

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN  
ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK ALAN  
BİLGİSİ SINAVINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ali Rıza DUMAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Nusret KOCA

Ağustos, 2019

Afyonkarahisar

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ**  
**ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ SINAVINA İLİŞKİN**  
**GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan**  
**Ali Rıza DUMAN**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Nusret KOCA**

**AFYONKARAHİSAR 2019**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2019


Ali Rıza DUMAN

## TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

### JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Nusret KOCA  
Jüri Üyeleri : Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşat KOCA  
: Dr. Öğr. Üyesi Kamil UYGUN

İmza



İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali Rıza DUMAN' ın “**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**” başlıklı tezi, 01.08.2019 günü saat 10:00’ da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği’ nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Doç. Dr. Elbeyi PELİT**  
**MÜDÜR**

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ SINAVINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali Rıza DUMAN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Haziran 2019

Danışman: Prof. Dr. Nusret KOCA

Eğitim geçmişten günümüze ülkelerin en vazgeçilmez unsurlarından birisidir. Devletler ayakta kalıp dik durabilmek için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Bu insan gücünü yetiştirecek olan ise nitelikli öğretmenlerdir. Bu çalışmamızın temel amacı ilk kez 2013 yılında uygulamaya konulan Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına ilişkin sınavın öğrencilere katkısı, amaca uygunluk ve sınavın güvenilirliği konularında Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymaktır. Ayrıca diğer bir amacı sınavın lisans programının içeriği ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri ile uyumunu ortaya koymaktır.

Araştırma betimsel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma evreni Afyon Kocatepe, Akdeniz, Atatürk, Ege, Gaziantep ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde öğrenim gören 437 tane öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmada temel amaç doğrultusunda alt amaçlara ulaşabilmek için geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına Yönelik Görüşleri Ölçeği*”nde 16 madde ve 7 kişisel bilgiye ait soru bulunmaktadır. Örneklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS hakkındaki görüşlerini

belirlemek için maddelerde, ölçek geneli ve alt boyutlarda aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca ve tepe değeri kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenlerinden cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız örneklem t testi, öğrenim görülen üniversite, ÖABS'na hazırlık ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ise tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Anne eğitim düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerinde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adayları Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavının okullardaki nitelikli öğretmenleri arttırdığını, iyi bir seçme sınavı olduğunu ve alan derslerinin önemini arttırdığını düşünmektedirler. Ayrıca mesleki yeterliklerin ölçülmesinde gerekli ve amaca uygun bir sınav olduğu, kapsamının daha genişletilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sınavın lisans dersleri ile uyumlu ama her adayın düzeyine ise uygun olmadığını düşünmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler ÖABS, sosyal bilgiler öğretmen adayları, lisans programı, öğretmen görüşleri

## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF THE VIEWS OF CANDIDATE SOCIAL SCIENCE TEACHERS ON TEST OF TEACHING FIELD KNOWLEDGE**

**Ali Rıza DUMAN**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
SOCIAL SCIENCES INSTITUTE  
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

**July 2019**

**Advisor: Prof. Dr. Nusret KOCA**

Education is one of the most indispensable element of today's countries. Governments need qualified manpower to keep up and stand upright. Qualified teachers are those who are to upbringing this manpower. The main motivation of our work is to put forth the views of the candidate teachers of Social Science about the contribution to the students, appropriateness to its objective and reliability of Test of Teaching Field Knowledge first put into practice in 2013. In addition, another aim is to reveal the compatibility of the exam with the content of the undergraduate program and general and specific proficiency of the teaching profession.

Research is conducted with the descriptive survey technique. Target population of the study consists of 437 candidate teachers studying at Gaziantep University, Afyon Kocatepe University, Mediterranean (Akdeniz) University, Atatürk University, Aegean (Ege) University, and Yıldız Technical University. A scale developed to achieve subgoals is used according to the main goals in the Research. In the scale "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına Yönelik Görüşleri Ölçeği" there are 16 items and 7 questions about personal information. Statistic package program is used in the analysis of the samples.

Arithmetic average, standard deviation, median and mode are used in the items, scale-wide and sub-dimensions to determine the opinions of the candidate teachers about the exam ÖABT (Test of Teaching Field Knowledge). Gender and class level, variances of the study, are analysed by t test and education level of father by one-sided variance test. Kruskal Wallis test is used for the mother's education level and kind of the school which was graduated from.

According to the results of the research candidate teachers think that ÖABT increases the number of the qualified teachers at schools and importance of the field subjects, and it is a good selective exam. In addition, it is concluded that it is a necessary and appropriate for its purpose however its content must be expanded. They also think that this exam is compatible with undergraduate subjects but not suitable for the level of every candidate teacher.

**Keywords:** Social sciences TTFK, candidate teachers of social sciences, undergraduate program, views of teachers.



## ÖNSÖZ

Ülkelerin gelişip büyümesindeki en önemli etmenlerden birisi eğitim sistemidir. Bu sistemin en önemli yapı taşı ise öğretmenlerdir. Böylesi önemli bir yükü üstlenen öğretmenlerimizin mesleki ve özel alan yeterlikleri ne kadar önemli ise mezun oldukları zaman da atanabilmeleri de bir o kadar önemlidir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının önünde atanma için önemli bir dönüm noktası olan Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı (ÖABS) ile ilgili görüşlerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yüksek Lisans sürecinin en başından araştırma konusunun belirlenmesinde, beni yönlendirmede, ne zaman ihtiyacım olsa yardımını esirgemeyen Sayın Hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Nusret KOCA'ya; ölçek geliştirme aşamasında ve devam eden süreçte yardımlarını hiç esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşat KOCA'ya ve tezimin savunma jürisinde bulunup değerli görüşlerini benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Kamil UYGUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisansın ders döneminde dersime giren ve üzerimde emeği olan bütün hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecinde bana sonsuz maddi ve manevi desteğini esirgemeyen kendisi de bir eğitimci olan eşim Nebahat DUMAN'a; desteğini her zaman hissettiğim ailemin bütün bireylerine çok teşekkür ederim. Tez çalışma süresince kendisine çok zaman ayıramadığım çekirdek ailemize anlam katan oğlum Saltuk Buğra DUMAN'a hayatımızda yer aldığı için minnettarım.

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ .....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI .....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER .....	xi
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1. TANZİMATTAN CUMHURİYETE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME .....	6
1.1. TARİHSEL GELİŞİMİ .....	6
1.2. DARÜLMUALİMİN-İ RÜŞDİ (ORTA ÖĞRETMEN OKULU).....	8
1.3. DARÜLMALLİMİN-İ ALİYE (YÜKSEK ÖĞRETMEN OKULU).....	8
1.4. DARÜLMUALLİMİN(ERKEK ÖĞRETMEN OKULU).....	10
1.5. DARÜLMUALLİMİN-İ SIBYAN .....	10
1.6. DARÜLMUALLİMAT ( KIZ ÖĞRETMEN OKULU) .....	11
2. CUMHURİYET DÖNEMİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE YERLEŞTİRME .....	12
2.1. CUMHURİYET DÖNEMİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHÇESİ	12
2.2. KÖYLERE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME .....	12
2.3. KÖY MUALLİM MEKTEPLERİ .....	12
2.4. KÖY EĞİTMEN KURSLARI .....	13
2.5. KÖY ÖĞRETMEN OKULLARI.....	14
2.6. KÖY ENSTİTÜLERİ.....	14
2.7. İLK ÖĞRETMEN OKULLARI.....	15
2.8. İKİ YILLIK EĞİTİM ENSTİTÜLERİ.....	16
2.9. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN ÜNİVERSİTELERE DEVRİ .....	17
3. ÜLKEMİZDE ÖĞRETMEN ATAMA UYGULAMALARI.....	18
3.1. YEDEK SUBAY ÖĞRETMENLİK .....	18
3.2. VEKİL ÖĞRETMENLİK .....	18
3.3. ÖĞRETMENLİK FORMASYONU .....	19

3.4. MEKTUPLA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME .....	19
3.5. HIZLANDIRILMIŞ PROGRAMLA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME .....	20
3.6. ASKERLİĞİNİ ÖĞRETMEN OLARAK YAPANLAR .....	20
3.7. BARIŞ GÖNÜLLÜLERİ .....	21
3.8. ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK .....	21
3.9. SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK.....	22
3.10. FAKÜLTE MEZUNLARININ ÖĞRETMEN OLARAK ATANMASI.....	23
3.11. ÖĞRETMENLİK YETERLİK SINAVI İLE ATAMA .....	23
3.12. KPSS İLE ATAMA VE GÜNCEL DURUM .....	23
<b>4. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI.....</b>	<b>25</b>
4.1. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİNİN ORTAYA ÇIKIŞ SÜRECİ..	25
4.2. 1997 LİSANS PROGRAMI.....	26
4.3. 2006 LİSANS PROGRAMI.....	27
4.4. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ 2006 PROGRAMI VE ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ SINAVI .....	28
<b>5. ÖĞRETMENLİK VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN NİTELİKLERİ ...</b>	<b>39</b>
5.1. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ NEDİR?.....	40
5.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİLİKLERİ .....	41
5.3. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ALAN YETERLİLİKLERİ NELERDİR? .....	42
<b>6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>43</b>

## İKİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

<b>1. KATILIMCILARIN ÖABS HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR.....</b>	<b>52</b>
<b>2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>56</b>
<b>3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>58</b>
<b>4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>59</b>
<b>5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>62</b>
<b>6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>63</b>
<b>7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>65</b>
<b>8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>66</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>69</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>73</b>
<b>EKLER LİSTESİ .....</b>	<b>80</b>

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2006 Lisans Programı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri .....	29
<b>Tablo 2.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2006 Lisans Programı Genel Kültür Dersleri .....	30
<b>Tablo 3.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2006 Lisans Programı Alan Bilgisi Dersleri .....	31
<b>Tablo 4.</b> 2012 KPSS Kapsamı .....	32
<b>Tablo 5.</b> 2013 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Bilgisi Sınavı .....	33
<b>Tablo 6.</b> 2013 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Bilgisi Sınavının Dersler Bazında Analizi .....	34
<b>Tablo 7.</b> 2012 KPSS ve 2013 KPSS Konu Değişikliklerinin Karşılaştırılması .....	37
<b>Tablo 8.</b> 2014 KPSS ve 2015 KPSS Konu Değişikliklerinin Karşılaştırılması .....	38
<b>Tablo 9.</b> KMO ve Barlett Test Sonuçları .....	46
<b>Tablo 10.</b> Açıklanan Toplam Varyans .....	46
<b>Tablo 11.</b> Açıklayıcı Faktör Analizine Ait Bulgular ve Madde Toplam Korelasyonları .....	48
<b>Tablo 12.</b> Ölçek Geneli ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon .....	49
<b>Tablo 13.</b> Maddeler Boyutlar ve Ölçek Geneline Ait Betimleyici İstatistikler .....	52
<b>Tablo 14.</b> Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular .....	57
<b>Tablo 15.</b> Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular .....	58
<b>Tablo 16.</b> Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Üniversite Değişkenine Ait Bulgular .....	59
<b>Tablo 17.</b> Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda ÖABS'ye Hazırlanma Değişkenine Ait Bulgular .....	62
<b>Tablo 18.</b> Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular .....	64
<b>Tablo 19.</b> Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular .....	65
<b>Tablo 20.</b> Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Ait Bulgular .....	67

## KISALTMALAR VE SİMGELER

<b>DMS</b>	: Devlet Memurluk Sınavı
<b>KMS</b>	: Kurumlar İçi Memurluk Sınavı
<b>KPSS</b>	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ÖSYM</b>	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>TEDP</b>	: Temel Eğitime Destek Projesi
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu
<b>f</b>	: Frekans
<b>p</b>	: Anlamlılık Değeri
<b>ss</b>	: Standart Sapma
<b>sd</b>	: Standart Değişim
<b><math>\chi^2</math></b>	: Ki Kare
<b>X</b>	: Aritmetik Ortalama
<b>%</b>	: Yüzde

## GİRİŞ

Öğretmenlik toplum içinde en etkili konumlardan birine sahiptir. Öğretmenler gerek doğrudan müfredat yoluyla gerek davranış, tavır ve sahip olduğu değerler yoluyla çocukların hayatlarında büyük farklılıklar yaratabilirler (Taşdemir,2007).

Türkiye’de öğretmen adaylarının sayısındaki hızlı artışa karşılık her yıl alınan öğretmen sayısının sınırlı olması öğretmenlere seçme sınavı yapmayı zorunlu kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına öğretmen seçimi ve ataması ÖSYM’ce yapılan KPSS ile başlamakta, öğretmen olmak isteyenler bu sınavla elemeye tabi tutulmaktadır (MEB,2010). 2013 yılından itibaren KPSS ek olarak öğretmenlik alan bilgisi sınavı yapılmaya başlanmıştır. 2016 yılından itibaren ise bu sınavlara bir ekleme yapılmış ve mülakat getirilmiştir. Atama işlemleri; ülke genelindeki ihtiyaç dağılımlarına göre Personel Genel Müdürlüğü ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü işbirliği ile yapılmaktadır.

Öğretmen seçimi ve atamasında kullanılan KPSS yapıldığı şekliyle birçok eleştiriye maruz kalmaktadır (Baştürk, 2007). Bu eleştirilerin başında sınavda öğretmen adaylarının üniversite başarılarının bir kenara itilerek sadece genel kültür-genel yetenek ve eğitim formasyonunun ölçülmesi gelmektedir. Sınav öğretmen adaylarının, genel yetenek, genel kültür ve pedagojik formasyonunu ölçmeye yaramakta, alan bilgisini ise ölçmemektedir.

25.12.2006 tarihinde “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik”te değişiklik yapılmış ve yönetmeliğe “eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dâhil öğretmen kadrolarına, KPSS sonucuna göre alınan puanın %50’si ile Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan alan seçme sınavı sonucunda alınan puanın %50’si esas alınarak atama yapılır” ve “Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen ihtiyacı durumuna bağlı olarak sadece KPSS sonucuna göre de yerleştirme işlemi yapılabilir” şeklinde iki ayrı madde eklenmiştir. Bu maddeler kapsamından MEB kendi içinde bir alan sınavı yapmak istemiştir. Fakat bir eğitim sendikasının değişikliğe itirazı ile bu sınavın yürürlüğü 10 Nisan 2007 tarihinde Danıştay tarafından durdurulmuştur (Özoğlu, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) ile Devlet Personel Başkanlığı (DPB) arasında, “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak

Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik” kapsamında imzalanan protokol uyarınca 2013 yılından itibaren ise ÖSYM tarafından Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı (ÖABS) uygulanmaya başlanmıştır.

### **Problem Durumu**

Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nin farklı bölümlerini başarı ile bitiren öğretmen adayları için en önemli olay şüphesiz ki meslek yaşamına geçiştir. Kamu personeli olmak isteyen diğer adaylar gibi öğretmen adaylarının da öğretmen olarak atanabilmesi için önce KPSS'ye sonra ise ÖABS'ye girmesi ve atanmaya yetecek kadar puan alması gerekmektedir. Bu sınavlar adaylar için bir nevi hayati önem taşımaktadır. Bundan dolayı öğretmen seçiminde iyi bir seçme sistemi geliştirilip eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan öğretmen seçimi aşaması sağlıklı bir şekilde tamamlanması gerekmektedir. Buradan hareketle “Öğretmen Seçme Sürecinde Kullanılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri Nelerdir?” ana problemi araştırılmak istenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı üniversite 4. Sınıf ve 3. Sınıfta Öğretmenlik Alan Bilgisi sınavına katılacak olan Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının ÖABT'ye yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde okuduğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde okuduğu üniversiteye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde ÖABS'ye hazırlık durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde annesinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Ülkelerin gelişmesi ve ilerlemesi için geleceği yönlendirecek nesilleri kaliteli bir şekilde yetiştirmesi gerekmektedir. Bu da ancak nitelikli ve yeterli öğretmenlerle olabilmektedir. Ülkemizde nitelikli öğretmen ihtiyacı ve istihdamı güncelliğini kaybetmeyen bir konudur. Öğretmenleri mesleğinin genel ve özel alan yeterliklerini bilmesi ne kadar önemli ise istihdam ediliş şekilleri de önemlidir. ÖSYM tarafından 2013 yılında Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı getirilmiş ve öğretmen istihdamında kullanılmaya başlamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri önemsenmiş ve bu konudaki görüşlerini ortaya koymaları hedeflenmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Toplumların varlığını devam ettirebilmesi sürecinin en temel dinamik taşlarından birisi de eğitimidir. Eğitimdeki kaliteyi artırmanın en gerekli koşullarından birisi öğretmenlerin nitelikli olmasıdır. Bu durumda öğretmenlerin kültürel, pedagojik ve bilişsel anlamda donanıma sahip olması gerekmektedir. Her ülke eğitim sistemine bu özellikleri taşıyan öğretmen almak ister. Mezun sayısının istihdam sayısından fazla olduğu bir durumda sınavla öğretmen seçmek kaçınılmaz olmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde de KPSS ve ÖABS ile öğretmen seçimi yapılmaktadır.

Bireysel, ailesel ve toplumsal yönleri, nedenleri ve sonuçları çok yönlü ele alınıp tartışılan konulardan birisi de öğretmenlik alan bilgisi sınavıdır. ÖABS ile ilgili alan yazın araştırması yapılmış ve özellikle sosyal bilgiler öğretmenliği alan sınavı ile ilgili bir çalışma ortaya çıkmamıştır. Bu araştırma ile öğretmen atamalarında uygulanan ÖABS'ye yönelik sınavın muhatabı olan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına yönelik görüşleri çeşitli değişkenler açısından irdelenerek bilimsel metotlarla ortaya çıkarmak, bu sınava yönelik ileride yapılabilecek değişikliklere yardımcı olmak amaçlanmıştır.



### **Araştırmanın Varsayımları**

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve “Öğretmen Adaylarının ÖABS’ye Yönelik Görüşleri” formuna samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olarak seçildiği varsayılmıştır.
3. Araştırma da kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında 5 bölge ve 6 üniversitede okuyan 3. ve 4. Sınıf 437 Sosyal Bilgiler Öğretmen adayı ile sınırlıdır.
2. Araştırma “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşleri” ölçeğinde yer alan 16 madde ve 7 kişisel bilgiye ait soru ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonucu “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına Yönelik Görüşleri” ölçeğinin ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu Akdeniz Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Ege Üniversitesinde sosyal bilgiler alanında öğrenim gören 3. ve 4. Sınıfın öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmaya katılımında gönüllülük esası dikkate alınmış olup 437 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışma grubunun 240 tanesi kız, 197 tanesi erkek ve 244 tanesi 3. Sınıf, 193 tanesi ise 4. Sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

### **Tanımlar**

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

**Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri:** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır.

**Alt Yeterlikler:** Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır.

**Pedagojik Formasyon:** Bakanlıkça veya Bakanlık ile Yüksek Öğretim Kurulu iş birliği çerçevesinde açılan öğretmenlik mesleğine yönelik derslerin yer aldığı programı, ifade eder.

**Atama:** Bakanlığın, eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı içindeki öğretmen kadrolarında görev almak isteyen aday veya asıl öğretmen olarak görev verilmesini ifade eder.

**Kamu Personeli Seçme Sınavı:** kamu kurum ve kuruluşlarına alınacak personelin seçimine ilişkin olarak ilgili mevzuat uyarınca yapılan sınavdır.

**Alan:** Öğretmen adayları ve öğretmenlerin mezun oldukları lisans düzeyindeki yükseköğretim programına bağlı olarak atanabilecekleri öğretmenliklerdir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 1. TANZİMATTAN CUMHURİYETE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

##### 1.1. TARİHSEL GELİŞİMİ

Bugünkü anlamda Osmanlı İmparatorluğunda öğretmen yetiştirme temeli Sultan II. Mahmut dönemine dayanmaktadır. II. Mahmut dönemine kadar eğitimdeki yenilik hareketleri sadece askeri alanlarda olmuştur. II. Mahmut eğitimdeki yenileşme hareketlerini sivil alana yaymak için 1838'de Meclis-i Umur-ı Nafia'yı kurmuştur. Bu gelişme ile ilk defa sıbyan ve mahalle mekteplerinin üstünde yüksek öğretime öğrenci yetiştirecek yeni bir öğretim kademesi kurulması hedeflenmiştir. Ancak bu çalışmalarda başarılı olunamamıştır(Öztürk,1996).

Tanzimat'ın ilan edildiği yıllarda eğitim alanında önemli bir gelişme olmamıştır. Sultan Abdülmecid, eğitim işlerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirterek 1845 yılında eğitim alanında reformları takip edebilmek için bir meclis kurmuştur. Bu meclis 1846 yılında bir lahiya sunmuş ve Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulması öngörülmüştür. Bir karar organı niteliğinde olan meclis Evkaf Nezareti'ne bağlı okulları medreselerden ayrı bir yapıya kavuşturmak ve medreselerin yeni açılan okullara etkisini azaltmak için Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulmasını teklif etti. Bu teklif kabul gördü ve yeni okulların medreselerin etkisinde kalması önlenmiş oldu (Öztürk,1996). Bundan sonraki dönemde bu okullara öğretmen yetiştirme ihtiyacı doğdu. Bu ihtiyaçtan kaynaklı olarak ilk etapta erkek öğretmen yetiştirmek için Darülmualimin, ikinci etapta ilkokullara öğretmen yetiştirmek için Darülmualimin-i Sıbyan ve en son aşamada sosyo-kültürel etkilerden dolayı kız mekteplerine öğretmen yetiştirmek için Darülmualimat açıldı(Öztürk,1996).

Meşrutiyet döneminde Osmanlı-Rus savaşından dolayı merkezi idareyi sağlamlaştırmak adına II.Abdülhamit tarafından parlamento kapatılmıştır. 1908 yılına kadar sürecek olan Mutlakiyet dönemi başlamıştır. Fakat buna rağmen 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’de yer alan eğitimsel dönüşümler hız kesmeden devam ettirilmiştir(Sakaoğlu, 1991). Bu dönemde karşımıza çıkan Darü’lameiyat(1881yılında kuruldu) adlı kurum hem hem sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirme hem de öğretmenlik yapanlara yeni öğretim metotlarının öğretme gibi bir misyon üstlenmiştir. Okula yeni kaydolacaklar için Türkçe bir metni okuyup yazabilme, Arapçayı ise nahve kadar okumuş olma şartı aranmakta iken öğretmen olarak çalışanların ise sadece okul müdürlüğüne başvurmaları gerekmekteydi(Ayas, 1948). 1891 yılında Maarif-i Umumiye Nizamname ’sinin kurum bazlı bazı hükümleri değiştirilmiş, Darülmuaallimin’lerin İdadi kısmı kapatılmıştır. Yapılan düzenleme sonucunda öğretmen okulları; İptidaiye, Rüşdiye ve Aliye şeklinde düzenlenmiş olup, öğretim süreleri ise iki yıl olarak belirlenmiştir. Yapılan düzenleme neticesinde kurulan Darülmuaallimin-i Ali’ye ise ilk *Yüksek Öğretmen Okulu* olarak tarihe geçmiştir(Öztürk, 1996).

II. Abdülhamit döneminin en önemli çalışmalarından biri de 12 Ağustos 1900’de kurulan ve Maarif Nezareti’ne bağlı olarak faaliyet göstermesi planlanan Darülfünun-ı Şahane’dir. İlk üniversite olması yönünden önemli olan kurum başlangıç itibarı ile 4 fakülte olarak planlamıştır (Kuran, 1994). Genel olarak baktığımız zaman I. Meşrutiyet dönemi için Tanzimat döneminde eğitimde başlayan değişim ve dönüşümün en verimli olduğu dönem olarak söylenebilir.

23 Temmuz 1908 yılında parlamento tekrardan açılmış ve II. Meşrutiyet dönemi başlamıştır. Bu dönemde eğitim sistemindeki eksiklikler aydınlar arasında olumlu tartışmaların ve fikri çarpışmaların yaşanmasına neden olmuştur(Göyünç, 1976). Aynı dönemde öğretmen okullarında çok ciddi değişiklikler olmuştur. Bunlardan en önemli değişim İstanbul Darülmuaallimin’inde yaşanmıştır. Darülmuaallimin’den iptidaiye şubesi ayrılmış, bağımsız bir eğitim kurumu haline getirilmiştir. Darülmuaallimin-i Aliye’nin ikinci sınıfında olan öğrenciler Darülfünun’un aynı şubelerine aktarılmış ve mezuniyet Darülfünun olarak gösterilmiştir. Bu durum kademeli olarak Darü’l-muaallimin-i Aliye’nin kapatılması olarak yorumlanabilir. Darülmuaallimin’in Rüşdiye kısmı da bu dönemde

kapatılmıştır (Saracaloğlu, 1992; Akyüz, 1997). Darü'l-muaalimat bu dönemde Darü'l-muaalimat-ı Aliye adını almış ve İptidai, İhzari ve Ali adıyla üç şubeye ayrılmıştır (Akyüz, 1997).

Bu dönemin zorlu şartlarda ve 10 yıl gibi kısa bir sürede gerçekleşse de gerek eğitimdeki yenilikler bakımından gerekse uygulama bazında günümüz eğitim sistemine alt yapı oluşturduğu söylenebilir.

### 1.2. DARÜLMUALİMİN-İ RÜŞDİ (ORTA ÖĞRETMEN OKULU)

Darümuallimin-i Rüştî 16 Mart 1848 yılında açılmış ve hem kuran ilimleri hem de modern ilimler okutulmaya başlanmıştır. İlk başta basit bir eğitim programı ile başlayan okulun programı daha sonra planlı bir hale getirilmiştir. Okulun eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Okulun ilk nizamnamesi 1850 yılında okul müdürlüğüne getirilen Ahmet Cevdet Efendi tarafından 1851 yılında yayınlanmıştır. (Akyüz, 2009).Nizamnamede bir takım kurallar yer almaktadır. Bunlar; okula alınacak öğrenci sayısı, okulun eğitim süresinin 3 yıl olması,öğretmen adaylarının sadece eğitimle ilgilenmeleri için onlara burs sağlanması,mezun olanların alanda çalışmamaları durumunda diplomalarının iptal edilmesidir (Bilim, 2002).

Darü'l-mualimin-i Rüşdi'nin en önemli sıkıntısı hem ders verecek öğretmen hem de eğitime tabi olacak öğrenci bulabilme güçlüğü olmuştur. Kuruluşundan yirmi yıl sonra 1868'de okulda 22 öğrenci varken Rüştîye sayısı 138 adettir (Koçer, 1974). Yıllık öğretmen yetiştirme kapasitesi 10 ila 20 arasında değişen bu kurum sayıları 425'i bulan Rüştîyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalıyordu. Bu durum ise yeni okulların açılmasını gerekli kılmaktaydı (Bilim, 2002). Her şeye rağmen bu okul, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların gelişme sürecine temel teşkil etmesi yönünden Türk eğitim tarihinde son derece özel bir yere sahiptir (Öztürk, 1999).

### 1.3. DARÜLMALLİMİN-İ ALİYE (YÜKSEK ÖĞRETMEN OKULU)

1869 "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" Osmanlı eğitim sisteminin, ilk, orta ve yükseköğretimden oluşan üç aşamalı bir sistem öngörmektedir. Buna göre, İstanbul'da açılacak bir Dârümuallimîn-i Kebîr, ilk ve orta öğretime, yani rüşdiye,

idâdiye ve sultaniyelere öğretmen yetiştirecekti; Dârümuallimîn-i Sıbyan da, bu örgütün dışında olmakla beraber, idarî yönden bu kuruma bağlı olacaktı. Bu uygulama bugünkü eğitim fakülteleri gibi, yükseköğretim hariç, bir kurumun tüm öğretim kademelerine öğretmen yetiştirmesini hükme bağlıyordu. Dârümuallimîn-i Kebîr, sıbyan, rüşdiye ve idâdî şubelerinden ibaret olarak, 1874 yılında hizmete girdi. Fakat, daha sonraki yıllarda, Sıbyan Şubesi, çoğu kez özerk ya da bağımsız olarak faaliyet gösterdi. Dârümuallimîn-i Kebîr, bir süre sonra Dârümuallimîn-i Âliye adını aldı. Bu kurum 1915 yılında yeniden yapılandı ve İbtidâî, İhzârî ve Âli kısımlarından meydana gelen üç bölümden oluşuyordu. Bu yapısıyla, ilk ve ortaöğretimin tüm kademelerine aynı çatı altında öğretmen yetiştiren bir kurum olma özelliğini yeniden kazanmıştı. Öğretim süresi sıbyan şubesinde iki, rüşdiye ve idadi şubelerinde üçer yıldır (Taşdemirci, 1999, s.158; Öztürk, 2007, s.20; Akyüz, 2009).

Bu kurumun Ali kısmı, sultani yani lise öğretmeni yetiştiriyordu. Bu kısmın alan dersleri, Darülfunun programlarındakilerin aynısı idi. Öğrenciler bu dersleri, Darülfunun'dan alıyordu. Okulun son sınıfı öğretmen adaylarının pedagojik formasyon kazanmalarına yönelik "tatbikat devresine" ayrılıyordu. Tatbikat devresinde eğitim teorik ve uygulamalı olmak üzere, ikiye ayrılıyordu(Öztürk, 2005a, s.218; Akyüz, 2009).

Yüksek Öğretmen Okulundaki en büyük değişiklikler 1909-1912 yılları arasında müdürlük görevine getirilen Satı Bey tarafından yapılmıştır. Satı Bey ders programlarına bilgi ve kültür derslerinin yanında müzik, resim, elişleri ve beden eğitimi gibi dersleri ekletmiştir. Okula modern araç ve gereç olarak sıra, masa, kara tahta, silgi, tebeşir, harita, küre vb. girmiş; okulda modern öğretim metotları olan gezi ve gözlem incelemeleri, laboratuvar çalışmaları başlatılmış; okulda kütüphane, müze, Uygulama Okulu kurulmuştur. Türk aydınları tarafından "Türk Frobel"ı olarak adlandırılan Satı Bey'in zamanında İstanbul Darümuallimin-i Avrupa'nın sayılı öğretmen okulları arasına girmiştir. Bu süreçte Satı Bey, okuldaki nitelsiz öğretmenleri ayıkladıktan sonra güçlü bir eğitim kadrosu oluşturmuştur(Öztürk, 2007, s.25). Darümuallimin-i Aliye Osmanlı İmparatorluğunun yıkıldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve yeniden düzenlenerek Yüksek Öğretmen Okuluna dönüştürülmüştür.

#### 1.4. DARÜLMUALLİMİN(ERKEK ÖĞRETMEN OKULU)

Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin kurulmasından sonra orta dereceli okullar açılmaya başlandı. Bu okullarda medrese hocalarının yetersiz kalacağı düşünülerek Türkiye'de ilk defa 16 Mart 1848 yılında İstanbul'da Darülmuallimin açıldı. Bu okulun ilk müdürü ve "baş hoca"sı dönemin önemli eğitimcilerinden Yahya Efendi'dir (Öztürk,1996;Akyüz,1999)

1850 yılında müdür olarak Ahmet Cevdet Paşa okulun başına getirildi. Ahmet Cevdet Paşa 1851 yılında bir nizamname yayınlamış ve uygulamaya başlamıştır. Ahmet Cevdet Paşa bu nizamnamede özellikle iki konu üzerinde durmuştur. Bunlardan birincisi öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azalttığını düşündüğü öğrencilerin cer'ere çıkma uygulamasını kaldırmıştır. İkinci olarak okulu daha cazip hale getirmek, nicelik ve nitelik bakımından zenginleştirmek için öğrenci sayısı 30 kişiden 20 kişiye düşürülmüştür. Bu okulların eğitim kadrosu medreselere dayansa da sonraki yıllarda özellikle fen derslerinde subay öğretmenler görevlendirilmiştir. Türk eğitim tarihi açısından önemli bir yere sahip olan Darülmuallim'ler nicelik ve nitelik bakımından birçok eksikliklerine rağmen Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlara temel teşkil eder. Ancak yıllık mezun sayısının 10 ile 20 arasında değişmesinden dolayı öğretmen ihtiyacını karşılayamamıştır (Öztürk,1996).

#### 1.5. DARÜLMUALLİMİN-İ SIBYAN

Bu kurumlar Osmanlı eğitim sistemindeki ilköğretim kurumlarıdır. 19. Yüzyılda köklü değişime ihtiyaç duymakla birlikte 1860 yılına kadar somut bir gelişme olmamıştır. Bu okullar medreselerin ve ulemanın nüfuzu altında kalmıştır. Ülkenin dört bir yanında rüştiyeler açılmaya başlanmış, sıbyan mektepleri ıslah edilmeden ortaöğretim geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu durum da ortaöğretimde kargaşaya yol açmıştır(Öztürk,1996).

1857 yılında Maarif Nezaretinin kurulması ile birlikte sıbyan mekteplerinin ıslahı çalışmaları başlamış ancak 1863 yılında uygulamaya konulabilmiştir. 1868 yılında sıbyan mektepleri için on maddeli bir nizamname yayınlanmış ve hocaların hemen uygulamaya koyması istemiştir. Fakat bu nizamnamede belirtilen dersleri verecek öğretmenin bulunmaması üzerine "yeniden muallim yetiştirilmesi" teklif

edilmiştir. Bu teklif doğrultusunda ilk Darümuallimin-i Sıbyan 15 Kasım 1868'de İstanbul'da açılmıştır. Okula müdür olarak tayin edilen kişi o dönemin önemli eğitimcilerinden Mehmet Cevdet Efendi olmuştur(Öztürk,1996;Akyüz,1999).

Bu okulun öğretim süresi iki yıl olarak belirlenmiş ve öğrenci sayısı da 20 ile 30 arasında değişmiştir. Okul müdürü Mehmet Cevdet Efendi okuldaki eğitimde yeni öğretim metotları uygulamıştır. Bu durum bazı kesimleri rahatsız etmiş ve onların olumsuz propagandaları sonucu öğrencisiz kalan bu okul 1871 yılında kapanmıştır. Okul Müdürü Mehmet Cevdet Efendinin çabaları ile okul 1872 yılında tekrar açılmış ve eğitime devam etmiştir(Öztürk,1996;Akyüz,1999).

#### 1.6. DARÜLMUALLİMAT ( KIZ ÖĞRETMEN OKULU)

Türkiye'de kız eğitiminin gelişmesi sosyal-kültürel açıdan oldukça zor olmuştur. Kız çocukları ancak 9-10 yaşlarına kadar sıbyan mekteplerine gidebiliyordu. Çünkü eğitim veren öğretmenler erkek oldukları için yaşı dokuzu geçen kızların okula gitmesi uygun görülmezdi. Bu konuda Tanzimatçılar çok uğraş vermişler ve kız rüştiyelerinin açılmasını sağlamışlardır. Fakat bu okullara öğrenci bulmak hiçte kolay olmamıştır. Dönemin yöneticileri gazetelere ilan verdirerek öğrenci bulmaya çalışmıştır. Aynı zamanda bu okullarda ders verecek kadın öğretmenlere de ihtiyaç duyulmuştur(Öztürk,1996).

1869 yılında Safvet Paşa tarafından Fransız eğitim sistemi örnek alınarak hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde kız ilkokul ve kız ortaokul öğretmeni yetiştirmek üzere İstanbul'da bir Darümuallimat açılması uygun görülmüştür. 1869 yılında hazırlıklarına başlanan Darümuallimat 20 Nisan 1870 yılında açılmıştır. Okul açıldığı yıl 50 öğrencisi mevcuttu. Bunlardan ancak 13 tanesi mezun olabildi. 1800'lü yıllardan itibaren öğrenci sayısı giderek artmış ve II. Meşrutiyet döneminde 423'e kadar yükselmiştir(Öztürk,1996).

Darümuallimat nitelik ve nicelik bakımından yeteri kadar verimli olmasa da Türk kadınının sosyal, kültürel ve ekonomik az da olsa siyasi hayata girmesini sağlamıştır. Ayrıca cumhuriyetin ilanından sonra Türk kadınının çağdaşlaşmasına ön ayak olan öğretmenlerin yetişmesini sağlamıştır(Öztürk,1996).



## 2. CUMHURİYET DÖNEMİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE YERLEŞTİRME

### 2.1. CUMHURİYET DÖNEMİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHÇESİ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu, Türk eğitim tarihi açısından önemli bir olay olarak değerlendirilen 16 Mart 1848’de Darülmualiminin adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu temel alındığında, yaklaşık 171 yıllık bir tarihsel geçmişe sahiptir (Akyüz, 2005).

Öztürk’e (1996) göre ise, Tanzimatçıların, öğretmensiz eğitim olmayacağını, bir başka anlatımla, çağdaş eğitim ve öğretimin medreseler yoluyla değil, ancak mesleğin gereklerine göre modern yöntemlerle yetiştirilecek öğretmenlerle mümkün olacağına inanmaları sonucunda öğretmen okullarının kuruluşunu hızlandırdığı görülmektedir.

### 2.2. KÖYLERE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren köylerdeki okullaşma oranının çok düşük olması ve köye öğretmen götürmede karşılaşılan güçlükler gibi nedenler Cumhuriyet dönemi hükümetlerini köyler için ayrı öğretmen yetiştiren kurumlar açmaya yöneltmiş ve bu süreç, 1927’de Köy Muallim Mekteplerinin açılmasıyla başlamıştır. 1954 yılında Köy Enstitülerinin kapanmasıyla süreç tamamlanmıştır (Öztürk, 2006).

### 2.3. KÖY MUALLİM MEKTEPLERİ

Türkiye’nin ilk özgün pedagojik deneyimi olarak görülen, ilkokul üzerine iki yıl öğrenim süreli olan “Köy Muallim Mektebi”, 22 Mart 1926’da yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un köy muallim mekteplerinin açılmasını öngören 7. Maddesi gereğince 1927-28 öğretim yılında Kayseri ve Denizli’de açılmıştır. (Öztürk,1996).

Cicioğlu’na (1983) göre bu okullar klasik öğretmen okullarından farklı bir müfredat anlayışına sahip ve bu okullarda ziraat ve iş derslerine ağırlık veren bir program uygulanmaktadır. Koçer’e (1967) göre 1932–1933 öğretim yılında önemli

eksiklikler görülen Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır. Fakat öğretmen yetiştirmedeki çabalara yeni bir uygulama eklenip Köy Eğitim Kurslarını açılmıştır.

#### 2.4. KÖY EĞİTMEN KURSLARI

1930'ların ortalarına doğru, dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un önderliğinde köyleri okula kavuşturma konusunda bir atılım başlatılmıştır. Bunlardan biri de köy eğitim kurslarıdır(YÖK,2007:29).

Dönemin yöneticileri, sayısı 40.000'i bulan ve önemli bir bölümü nüfusu 400'den az olan köylere, kısa zamanda öğretmen gönderilemeyeceği gerçeğini farkına varıp Ziraat Bakanlığı ile işbirliği yapmış ve askerliğini yapmış, okuma yazma bilen, tarım işleri ile uğraşan köylü gençler bir öğretim yılı süren kurslardan geçirilerek sınavda başarılı olanlara öğretmenlik yetkisi verilmiştir. 11 Haziran 1937 tarihinde kabul edilen 3238 sayılı Köy Eğitim Kanununa göre öğretmen gönderilmesi için yeterli nüfusa sahip olmayan köylerin öğretim-egitim işlerini görmek, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere eğitimler gönderilmiştir (Altunya, 2005).

Deneme niteliğindeki ilk eğitim kursu 1936 yılında Eskişehir'in Mahmudiye köyünde açılmıştır. Bu program başarılı olunca ertesi yıl yasa çıkarılmış ve eğitim kurslarının sayısı artırılmıştır. Tonguç (1947) daha sonra bazıları Köy Enstitüleri ile birleştirilen bu kurslardan elde edilen bilgi ve deneyimlerin, Köy Enstitülerinin yolunu aydınlattığını belirtmiştir.

Üç sınıflı köy okullarında çalışan öğretmenlerin görevleri köy eğitimleri talimatnamesinde şöyle ifade edilmiştir: "Eğitmenler köyde hem öğrencilerin, hem de yetişkinlerin genel eğitiminde, ayrıca köylüye modern tarım tekniklerinin öğretilmesinde görevlidirler. Eğitimleri iş başında yetiştirmek ve onların işleyemediği zor konuları işlemek üzere 8-10 eğitim çalışan köylerden oluşan her eğitim bölgesi için bir gezici başöğretmen görevlendirilir" (Altunya,2005.19).

## 2.5. KÖY ÖĞRETMEN OKULLARI

Köye öğretmen yetiştirme çalışmaları sadece Köy Muallim Mektepleri denemesi ile sınırlı kalmamış, köye eğitimci gönderme çabasına dönüşmüş ve eğitimci yetiştirmek amacıyla 1937'den itibaren Köy Öğretmen Okulları açılmıştır (Cicioğlu,1983). Bu okullar ve Köy Eğitimci Kursları, 1940 yılında açılan Köy Enstitülerinin temelini oluşturmuştur.

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

## 2.6. KÖY ENSTİTÜLERİ

17 Nisan 1940 tarih ve 3803 Sayılı Yasaya dayanarak kurulan Köy Enstitülerinin temelini, Türkiye'nin 1930'lu yıllardaki kültürel ve sosyoekonomik gerçeğinden doğan Köy Eğitimci Kursları ve Köy Öğretmen Okulları oluşturmaktadır(YÖK,2007).

Ülkemizin öğretmen yetiştirme tarihinin en özgün modelini oluşturan Köy Enstitüleri, 1940-1953 yılları arasında faaliyet göstermiş ve bu dönemde 15 bine yakın öğretmen ve 2000 civarında sağlık elemanı yetiştirmiş, ülkenin öğretmen ihtiyacının büyük bir bölümünü karşılayarak büyük başarı sağlamıştır(Öztürk, 1998). Köy Enstitülerinin bu önemli başarısında dönemin Milli Eğitim Bakanı, Hasan Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ikilisinin payının büyük olduğunu da belirtmek gerekir.

Tütengil (1948) Köy Enstitülerinin oldukça demokratik ve katılımcı bir eğitim ortamının olduğunu, örgütsel, işleyişi ve müfredatı açısından diğer kurumlardan farklı özellikler gösterdiğini savunan Tütengil, bu okullarda etkinliklere

dikkat çekerek, öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleşen paylaşım ve dayanışma anlayışının önemini işaret etmektedir.

Altunya'ya (2005) göre ise Köy Enstitülerinin temel misyonunu meslek eğitimini yaşamın bir gereği ve toplumun gereksinimleri ile tutarlı bireyler yetiştirme anlayışına sahip olmak oluşturmaktadır. Bundan dolayı Köy Enstitüleri kuram-uygulama bütünlüğü, üretkenlik, çok yönlülük, karma eğitim, bilimsellik, özyönetim ve toplumsal bütünleşme gibi ilkeler açısından örnek okullardır.

## 2.7. İLK ÖĞRETMEN OKULLARI

Cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme görevini İlköğretmen okulları yürütmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarında devlet eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması için köklü ve kapsamlı eğitim politikalarına ihtiyaç duymuştur. 1921 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi denetiminde olan bölgelerde 14 İlköğretmen okulu bulunmaktadır. 1923 yılında bu sayı 37'ye ulaşmıştır. 1923-24 öğretim yılında bina, araç- gereç gibi en temel donanımlardan yoksun İlköğretmen Okulları kapatılmış, bunun yerine az sayıda ama tam donanımlı okullar oluşturulmuştur. Bu amaçla Öğretmen Okullarından bazıları donanımlı olanlarla birleştirilmiştir. Bunun sonucunda kız Öğretmen Okullarının sayısı yediye, Erkek öğretmen okullarının sayısı ise on üçe düşürülmüştür(MEB, 1995).

22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun yayınlanmıştır. Bu kanuna göre iki tip öğretmen okulu getirilmiştir. Bunlardan birincisi Muallim Mektepleri diğeri ise Köy Muallim Mektepleridir. Fakat beklenen amaçları karşılayamayan Köy Muallim Mektepleri dört yıl sonra kapatılmıştır (Ataünel,1994).

Türkiye'de 1923-24 eğitim-öğretim yılında toplam 20 tane Erkek ve Kız Öğretmen okulu bulunmaktadır. Öğretim süreleri 5 yıl olan bu okullar 1931-1932 eğitim-öğretim yılında 6 yıllık okullar haline getirilmiştir. Bundan sonraki süreçte İlköğretmen Okullarının birinci devreleri kademeli olarak kaldırılmış ve 3 yıllık lise dengi okullara dönüştürülmüştür (Öztürk,1996). 1932-1933 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk devreye öğrenci alınmamış, üç yıl sonra ise ortaokul mezunları direkt

mesleki devreye alınmıştır. Köy Enstitülerini en yoğun olduğu dönemlerde bile İlköğretmen okullarını yaygınlaştırma çabaları sürmüştür. 1940-41 eğitim-öğretim yılında 27, 1950-51 eğitim-öğretim yılında 31 ve 1972-73 eğitim-öğretim yılında 89'a çıkmıştır. Aynı şekilde öğrenci sayısı da sırasıyla 8 176, 16 306 ve 58 857 olmuş, öğretmen sayısı da 749'dan 2758'e çıkmıştır (Öztürk,2006).

1970-71 eğitim-öğretim yılından itibaren İlköğretmen okullarının öğretim süresi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kademeli bir şekilde ilkokul üzerinden yedi yıl, ortaokul üzerinden dört yıla çıkarılmıştır (Öztürk,2005). Bu uygulama ile daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan İlköğretmen okulu mezunları genel lise mezunlarına eşit sayılmış ve üniversite sınavlarına başvuru hakkı kazanmıştır. Böylece öğretmen okullarının statüsü yükselmiş ve programları daha kapsamlı hale getirilmiştir (YÖK, 1998a).

14 Haziran 1973 tarih ve 1736 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası "Hangi öğretim kademesinde olursa olsun bütün öğretmen adaylarının yükseköğretim görmesi esastır" hükmünü getirmiştir. Bu hükmün gelmesi ile birlikte öğretmen okullarında lise programları uygulanmaya başlamıştır. Bu dönemden itibaren bu okullar öğretmen lisesi adını almış ve yükseköğretime hazırlık anlayışı ile devam etmiştir (Özalp ve Ataünel,1977).

1975'ten sonra öğretmen yetiştirme işlevini kaybetmeye başlayan İlköğretmen okullarının bir kısmı kapatılmış, diğerleri de üç yıllık öğretmen lisesi haline dönüştürülmüştür. 2014 yılına kadar "Anadolu Öğretmen Lisesi" olarak devam eden İlköğretmen okulları Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 05.06.2014 tarihli ve 83203306/10.03/2288835 sayılı Bakan onayı ile Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesine dönüştürülmüştür.

## 2.8. İKİ YILLIK EĞİTİM ENSTİTÜLERİ

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliği bir ihtisas mesleği olarak tanımlamış, aynı zamanda yükseköğrenimi mecburi kılmıştır. Burada amacın tamamen öğretmenleri nicelik ve nitelik olarak yetiştirmek düşünüldüğünden 1974-75 öğretim yılında İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır.

1974-1982 yılları arasında faaliyet gösteren bu kurumun amacı nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Bu kapsamdaki çalışmalar sonucunda 1976 yılında bu okulların sayısı 50'yi bulmuş, 1980 yılında 13'e düşmüş ve 1982'de yeniden 17'ye yükselmiştir (Ataunal,1987).

İki Yıllık Eğitim Enstitülerine girişte ve Öğretmen Lisesine girişte bazı kolaylıklar sağlanmış olup, bu iki kurumun bir birinin devamı niteliğinde olduğu düşünülerek ilişki kurulmaya çalışılmıştır. 1974 sonrası yaşanan hızlı iktidar değişiklikleri, ülkede politik kamplaşmalara yol açmıştır. Bu politik kamplaşmalar ve iktidar değişiklikleri sonrası göreve gelen Milli Eğitim Bakanlarının öğretmen yetiştiren kurumlarda kendi kadrolarını oluşturmaya çalışmaları öğretmen yetiştiren kurumları da olumsuz etkilemiştir. Bundan dolayı 3-4 yılda yetiştirilen öğretmenler 1978 yılından sonra hızlandırılmış programlarla 3 ay gibi kısa bir sürede hiçbir uygulama yaptırılmadan yetiştirilmiştir. 20 Temmuz 1982 yılına gelindiğinde ise bu enstitüler eğitim yüksekokulu olarak üniversitelerin çatısı altına girmiştir. (YÖK,1998a; Akyüz,1997;Öztürk,2005)

## 2.9. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN ÜNİVERSİTELERE DEVRİ

6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve bunu tamamlar nitelikte ki 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Yükseköğretim kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yükseköğretim sisteminde çok geniş kapsamlı değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliklerle birlikte silahlı kuvvetler ve emniyet teşkilatı haricindeki Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ve 4 yıllık Yüksek Öğretmen okulları üniversitelere bağlanmıştır. Bu bağlantılara paralel olarak öğretmen yetiştiren kurumların adlarında, öğrenim sürelerinde, bölüm ve program yapılarında önemli değişiklikler olmuş veya yenileri açılmıştır(YÖK,2007)

Türkiye'de geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmek için çeşitli yollara başvurulmuştur. İlk zamanlarda öğretmen yetiştirmede kısıtlı programlar olsa da zaman geçtikçe bunlar aşılmıştır. Daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek için sürekli bir arayış içinde olunmuştur. Bu sürelilik içinde mezun olanları istihdam etmek de önemlidir. Şimdi öğretmen istihdamında kullanılan farklı uygulamaları aşağıda inceleyeceğiz.

### 3. ÜLKEMİZDE ÖĞRETMEN ATAMA UYGULAMALARI

#### 3.1. YEDEK SUBAY ÖĞRETMENLİK

11.10.1960 tarihinde yayınlanan bir kanunla, lise ve dengi okul mezunları ile üniversite ve yüksek okullardan mezun olamadan ayrılanlar bir kurstan geçirildikten sonra askerliklerini köylerde ilkokul öğretmeni olarak yapmışlardır. Bu öğretmenlerden içinden isteyenler, 26.07.1963 tarihli bir kanun hükmü gereğince sürekli olarak öğretmenliğe geçmişlerdir (Akyüz, 1999).

Günümüzde ise dört yıl veya daha fazla süreli yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar ile yetkili makamlarca dengi olduğu kabul edilen yurt dışı öğrenim kurumu mezunu olanlardan, Türk Silahlı Kuvvetlerinin ihtiyaç miktarı kadarı yedek subay adayı olarak ayrılır. Türk Silahlı Kuvvetlerinin ihtiyaç duyduğu yedek subay miktarından fazla olan yükümlülerden; istekli olanlardan ihtiyaç miktarı kadarı askerlik hizmetini yedek astsubay, diğerleri erbaş ve er olarak yerine getirir. 1111 Sayılı askerlik kanuna tabi olarak seçilen bu öğretmenler temel askerlik eğitimlerini tamamladıktan sonra görevlendirildikleri okullara sevk edilir. Bu öğretmenlere MEB’ce görevleri esnasında Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu’nda tespit edilen asteğmen maaşı ödenir (Resmi Gazete, 2005).

#### 3.2. VEKİL ÖĞRETMENLİK

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

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu 86. Maddesine göre çeşitli nedenlerden dolayı geçici olarak görevinden ayrılan öğretmenlerin yerine yaz tatilleri hariç olmak üzere açıktan vekil atanabilmektedir (Resmi Gazete, 1965). Vekil öğretmenler 2008 yılına kadar devlet memuru sayılmamıştır. 2008 yılından sonra 5510 sayılı kanun gereğince 4/c kapsamında değerlendirilmiş ve bir nevi devlet memurluğu statüsünde değerlendirilmiştir.

### 3.3. ÖĞRETMENLİK FORMASYONU

1970’li yıllardan itibaren, çeşitli fakültelerden mezun olup öğretmenlik yapmak isteyenler bir “pedagojik formasyon”dan geçmek zorunda idiler. Bu formasyon ise Eğitim Fakültelerine göre, yeterli ya da yetersiz biçimde veriliyordu. En son 1997 ve 1998 yaz tatillerinde MEB çeşitli fakülte mezunlarından atadığı binlerce öğretmene 40 iş günü içinde tamamlanan öğretmenlik formasyonu kursları açmıştır (Akyüz, 1999).

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), öğretmenlik sertifika programları konusunda, 04.11.1997 Tarih ve 97, 39, 2761 sayılı kararlarıyla öğretmen yetiştirmede yeniden yapılandırmaya gitmiştir. Bu kapsamda YÖK ortaöğretim alan öğretmenliği için öğretmenlik sertifika programlarının uygulamadan uzak, içerik ve süre açısından yetersiz olduğunu ileri sürerek tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya koymuştur. Bu programlar eğitim fakültesi öğrencileri için 3,5+1,5 yıl, fen edebiyat fakültesi mezunları için 4+1,5 yıl olmak üzere iki şekilde yürütülmüştür. Bu kararı takiben tüm öğretmenlik sertifikası programları kapatılmıştır (YÖK 1998).

2010 yılında YÖK tezsiz yüksek lisans programlarını kapatıp formasyon eğitimi vererek fen edebiyat fakülteleri mezunları ile öğretmen olarak atanabilecek bütün bölümlere öğretmen olma hakkı tanımıştır. Öğretmen yetiştirmede yapılan son değişiklikle, 17.04.2014 tarihinde YÖK formasyon eğitimini hayat boyu öğrenme kapsamına alarak tüm fakülte mezunlarına bu eğitimin verilmesini sağlamıştır (Dündar ve Karaca 2013: 21).

### 3.4. MEKTUPLA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

1974 yılında o dönemin hükümeti bütün lise mezunları için yüksek öğretim vaat etmiş ve mektupla öğretim diye bir uygulamaya gitmiştir. O dönem 46 bin kadar öğrenci mektupla öğretim yoluyla öğretmen yetiştiren programlara kabul edilmiştir. Bu programlarda Resim, Beden eğitimi, Müzik dahil bir çok alanda öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Daha çok yaz dönemlerinde 5’er haftalık çalışmalarla uygulanmış ve üç yılda toplam 15 hafta kadar öğretim yapılabilmektedir. Fakat o dönemde normal şartlarda üç yıllık eğitim veren bir enstitüde bir yılda 24 hafta olmak üzere üç yılda 72 haftalık bir ders süreci vardır. Batıda ev hanımlarının boş



zamanların değerlendirilmesi bakımından uygulanan bu yol ülkemizde kısa zamanda fazla sayıda ğretmen yetiştirme amacı ile kullanılmıştır (Akyüz, 1999: 337).

### 3.5. HIZLANDIRILMIş PROGRAMLA ğRETMEN YETİşTİRME

1975 yılında ve sonrasındaki birkaç yılda özellikle Eğitim Enstitülerinde birçok siyasi ve ideolojik olaylar yaşanmıştır. Bu şiddet olayları nedeniyle birçok ğrenci okullarına devam edememiştir. 1978 yılında bu sıkıntılara, hızlandırılmış programla ğretim yoluyla zm bulunmaya çalışılmıştır. Bu yolla dersler normal süresinin %25-50'si kadar bir sürede ve çok yoğunlaştırılmış bir şekilde verilmiştir. Bu kısa zaman diliminde uygulamalara ve seminerlere yer verilememiştir (Akyüz, 1999: zoğlu, 2010). Her geçen gün nitelikli ğretmen yetiştirmek için çaba sarf edilse de bu tür uygulamalar eğitimimize zarar vermiştir. Bakanlığın 1998 senesindeki bir yayınında bu öğretmenlerin durumu şöyle değerlendirilmiştir: “12 Eylül 1980'den önce, mesleğin gerektirdiği ehliyeti kazanma fırsatı bulamadan hızlandırılmış eğitim programlarından mezun sayılıp atanan yüz binin üzerinde ğretmen vardır. Sayıları, sistemdeki öğretmenlerin üçte birine yaklaşan bu öğretmenlere en kısa zamanda, branşlarında kullanabilecekleri pratik metot ve tekniklerin kazandırılması kaçınılmazdır” (Akyüz, 1999: 338).

### 3.6. ASKERLİĞİNİ ğRETMEN OLARAK YAPANLAR

19 Aralık 1987 yılında yayınlanan bir yönetmeliğe göre özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde ğretmen eksikliğini gidermek için başvurulan bir yöntemdir (Akyüz,1999: 338). 19.12.1987 tarihinde resmi gazetede yayınlanan 19669 sayılı yönetmeliğe göre askerliğini erbaş veya er olarak yapacak kişiler öncelik sırasına göre şu şekilde belirlenmiştir:

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

f) Uygun niteliği taşıyan ve istekli olmayan lise ve dengi okul mezunları

Uygun niteliğe sahip olup da istekli olmayan lise ve dengi okullar ile yüksek okul mezunları kura ile yerleştirilmişlerdir. Askerliklerini bu şekilde öğretmen olarak yapacak kişiler, temel eğitim aldıktan sonra kalan sürelerini öncelik sırası tespit edilerek MEB emrinde öğretmen olarak tamamlamışlardır (Resmi Gazete, 1987). İstekli olmayanların kura ile atanmaya çalışılması öğretmen açığını kapatsa da eğitimin niteliğini düşürmektedir. Bu durumda eğitimde ciddi problemleri beraberinde getirmektedir.

### 3.7. BARIŞ GÖNÜLLÜLERİ

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

### 3.8. ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK

Ücretli öğretmenler MEB’e bağlı okullarda girdiği ders saati üzerinden ücret olarak çalışan öğretmenlerdir. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin aksine ücretli öğretmen (kısmi zamanlı geçici personel) olarak atanacaklarda öncelikli olarak yüksek öğretim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı’na öğretmenliğe kaynak olarak tespit edilen lisans düzeyindeki programlarından mezun olmaları şartı aranmakta ama bu şekilde ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda Milli Eğitim Bakanlığı’na belirlenecek kriter ve öncelik sırasına göre diğer yüksek öğretim kurumu mezunları da okullarda öğretmen olarak görev alabilmektedirler. Bir memur sendikası tarafından 28.12.2018 yapılan duyuruda, yapılan araştırma sonucunda 76 bin 605 ücretli öğretmenin görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Bunların 27 bin 782’si eğitim fakültesi, 32 bin 930 tanesi lisans, 9 bin 653’ü ise ön lisans mezunu olarak tespit edilmiştir. Bu durumda birçok okulda alanı dışında ve öğretmenlik formasyonu olmayan kişilerce de eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmekte olduğunu göstermektedir. Ülkemizin özellikle bazı bölgelerinde, iki yıllık yüksek okul mezunlarının dahi görev aldığı herkes tarafından bilinmektedir. Nitelikli öğretmen ve eğitimden bahsettiğimiz günümüzde halen bu uygulama devam etmektedir. Bunların yanında kendi alanından mezun olup da ücretli öğretmenlik yapan bir kişi alanındaki diğer öğretmenlerle aynı işi yaptığı, aynı emeği verdiği ve aynı zaman diliminde

derse girdiği halde maddi ve manevi açılardan farklılıklara uğrayarak çalışmaktadır. Bu durum da öğretmenler arasında ayrıştırmaya yol açmaktadır.

### 3.9. SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 26.08.2005 tarihli ve 9345 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile sözleşmeli öğretmenlik uygulanmaya başlanmıştır. Alınan bu karar 10.09.2005 tarih ve 25932 sayılı ile Resmi Gazetede yayınlanarak kadrolu ve ücretli öğretmenliğe ek olarak sözleşmeli öğretmenlik eklenmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının şartlarının kadrolu öğretmenliğe göre ağır olduğunu görmekteyiz. Sözleşmeli öğretmenler isteğe bağlı il içi ve il dışı tayin hakkı isteyememişler ve bu durum toplumda “çakılı kadro” şeklinde adlandırılmıştır. Sözleşmeli öğretmenlerin idareci ve müfettiş olma yolları kapalı tutulduğu gibi MEB’in yurt dışı görevlendirmelerinde belirli bir süre kadrolu çalışma gibi şartlarından dolayı bu haklardan da yararlanamamışlardır (Karadeniz ve Demir, 2010: 487). Sözleşmeli öğretmenler kadro ve idari hakların yanında eş-çocuk yardımı gibi mali haklar ve sosyal, özlük gibi haklardan da mahrum kalmışlardır. Bu durum görevdeki öğretmenleri olumsuz yönde etkilemiştir. Karadeniz ve Demir’in (2010) yaptığı bir araştırmada öğretmenler arasındaki bu farklılaşmanın sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını, mesleki iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sözleşmeli öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyeceği de yadsınamaz bir gerçektir. Aynı araştırmada sözleşmeli öğretmenlerle yapılan mülakatlarda öğretmenler; sözleşmeli öğretmenlerin de kadrolu öğretmenler gibi aynı dersi verip aynı şartlarda çalışmalarına rağmen yapılan bu farklılığa bir anlam veremediklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamaya 04.06.2011 tarihli ve 27954 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan bakanlar kurulu kararı ile sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilerek son verilmiştir.

27 Temmuz 2016 tarihinde yayınlanan 668 sayılı OHAL Kanun Hükmünde Kararnamesi ile özellikle öğretmenlerin doğu illerinde görev yapmak istememesinden ve 15 Temmuz 2016 yılında darbe girişiminden sonra ihraç edilen öğretmenlerin yerini doldurmak için sözleşmeli öğretmenlik tekrardan faaliyete geçirilmiştir. Bu kararname ile öğretmenlere gittikleri yerlerde 6 yıl görev yapma

zorunluluğu getirilmiştir. Bu zorunluluk göreve evli olarak giden öğretmenlerin eşleri ile birleşmeleri noktasında sorunları da beraberinde getirmiştir.

### 3.10. FAKÜLTE MEZUNLARININ ÖĞRETMEN OLARAK ATANMASI

1996 yılında öğretmen açığını kapatabilmek için MEB pedagojik formasyona bakılmaksızın öğretmen alımını kararlaştırmıştır. O dönemin Milli Eğitim Bakanı Mehmet Sağlam mecliste verilen soru önergesine cevap olarak sadece bir yıl olmak üzere 1996 senesinin ikinci atama döneminde ihtiyacın karşılanamadığı alanlara 1739 sayılı kanunun 45. Maddesine dayanarak pedagojik formasyon belgesi aranmaksızın öğretmen alımı yapılacağını belirtmiştir (TBMM, 1996). Bir ülkenin vazgeçilmezlerinden olan eğitim için bunca çaba harcanmasına rağmen her fakülte mezunun formasyon eğitimi almadan öğretmen olabilmesi yine eğitime vurulmuş bir balta gibidir. Bunun içindir ki o zamanların sancısını günümüzde de çekilmektedir.

### 3.11. ÖĞRETMENLİK YETERLİK SINAVI İLE ATAMA

Öğretmen yetiştirme politikaları sonucunda mezun aday sayısı ile ihtiyaç olan öğretmen sayısı arasında büyük farklar olmuştur. MEB 1985-1991yılları arasından “Öğretmenlik Yeterlilik” adıyla bir sınav uygulamaya başlamıştır. Bu sınav sistemi bazı sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Bu sıkıntıların başında ise eğitim fakültesi mezunları dışında fakülte mezunlarının da bu sınava başvurabilmeleridir. Bu durum eğitim fakültesi mezunları tarafından madem herkes öğretmenlik yapabilecek durumda o zaman eğitim fakültelerine ihtiyaç yoktur eleştirilerine maruz kalmıştır. Diğer bir sıkıntı ise bu sınavlarda nitelikli öğretmen seçmekten ziyade öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik olmuştur. Ancak bazı alanlarda başvuran aday sayısı kontenjandan az olduğu için başvuruların hepsi alınmış, bazı alanlarda ise aday sayısı fazla olduğu için adaylar birbirleriyle yarışmak zorunda kalmıştır (Küçükahmet,1993:70). Bu sınav 1992 yılında kaldırılmıştır.

### 3.12. KPSS İLE ATAMA VE GÜNCEL DURUM

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

06.12.1985 tarih ve 85/10260 No'lu Bakanlar Kurulu kararı ile “ *İlk Defa Devlet Kamu Hizmeti Ve Görevlerine Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Mecburi Yeterlilik Ve Yarışma Sınavları Genel Yönetmeliği*” yayınlamış ve zamanla değişikliklerle uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atamalarında 1999 yılından itibaren ön koşul olarak adaylara sınava girme zorunluluğu getirmiştir. İlk defa 17 Ekim 1999 (ÖSYM,1999)tarihinde yapılan bu sınav, 16.07.2000 tarihinde İlk Defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar için Seçme Sınavı- Öğretmenlik (2000-DMS), adıyla öğretmenlere has olarak yapılmıştır (ÖSYM,2000). 2001 yılında yeniden isim değişikliğine gidilmiş ve “*Özel yarışma sınavına tabi tutulmak suretiyle girilen müfettiş yardımcılığı, uzman yardımcılığı, kaymakam adaylığı, öğretmenlik, denetmen yardımcılığı vb. mesleklere eleman alımı amacıyla yapılacak Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS)*” adını almış, ÖSYM tarafından 7-8 Temmuz 2001 yılında uygulanmıştır. 2002 yılından sonra ise KPSS( Kamu Personeli Seçme Sınavı) adıyla yapılmaktadır (ÖSYM,2002). Bu sınavlarda sorulacak olan soruların ağırlıkları, sorulacak konular, puan türleri ve hesaplama yöntemlerini ÖSYM(Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) ve DPB(devlet personel Başkanlığı) birlikte yapmaktadır. Sınava ilişkin usul ve esaslar ise 18.03.2002 tarihli, 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile ve 03.05.2002 tarihli, 24744 sayılı resmi gazetede yayınlanan ‘Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik’ ile açık bir şekilde belirtilmiştir.

Öğretmen adayları için bir umut yolu olan ÖABS'ye giren aday sayısı 2018 yılında 276.343 kişidir. Atama yapılacak öğretmen sayısı ise 20000 kişi olarak belirlenmiştir. Sınava giren aday sayısının fazla oluşu ataması yapılacak öğretmen sayısının az olması bu sınavı çok önemli hale getirmektedir. Hatta öğretmen adayları sınava hazırlanmaktan kendilerini mesleğe hazırlayamamaktadır. Öğretmen adayları tarafından sınav çok önemsenmekte olup yapılan araştırmalar, adayların stres ve kaygı düzeylerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Baştürk'ün (2007) yaptığı araştırmada; Öğretmen adaylarının sınava yönelik kaygılarının ve kuruntularının çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırmada sınava ikinci defa girenlerin kaygı düzeylerinin ilk defa gireceklere göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalarda ortaya koyuyor ki sınav sistemi öğretmen adayları üzerinde olumsuz

etkilere neden olmaktadır. Sağlıklı bir eğitim almasını istediğimiz öğrencilerimize ne kadar sağlıklı öğretmenler gönderdiğimiz aslında biraz düşündürücüdür.

Tüm bu etmenler öğretmen adayları arasında hızlı bir yarış başlatmış bulunmaktadır. Bu yarış önde bitirmek ve biran önce hayalimi kurdukları mesleklerine kavuşmak istemektedir. Bunun için dersane ve benzeri yerlerden destek almaktadırlar. Tabi ki bu durumda birçok kurs merkezi açılmış, birçok yayın evi sınava yönelik yayınlar çıkarmıştır. Yarışa önde başlamak isteyen öğretmen adayları ekonomik bir külfetinde altına girmektedir. Bu yarış ortamı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinden ziyade sınav yeterliliklerini ön plana çıkarmaktadır.

#### **4. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI**

##### **4.1. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİNİN ORTAYA ÇIKIŞ SÜRECİ**

Sosyal bilgilerin bir ders olarak ortaya çıkışı XX. Yüzyılın başlarına gitmektedir. Ülkemizde sosyal bilgiler dersinin okutulmaya başlaması 1968 yılında başlamıştır. Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık bilgisi derlerinin tek disiplin yaklaşımı doğrultusunda 1968 yılında yapılan öğretim programı değişikliği ile sosyal bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi ilkokul 4 ve 5. Sınıflarda, ortaokulda ise 1,2 ve 3. Sınıflarda okutulmaya başlamıştır (Ata,2009; MEB,1968)

Sosyal bilgilerin öğretim programında yer almasından itibaren bu dersi verecek öğretmen ihtiyacını doğurmuştur. Bu yıllarda sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programından söz etmek mümkün değildir. Sosyal bilgiler öğretmen ihtiyacı tarih ve coğrafya öğretmenleri ile kapatılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda cumhuriyet döneminde Gazi Orta Muallim mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde tarih-coğrafya bölümünde öğretmen yetiştirme süreci başlamış, 1967-1968 öğretim yılından itibaren üç yıllık eğitim enstitülerine bağlı edebiyat bölümünün sosyal bilgiler kısmında devam etmiştir (Altunya,2006;Öztürk,2005). Eğitim enstitüleri 1978-1979 eğitim-öğretim yılında dört yıllık öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Bu esnada sosyal bilgiler bölümü kaldırılmış yerine tarih-coğrafya ve coğrafya- tarih bölümleri kurulmuştur(Ercan,2009). Yüksek öğretmen okullarının 1982 yılında eğitim fakültelerine dönüştürülmesi sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirilmesinde herhangi bir değişikliğe neden olmamış, sosyal bilgiler öğretecek öğretmenler sosyal

bilimler eğitimi bölümüne bağlı tarih ve coğrafya öğretmenliği anabilim dalında yetiştirilmeye devam etmiştir(YÖK,2007).

Eğitim fakültelerinde yenden yapılandırılmaya gidilmesi ve sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme açısından 1997 yılı önemli bir dönüm noktasıdır. Özellikle de ilköğretimin kesintisiz 8 yıla çıkarılması sosyal bilgiler dersinin 4. Sınıftan 7. Sınıfa kadar devam etmesi sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının ilköğretim bünyesinde yeniden açılmasını sağlamıştır. 1998 yılında merkezi ve ortak bir müfredat kullanımı doğrultusunda hazırlanan, yan alanında Türkçe derslerinin olduğu sosyal bilgiler lisans programı uygulamaya konulmuştur (Doğanay,2005;YÖK,1998).

#### 4.2. 1997 LİSANS PROGRAMI

Öğretmen yetiştirme işlevinin Milli Eğitim Bakanlığında Yükseköğretim kuruluna geçişinden yaklaşık 15 yıl sonra kurul öğretmen yetiştirmede kapsamlı düzenlemeler yapma gereği duymuştur. Bu düzenlemede birçok konuda değişiklikler ve yenilikler ortaya konulmuştur. Bu değişiklik ve düzenlemeler; öğretmen yetiştirme modeli, kurumların öğretim süreleri, kurumların bölümleri, program adaları, MEB ile işbirliği vb. konulardır. YÖK tarafından yapılan tespitlerde yeni düzenlemenin neden ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Bunlardan birincisi eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmek yerine asıl amacından sapıp, ağırlıklı olarak bilim ve araştırma yoluna yönelmesidir. Bunun sonucunda ilköğretim öğretmenliklerinde öğretmen açığı oluşmuştur(YÖK, 2007: 49). Bakanlık bu açığı telafi etmek için öğretmenlik diploması olmayan birçok kişiyi öğretmen olarak atamıştır.

Yükseköğretim Kurumu ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında istenilen düzeyde iş birliği kurulamamıştır. Bu durum hangi alandan ne kadar öğretmen ihtiyacı var, hangi alanlarda istihdam fazlası öğretmen adayı var belirlenememiştir. Bunun getirdiği karmaşa durumunda kadro dağılımında dengesizlikler ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde MEB'e bağlı okullar ile eğitim fakülteleri arasında da yeteri kadar iş birliği sağlanamamıştır.

Bahsedilen nedenlerden dolayı YÖK yeni program çalışmalarını sonlandırmış,04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı YÖK yürütme kurulu kararı ile yeni program kabul edilmiştir. 06.11.1997 tarih ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazı ile eğitim fakültelerine bildirmiş ve programların bu düzenlemelere göre devam etmesini istemiştir(YÖK,2007). Bu program 1998-1999 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayacaktır. 1998 Programı **Ek1'de** sunulmuştur.

#### 4.3. 2006 LİSANS PROGRAMI

1998-1999 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konan yaklaşık sekiz yıldır uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerekliliklerine uygun öğretmen yetiştirip yetiştirmediği tartışılır hale gelmiştir. Bu kapsamda bilimsel araştırmalar ve çağın uzmanlarının görüşleri doğrultusunda programlarda yenilikler yapılmasına karar verilmiştir (YÖK,2006: 4). Bu en temel gerekçeden yola çıkarak YÖK, eğitim fakültelerinin yöneticileri ve öğretim elamanlarıyla toplantılar ve sempozyumlarla konuyu paylaşmışlar ve programın tamamının değişmesinden ziyade güncellenmesi yönünde çalışmalar yapmışlardır. Programı güncellemek için Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden 25 kişilik bir “çalışma grubu” oluşturulmuş ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanı ile İlköğretim Genel Müdürü'nün katılımı ile 5-11 Mart 2006 tarihleri arasında “Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı” gerçekleştirilmiştir. Çalıştayın sonunda yeni öğretmen yetiştirme programı taslağı hazırlanmış olup bu taslak görüşleri alınmak üzere Eğitim Fakültelerine gönderilmiştir. Üniversitelerden gelen dönütler “Eğitim Fakültelerini Geliştirme komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve 21.07.2006 tarihinde programa son şekli verilmiştir. Hazırlanan bu program 2006-2007 eğitim-öğretim yılından uygulamaya koyulmuştur ve tekrar üniversitelerden gelen dönütlerle küçük değişiklikler yapıp 02.02.2007 tarihinde YÖK tarafından onaylanmıştır. Program hazırlanırken fakültelelere toplam kredilerin dörtte birine varan oranda ders belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders imkânları biraz daha artırılmıştır. Seçmeli ders imkânının artırılması programlara esneklik kazandırmıştır. Programın düzenlenmesinde AB ülkelerinin öğretmen eğitimi programları da dikkate alınmıştır (YÖK, 2007: 64). Bu bağlamda, yapılan yeni düzenleme ile genel kültür dersleri arttırılmıştır. Öğretmen



adaylarının öğrenmeyi öğreten, problem çözen, çözüm odaklı öğretmenler olması hedeflenmiştir.

2006-2007 programı incelendiğinde önceki programdan farklı olarak Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Etkili İletişim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi Meslek Bilgisi derslerinin yanı sıra Felsefe, Sosyoloji, Türk Eğitim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi Genel Kültür dersleri eklenmiştir. Ayrıca toplumsal konuları, güncel meseleleri incelemek ve sorunlara çözümler üretebilmek için Topluma Hizmet Uygulamaları isimli yeni bir ders konulmuştur. Önceki programda yer alan Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme gibi dersler ise kaldırılmıştır. 2006 Lisans Programı **Ek2'de** sunulmuştur.

Yeni programda yer alan seçmeli dersler fakülte kurulları tarafından öğrencilerin ilgi, isteklerine ve öğretim elemanlarının durumları göz önüne alınarak belirlenecektir. Bunu yanında fakülte yönetimi tarafından istenildiği takdirde zorunlu bir dersin yerine başka bir zorunlu ders konulabilecektir. Program aynı zamanda öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda, Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında(YİBO) ve köy okullarında öğretmenlik uygulaması yapabilme imkânı sağlamıştır (YÖK,2007: 66).

#### 4.4. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ 2006 PROGRAMI VE ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ SINAVI

Öğretmen adayları 2013 yılına kadar Genel Yetenek- Genel kültür ve Eğitim Bilimleri testlerine tabi tutulmuşlardır. Tablo 7, 8 ve 9 incelendiğinde lisans derslerinin 14 tanesi Genel Kültür dersleri, 15 tanesi Meslek Bilgisi Dersleri ve 37 tanesi de alan ve alan öğretimi dersleridir.

**Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2006 Lisans Programı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri**

DERSİN ADI	TEORİK	UYGULAMA	KREDİSİ
1. Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
2. Eğitim Psikolojisi	3	0	3
3. Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
4. Seçmeli I	2	0	2
5. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
6. Sınıf Yönetimi	2	0	2
7. Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
8. Özel Öğretim Yöntemler I	2	2	3
9. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
10. Program Geliştirme	2	0	2
11. Özel Eğitim*	2	0	2
12. Okul deneyimi	1	4	3
13. Rehberlik	3	0	3
14. Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
15. Seçmeli II	2	0	2
<b>TOPLAM</b>	<b>34</b>	<b>14</b>	<b>41</b>

\*Zorunlu Ders

Tablo 1’ye göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans derslerinin 15 tanesini Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Bu derslerin 11 tanesini 27 kredi ve haftada 34 saat ile teorik dersler, diğer 4 tanesini 14 kredi ve haftada 14 saat ile uygulama dersleri teşkil etmektedir. Sonuçta Meslek Dersleri haftada 48 ders saati ve toplamda 41 kredi ile Lisans Programında yer almaktadır.

**Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2006 Lisans Programı Genel Kültür Dersleri**

<b>DERSİN ADI</b>	<b>TEORİK</b>	<b>UYGULAMA</b>	<b>KREDİSİ</b>
1. Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
2. Bilgisayar I	2	2	3
3. Yabancı Dil I	3	0	3
4. Atatürk ilkeleri ve İnkılapları Tarihi I	2	0	2
5. Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
6. Bilgisayar II	2	2	3
7. Yabancı Dil II	3	0	3
8. Atatürk ilkeleri ve İnkılapları Tarihi II	2	0	2
9. Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
10. Seçmeli I	2	0	2
11. Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
12. Toplum Hizmet Uygulamalar	1	2	2
13. Seçmeli II	2	0	2
14. Seçmeli III	2	0	2
<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>6</b>	<b>32</b>

Tablo 2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı derslerinin 14 tanesini toplamda 32 kredilik bir pay ile Genel Kültür dersleri oluşturmaktadır. Bu derslerden; 3 tanesi 8 kredi ve haftalık 6 ders saati ile uygulama dersleri, geri kalan 11 tanesi 26 kredi ve haftalık 29 ders saati ile teori dersleridir.

**Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2006 Lisans Programı Alan Bilgisi Dersleri**

DERSİN ADI	TEORİK	UYGULAMA	KREDİSİ
1. Sosyal Bilgilerin Temelleri	2	0	2
2. Sosyal Psikoloji	2	0	2
3. Arkeoloji	2	0	2
4. Sosyoloji	2	0	2
5. Genel Fiziki Coğrafya	4	0	4
6. Eski Çağ Tarihi Ve Uygarlığı	2	0	2
7. Felsefe	2	0	2
8. Ekonomi	2	0	2
9. Türkiye Fiziki Coğrafyası	2	0	2
10. İslam Öncesi Türk Tarihi Ve Kültürü	2	0	2
11. Siyaset Bilimine Giriş	2	0	2
12. Temel Hukuk	2	0	2
13. Sanat Ve Estetik*	2	0	2
14. Seçmeli I	2	0	2
15. Genel Beşeri Ve Ekonomik Coğrafya	4	0	4
16. Antropoloji	2	0	2
17. Ortaçağ Tarihi	4	0	4
18. Bilim, Teknoloji Ve Sosyal Değişme	2	0	2
19. Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2
20. Seçmeli II	2	0	2
21. Osmanlı Tarihi Ve Uygarlığı	2	0	2
22. Türkiye Beşeri Ve Ekonomik Coğrafyası	2	0	2
23. Yeni Ve Yakın Çağ Tarihi	2	0	2
24. İnsan Hakları Ve Demokrasi	2	0	2
25. Ülkeler Coğrafyası	2	0	2
26. Osmanlı Tarihi Ve Uygarlığı II	2	0	2
27. Sosyal Bilgiler Sözlü Ve Yazılı Edebiyat İncelemesi	2	0	2
28. İnsan İlişkileri Ve İletişim	2	0	2
29. Çağdaş Dünya Tarihi	2	0	2
30. Siyasi Coğrafya	2	0	2
31. Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I	2	0	2
32. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri	2	2	3
33. Günümüz Dünya Sorunları	2	0	2
34. Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
35. Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II	2	0	2
36. Sosyal Proje Geliştirme	1	2	2
37. Drama*	2	2	3
<b>TOPLAM</b>	<b>79</b>	<b>8</b>	<b>83</b>

\*Zorunlu Ders

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Öğretmenlik Alan bilgisi ve Alan Eğitimi derslerinin 33 tanesi 72 kredi ve haftalık 79 saat ders saati ile teorik derslerden, diğer 4 tanesi ise 11 kredilik ve haftalık 8 saat ders saati ile uygulama derslerinden oluşmaktadır. Yani toplamda 83 kredi ve 87 ders saati ile programda yer almaktadır. Yukarıda verilen tabloda dersler ve kredileri belirtilmiştir.

Yukarıdaki tabloları incelediğimiz zaman alan derslerinin 83 kredi ve 87 ders saati ile sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının çoğunluğunu oluşturduğu gözükmektedir. Durum böyle olmasına rağmen 2013 yılına kadar programda yer verilen alan bilgisi ve alan eğitimi derslerinin sınava yansımadığını görmekteyiz.

Aşağıdaki tabloda ÖABT sınavı gelmeden önce yapılan son sınav olan 2012 KPSS'nin kapsamı verilmiştir.

**Tablo 4. 2012 KPSS Kapsamı**

<b><u>GENEL YETENEK</u></b>			
<b>Yaklaşık ağırlık</b>		<b>Yaklaşık ağırlık</b>	
<b>1) Türkçe</b>	<b>50%</b>	<b>2) Matematik</b>	<b>50%</b>
a) Sözcük bilgisi	5%	a) Sayılarla İşlem Yapma	10%
b) Dil Bilgisi	10%	b) Matematiksel ilişkilerden yararlanma	10%
c) Anlatım Özellikleri	5%	c) Problem çözme	20%
d) Okuduğunu Anlama	30%	d) Temel geometri bilgilerinden yararlanma	5%
		e) Tablo, grafik okuma ve yorumlama	5%
<b><u>GENEL KÜLTÜR</u></b>			
<b>Yaklaşık ağırlık</b>		<b>Yaklaşık ağırlık</b>	
<b>1) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi</b>	<b>40%</b>	<b>3) Temel Yurttaşlık Bilgisi</b>	<b>15%</b>
a) III. Selim'den itibaren Türk inkılabını hazırlayan etkenler	5%	a) Hukuk başlangıcı ve genel kamu hukuku,devletler umumi ve özel hukuku	5%
b) Ulusal Kurtuluş Savaşı	10%	b) Anayasa	5%
c) Atatürk ilke ve inkılapları	15%	c) İdare	5%
d) ) Atatürk dönemi: İç olaylar ve dış politika	10%	<b>4) Türkiye ve Dünya ile İlgili Genel ve Güncel Sosyoekonomik Konular</b>	<b>5%</b>
<b>2) Türkiye Coğrafyası</b>	<b>30%</b>	<b>5) Türk Kültür ve Medeniyetleri</b>	<b>10%</b>
a) Türkiye'nin fiziki özellikleri	5%	a) Selçuklular ve önceki dönem	5%
b) Türkiye'nin beşerî özellikleri	5%	b) Osmanlılar dönemi	5%
c) Türkiye'nin ekonomik özellikleri	20%		
<b><u>EĞİTİM BİLİMLERİ</u></b>			
<b>Yaklaşık ağırlık</b>		<b>Yaklaşık ağırlık</b>	
<b>1) Eğitim Psikolojisi</b>	<b>50%</b>	<b>2) Program Geliştirme ve Öğretim</b>	<b>35%</b>
a) Gelişim psikolojisi	10%	a) Program geliştirme	10%
b) Öğrenme psikolojisi	25%	b) Öğretim metotları	25%
c) Ölçme ve değerlendirme	15%	<b>3) Rehberlik</b>	<b>15%</b>

Sınav; tablo 10’da verilen içerikler doğrultusunda Genel Yetenek testinden 60 soru, Genel Kültür testinden 60 soru ve Eğitim Bilimleri testinden 120 soru olmak üzere toplamda 240 sorudan oluşmuştur (ÖSYM, 2012: 17).

Tabloyu incelediğimiz zaman Sosyal bilgiler lisans programında bulunan alan bilgisi ve alan eğitimi derslerinden yeteri kadar soru sorulmadığı görülmüştür. Ancak diğer branşlara oranla baktığımız zaman özellikle genel kültür bazında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının daha avantajlı olduğunu söyleyebiliriz. 2013 yılından ÖSYM’den yapılan duyuru ile bazı branşlara ilk defa ÖABS yapılacağını duyurdu ve örnek soruları yayınladı. Bu gelişme ile öğretmen adayları KPSS’den sonra ÖABS’ye de girip atanabilecekti. İlk defa yapılacak olan sınavın içeriğine yönelik veri dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 5. 2013 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Bilgisi Sınavı**

<b>SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ</b>		
	<b>Yaklaşık Ağırlığı</b>	<b>Soru Sayısı</b>
<b>1) ALAN BİLGİSİ SINAVI</b>	<b>80%</b>	<b>40</b>
<b>a) Tarih</b>	28%	14
<b>b) Coğrafya</b>	20%	10
<b>c) Siyaset Bilimleri</b>	8%	4
<b>d) Diğer Sosyal Bilimler</b> ( Sosyal Bilgilerin Temelleri, Sosyal Psikoloji, Arkeoloji, Antropoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme, Sanat ve Estetik, İnsan İlişkileri ve İletişim, Günümüz Dünya Sorunları, Sosyal Proje Geliştirme)	24%	12
<b>2) Alan Eğitimi Sınavı</b>	<b>20%</b>	<b>10</b>

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğretmenlik Alan Bilgisi sınavı da tablo 5’de verilen kapsamda 40 soru alan bilgisi, 10 soru alan eğitimi testi olmak üzere 50 sorudan oluşmuştur (ÖSYM, 2013: 1). Bu durumda 2013 yılı itibari ile KPSS, toplamda 250 sorudan oluşmaktadır. Bundan sonraki süreçte öğretmenliğe girişte adaylar üç sınava birden girmek durumunda kalmıştır. Bu durum alanında sınava girmek açısından olumlu görünse de adayların daha çok strese girmesine ve daha çok mali kayba uğramasına neden olmuştur.

ÖSYM’nin vermiş olduğu bu dağılımın daha detaylı bir şekilde incelemesi yapılmış olup detaylar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 6. 2013 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Bilgisi Sınavının Dersler Bazında Analizi**

TARİH					SİYASET BİLİMİ				
SIRA	DERSLER	S.S	YÜZDELİK	KREDİ	SIRA	DERSLER	S.S	YÜZDELİK	KREDİ
1	ESKİ ÇAĞ TARİHİ VE UYGARLIĞI	1	7,14%	2	1	SİYASET BİLİMİNE GİRİŞ	4	100,00%	2
3	İSLAM ÖNCESİ TÜRK TARİHİ VE KÜLTÜRÜ	2	14,29%	2	<b>TOPLAM 4 2</b>				
4	ORTAÇAĞ TARİHİ	4	28,57%	4	<b>DİĞER SOSYAL BİLİMLER</b>				
5	OSMANLI TARİHİ VE UYGARLIĞI	3	21,43%	4	SIRA	DERSLER	S.S	YÜZDELİK	KREDİ
6	YENİ VE YAKINÇAĞ TARİHİ	1	7,14%	2	1	SOSYAL BİLGİLERİN TEMELLERİ		0,00%	2
7	ÇAĞDAŞ DÜNYA TARİHİ	0	0,00%	2	2	SOSYAL PSİKOLOJİ	1	8,33%	2
8	T. CUMHURİYETİ TARİHİ	3	21,43%	4	3	ARKEOLOJİ	2	16,67%	2
<b>Toplam 14 100,00% 20</b>					4	SOSYOLOJİ	1	8,33%	2
					5	FELSEFE	1	8,33%	2
<b>COĞRAFYA</b>					6	EKONOMİ	2	16,67%	2
SIRA	DERSLER	S.S	YÜZDELİK	KREDİ	7	TEMEL HUKUK		0,00%	2
1	GENEL FİZİKİ COĞRAFYA	3	30,00%	4	8	SANAT VE ESTETİK	1	8,33%	2
2	TÜRKİYE FİZİKİ COĞRAFYASI	2	20,00%	2	9	ANTROPOLOJİ	1	8,33%	2
3	GENEL BEŞERİ VE EKONOMİK COĞRAFYA	2	20,00%	4	10	BİLİM, TENOLOJİ VE SOSYAL DEĞİŞME		0,00%	2
4	TÜRKİYE BEŞERİ VE EKONOMİK COĞRAFYASI	2	20,00%	2	11	VATANDAŞLIK BİLGİSİ		0,00%	2
5	ÜLKELER COĞRAFYASI	0	0,00%	2	12	İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ		0,00%	2
6	SİYASİ COĞRAFYA	1	10,00%	2	13	SÖZLÜ VE YAZILI EDEBİYAT İNCELEMESİ		0,00%	2
<b>TOPLAM 10 100,00% 16</b>					14	İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM	1	8,33%	2
					15	SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABI İNCELEMESİ		0,00%	3
					16	GÜNÜMÜZ DÜNYA SORUNLARI	1	8,33%	2
					17	ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ		0,00%	3
					18	SOSYAL PROJE GELİŞTİRME	1	8,33%	2
					19	DRAMA		0,00%	3
					<b>TOPLAM 12 100,00% 41</b>				

Tablo 6'yı incelediğimiz zaman tarih ve coğrafya konularından yeteri kadar sorunun sorulduğu görülmektedir. Ancak diğer sosyal bilimler derslerinin 41 kredisi olmasına rağmen yeteri kadar soru sorulmadığı görülmektedir. Ayrıca iki kredilik Siyaset Bilimleri dersinden 4 tane sorunun sorulduğu görülmektedir. Bu durum adaylar arasında diğer sosyal bilimler derslerini önemsememesine neden olmaktadır. Haliyle üniversitede bu dersleri alırken ilgisiz davranabilmektedir.

Bütün bunlara rağmen ÖABS öğretmen adayları arasında yeni bir ümit doğurmuş ve sınava giren aday sayısı 2016 yılına kadar düzenli bir şekilde artmıştır. 27 Temmuz 2016 tarihinde 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname Resmi Gazetede yayınlandı. Bu Kanun Hükmünde Kararnameyle 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye şu madde eklenmiştir: *EK MADDE 4- (1) Öncelikle kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelerde olmak üzere Bakanlığın boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4 üncü maddesinin (B) fıkrası kapsamında sözleşmeli öğretmen istihdam edilebilir.* Bu maddeye istinaden 2016 güz döneminden itibaren mülakatla sözleşmeli öğretmenlik uygulaması getirildi. Bu uygulama getirildikten sonra sınava giren öğretmen adaylarının sayısında düzenli bir düşüşün yaşandığını görmekteyiz. Burada eğitim fakültelerinde ikinci öğretimlerin kapatılmasının ve mezun olan öğrenci sayısının azalmasının etkili olduğunu söylenebilir. 2016 yılından itibaren öğretmenlik atama sayılarındaki düşüşlerin sınava ilgiyi azalttığını çıkarımı da yapılabilir.

2013 ÖSYM verilerine göre Sosyal Bilgiler ÖABS sınavına giren Sosyal Bilgiler öğretmeni aday sayısı 19179 kişidir. 2013 Sosyal Bilgiler öğretmenliği ÖABS ortalaması 50 soruda 22,729 ve standart sapması 6,201'dir.

2014 ÖSYM verilerine göre Sosyal Bilgiler ÖABS sınavına giren Sosyal Bilgiler öğretmeni aday sayısı 22.267 kişidir. 2014 Sosyal Bilgiler öğretmenliği ÖABS ortalaması 50 soruda 25,638 ve standart sapması 5,159'dur.

2015 ÖSYM verilerine göre Sosyal Bilgiler ÖABS sınavına giren Sosyal Bilgiler öğretmeni aday sayısı 24.611 kişidir. 2015 Sosyal Bilgiler öğretmenliği ÖABS ortalaması 50 soruda 26.245 ve standart sapması 6,422'dir.



2016 ÖSYM verilerine göre Sosyal Bilgiler ÖABS sınavına giren Sosyal Bilgiler öğretmenleri aday sayısı 23.749 kişidir. 2016 Sosyal Bilgiler öğretmenliği ÖABS ortalaması 50 soruda 29,242 ve standart sapması 6,352'dir. Bu durum ÖABS'deki her bir sorunun ne derece kıymetli olduğunu göstermektedir.

2017 ÖSYM verilerine göre Sosyal Bilgiler ÖABS sınavına giren Sosyal Bilgiler öğretmenleri aday sayısı 19,677 kişidir. 2017 Sosyal Bilgiler öğretmenliği ÖABS ortalaması 50 soruda 23,798 ve standart sapması 6,498'dir.

2018 ÖSYM verilerine göre Sosyal Bilgiler ÖABS sınavına giren Sosyal Bilgiler öğretmenleri aday sayısı 19.774 kişidir. 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği ÖABS ortalaması 50 soruda 25,104 ve standart sapması 7,060'dır.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları için yeni bir ümit olan alan sınavına katılım arttığı gibi 2013 yılından itibaren alan sınavı net ortalamalarının da yıllara göre arttığını görebiliriz.2017 ve 2018 yıllarında ortalamalarda bir düşüş gözlenmektedir. En bariz artış 2013 ile 2016 yılları arasında olduğu görülmektedir.

Alan sınavında durum böyle iken ÖSYM en büyük değişimlerden birini KPSS'de yapmıştır. 2013 yılında değişikliğe giden ÖSYM 2014 KPSS'de özellikle Tarih konularında adayların hiç alışık olmadığı tarzda genel kültür soruları ile birçok adayı elemiştir. 2015 yılından itibaren ise Tarih sorularında Atatürkçülük konuları azaltılırken Osmanlı Tarihi ve öncesine ağırlık verilmiştir.

**Tablo 7. 2012 KPSS ve 2013 KPSS Konu Değişikliklerinin Karşılaştırılması**

	2012	2013
<b>MATEMATİK</b>	a) Sayılarla İşlem Yapma %10 b) Matematiksel İlişkilerden Yararlanma %10 c) Problem Çözme %20 d) Temel Geometri Bilgilerinden Yararlanma %5 e) Tablo, Grafik Okuma Ve Yorumlama %5	<b>%50</b> Sayısal ve mantıksal akıl yürütme (muhakeme) becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşacaktır.
<b>TARİH</b>	a) III. Selim'den İtibaren Türk İnkılâbını Hazırlayan Etkenler %5 b) Ulusal Kurtuluş Savaşı %10 c) Atatürk İlke Ve İnkılapları %15 d) Atatürk Dönemi: İç Olaylar Ve Dış Politika %10	a) Anadolu Selçuklu Devleti ve Öncesindeki Türk Devletleri %5 b) Osmanlı Devleti %15 c) Atatürk İlke Ve İnkılapları %20 d) Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi %5
<b>EĞİTİM BİLİMLERİ</b>	<b>1) Eğitim Psikolojisi %50</b> a) Gelişim Psikolojisi %10 b) Öğrenme Psikolojisi %25 c) Ölçme Ve Değerlendirme %15 <b>2) Program Geliştirme Ve Öğretim %35</b> a) Program Geliştirme %10 b) Öğretim Metotları %25 <b>3) Rehberlik %15</b>	1) Öğrenme Psikolojisi %20 2) Gelişim Psikolojisi %15 3) Ölçme ve Değerlendirme %15 4) Rehberlik ve Özel Eğitim %15 5) Öğretim İlke ve Yöntemleri %20 6) Program Geliştirme %5 7) Sınıf Yönetimi %5 8) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı %5

**Kaynak:** ÖSYM, 2012 & 2013

Tablo7'yi detaylı bir şekilde incelediğimiz zaman Tarih, Matematik ve Eğitim Bilimleri konu dağılımlarındaki değişiklikleri görebiliriz. Matematikte 2013 yılı itibari ile dört işlem sorularından ziyade akıl yürütme sorularına, tarihte %35 dilime sahip Atatürkçülük konularının %20'lere düştüğünü, %10'larda olan Osmanlı Tarihi derslerinin %15'lere yükseldiğini görmekteyiz. 2012 yılında eğitim bilimleri üç ana başlık altında (eğitim psikolojisi, program geliştirme ve öğretim, rehberlik)6 alt başlık altındayken, 2013 yılı itibari ile 8 başlık altına dönüştürülmüş aynı zamanda yüzdeler de değiştirilmiştir.

**Tablo 8. 2014 KPSS ve 2015 KPSS Konu Değişikliklerinin Karşılaştırılması**

	2014	2015
<b>TARİH</b>	<b>%45</b> a) Anadolu Selçuklu Devleti ve Öncesindeki Türk Devletleri %5 b) Osmanlı Devleti %15 c) Atatürk İlke Ve İnkılapları %20 d) Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi %5	<b>a) Osmanlı Öncesi Türk Devletleri Tarihi (Siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler) %5</b> <b>b) Osmanlı Tarihi (XIII. yüzyıldan XX. yüzyıl başlarına kadar yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler) %15</b> <b>c) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi %20 (XX. yüzyıl başından XX. yüzyılın ortalarına kadar, Osmanlı Devleti'nin yıkılışından İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Türkiye tarihinde yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)</b> <b>d) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi %5 (XX. yüzyılın başlangıcından günümüze kadar Dünyada; İkinci Dünya Savaşı'ndan günümüze kadar Türkiye'de yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)</b>
<b>EĞİTİM BİLİMLERİ</b>	1) Öğrenme Psikolojisi <b>%20</b> 2) Gelişim Psikolojisi <b>%15</b> 3) Ölçme ve Değerlendirme <b>%15</b> 4) Rehberlik ve Özel Eğitim <b>%15</b> 5) Öğretim İlke ve Yöntemleri <b>%20</b> 6) Program Geliştirme <b>%5</b> 7) Sınıf Yönetimi <b>%5</b> 8) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı <b>%5</b>	1) Öğretim İlke ve Yöntemleri <b>%26</b> 2) Sınıf Yönetimi <b>%6</b> 3) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı <b>%6</b> 4) Program Geliştirme <b>%6</b> 5) Ölçme ve Değerlendirme <b>%15</b> 6) Öğrenme Psikolojisi <b>%15</b> 7) Gelişim Psikolojisi <b>%13</b> 8) Rehberlik ve Özel Eğitim <b>%13</b>

**Kaynak:** ÖSYM, 2014 & 2015

Tablo 8'i irdelediğimiz zaman tarih konularında konu başlıkları ve yüzdeler kısımlar aynı kalsa da içerik olarak Atatürk İlke ve İnkılapları bölümünün Osmanlı'nın son döneminden başladığını görmekteyiz. Eğitim bilimleri konularının başlıkları değişirse de yüzdeler dilim olarak çok değiştiğini görmekteyiz. Özellikle Öğretim İlke ve Yöntemleri yüzdeler olarak çok büyük bir sıçrama yapmış ve %26'ya yükselmiştir. Bunun yanında Sınıf Yönetimi, program Geliştirme ve öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı yüzdeler olarak yükselirken, Gelişim Psikolojisi,

Öğrenme Psikolojisi ve Rehberlik ve Özel Eğitimde yüzdeler olarak düşüş olduğunu görmekteyiz.

Yukarıdaki tüm tablolardan çıkarabileceğimiz genel sonuç lisans programında yer alan, alan bilgisi ve alan eğitimi dersleri çoğunluğu teşkil etmektedir. Fakat ÖABS’ de sadece 50 tane soru sorulmaktadır. Bu durum soruların dağılımı, ağırlıklarında dengesiz dağılım ve en önemlisi kapsam geçerliliği bakımından problemlere neden olmaktadır.

ÖSYM 2019 Kılavuzunu incelediğimiz zaman öğretmen adaylarının bu mağduriyetlerini yetkililer duymuş olacak ki ÖABS soru sayısını 75’e, sınav süresi de 120dk çıkarılmıştır( ÖSYM,2019: 16)

## **5. ÖĞRETMENLİK VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN NİTELİKLERİ**

Öğretmenlik bir gönül ve özveri mesleğidir. Bir toplumun çağdaş uygarlıklar seviyesine ulaşması öğretmene verdiği değerle ilgilidir. Çünkü öğretmenlere şunu bilir yetiştirmiş oldukları öğrenciler yıllar sonra geleceğe yön vereceklerdir. Bu konuda çok anlamlı bir Japon sözü vardır: “Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin 6 insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur.” (Özkan, 2004).

Bu noktada toplumun ve devletin en önemli görevlerinden birisi kaliteli öğretmenler yetiştirebilmek için eldeki bütün imkânları seferber etmelidir. Bunun bilincinde olan öğretmen de görevinin sorumluluklarını bilmeli, özveri ve gayret içinde olmalıdır.

Eğitimin toplumsal görevini yetine getirmek için önemli bir faktör olan öğretmen toplum ve millet açısından da çok önemlidir. Öğrencilerin toplumsallaşmasında da önemli bir etkiye sahip olan öğretmen, kültürün de kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktadır. Fakat bu aktarımı olduğu gibi değil de güncelleştirerek aktarmalı ki kültür kalıcı olabilsin. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin toplumsallaşma sürecinde toplumsal rollerini, tutumları ve yaşam kalitesini arttıracak bilgi ve becerileri kazandırır. Bütün bu görevler öğretmenlik

mesleğinin toplum açısından ne kadar önemli olduğunu bir göstergesidir (Akgündüz,2006).

### 5.1. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ NEDİR?

Toplumlar ve toplumların devamlılığı açısından büyük öneme sahip olan öğretmenlik mesleği eğitimin sosyal görevini yerine getirmede en etkili unsurdur. Toplumun gelişmişlik düzeyini arttıracak, milletine bağlı, etkili ve donanımlı bireyler yetiştirmek eğitimin toplumsal misyonudur. Bu misyonu eğitim kurumlarında meydana gelmekte ve bunu öğretmenler gerçekleştirmektedir. Haliyle toplumun kalitesinin de öğretmenlerin kalitesi ve niteliği belirlemektedir.

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin “ öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB,2017:4). Eğitimde hedeflenen noktaya gelebilmek için süreci yöneten öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin nicelik ve nitelik olarak donanımlı olması ve yeniliklerin öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarına yansıtılması hedeflere ulaşmanın temel şartıdır. Öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olması öğrencilerin başarılarını arttırmanın ve kişisel gelişimlerini sağlamanın temelini oluşturmaktadır( MEB,2017). MEB 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi başlıklı 45. Maddesi uyarınca “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Mili Eğitim Bakanlığınca tespit olunur”(MEB,1973), hükmüne bağlı olarak Avrupa Birliği Komisyonu ile 2000 yılında imzalanan anlaşma gereği 2002 yılında Temel Eğitime Destek projesi ile bu konu üzerinde çalışmalara başlamıştır(MEB,2006).

Proje kapsamında yeterlik belirlemek için 13-16- Nisan 2004 tarihleri arasında bir Çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalıştayda daha önceki tüm çalışmalar ve yabancı ülkelere ait dokümanlar incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalardaki amaçlardan birisi de öğretmene yeterliliklerinin Avrupa Birliği ülkeler ile uyumlu hale getirmektir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası uzmanlar, akademisyenler, öğretmenler ve çok sayıda katılımcının katıldığı çalıştaylar, pilot uygulamalar ve buralardan gelen dönütler sonucunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” 6

ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesinden oluşmuştur (MEB,2017). 6 ana yeterlik alanı;

A. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,

B. Öğrenciyi Tanıma,

C. Öğrenme ve Öğretme Süreci,

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,

E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,

F. Program ve İçerik Bilgisi, şeklinde belirlenmiştir. Hazırlanan bu taslak onay alınması için Talim Terbiye Kuruluna gönderilmiştir.

## 5.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİLİKLERİ

Birçok çalışmadan geçtikten sonra 2006 yılından itibaren yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve bu yeterliklerle bağlantılı 233 performans göstergesinden oluşmuştur. Bakanlık bu yeterliklerin;

1) Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,

2) Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,

3) Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde ve kendilerini geliştirmeleri,

4) Öğretmenlerin seçiminde,

5) Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,

6) Öğretmenlerin gerek kişisel gerek mesleki gelişimlerinde kullanılmasını hedeflemiştir(MEB, 2006). Bakanlık; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olduğunu bu yeterliklerin sürekli olarak güncellenip geliştirilmesi esasına göre hazırlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri **Ek3'de** verilmiştir.

### 5.3. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ALAN YETERLİLİKLERİ NELERDİR?

Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel yeterlik ve ilköğretim programları esas alınarak hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler özel alan yeterlikleri 5 ana yeterlik ve 20 alt yeterlik alanı şeklinde belirlenmiştir. Özel alan yeterliklerin yanında yeterlikleri yansıtacak üç farklı düzeyde performans göstergesi hazırlanmıştır.

Sosyal bilgiler dersi birden fazla dersi bünyesinde bulunduran bir derstir. Bundan dolayı Sosyal bilgiler öğretmenliği birçok alana hâkim olmayı, aynı zamanda çoklu disiplinle birlikte disiplinler arası anlayışa ait yeterliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmenliği mesleki yeterlikleri ve performans göstergeleri hazırlanırken her ders için özel alan bilgisi şeklinde değil, derslerin ortak tabanları dikkate alınarak bütünleştirici bir yol izlenmiştir.

Bakanlık sosyal bilgiler öğretmenliği özel alan yeterlikleri ve hedefleri doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum gibi özellikleri somut hale getirmiştir. Bakanlık aynı zamanda özel yeterlik alanlarını sadece isimle değil ilköğretim programlarını esas alarak bu yeterlikleri yansıtacak performans göstergeleri de belirlemiştir. Performans göstergeleri A1,A2 ve A3 olmak üzere üç boyutta belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını gösteren performans göstergeleri A1 düzeyi, A1 düzeyindekilere ek olarak öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı, mesleki deneyimlerle programın uygulandığı ve çeşitlendirildiği performans göstergeleri A2 düzeyi, A1 ve A2 düzeylerine ilaveten öğretim programlarının ve uygulamalarının dikkate alınıp, eğitim-öğretimin diğer bileşenlerinin de hesaba katılarak uygulamaların özgün bir şekilde çeşitlendirildiği performans göstergeleri ise A3 düzeyi belirlemektedir (MEB, 2008: 42). A3 düzeyinde bir performans göstergesi A2 ve A1 düzeyindeki performans göstergelerini de kapsamaktadır. Aynı şekilde A2 performans göstergesi de A1 düzeyindeki performans göstergelerini kapsamaktadır.

Bakanlık yeterliklerin belirlemede hedefleri açıklarken göreve atanacak öğretmenlerin seçiminde bu yeterliklerin kullanılmasını hedeflemiştir. Fakat gerek KPSS gerek de ÖABS konu kapsamı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve

özel alan yeterlikleri ile karşılaştırıldığı zaman sınavların konu kapsamlarında yeterliklerin olmadığı görülmektedir. Çünkü bu yeterlikler performans gözlemine dayalı yeterliklerdir. 2016 yılında öğretmenlik mülakatları geldikten sonra performans gözleme gerçekleşmiş olsa da içerik olarak yeterlikleri yine görmemekteyiz. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel alan Yeterlikleri **Ek4'de** verilmiştir.

## **6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Alan yazın kısmını incelediğimiz zaman 2013 yılında uygulama koyulan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Bilgisi sınavı ile çok fazla çalışmanın yapılmadığını görmekteyiz. Bu kapsamda yapılan çalışmaların genel anlamda KPSS üzerine olduğunu görmekteyiz.

Şahin& Demir(2016), Türkçe Öğretmenli Alan Bilgisi sınavı üzerine yapmış olduğu çalışmada katılımcıların birçoğu Türkçe Öğretmenliği alan sınavına yönelik olumsuz düşünceler ortaya koymuştur. Olumsuz düşüncelerinin nedeni olarak ise alan sınavının geniş kapsamlı olması, gereksiz bilgiler içermesi, öğretmenlik yeterliğini ölçmemesi gibi düşünceleri belirtmişlerdir.

Arı (2015), Sınıf öğretmenliği alan bilgisi sınavı üzerine alan uzmanları ile yapmış olduğu çalışmada katılımcılar bu konuyu pek çok açıdan değerlendirmiştir. Mevcut sınav sistemin iyi bir sınıf öğretmeni seçmede ve mesleki yeterlikleri ölçmede yetersiz olduğu belirtmişlerdir. Bu için eğitim fakültelerine öğretmen adayı alınırken gerekli ilgi, yetenek ve becerilere sahip adayların seçilmesi halinde bu sorunların en baştan önüne geçileceğini savunmuşlardır.

Baştürk (2007), Türkiye'deki kamu okullarında çalışacak öğretmenlerin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) dayalı olarak yapılan öğretmen atama işlemlerini incelemiştir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesinden rastgele örneklem yoluyla 125 öğretmen adayı katılmıştır. Bu bulgulara dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında çalışacak öğretmenlerin alan bilgilerini de dikkate alan yeni atama kriterleri belirlemesinin daha uygun olacağı önerilmiştir.

Yeşil, Korkmaz ve Kaya (2009), Eğitim fakültesindeki akademik başarının KPSS başarısı üzerine etkisi olup olmadığına belirlemek amacıyla 795 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmen adaylarının hizmet



öncesi eğitimdeki akademik başarıları ile Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır.

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

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

Tösten (2011), ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlere göre; KPSS, MEB'in öğretmenlerde aradığı niteliklere sahip bireyleri seçmekte yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber katılımcılarda KPSS'nin nitelikli bir sınav olmadığı, öğretmenleri ezbere yönelttiği, objektifliği sağlamadığı ve öğretmen adaylarının ruh sağlığını bozduğu görüşü hâkimdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen atamalarında mezuniyet derecesi, mülakat gibi ölçütlerin de yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilgisi sınavına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışan bu araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel tarama araştırması geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı (Karasar, 2013) olarak tanımlanır. Genellikle bir survey araştırması olan betimleme yöntemi, çok sayıda katılımcıya ulaşmak istendiğinde etkili araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 1996). Betimsel tarama katılımcıların görüş, algı, fikir veya tutumlarının kendi doğal koşullarında, araştırmacının müdahalesi olmadan betimlendiği bir araştırma yöntemidir (Arseven, 2001, Kaptan, 2000).

Çalışmanın araştırma evrenini Afyon Kocatepe, Akdeniz, Atatürk, Ege, Gaziantep ve Yıldız Teknik üniversitelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu evrenden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 457 öğretmen adayı araştırmaya katılmış, ölçme aracını eksik veya hatalı dolduran ve normallik testlerinde uç değerler gösteren katılımcıların örneklemden çıkarılmasıyla 437 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına Yönelik Görüşleri Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi için yapılan işlemler sırasıyla şu şekilde özetlenebilir;

- 1- Literatür taraması yapılması,
- 2- Bir grup öğrenciyle görüşme yapılması,
- 3- Uzman görüşünün alınması,
- 4- 53 maddeden oluşan madde havuzunun oluşturulması,
- 5- Ölçme aracının uygulanması,

6- Ölçek maddelerinden elde edilen verilere AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) analizi yapılması,

7- Ölçeğin geneli ve alt boyutları için iç tutarlılığının belirlenmesi

8- Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için üst grup-alt grup güvenirlik analizi yapılması,

9- Ölçeğin alt boyutları ile ölçek genelinin korelasyonu belirlenmesi.

**Tablo 9. KMO ve Barlett Test Sonuçları**

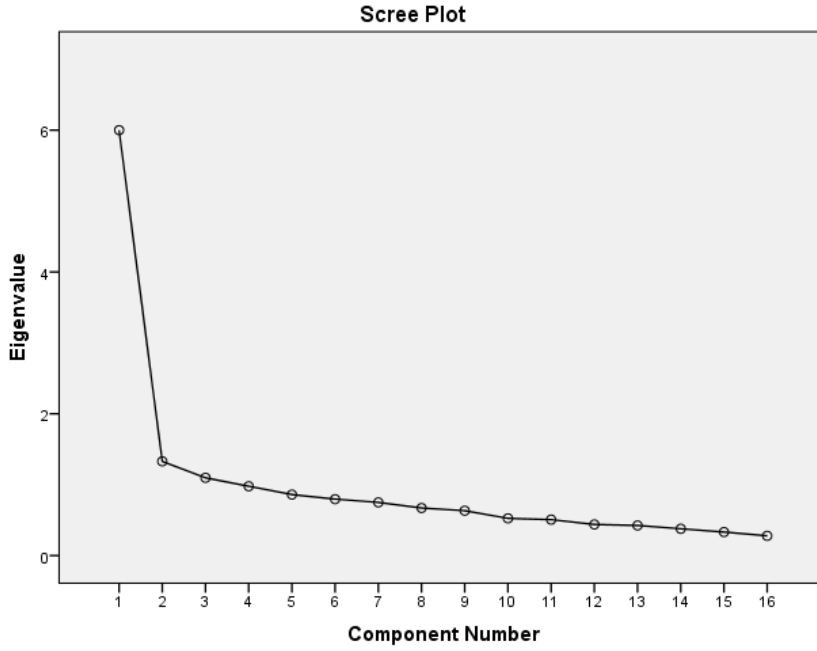
KMO	$\chi^2$	Sd	p
.88	1184.512	120	.000

İlk olarak 437 öğrenciden oluşan örneklemden alınan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için KMO ve Barlett küresellik testleri yapılmıştır. Likert tipi ölçme aracının KMO değeri .88 olarak bulunmuş ve Barlett küresellik testinin ise 1184.512 ( $p < .001$ ) olduğu belirlenmiştir (Tablo 9). Dolayısıyla verilerin açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 10. Açıklanan Toplam Varyans**

	Özdeğerler			Faktör Yük Toplamı			Döndürme Sonrası Faktör Yük Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	6.141	38.384	38.384	6.141	38.384	38.384	3.760	23.500	23.500
2	1.386	8.664	47.048	1.386	8.664	47.048	2.746	17.164	40.664
3	1.170	7.315	54.363	1.170	7.315	54.363	2.192	13.700	54.363

**Şekil 1. Açımlyıcı Faktör Analizi Screeplot Grafiği.**



Açımlyıcı faktör analizi (temel bileşenler analizi) ile az sayıda madde ile çok sayıda özelliği ölçebilmek hedeflenmektedir (Can, 2018). Bu yüzden madde havuzunu oluşturan maddelerden .30 faktör yükü alt sınırını karşılamayan ve birden fazla faktörde yüksek faktör yüküne sahip olan maddelerin ölçme aracından tek tek çıkarılması sonucunda 8, 11, 12, 22, 26, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49'uncu maddelerden oluşan 16 maddelik ölçek elde edilmiştir. Döndürölmüş bileşenler matrisinden elde edilen açıklanan toplam varyans tablosu (Tablo 10) ve screeplot grafiği (Şekil 1) incelendiğinde, analize alınan 16 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan üç faktör altında toplandığı görölmektedir.

Birden çok faktörü olan bu tür ölçme araçlarında açıklanan toplam varyansın döndürme sonrasında % 50'nin üzerinde olması istenir (Streiner, 1994). Söz konusu bu üç alt boyutun açıkladığı toplam varyans % 54.36'dır, birinci faktör ise tek başına toplam varyansın % 23.5'ini açıklamaktadır. Döndürme sonrası ikinci faktör toplam varyansın % 17.16'sını açıklarken bu oran üçüncü faktörde % 13.7'dir (Tablo 10).

**Tablo 11. Açımlayıcı Faktör Analizine Ait Bulgular ve Madde Toplam Korelasyonları**

Madde No	Yeni Madde No	Faktör 1 Yük Değeri	Faktör Ortak Varyansı	Döndürülmüş Bileşenler Matrisi			Madde Toplam Korelasyonu
				Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
48	1	.692	.645	.756	.271		.618
49	2	.768	.670	.723	.361	.132	.701
47	3	.743	.629	.721	.271	.190	.671
46	4	.637	.589	.685		.347	.561
45	5	.602	.463	.646	.124	.174	.527
44	6	.651	.530	.598		.406	.702
22	7	.530	.486	.420	.274	.185	.462
12	8	.553	.636		.776	.171	.495
53	9	.641	.541	.422	.602		.573
52	10	.645	.557	.474	.576		.576
11	11	.571	.505	.104	.562	.422	.506
8	12	.555	.454	.125	.547	.373	.492
26	13	.513	.475	.323	.465		.450
39	14	.592	.678	.189	.208	.774	.527
40	15	.606	.635		.448	.652	.547
38	16	.547	.556	.378		.643	.479

Tablo 11’de maddelerin döndürme öncesi Faktör 1 yük değerleri, faktör ortak varyansları ve döndürme sonrası üç faktördeki faktör yükleri görülmektedir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan üç faktörün ortak varyanslarının .454 ile .678 arasında değiştiği gözlenmektedir. Döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin .420 ile .756 arasında olduğu, ikinci faktördeki maddelerin faktör yük değerlerinin .465 ile .776, üçüncü faktördeki maddelerin yük değerlerinin ise .643 ile .774 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracındaki maddelerin döndürme öncesinde birinci faktördeki yük değerlerinin .513 ile .768 arasında değiştiği yani ölçekte kalan 16 maddenin birinci faktörde oldukça yüksek yük değerine sahip olduğu söylenebilir (Tablo 11). Bu durum ölçek maddelerin tek bir faktör altında toplanabildiğini ve ölçeğin tek faktörlü olarak da kullanılabilceğinin gösterir (Büyüköztürk, 2013).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 16 madde ve 3 faktörden oluştuğu tespit edilen ölçme aracının birinci faktör için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83,

ikinci faktörde .81, üçüncü faktörde .78, ölçek geneli için ise .89 olarak belirlenmiştir (Tablo 11). Bu değerler Büyüköztürk (2013), Şencan (2005), Karagöz (2016), Seçer (2017) ve Can'a (2018) göre oldukça yüksek güvenilirliğe işaret etmektedir.

Ölçme aracını oluşturan tüm maddelerin toplam korelasyon değerlerinin .30'dan büyük olması (Büyüköztürk, 2013) ve hiçbir değişkenin toplam korelasyonla negatif ilişkisi olmaması (Bayram, 2004) verilerin iç tutarlılığının çok iyi olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile ölçekte yer alan her hangi bir maddenin toplam korelasyonunun yüksek ve pozitif olması o maddenin tüm katılımcılar tarafından doğru anlaşılması ve katılımcıların öngörülen tepkiyi vermeleri şeklinde yorumlanır (Can, 2018). Ölçme aracında yer alan 16 maddenin toplam korelasyonlarının .450 ile .671 arasında değiştiği belirlenmiştir (Tablo 11). Bu durumda ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilebilir.

Ölçme aracının güvenilirliğini belirleyen bir diğer özellik de ölçülmek istenen davranışı sergileyen ve sergilemeyen bireyleri ayırt edebilmesidir. Bunu belirlemek için örnekleme oluşturan bireylerden ölçek genelinden aldıkları toplam puanlara göre en düşük puan alan % 27'lik grup ile en yüksek puan alan %27'lik grup arasındaki farkın t testi ile belirlenmesidir (Can, 2018). Söz konusu bu iki grubun faktörler, ölçek geneli ve tek tek maddelerden aldıkları puanların bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre hem ölçek genelinde, hem üç faktörde hem de tek tek ölçek maddelerinde her iki grubun ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .001$ ). Bu durum ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının bireyleri ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 12. Ölçek Geneli ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon**

		F1	F2	F3	GENEL
Faktör 1	r	1	.646**	.528**	.901**
	p		.000	.000	.000
	N	437	437	437	437
Faktör 2	r	.646**	1	.596**	.881**
	p	.000		.000	.000
	N	437	437	437	437
Faktör 3	r	.528**	.596**	1	.753**
	p	.000	.000		.000
	N	437	437	437	437
Ölçek Geneli	r	.901**	.881**	.753**	1
	p	.000	.000	.000	
	N	437	437	437	437

\*\*  $p < .001$

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının ölçek genelinden aldıkları puanlar ile bu ölçeğin faktörlerinden aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde, pozitif ve doğrusal bir ilişki vardır (sırasıyla  $r=.901$ ,  $.881$  ve  $.753$ ;  $p<.001$ ). Faktörler arasında da yine pozitif ve anlamlı bir korelasyonun olduğunu söylemek mümkündür ( $r=.646$ ,  $.528$  ve  $.596$ ;  $p<.001$ ). Dolayısıyla, bu alt ölçekler arasında olumlu bir tutarlılığın olduğu söylenebilir (Tablo 12).

Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda 16 madde ve üç boyuttan oluşan ölçeğin yapısal olarak geçerli ve tutarlı ölçümler yapabildiği, örneklemedeki bireyleri iyi ayırt edebildiği tespit edilmiştir. Son olarak ölçeğin üç alt boyutunda yer alan maddeler incelenmiş ve bu maddelerin ortak olarak ölçtüğü özellikler belirlenmeye çalışılarak alt boyutlara isimleri verilmiştir. Birinci alt boyut 7 maddeden oluşmakta ve ÖABS'nın öğretmen adaylarına ve Sosyal Bilgilere olan katkılarını belirleyen “ ÖABS'nın Katkısı” boyutudur. İkinci boyut 6 maddeden oluşmakta ve katılımcıların ÖABS'nın amaca uygunluğu hakkındaki fikirlerine ulaşacağımız “ÖABS'nın Amaca Uygunluğu” boyutudur. Ölçeğin üçüncü alt boyutu ise 3 maddeden oluşan “ÖABS'na Güven” boyutu olarak adlandırılmıştır.

Örneklemeden elde edilen verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS hakkındaki görüşlerini belirlemek için maddeler, ölçek geneli ve alt boyutlarda aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca ve tepe değer kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları gerek ölçek geliştirme aşamasında gerekse tüm değişkenlerde boyutlar ve ölçek genelinde  $\pm 1.9$  aralığındadır ve bu değerler verilerin normal dağıldığının göstergesidir (Can 2018). Araştırmanın değişkenlerinden cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız örneklem t testi, öğrenim görülen üniversite, ÖABS'na hazırlık ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ise tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Tek yönlü varyans analizleri sonucunda anlamlı farkın var olması durumunda farkın yönünün belirlenmesi için ileri analizler (post hoc) yapmak gerekir, bu analizlerde değişken alt kategori sayısı fazla olanlarda Tukey, alt kategorilerdeki örneklem sayılarında büyük farklılıklar varsa Scheffe analizleri tercih edilebilir (Sipahioğlu, 2008'den akt.; Can, 2018). Bu çalışmada öğrenim görülen üniversite değişkeninde Tukey, ÖABS'na hazırlık ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ise Scheffe çoklu karşılaştırma testleriyle analiz edilmiştir, ayrıca söz konusu

değişkenlerde grup varyanslarının eşit dağılıma varsayımı karşılanmaktadır ( $p>.05$ ). Anne eğitim düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerinde ise veriler normal dağılım göstermesine rağmen değişkenlerin alt kategorilerinden en az birinde 30 örneklem sınırı karşılanmadığı için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS hakkındaki görüşlerini betimlemek için maddeler, ölçek geneli ve alt boyutlarda aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (SS), ortanca (OR) ve tepe değer (TP) kullanılmıştır. Ortalama puanlar beşli derecelendirmeye göre; Hiç Katılmıyorum (1,00–1,80), Katılmıyorum (1,81–2,60), Biraz Katılıyorum (2,61–3,40), Katılıyorum (3,41–4,20) ve Tamamen Katılıyorum (4,21–5,00) şeklinde değerlendirilmiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

#### 1. KATILIMCILARIN ÖABS HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde öncelikle katılımcıların ÖABS hakkındaki görüşleri betimlenmeye çalışılacaktır. Bunun için ölçekteki maddelere, boyutlara ve ölçek geneline ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 13'te görülmektedir.

*Tablo 13: Maddeler Boyutlar ve Ölçek Geneline Ait Betimleyici İstatistikler*

Boyut	No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	OR	TD
ÖABS'nın Katkısı	1	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı, alan derslerinin önemini daha da arttıracaktır.	3.30	1.17	3	4
	2	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının öğretmen adaylarını bilinçli hale getirdiğine inanıyorum.	3.19	1.19	3	3
	3	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı ile istihdam edilen öğretmenin sosyal bilgiler dersinin akademik değerini arttıracığını düşünüyorum.	3.12	1.20	3	3
	4	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı öğretmen ataması için etkili bir ölçüttür.	3.02	1.20	3	3
	5	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışırken öğrendiklerimin meslek hayatımda işime yarayacağına inanıyorum.	3.32	1.22	4	4
	6	Lisans eğitiminde aldığımız dersler öğretmenlik alan bilgisi sınavına yardımcıdır.	3.36	1.10	3	3
	7	Nitelikli bir alan sınavı aynı zamanda iyi bir seçme aracıdır.	3.32	1.16	3	3
ÖABS'nın Katkısı			3.23	.84		
ÖABS'nın Amaca Uygunluğu	8	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının amacına uygun olduğunu düşünüyorum.	3.16	1.09	3	3
	9	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının başarılı adayları öğretmen yaptığını düşünüyorum.	2.93	1.28	3	3
	10	Öğretmenlik alan bilgisi sınavları okullarda nitelikli öğretmen sayısını arttırmaktadır.	2.93	1.25	3	3
	11	Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin ölçülmesinde öğretmenlik alan bilgisi sınavının gerekli olduğunu düşünüyorum.	3.33	1.14	3	4
	12	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının bizim bilgimizi ölçecek nitelikte olduğunu düşünüyorum.	2.92	1.22	3	3
	13	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalıştıkça kendimi daha iyi hissediyorum.	2.96	1.19	3	3
ÖABS'nın Amaca Uygunluğu			3.04	.78		
ÖABS'n a Güven	14	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı her adayın düzeyine uygundur.	2.90	1.16	3	3
	15	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı lisans dersleri ile uyumludur.	3.18	1.10	3	3
	16	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının güvenilirliğine inanıyorum.	2.78	1.20	3	3
ÖABS'na Güven			2.95	.92		
Ölçek Geneli			3.11	.72		

Ölçeğin birinci maddesi olan "*Öğretmenlik alan bilgisi sınavı, alan derslerinin önemini daha da arttıracaktır*" ifadesinde katılımcıların biraz katılıyorum ( $\bar{x}=3.30$ ) düzeyinde cevap verdikleri, fakat ortanca (OR=3) ve tepe değeri (TD=4) incelendiğinde bu maddeye verilen cevapların pozitif bir eğilimde olduğu görülmektedir (Tablo 13). Bir başka ifadeyle katılımcılar ÖABS'nın öğrenciler tarafından alan derslerine verilen önemi arttırdığını düşündükleri söylenebilir. Araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına dersine gittikleri için alan bilgisi derslerinin önemini daha iyi anladıkları düşünülebilir.

"*Öğretmenlik alan bilgisi sınavının öğretmen adaylarını bilinçli hale getirdiğine inanıyorum*" ifadesine (Madde 2) verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=3.19$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'nın öğretmen adaylarının mesleki açıdan bilinçlenmesi konusunda orta düzeyde etkiye sahip olduğunu düşünmektedir.

"*Öğretmenlik alan bilgisi sınavı ile istihdam edilen öğretmenin sosyal bilgiler dersinin akademik değerini arttıracakını düşünüyorum.*" ifadesine (Madde 3) verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=3.12$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS ile istihdam edilen öğretmen adaylarının dersin değerinin akademik olarak artacağı konusunda orta düzeyde etki edeceğini düşünmektedir. Özellikle 4. Sınıf öğrencileri akademik anlamda tüm dersleri aldıkları için bu konuda daha duyarlıdır olduğu söylenebilir.

Ölçeğin dördüncü maddesi olan "*Öğretmenlik alan bilgisi sınavı öğretmen ataması için etkili bir ölçüttür.*" ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=3.02$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'nin öğretmenliğe geçişte etkisini orta düzeyde olduğunu düşünmektedir.

Ölçeğin beşinci maddesi olan "*Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışırken öğrendiklerimin meslek hayatımda işime yarayacağına inanıyorum*" ifadesinde katılımcıların biraz katılıyorum ( $\bar{x}=3.32$ ) düzeyinde cevap verdikleri, fakat ortanca (OR=4) ve tepe değeri (TD=4) incelendiğinde bu maddeye verilen cevapların pozitif

bir eğilimde olduğu görülmektedir (Tablo 13). Bir başka ifadeyle katılımcılar ÖABS'na çalışmanın mesleki olarak kendilerine katkı sağladıklarını belirtmektedirler. Bu madde de 4. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması derslerine gittikleri zaman işe yarayıp yaramadığı konuda daha duyarlı olduğunu söyleyebiliriz.

*“Lisans eğitiminde aldığımız dersler öğretmenlik alan bilgisi sınavına yardımcıdır.”* ifadesine (Madde 6) verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=3.36$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar lisansta aldıkları derslerin ÖABS'ye etkisinin çok fazla olamadığını orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir.

Ölçeğin yedinci maddesi olan *“Nitelikli bir alan sınavı aynı zamanda iyi bir seçme aracıdır.”* ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=3.32$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'nin nitelikli bir sınav olması noktasında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir.

Katılımcıların ölçeğin birinci boyutu olan ÖABS'nin katkısı boyutunda verdikleri cevapların ortalaması biraz katılıyorum ( $\bar{x}=3.32$ ) düzeyindedir (Tablo 13). Bir başka ifadeyle katılımcılar ÖABS'nin kendilerine ve mesleki olarak alanlarına orta düzeyde katkı sağladığını düşünmektedirler.

Ölçeğin sekizinci maddesi olan *“Öğretmenlik alan bilgisi sınavının amacına uygun olduğunu düşünüyorum”* ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=3.32$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'nin alan bilgisini ölçme noktasında amaca uygunluğunun orta seviyede olduğunu düşünmektedir.

Ölçeğin dokuzuncu maddesi olan *“Öğretmenlik alan bilgisi sınavının başarılı adayları öğretmen yaptığını düşünüyorum.”* ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=2.93$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo

13). Katılımcılar ÖABS'nin sadece başarılı olan adayları öğretmen yaptığı konusuna orta düzeyde katıldıkları söylenebilir.

Ölçeğin onuncu maddesi olan "*Öğretmenlik alan bilgisi sınavları okullarda nitelikli öğretmen sayısını arttırmaktadır.*" ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=2.93$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'nin okullardaki nitelikli öğretmenleri arttıracığı görüşüne orta düzeyde katılmışlardır.

Ölçeğin on birinci maddesi olan "*Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin ölçülmesinde öğretmenlik alan bilgisi sınavının gerekli olduğunu düşünüyorum*" ifadesinde katılımcıların biraz katılıyorum ( $\bar{x}=3.33$ ) düzeyinde cevap verdikleri, fakat ortanca (OR=3) ve tepe değeri (TD=4) incelendiğinde bu maddeye verilen cevapların pozitif bir eğilimde olduğu görülmektedir (Tablo 13). Bir başka ifadeyle katılımcılar ÖABS'nin adayların mesleki yeterliliklerini belirlemek için etkili bir ölçüt olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Ölçeğin on ikinci maddesi olan "*Öğretmenlik alan bilgisi sınavının bizim bilgimizi ölçecek nitelikte olduğunu düşünüyorum.*" ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=2.92$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'nin kendi bilgilerini ölçecek nitelikte olduğuna orta düzeyde katılmışlardır.

Ölçeğin on üçüncü maddesi olan "*Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalıştıkça kendimi daha iyi hissediyorum.*" ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=2.96$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'ye çalıştıkça kendisini iyi hissetmesi konusuna orta düzeyde katılmışlardır.

Katılımcıların ölçeğin ikinci boyutu olan ÖABS'nin amaca uygunluğu boyutunda verdikleri cevapların ortalaması biraz katılıyorum ( $\bar{x}=3.04$ ) düzeyindedir (Tablo 13). Bir başka ifade ile katılımcılar ÖABS'nin bir seçme sınavının parçası olarak ölçmek istediği hedefleri orta düzeyde gerçekleştirdiği düşüncesindedirler.

Ölçeğin on dördüncü maddesi olan " *Öğretmenlik alan bilgisi sınavı her adayın düzeyine uygundur* " ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=2.90$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'nin sınava giren her adayın seviyesine uygun olduğuna orta düzeyde katılmışlardır.

Ölçeğin on beşinci maddesi olan "*Öğretmenlik alan bilgisi sınavı lisans dersleri ile uyumludur* " ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=3.18$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcılar ÖABS'nin lisans dersleri ile uyumluluğuna orta derecede karıldıkları görülmektedir.

Ölçeğin on altıncı maddesi olan "*Öğretmenlik alan bilgisi sınavının güvenilirliğine inanıyorum.*" ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ( $\bar{x}=2,78$ , OR=3, TD=3), katılımcıların biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 13). Katılımcıların ÖABS'nin orta düzeyde güvenilir bir sınav olduğuna inandıklarını söylemek mümkündür.

Ölçeğin üçüncü boyutu olan ÖABS'na güven boyutu katılımcıların en düşük ortalamayla ( $\bar{x}=2.95$ ) cevap verdikleri boyuttur (Tablo 13). Bu boyutta verilen cevapların ortalaması biraz katılıyorum düzeyindedir ve katılımcılar ÖABS'nin güvenilirliğinin orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcıların ölçek geneline ilişkin verdikleri cevapların ortalaması yine biraz katılıyorum ( $\bar{x}=3.04$ ) düzeyindedir (Tablo 13). Bu bulguya göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABS hakkındaki düşüncelerinin kısmen olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

## **2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR**

"Sosyal Bilgiler öğretmen Adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusu bu bölümde cevaplandırılmıştır.

**Tablo 14. Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
ÖABS'nın Katkısı	Kız	240	3.20	.84	435	.92	.35
	Erkek	197	3.27	.83			
ÖABS'nın Amaca Uygunluğu	Kız	240	3.02	.79	435	.61	.54
	Erkek	197	3.06	.77			
ÖABS'na Güven	Kız	240	2.86	.93	435	2.35	.01*
	Erkek	197	3.07	.89			
Ölçek Geneli	Kız	240	3.07	.73	435	1.28	.19
	Erkek	197	3.16	.70			

\*p<.05

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ait bulgular Tablo 14'te görülmektedir. Buna göre ölçeğin birinci alt boyutu olan ÖABS'nın katkısı boyutunda hem kız ( $\bar{X}$  =3.20) hem de erkek katılımcıların ( $\bar{X}$  =3.27) verdikleri cevapların ortalaması adayların ÖABS'nın kendilerine ve alana olan katkısının orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 14). Erkek adaylar daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t_{(435)}=.92$ ;  $p>.05$ ).

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan ÖABS'nın amaca uygunluğu boyutunda hem kız ( $\bar{X}$  =3.02) hem de erkek katılımcıların ( $\bar{X}$  =3.06) verdikleri cevapların ortalaması adayların ÖABS'nın kendilerine ve alana olan katkısının orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 14). Erkek adaylar daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t_{(435)}=.61$ ;  $p>.05$ ).

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan ÖABS'na güven boyutunda hem kız ( $\bar{X}$  =2.86) hem de erkek katılımcıların ( $\bar{X}$  =3.07) verdikleri cevapların ortalaması adayların ÖABS'nın orta düzeyde güvenilir bir sınav olduğu düşüncesine sahip olduklarını göstermektedir (Tablo 14). Ortalamalar arası fark Erkek adaylar lehine anlamlıdır ( $t_{(435)}=2.35$ ;  $p<.05$ ).

Ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni açısından hem kız ( $\bar{X}$  =3.07) hem de erkek katılımcıların ( $\bar{X}$  =3.16) verdikleri cevapların ortalaması adayların ÖABS'ye karşı cinsiyet bakımından olumlu bir bakış açısının olduğunu göstermektedir (Tablo

14). Erkek adaylar daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t_{(435)}=1.28$ ;  $p>.05$ ).

### 3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

“Sosyal Bilgiler öğretmen Adaylarının ÖABS’ye yönelik görüşlerinde okuduğu sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu bu bölümde cevaplandırılmıştır.

**Tablo 15. Ölçek Genel ve Alt Boyutlarda Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular**

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
ÖABS’nin Katkısı	3. Sınıf	244	3.28	.85	435	1.42	.15
	4. Sınıf	193	3.17	.82			
ÖABS’nin Amaca Uygunluğu	3. Sınıf	244	3.06	.78	435	.67	.50
	4. Sınıf	193	3.01	.79			
ÖABS’na Güven	3. Sınıf	244	2.94	.93	435	.36	.71
	4. Sınıf	193	2.97	.91			
Ölçek Genel	3. Sınıf	244	3.14	.73	435	.91	.36
	4. Sınıf	193	3.07	.70			

Araştırmanın sınıf değişkenine ait bulgular Tablo 15’te görülmektedir. Buna göre ölçeğin birinci alt boyutu olan ÖABS’nin katkısı boyutunda hem 3. Sınıfların ( $\bar{X}=3.28$ ) hem de 4. Sınıfların ( $\bar{X}=3.17$ ) verdikleri cevapların ortalaması adayların ÖABS’nin kendilerine ve alana olan katkısının orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 15). 3. sınıflar daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t_{(435)}=1.42$ ;  $p>.05$ ).

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan ÖABS’nin amaca uygunluğu boyutunda hem 3. Sınıfların ( $\bar{X}=3.06$ ) hem de 4. Sınıfların ( $\bar{X}=3.01$ ) verdikleri cevapların ortalaması adayların ÖABS’nin amaca uygunluğunun orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 15). 3. sınıflar daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t_{(435)}=1.42$ ;  $p>.05$ ).

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan ÖABS’nin güven boyutunda hem 3. Sınıfların ( $\bar{X}=2.94$ ) hem de 4. Sınıfların ( $\bar{X}=2.97$ ) verdikleri cevapların ortalaması adayların ÖABS’ye güvenin orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 15). 4. sınıflar daha

yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t_{(435)}=1.42$ ;  $p>.05$ ).

Ölçek genelinde hem 3. Sınıfların ( $\bar{X}=3.14$ ) hem de 4. Sınıfların ( $\bar{X}=3.07$ ) verdikleri cevapların ortalaması adayların ÖABS'ye sınıf düzeyinde olumlu bir bakış açısının olduğunu göstermektedir. (Tablo 15). 3. sınıflar daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t_{(435)}=0.91$ ;  $p>.05$ ).

#### 4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

“Sosyal Bilgiler öğretmen Adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde okuduğu üniversiteye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu bu bölümde cevaplandırılmıştır.

**Tablo 16. Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Üniversite Değişkenine Ait Bulgular**

Boyut	Öğrenim Gördüğü Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	K T	sd	K O	F	p	AF
ÖABS'nin Katkısı	(1)Afyon Kocatepe Ü	79	3.48	.94	Gruplar arası	8.56	5	1.71	2.45	.03*	1-4,5
	(2)Akdeniz Üniversitesi	78	3.24	.89	Gruplar içi	300.50	431	.69			
	(3)Atatürk Üniversitesi	85	3.20	.75	Toplam	309.06	436				
	(4)Gaziantep Üniversitesi	71	3.08	.78							
	(5)Yıldız Teknik Ü	74	3.09	.85							
	(6)Ege Üniversitesi	50	3.33	.70							
ÖABS'nin Amaca Uygunluğu	(1)Afyon Kocatepe Ü	79	3.35	.75	Gruplar arası	12.05	5	2.41	4.04	.00*	1-3,4,5
	(2)Akdeniz Üniversitesi	78	3.08	.84	Gruplar içi	256.93	431	.59			
	(3)Atatürk Üniversitesi	85	2.85	.78	Toplam	268.99	436				
	(4)Gaziantep Üniversitesi	71	2.94	.77							
	(5)Yıldız Teknik Ü	74	2.97	.72							
	(6)Ege Üniversitesi	50	3.03	.72							



**Tablo 16 (Devam). Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Üniversite Değişkenine Ait Bulgular**

	Öğrenim Gördüğü Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	K T	sd	K O	F	p	AF
ÖABS'na Güven	(1)Afyon Kocatepe Ü	79	3.11	.90	Gruplar arası	7.25	5	1.45	1.71	.13	-
	(2)Akdeniz Üniversitesi	78	3.05	.97	Gruplar içi	365.22	431	.84			
	(3)Atatürk Üniversitesi	85	2.72	.91	Toplam	372.47	436				
	(4)Gaziantep Üniversitesi	71	2.91	.91							
	(5)Yıldız Teknik Ü	74	2.95	.91							
	(6)Ege Üniversitesi	50	3.00	.87							
Ölçek Geneli	(1)Afyon Kocatepe Ü	79	3.36	.73	Gruplar arası	8.23	5	1.64	3.24	.00*	1-3,4,5
	(2)Akdeniz Üniversitesi	78	3.14	.77	Gruplar içi	218.92	431	.50			
	(3)Atatürk Üniversitesi	85	2.98	.68	Toplam	227.15	436				
	(4)Gaziantep Üniversitesi	71	3.00	.68							
	(5)Yıldız Teknik Ü	74	3.02	.71							
	(6)Ege Üniversitesi	50	3.15	.64							

\*p<.05

Katılımcıların verdikleri cevapların öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre istatistiki dağılımı Tablo 16'da görülmektedir. Buna göre ÖABS'nın katkısı boyutunda Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X}$  =3.48) katılıyorum düzeyinde, Akdeniz Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X}$  =3.24), Atatürk Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X}$  =3.20), Gaziantep Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X}$  =3.08), Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X}$  =3.09) ve Ege Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X}$  =3.33) ise biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar istatistik açıdan anlamlıdır (F=2.45; p<.05). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu boyuttaki cevaplarının ortalaması belirgin şekilde yüksek olan Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencileri ile hem Gaziantep hem de Yıldız Teknik Üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılar arasındadır.

ÖABS'nın amaca uygunluğu boyutunda Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.35$ ), Akdeniz Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.08$ ), Atatürk Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.85$ ), Gaziantep Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.94$ ), Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.97$ ) ve Ege Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.03$ ) biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar istatistik açıdan anlamlıdır ( $F=4.04$ ;  $p<.05$ ). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu boyuttaki cevaplarının ortalaması belirgin şekilde yüksek olan Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencileri ile Atatürk Üniversitesi, Gaziantep üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılar arasındadır.

Araştırmmanın ÖABS'na güven boyutundaki istatistik veriler incelendiğinde (Tablo 8) ise Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.11$ ), Akdeniz Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.05$ ), Atatürk Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.72$ ), Gaziantep Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.91$ ), Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.95$ ) ve Ege Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.00$ ) biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Sınıf düzeyine göre bu boyutta verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı değildir ( $F=1.71$ ;  $p>.05$ ).

Ölçek genelinde Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.36$ ), Akdeniz Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.14$ ), Atatürk Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 2.98$ ), Gaziantep Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.00$ ), Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.02$ ) ve Ege Üniversitesi öğrencileri ( $\bar{X} = 3.15$ ) biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar istatistik açıdan anlamlıdır ( $F=3.24$ ;  $p<.05$ ). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu boyuttaki cevaplarının ortalaması belirgin şekilde yüksek olan Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencileri ile Atatürk Üniversitesi, Gaziantep üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılar arasındadır.

## 5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

“Sosyal Bilgiler öğretmen Adaylarının ÖABS’ye yönelik görüşlerinde ÖABS’ye hazırlık durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu bu bölümde cevaplandırılmıştır.

**Tablo 17. Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda ÖABS’ye Hazırlanma Değişkenine Ait Bulgular**

Boyut	ÖABS Hazırlanma	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	K T	sd	K O	F	p	AF
ÖABS’nin Katkısı	(1)Kendim	34	3.36	.80	Gruplar arası	9.50	2	4.75	6.88	.00*	1-3
	(2)Dershane vb.	93	3.26	.85	Gruplar içi	299.55	434	.69			
	(3)Hazırlanmıyorum	102	3.02	.85	Toplam	309.06	436				
ÖABS’nin Amaca Uygunluğu	(1)Kendim	34	3.16	.76	Gruplar arası	9.40	2	4.70	7.86	.00*	3-1,2
	(2)Dershane vb.	93	3.09	.71	Gruplar içi	259.58	434	.59			
	(3)Hazırlanmıyorum	102	2.82	.82	Toplam	268.99	436				
ÖABS’na Güven	(1)Kendim	34	3.06	.85	Gruplar arası	7.33	2	3.66	4.35	.01*	1-3
	(2)Dershane vb.	93	2.97	1.02	Gruplar içi	365.14	434	.84			
	(3)Hazırlanmıyorum	102	2.77	.93	Toplam	372.47	436				
Ölçek Geneli	(1)Kendim	34	3.23	.68	Gruplar arası	9.02	2	4.51	8.97	.00*	3-1,2
	(2)Dershane vb.	93	3.14	.70	Gruplar içi	218.13	434	.30			
	(3)Hazırlanmıyorum	102	2.90	.75	Toplam	227.15	436				

\*p<.05

Katılımcıların verdikleri cevapların ÖABS’ye hazırlanma değişkenine göre istatistikî dağılımı Tablo 17’de görülmektedir. Buna göre ÖABS’nin katkısı boyutunda katılımcılar “kendim hazırlanıyorum” ( $\bar{X}$  =3.35), “Dershane vb. yerlerden destek alıyorum” ( $\bar{X}$  =3.26), “hazırlanmıyorum” ( $\bar{X}$  =3.02) şıklarına biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. ÖABS’ye hazırlanma değişkenine göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar istatistik açıdan anlamlıdır (F=6.88; p<.05). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu boyuttaki cevaplarının ortalaması belirgin şekilde yüksek olan “kendim hazırlanıyorum” şıkkı ile “hazırlanmıyorum” şıkkına cevap veren katılımcılar arasındadır.

ÖABS’nin amaca uygunluğu boyutunda katılımcılar “kendim hazırlanıyorum” ( $\bar{X}$  =3.16), “Dershane vb. yerlerden destek alıyorum” ( $\bar{X}$  =3.09),

“hazırlanmıyorum” ( $\bar{X} = 2.82$ ) şıklarına biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. ÖABS’ye hazırlanma değişkenine göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar istatistik açıdan anlamlıdır ( $F=7.86$ ;  $p<.05$ ). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu boyuttaki cevaplarının ortalaması “hazırlanmıyorum” şıkkı ile “kendim hazırlanıyorum” ve “Dershane vb. yerlerden destek alıyorum” şıklarına cevap veren katılımcılar arasındadır.

ÖABS’nin güven boyutunda katılımcılar “kendim hazırlanıyorum” ( $\bar{X} = 3.06$ ), “Dershane vb. yerlerden destek alıyorum” ( $\bar{X} = 2.97$ ), “hazırlanmıyorum” ( $\bar{X} = 2.77$ ) şıklarına biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. ÖABS’ye hazırlanma değişkenine göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar istatistik açıdan anlamlıdır ( $F=4.35$ ;  $p<.05$ ). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu boyuttaki cevaplarının ortalaması belirgin şekilde yüksek olan “kendim hazırlanıyorum” şıkkı ile “hazırlanmıyorum” şıkkına cevap veren katılımcılar arasındadır.

Ölçek Genelinde katılımcılar “kendim hazırlanıyorum” ( $\bar{X} = 3.23$ ), “Dershane vb. yerlerden destek alıyorum” ( $\bar{X} = 3.14$ ), “hazırlanmıyorum” ( $\bar{X} = 2.90$ ) şıklarına biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. ÖABS’ye hazırlanma değişkenine göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar istatistik açıdan anlamlıdır ( $F=8.97$ ;  $p<.05$ ). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu boyuttaki cevaplarının ortalaması “hazırlanmıyorum” şıkkı ile “kendim hazırlanıyorum” ve “Dershane vb. yerlerden destek alıyorum” şıklarına cevap veren katılımcılar arasındadır.

## **6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR**

“Sosyal Bilgiler öğretmen Adaylarının ÖABS’ye yönelik görüşlerinde baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu bu bölümde cevaplandırılmıştır.

**Tablo 18. Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular**

Boyut	Baba Eğt.	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	K T	sd	K O	F	p
ÖABS'nin Katkısı	İlkokul(1)	206	3.19	.87	Gruplar arası	3.04	3	1.01	1.43	.23
	Ortaokul(2)	74	3.32	.69	Gruplar içi	306.02	433	.70		
	Lise(3)	91	3.15	.88	Toplam	309.06	436			
	Üni. ve üzeri(4)	66	3.39	.81						
ÖABS'nin Amaca Uygunluğu	İlkokul(1)	206	3.00	.79	Gruplar arası	1.67	3	.58	.90	.43
	Ortaokul(2)	74	3.15	.71	Gruplar içi	267.32	433	.61		
	Lise(3)	91	2.98	.88	Toplam	268.99	436			
	Üni. ve üzeri(4)	66	3.10	.69						
ÖABS'na Güven	İlkokul(1)	206	2.94	.95	Gruplar arası	2.33	3	.77	.91	.43
	Ortaokul(2)	74	3.06	.77	Gruplar içi	370.14	433	.85		
	Lise(3)	91	2.83	1.08	Toplam	372.47	436			
	Üni. ve üzeri(4)	66	3.01	.70						
Ölçek Geneli	İlkokul(1)	206	3.07	.73	Gruplar arası	2.15	3	.71	1.38	.24
	Ortaokul(2)	74	3.21	.58	Gruplar içi	225.00	433	.52		
	Lise(3)	91	3.03	.83	Toplam	227.15	436			
	Üni. ve üzeri(4)	66	3.11	.63						

Katılımcıların verdikleri cevapların baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistikî dağılımı Tablo 18'de görülmektedir. Araştırmanın ÖABS'ye katkısı boyutundaki istatistik veriler incelendiğinde baba eğitim düzeyleri ilkokul ( $\bar{X}=3.19$ ), ortaokul ( $\bar{X}=3.32$ ), lise ( $\bar{X}=3.15$ ), üniversite ve üzeri ( $\bar{X}=3.39$ ), olan katılımcılar biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Baba eğitim düzeyine göre bu boyutta verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı değildir ( $F=1.43$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın ÖABS'ye amaca uygunluk boyutundaki istatistik veriler incelendiğinde baba eğitim düzeyleri ilkokul ( $\bar{X}=3.00$ ), ortaokul ( $\bar{X}=3.15$ ), lise ( $\bar{X}=2.98$ ), üniversite ve üzeri ( $\bar{X}=3.10$ ), olan katılımcılar biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Baba eğitim düzeyine göre bu boyutta verilen cevapların

ortalamları arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı değildir ( $F=0.90$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmannın ÖABS'ye güven boyutundaki istatistik veriler incelendiğinde baba eğitim düzeyleri ilkokul ( $\bar{X}=2.94$ ), ortaokul ( $\bar{X}=3.06$ ), lise ( $\bar{X}=2.83$ ), üniversite ve üzeri ( $\bar{X}=3.01$ ), olan katılımcılar biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Baba eğitim düzeyine göre bu boyutta verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı değildir ( $F=0.91$ ;  $p>.05$ ).

Ölçek geneli istatistik verileri incelendiğinde baba eğitim düzeyleri ilkokul ( $\bar{X}=3.07$ ), ortaokul ( $\bar{X}=3.21$ ), lise ( $\bar{X}=3.03$ ), üniversite ve üzeri ( $\bar{X}=3.11$ ), olan katılımcılar biraz katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Baba eğitim düzeyine göre bu boyutta verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı değildir ( $F=1.38$ ;  $p>.05$ ).

## 7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

“Sosyal Bilgiler öğretmen Adaylarının ÖABS'ye yönelik görüşlerinde annesinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu bu bölümde cevaplandırılmıştır.

**Tablo 19. Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular**

Boyut	Anne Eğt.	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
ÖABS'nın Katkısı	İlkokul(1)	289	222.43	3	3.33	.34
	Ortaokul(2)	70	215.37			
	Lise(3)	61	221.77			
	Üni. ve üzeri(4)	17	165.76			
ÖABS'nın Amaca Uygunluğu	Anne Eğt.	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
	İlkokul(1)	289	219.55	3	4.33	.22
	Ortaokul(2)	70	212.71			
	Lise(3)	61	237.83			
Üni. ve üzeri(4)	17	167.94				
ÖABS'na Güven	Anne Eğt.	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
	İlkokul(1)	289	218.50	3	3.18	.36
	Ortaokul(2)	70	203.55			
	Lise(3)	61	241.80			
Üni. ve üzeri(4)	17	209.32				
Ölçek Geneli	Anne Eğt.	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
	İlkokul(1)	289	221.31	3	3.91	.27
	Ortaokul(2)	70	210.83			
	Lise(3)	61	231.95			
Üni. ve üzeri(4)	17	166.97				

Araştırmanın anne eğitim düzeyine ilişkin bulgular Tablo 19’da görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan ÖABS’nin katkısı boyutunda öğretmenlerin anne eğitim durumu değişkeninin alt kategorilerinde yer alan katılımcıların ÖABS’nin kendilerine ve alana katkısıyla ilişkili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(3)}=3.33$ ,  $p>.05$ ).

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan ÖABS’nin amaca uygunluğu boyutunda öğretmenlerin anne eğitim durumu değişkeninin alt kategorilerinde yer alan katılımcıların ÖABS’nin kendilerine ve alana katkısıyla ilişkili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(3)}=4.33$ ,  $p>.05$ ).

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan ÖABS’nin güven boyutunda öğretmenlerin anne eğitim durumu değişkeninin alt kategorilerinde yer alan katılımcıların ÖABS’nin kendilerine ve alana katkısıyla ilişkili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(3)}=3.18$ ,  $p>.05$ ).

Ölçek genelinde öğretmenlerin anne eğitim durumu değişkeninin alt kategorilerinde yer alan katılımcıların ÖABS’nin kendilerine ve alana katkısıyla ilişkili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(3)}=3.91$ ,  $p>.05$ ).

## **8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR**

“Sosyal Bilgiler öğretmen Adaylarının ÖABS’ye yönelik görüşlerinde mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu bu bölümde cevaplandırılmıştır.

**Tablo 20. Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarda Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Ait Bulgular**

Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra		$\chi^2$	p
			Ortalaması	sd		
ÖABS'nın Katkısı	Genel/Anadolu L.(1)	346	215,93	2	4.01	.13
	Meslek L.(2)	68	217,28			
	AÖL/Fen L.(3)	23	270,24			
Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra		$\chi^2$	p
			Ortalaması	sd		
ÖABS'nın Amaca Uygunluğu	Önlisans(1)	346	216,94	2	3.72	.15
	Lisans(2)	68	212,90			
	Lisans Üstü(3)	23	267,96			
Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra		$\chi^2$	p
			Ortalaması	sd		
ÖABS'na Güven	Önlisans(1)	346	220,32	2	3.07	.21
	Lisans(2)	68	200,99			
	Lisans Üstü(3)	23	252,35			
Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra		$\chi^2$	p
			Ortalaması	sd		
Ölçek Geneli	Önlisans(1)	346	216,39	2	3.77	.15
	Lisans(2)	68	215,43			
	Lisans Üstü(3)	23	268,76			

Araştırmanın mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin bulgular Tablo 20'de görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan ÖABS'nın katkısı boyutunda öğretmenlerin mezun olunan lise türü değişkeninin alt kategorilerinde yer alan katılımcıların ÖABS'nın kendilerine ve alana katkısıyla ilişkili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(2)}=4.01$ ,  $p>.05$ ).

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan ÖABS'nın amaca uygunluk boyutunda öğretmenlerin mezun olunan lise türü değişkeninin alt kategorilerinde yer alan katılımcıların ÖABS'nın kendilerine ve alana katkısıyla ilişkili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(2)}=3.72$ ,  $p>.05$ ).

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan ÖABS'nın güven boyutunda öğretmenlerin mezun olunan lise türü değişkeninin alt kategorilerinde yer alan katılımcıların ÖABS'nın kendilerine ve alana katkısıyla ilişkili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(2)}=3.07$ ,  $p>.05$ ).



Ölçek genelinde öğretmenlerin mezun olunan lise türü değişkeninin alt kategorilerinde yer alan katılımcıların ÖABS'nın kendilerine ve alana katkısıyla ilişkili görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(2)}=3.77, p>.05$ ).

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç şöyledir:

Araştırmaya katılan öğretmen adayları Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavının uygulanmaya başlanılmasının kendilerine olumlu anlamda katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu bağlamda üniversitelerin lisans programında yer alan alan bilgisi derslerinin öneminin artacağını ve aynı zamanda bu sınavla atanan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin değerinin arttıracağını düşünmektedirler.

Öğretmen adayları vermiş olduğu cevaplardan alan bilgi sınavının öğretmenlik ataması için iyi bir seçme aracı ve ölçüt olduğu kanısına varılmaktadır. 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.

Öğretmen adayları lisans programında yer alan derslerin alan sınavına yardımcı olduğunu düşünmektedir(Tablo 13). Bu durumda üniversitelerde verilen alan bilgisi derslerinin iyi öğretildiği ve adaylara kolaylık sağlandığını söyleyebiliriz. Öğretmen adayları alan bilgisi derslerinin öğretmenlik hayatını olumlu yönde değiştireceği ve öğretmenlikte bu bilgilerin işine yarayacağını düşünmektedir(Tablo 13). Bu durum aslında alan bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları alan bilgisi sınavının amacına uygun olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu öğretmenlik genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerin ölçülmesi için sınavın gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Özel alan yeterliklerini ölçmesi noktasında alan sınavının okullardaki nitelikli öğretmen sayısını da arttıracağı söylenebilir. Bu bulgu Arı(2015), sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi sınavına ve Şahin& Demir (2016) Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi sınavına ilişkin yapmış olduğu çalışmalar ile çelişmektedir.

Öğretmen adayları alan sınavının sadece başarılı öğretmen adaylarını değil çalışıp sınava giren her öğretmen adayını öğretmen yaptığını düşünmektedir. Bu durum da gösteriyor ki çalışmadan bu sınavda başarılı olmak mümkün değildir. Ayrıca adaylar alan bilgisi sınavının kendilerinin bilgisini ölçecek düzeyde olduğunu ve bu sınava çalıştıkça kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Geçmişten günümüze yapılan sınavlarda adaylar arasında en çok kaygı duyulan konu sınavların güvenliği ve güvenilirliğidir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının biraz da olsa sınavın güvenliği noktasında endişelerinin olduğunu görmekteyiz. Elde edilen bu bulguyu Odabaş (2010) tarafından yapılan araştırma destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları alan bilgisi sınavının lisans dersleri ile uyumlu olduğunu düşünürken, sınava giren her adayın düzeyine uygunluğu noktasında biraz çekimser kalmışlardır. Bu durumda alan bilgisi sınavının düzeyinin ve içeriğinin adayların seviyesine uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında uygulanan ÖABS'ye yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri ortalama puanlar birbirlerine çok yakındır. Bu durum kadın ve erkek öğretmen adaylarının ÖABS'ye ilişkin görüşlerinin benzer olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuç Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008) tarafından elde edilen bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında uygulanan ÖABS'ye yönelik görüşlerinde okudukları sınıfa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan 3. ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri ortalama puanlar birbirlerine çok yakındır. Bu durum 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ÖABS'ye ilişkin görüşlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında uygulanan ÖABS'ye yönelik

görüşlerinde okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan Afyon Kocatepe, Akdeniz, Atatürk, Gaziantep, Yıldız Teknik ve Ege üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri ortalama puanlar birbirlerine çok yakın olsa da ( $p < .001$  olduğu için) olumlu yönde anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8). Afyon Kocatepe Üniversitesi'nden çalışmamıza katılan öğretmen adaylarının ÖABS'nin katkısı ve amaca uygunluğu noktasında diğer üniversitelerden katılanlardan farklı düşündüklerini görmekteyiz. Bu durum üniversiteler bazında ÖABS'ye ilişkin görüşlerin farklı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmen atmalarında uygulanan ÖABS'ye yönelik görüşlerinde sınava hazırlanmalarına göre anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri ortalama puanlar birbirlerine çok yakın olsa da ( $p < .001$  olduğu için) anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Tablo 17). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sınava hazırlanmadıklarını belirtmişlerdir. Dershanelerden yardım alanlar azımsanmayacak kadar çok kendi hazırlananlar ise azdır. Bu durumda öğretmen adaylarının sınavı aslında çok önemsemediklerini söyleyebiliriz. Bunda değişik etkenler olsa da en temel problem öğretmen alımlarındaki sayının çok az olmasıdır.

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmen atmalarında uygulanan ÖABS'ye yönelik görüşlerinde baba eğitim düzeyine ve anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tablo 18 ve 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri ortalama puanlar birbirlerine çok yakındır. Bu durum öğretmen adaylarının ÖABS'ye ilişkin görüşlerinin baba eğitim düzeyine ve anne eğitim düzeylerine göre benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmen atmalarında uygulanan ÖABS'ye yönelik görüşlerinde mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tablo 20

incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri ortalama puanlar birbirlerine çok yakındır. Bu durum öğretmen adaylarının ÖABS'ye ilişkin görüşlerinin mezun oldukları lise türüne göre benzer olduğunu göstermektedir.

#### **4.2. Öneriler**

Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirmenin en temel kurumlarıdır. Bu kurumlar bir araya gelip ortak bir öğretmen yetiştirme ve istihdam planı yapmalıdır. Eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayısı ile Milli Eğitim bakanlığına alınan öğretmen sayıları arasında çok büyük farklar vardır. 2018 yılı Öğretmenlik Alan Bilgisi sınavına başvuru yapan aday sayısı 306.233, aynı yıl öğretmenliğe alınacak aday sayısı ise 19.999'dur. Yukarıda bahsi geçen kurumlar bu istihdam fazlasını eritinceye kadar eğitim fakültelerine öğrenci alımında kısıtlamaya gitmelidir. Bunun yanında Fen Edebiyat fakültelerine verilen formasyon tekrar gözden geçirilmelidir. Yıllara göre öğretmen atamalarına ilişkin sayısal bilgiler Ek5'te verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri ve lisans programlarındaki alan derslerinin kapsamı sınavlara daha fazla yansıtılabilir. Her üniversitede farklı seçmeli derslerin olmasından dolayı alan sınavında seçmeli dersler pek dikkate alınmamaktadır. Bu da kapsam geçerliliği açısından problem olarak görülmektedir. YÖK seçmeli dersler konusunda yeni bir düzenleme yapılmalıdır ve bu dersler de sınav kapsamına alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıl, Ü. (2010). *Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akgündüz, H. (2006). Eğitime dair kuramsal ve tarihsel çözümlenmeler. *Ders Notları*, Diyarbakır, 5-50.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi başlangıçtan 1999'a* (7). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altunya, N. (2005). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. Ankara: Kelebek Matbaası.
- “Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik” (1987). *T.C. Resmi Gazete*, 19669, 19.12.1987.
- “Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik” (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25867, 06.07.2005.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. İçinde R. Turan ve diğ. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I* (s. 25 42). Ankara: Pegem A Yay.
- Ataüenal, A. (1987, 8-11 Haziran). *Yükseköğretim Kurulu'nun ilkökul öğretmeni yetiştirmeye ilişkin projeksiyonu*. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Ankara.
- Ataüenal, A. (1994). *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler (1923-1994)*. MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.

- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 163-176.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, N. (2004). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi. Bursa: 4 Nokta Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (genişletilmiş 18.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)* Ankara: AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 334.
- Deryakulu, D. (2011). *KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi*. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1 (1), 1-23.
- “Devlet Memurları Kanunu ” (1965). *T.C. Resmi Gazete*, 12056, 23.07.1965.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 17-52). Ankara: Pegem A Yay.
- Dündar, H. ve Karaca, E. T. (2013) *Formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 19-34.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye’de İlköğretim II. Kademeye Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (1923-2008)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M. (2008), “Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları”, *Öğretmen Okullarının 160.Yılı*, s.69-77, Ankara.

- Ergün, M. (2006), *Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme*, Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi Ve Uygulamaları Sempozyumu ,Gazi Eğitim Fakültesi,Ankara.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N.E. (1996). *How to design and evaluate research in education*, New York: Mc Graw Hill.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 61 -80.
- Karahan, N. (2008), *Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği*,Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadeniz, Y. ve Demir, S.B. (2010, 16-18 Mayıs). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu □□'de sunuldu, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel.
- Kaptan, S. (2000). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. baskı). Ankara: Bilim Yayınevi.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (Programları ve uygulamaları)*, Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 203-218.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (1995), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1948 1995)*, MEB Basımevi, Ankara.
- MEB. (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. 1973. Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun Numarası, 1739.



- MEB, (2006). *Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara
- MEB, (2008), *Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlikleri “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri”. <http://otmg.meb.gov.tr/>
- “Olağanüstü Hal Kapsamında Alınması Gereken Tedbirler İle Bazı Kurum Ve Kuruluşlara Dair Düzenleme Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” *T.C. Resmi Gazete*, 29783, 27.07.2016.
- “Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılama Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Bakanlık Kurulu Kararı ”(2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25932, 10.09.2005.
- “ Milli Eğitim Temel Kanunu”. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.
- Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Oktay, H. (2012). *Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÖSYM (2013). *Kamu Personeli Seçme Sınavı Kılavuzu A Grubu ve Öğretmenlik*. Ankara. Öğrenci, Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- ÖSYM (2018). *Kamu Personeli Seçme Sınavı Kılavuzu A Grubu ve Öğretmenlik*. Ankara. Öğrenci, Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Özalp, R. A. ve Ataunal, A. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Özoğlu, M. (2010), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, SETA.
- Özkan, R. (2004), “Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S. 58, Ankara, ss.9 – 16.
- Öztürk, C. (2006). *Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma-Taslak Rapor*. İstanbul.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi-analiz ve raporlaştırma*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Streiner, D., L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 135-140.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Tonguç, İ. H. (1947). *Eğitim yoluyla canlandırılacak köy*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Tösten, R. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi Kars ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Tütengil, C. O. (1948). *Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler*. İstanbul.
- Ümmet, D. ve Otrar, M. (2015, Haziran). Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 13, 1-14.
- Yeşil, R., Korkmaz, Ö. & Kaya, S.(2009). Eğitim Fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndaki Başarı Üzerinde Etkisi. *Journal of Social Science*, 149.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: Mart.
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Temmuz.

- YÖK, (1998), Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Ankara, ss.4-5.
- Yüksel, S. (2004, 6-9 Temmuz). *Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- MEB(2013).[http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2013&k\\_tr=2&Sonu=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2013&k_tr=2&Sonu=Goster) (Erişim Tarihi 28.05.2019).
- MEB(2014).[http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2014&k\\_tr=2&Sonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2014&k_tr=2&Sonuc=Goster) (Erişim Tarihi 28.05.2019).
- MEB(2015).[http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2015&k\\_tr=2&Sonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2015&k_tr=2&Sonuc=Goster) (Erişim Tarihi 28.05.2019).
- MEB(2016).[http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2016&k\\_tr=1&Sonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2016&k_tr=1&Sonuc=Goster) (Erişim Tarihi 28.05.2019).
- MEB(2017).[http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2017&k\\_tr=1&Sonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2017&k_tr=1&Sonuc=Goster) (Erişim Tarihi 28.06.2019).
- MEB(2018).[http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2018&k\\_tr=1&Sonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2018&k_tr=1&Sonuc=Goster) (Erişim Tarihi 28.06.2019).
- ÖSYM(1999).<http://www.osym.gov.tr/TR,3566/1-genel-bilgiler-temel-ilke-ve-kurallar.html> (Erişim Tarihi 27.05.2019).
- ÖSYM(2000).<http://www.osym.gov.tr/belge/1-6130/2000-sinavlari.html> (Erişim Tarihi 04.04.2019).
- ÖSYM(2001).<https://www.osym.gov.tr/TR,3560/20-nisan-2001-tarihli-kms-basin-duyurusu.html> (Erişim Tarihi 04.04.2019).
- ÖSYM(2002).<http://www.osym.gov.tr/TR,3544/kpss-kilavuzu.html> (Erişim Tarihi 27.05.2019).
- ÖSYM(2002).<http://osym.gov.tr/dosya/1-29485/h/icindekiler.pdf> (Erişim Tarihi 04.04.2019).
- ÖSYM2013).<https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1622,oabt-ornek-soru-ve-agirliklarpdf.pdf?0> (Erişim Tarihi 27.05.2019).
- ÖSYM(2014).<https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1618,2014-oabt-rehber-ogretmen-ve-sinif-ogretmenligi-agirliklari-ornek-sorularpdf.pdf?0> (Erişim Tarihi 04.04.2019).

ÖSYM(2016a).<http://osym.gov.tr/belge/1-24860/2016-ogretmenlik-alan-bilgisi-testioabt> (Erişim Tarihi 15.04.2019).

ÖSYM(2016b).<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KPSS/KPSSLISAN SKLAVUZ26092016.pdf> (Erişim Tarihi 15.04.2019).

ÖSYM(2014).<http://www.osym.gov.tr/TR,2848/2014-ogretmenlik-alan-bilgisi-testioabt-sinav-yapilacak-alanlar-31122013.html> (Erişim Tarihi 14.05.2019).

## EKLER LİSTESİ

<b>EK1:</b> 1998 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı.....	80
<b>EK2:</b> 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı.....	81
<b>EK3:</b> Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	82
<b>EK4:</b> Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri.....	86
<b>EK5:</b> Yıllara Göre Öğretmen Atama Sayısal Bilgileri.....	87
<b>EK6:</b> Alan Bilgisi Sınavı İle İlgili ÖSYM Cevabı.....	88
<b>EK7:</b> Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına Yönelik Görüşleri Ölçeği .....	89

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI**  
**YAN ALAN: Türkçe Öğretmenliği**

BİRİNCİ YIL									
<b>I. Yarıyıl</b>					<b>II. Yarıyıl</b>				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Sosyal Bilimlere Giriş	2	0	2		Felsefeye Giriş	2	0	2
	İlkçağ Tarihi ve Uygarlığı	3	0	3		Ortaçağ Tarihi ve Uygarlığı	4	0	4
	Genel ve Fiziki Coğrafya	4	0	4		Genel Beşerî ve Ekonomik Coğr.	4	0	4
	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2		Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
	Yabancı Dil I	3	0	3		Yabancı Dil II	3	0	3
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2		Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
	<i>Öğretmenlik Mesleğine Giriş</i>	3	0	3		<i>Okul Deneyimi I</i>	1	4	3
Kredi					Kredi				
19					20				

İKİNCİ YIL									
<b>III. Yarıyıl</b>					<b>IV. Yarıyıl</b>				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2		Osmanlı Tarihi	4	0	4
	Ülkeler Coğrafyası	2	0	2		Türkiye Beşerî ve Ekonomik Coğr.	2	0	2
	Sosyolojiye Giriş	2	0	2		Psikolojiye Giriş	2	0	2
	Türk Ed. Eski Türk ve T. Halk Ede.	2	0	2		Sosyal Bil. Sözlü ve Yazılı Ede. İnc.	2	0	2
	Edebiyat Bilgi ve Teorileri	2	0	2		Türk Edebiyatı II: Yeni Türk Edeb.	2	0	2
	Türk Dil I: Ses ve Şekil Bilgisi	3	0	3		Türk Dil II: Cümle ve Metin Bilgisi	3	0	3
	Bilgisayar	2	2	3		Konuşma ve Yazma Eğitimi	2	2	3
	<i>Gelişim ve Öğrenme</i>	3	0	3		<i>Öğretimde Planlama ve Değ.</i>	3	2	4
Kredi					Kredi				
19					22				

ÜÇÜNCÜ YIL									
<b>V. Yarıyıl</b>					<b>VI. Yarıyıl</b>				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Cumhuriyet Tarihi	2	0	2		Çağdaş Dünya Tarihi	3	0	3
	Türkiye Fiziki Coğrafyası	2	0	2		Siyasi Coğrafya	2	0	2
	Siyasal Düşünce Tarihi	2	0	2		Sosyal Bilimlerde Araşt. Yöntemleri	2	0	2
	Ekonomiye Giriş	2	0	2		Vatandaşlık Bilgisi II	2	0	2
	Vatandaşlık Bilgisi I	2	0	2		Türkçe Öğretimi	2	2	3
	Arkeoloji ve Sanat Tarihi	2	0	2		<i>Sınıf Yönetimi</i>	2	2	3
	Çocuk Edebiyatı	3	0	3		<i>Özel Öğretim Yöntemleri I</i>	2	2	3
	<i>Öğretim Tek. ve Materyal Geliş.</i>	2	2	3		Seçmeli I	2	0	2
Kredi					Kredi				
18					20				

DÖRDÜNCÜ YIL									
<b>VII. Yarıyıl</b>					<b>VIII. Yarıyıl</b>				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Vatandaşlık Eğitimi Semineri	2	0	2		Günlük Dünya Sorunları	2	0	2
	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3		İnsan İlişkileri ve İletişim	2	0	2
	Çevre Sorunları Coğrafyası	2	0	2		<i>Rehberlik</i>	3	0	3
	<i>Özel Öğretim Yöntemleri II</i>	2	2	3		<i>Öğretmenlik Uygulaması</i>	2	6	5
	<i>Okul Deneyimi II</i>	1	4	3		Seçmeli III	2	0	2
	Seçmeli II	2	0	2					
Kredi					Kredi				
15					14				
					<b>TOPLAM KREDİ</b>				
					<b>147</b>				

T : Haftalık teorik ders saati.  
U : Haftalık uygulama ders saati.  
K : Dersin kredisi.  
\* : Yan alan dersi.  
*Öğretmenlik Formasyonu Dersi*

**EK 2: 2006 Sosyal Bilgiler Lisans Programı**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI**

I. YARIYIL				II. YARIYIL					
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Sosyal Bilgilerin Temelleri	2	0	2	A	Genel Fiziki Coğrafya	4	0	4
A	Sosyal Psikoloji	2	0	2	A	Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı	2	0	2
A	Arkeoloji	2	0	2	A	Felsefe	2	0	2
A	Sosyoloji	2	0	2	A	Ekonomi	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	GK	Yabancı Dil II	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3					
<b>TOPLAM</b>		<b>20</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>
III. YARIYIL				IV. YARIYIL					
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Türkiye Fiziki Coğrafyası	2	0	2	A	Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	4	0	4
A	İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	A	Antropoloji	2	0	2
A	Siyaset Bilimine Giriş	2	0	2	A	Ortaçağ Tarihi	4	0	4
A	Temel Hukuk	2	0	2	A	Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme	2	0	2
A	Sanat ve Estetik*	2	0	2	A	Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2
A	Seçmeli I	2	0	2	A	Seçmeli II	2	0	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	Seçmeli I	2	0	2	MB	Öğretim İske ve Yöntemleri	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3	MB	Seçmeli I	2	0	2
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>23</b>	<b>0</b>	<b>23</b>
V. YARIYIL				VI. YARIYIL					
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I	2	0	2	A	Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II	2	0	2
A	Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	2	0	2	A	Sosyal Bilgiler Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi	2	0	2
A	Yeni ve Yakınçağ Tarihi	2	0	2	A	İnsan İlişkileri ve İletişim	2	0	2
A	İnsan Hakları ve Demokrasi	2	0	2	A	Çağdaş Dünya Tarihi	2	0	2
A	Ülkeler Coğrafyası	2	0	2	A	Siyasi Coğrafya	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	GK	Seçmeli III	2	0	2
GK	Seçmeli II	2	0	2	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3	MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>
VII. YARIYIL				VIII. YARIYIL					
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I	2	0	2	A	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II	2	0	2
A	Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri	2	2	3	A	Sosyal Proje Geliştirme	1	2	2
A	Günümüz Dünya Sorunları	2	0	2	A	Drama*	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Program Geliştirme*	2	0	2	MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Özel Eğitim*	2	0	2	MB	Seçmeli II	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3					
<b>TOPLAM</b>		<b>13</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>12</b>	<b>10</b>	<b>17</b>

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	142	28	156	170

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

### EK3: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

#### ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ	
<b>A</b> <b>KAPSAM:</b> Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.	
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
<b>A1. ALAN BİLGİSİ</b> Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	<b>A1.1.</b> Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder. <b>A1.2.</b> Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar. <b>A1.3.</b> Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır. <b>A1.4.</b> Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır. <b>A1.5.</b> Millî ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
<b>A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ</b> Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	<b>A2.1.</b> Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar. <b>A2.2.</b> Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir. <b>A2.3.</b> Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir. <b>A2.4.</b> Alanın öğretiminde kullanılacak farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır. <b>A2.5.</b> Alanın öğretim süreçlerinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır. <b>A2.6.</b> Alanının öğretiminde millî ve manevî değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
<b>A3. MEVZUAT BİLGİSİ</b> Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	<b>A3.1.</b> Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar. <b>A3.2.</b> Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar. <b>A3.3.</b> Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir. <b>A3.4.</b> Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar. <b>A3.5.</b> Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.



### EK3: Devam

<b>YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ</b>	
<b>B</b>	<b>KAPSAM:</b> Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

<b>YETERLİKLER</b>	<b>YETERLİK GÖSTERGELERİ</b>
<b>B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA</b> Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	<b>B1.1.</b> Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar. <b>B1.2.</b> Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar. <b>B1.3.</b> Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar. <b>B1.4.</b> Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır.
<b>B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA</b> Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	<b>B2.1.</b> Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler. <b>B2.2.</b> Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar. <b>B2.3.</b> Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. <b>B2.4.</b> Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler. <b>B2.5.</b> Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. <b>B2.6.</b> Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur. <b>B2.7.</b> Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
<b>B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME</b> Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	<b>B3.1.</b> Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler. <b>B3.2.</b> Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır. <b>B3.3.</b> Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar. <b>B3.4.</b> Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir. <b>B3.5.</b> Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. <b>B3.6.</b> Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır. <b>B3.7.</b> Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar. <b>B3.8.</b> Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar. <b>B3.9.</b> Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. <b>B3.10.</b> Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. <b>B3.11.</b> Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır. <b>B3.12.</b> Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.

### EK3: Devam

<b>YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ</b>	
<b>B</b>	<b>KAPSAM:</b> Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.
<b>YETERLİKLER</b>	<b>YETERLİK GÖSTERGELERİ</b>
<b>B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b> Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	<b>B4.1.</b> Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır. <b>B4.2.</b> Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır. <b>B4.3.</b> Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar. <b>B4.4.</b> Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir. <b>B4.5.</b> Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

### EK3: Devam

<b>YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER</b>	
<b>C</b>	<b>KAPSAM:</b> Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.
<b>YETERLİKLER</b>	<b>YETERLİK GÖSTERGELERİ</b>
<b>C1. MİLLÎ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER</b> Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.	<b>C1.1.</b> Çocuk ve insan haklarını gözetir.
	<b>C1.2.</b> Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
	<b>C1.3.</b> Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
	<b>C1.4.</b> Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
<b>C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM</b> Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	<b>C2.1.</b> Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
	<b>C2.2.</b> Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	<b>C2.3.</b> Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	<b>C2.4.</b> Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
<b>C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ</b> Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	<b>C3.1.</b> Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
	<b>C3.2.</b> Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
	<b>C3.3.</b> İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
	<b>C3.4.</b> Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
	<b>C3.5.</b> Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.
	<b>C3.6.</b> Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
<b>C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM</b> Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.	<b>C4.1.</b> Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
	<b>C4.2.</b> Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.
	<b>C4.3.</b> Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
	<b>C4.4.</b> Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
	<b>C4.5.</b> Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.
	<b>C4.6.</b> Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.
	<b>C4.7.</b> Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

#### **EK4: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri**

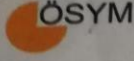
<b>SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİĞİ</b>	
<b>ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Öğretim Sürecini Planlayabilme</li><li>2) Öğrenme Ortamlarını Düzenleyebilme</li><li>3) Öğretim Sürecine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme</li></ol>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Türk Tarihini Ve Kültürünü Oluşturan Temel Öge Ve Süreçler İle Kültürel Mirasın Korunması Ve Geliştirilmesi Bilincini Kazandırabilme.</li><li>2) Öğrencilerin, İnsan, Yer Ve Çevre Etkileşimini Algılamalarını Sağlayabilme</li><li>3) Ekonomik Faaliyetler Ve Gelişmelerin Toplumsal Üzerindeki Etkisini Kavrayabilme</li><li>4) Demokratik Yönetim Anlayışını, İnsanların Doğuştan Ve Toplum İçinde Kazandığı Haklar İle Kişilere, Topluma, İnsanlığa Karşı Sorumlulukları Olduğu Bilincini Kazandırabilme</li><li>5) Atatürk İlke Ve İnkılaplarının Dayandığı Temel Esaslar İle Türk İnkılabının Tarihi Anlamını, Toplumun Siyasal, Sosyal, Kültürel, Ekonomik Alanda Gelişimine Etkilerini Ve Önemi Kavrayabilme</li><li>6) Özel Gereksinimli Ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme</li></ol>
<b>İZLEME VE DEĞERLENDİRME</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme</li><li>2) Ölçme Ve Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerini Kullanabilme</li><li>3) Öğretim Sürecinde Uygulanan Ölçme Aracından Elde Edilen Verileri Değerlendirebilme</li></ol>
<b>OKUL, AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİ YAPMA</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Öğrencilerin Günlük Hayatta İhtiyaç Duyacağı Konularda Geliştirilmesinde Ailelerle İşbirliği Yapabilme</li><li>2) Öğrencilerin Ulusal Bayram Ve Törenlerin Anlam Ve Öneminin Farkına Varmalarını Ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme</li><li>3) Ulusal Bayram Ve Törenlerin Organizasyonunu Yapabilme</li><li>4) Okulun Kültür Ve Öğrenme Merkezi Haline Getirilmesinde Toplumla İşbirliği Yapabilme</li><li>5) Toplumsal Liderlik Yapabilme</li></ol>
<b>MESLEKİ GELİŞİMİ SAĞLAMA</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) mesleki yeterliklerini belirleyebilme</li><li>2) sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme</li><li>3) Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme</li></ol>

*EK 5: Yıllara Göre ÖABS'ye Başvuru ve Öğretmen Alımı*


Yıllara Göre ÖABS'ye Başvuru ve Öğretmen Alımı			Yıllara Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Alımı	
YILLAR	BAŞVURU	ÖĞRETMEN ALIMI (İlk Atama)	BAŞVURU	ÖĞRETMEN ALIMI (İlk Atama)
2013	142.345	36.489	7587	1761
2014	209.775	39.269	5364	727
2015*	283.583	35.161	-	-
2016	311.759	14.873	-	121
2017	265.646	20.125	987	379
2018	276.343	19.999	1504	561

\*Şubat ataması Sosyal Bilgiler Öğretmen alımı başvuru **3373**, öğretmen alımı **531**

**EK6: Alan Bilgisi Sınavı İle İlgili ÖSYM Cevabı**

 **ÖSYM**

T.C.  
ÖLÇME, SEÇME VE YERLEŞTİRME MERKEZİ BAŞKANLIĞI  
Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı



Sayı : 92968509-622.03-E.12022  
Konu : Veri Talebi

14/05/2019

Sayın Ali Rıza DUMAN  
Göksu Mah. 83. Sok. 25/1 Beyazgül Apt.  
Kat: 3 No: 15 Silifke, MERSİN

İlgi : 25/03/2019 tarihli dilekçeniz.

İlgi yazınızda belirtmiş olduğunuz talebinize ilişkin veri paylaşımı ÖSYM Başkanlığımızca görüşülmüş olup, Başkanlık birimlerince hazırlanan ve yayınlanan sınav değerlendirme raporları haricinde bilgi paylaşımının uygun olmayacağı değerlendirilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. İsmail AKYOL  
Başkan a.  
Başkan Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:  
<https://ds.osym.gov.tr/Home/Dogrulama/6d83dd76-988b-440f-9d40-51e07e18e76>

Adres : Üniversiteler Mah. İhsan Doğramacı Bul. 1.Cad Bilkent / ANKARA  
Telefon : 0312 2988000 Fax : 0312 2988810  
Elektronik Ağ : www.osym.gov.tr

**EK7: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına Yönelik Görüşleri Ölçeği**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ SINAVINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

**Değerli Öğretmen Adayları;**

Bu formda bulunan cümleler sizin **Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına Yönelik** düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Bu cümlelerden hiç birinin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her cümle ile ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle vereceğiniz cevap, sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar verirsiniz. Her bir cümlenin karşısındaki size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. **Lütfen boş bırakmayınız.**

**Ali Rıza DUMAN**

**Prof. Dr. Nusret KOCA**

**A.K.Ü. Sos. Bil. Öğrt. Y. L.**

**TEZ DANIŞMANI**

Üniversite Adı:

Sınıfınız:

Cinsiyetiniz: Kız( ) Erkek( )

**Mezun Olunan Lise:**

Genel Lise(Anadolu Lisesi) ( )

Meslek Lisesi ( )

Fen Lisesi ( )

Anadolu Öğretmen Lisesi ( )

( )

**Anne Eğitim Durumu:**

İlkokul ( )

Ortaokul ( )

Lise ( )

Üniversite ( )

**Baba Eğitim Durumu:**

İlkokul ( )

Ortaokul ( )

Lise ( )

Üniversite ( )

**ÖABT'ye Hazırlık Durumu:**

Kendim Hazırlanıyorum ( )

Dershane ve Benzeri Yerlerden Destek

Alıyorum ( )

Hazırlanmıyorum ( )

ÖNERMELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına girmek benim için mecburiyettir.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı sorularının lisans derslerine göre dağılımını biliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı olmasaydı hayatımda başka öncelikler olurdu.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Geçmiş yıllardaki öğretmenlik alan bilgisi sınavlarımı inceledim.	( )	( )	( )	( )	( )

5	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışmaktan hiçbir sosyal etkinliğe katılamıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öğretmenlik alan bilgisi sınavında derslerin kredilerine göre soru dağılımı yapılmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı hayatımda her şeyden daha önceliklidir.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının bizim bilgimiz ölçecek nitelikte olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Sosyal etkinliklerin yerine öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışmayı tercih ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışmak bana zor geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin ölçülmesinde öğretmenlik alan bilgisi sınavının gerekli olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının amacına uygun olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının olması benim sosyal yaşamımı kısıtlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Öğretmenlik alan bilgisi sınavındaki sorular ilgili derslerin kredisine göre sorulmamıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına hazırlanacak tahammülüm yok.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Hayatıma yön vermemde aşmam gereken en önemli engellerden birisi öğretmenlik alan bilgisi sınavıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Eğitim Fakültesi mezunu birinin öğretmenlik alan bilgisi sınavına girmesini anlamsız buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisini ölçecek niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına hazırlanmak çevrem ile ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışmaktan zevk alıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının amacına uygun bir ölçüt olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Nitelikli bir alan sınavı aynı zamanda iyi bir seçme aracıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına hazırlanırken çevremdeki insanlara karşı kırıcı olabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Öğretmenlik alan bilgisi eğitiminde alınan ders kredileri ile soru sayıları uyumlu değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının soru sayısı daha fazla olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalıştıkça kendimi daha iyi hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Öğretmenlik alan bilgisi sınavında en kapsamlı dersin tarih olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı sorularının hangi konulardan çıkacağını biliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Öğretmenlik alan bilgisi sınavında soruların sayısı derslere göre değişkenlik göstermektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışırken sosyal ve	( )	( )	( )	( )	( )



	kültürel faaliyetlere katılamamak bana kendimi yetersiz hissettiriyor.					
31	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışırken bedensel bir ağırlık hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
32	Öğretmenlik alan bilgisi sınavında tarih ve coğrafya haricindeki derslerden daha fazla soru sorulmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
33	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı bireysel farklılıkları gözletmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
34	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı öğretmenlik bilgisini ölçen en iyi sınavdır.	( )	( )	( )	( )	( )
35	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışma isteğim arkadaşlarımı benden uzaklaştırıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
36	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı akademik gelişimime yüküdür.	( )	( )	( )	( )	( )
37	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışmaya başlayınca uyku geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
38	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı lisans dersleri ile uyumludur.	( )	( )	( )	( )	( )
39	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı her adayın düzeyine uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
40	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının güvenilirliğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
41	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışmak için ailemle görüşmeye gidemiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
42	Öğretmenlik alan bilgisi sınavında çok fazla dersten sorumlu olmak beni kaygılandırıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
43	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına hazırlık sürecinde zaman zaman psikolojik gerilimler yaşayabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
44	Lisans eğitiminde aldığımız dersler öğretmenlik alan bilgisi sınavına yardımcıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
45	Öğretmenlik alan bilgisi sınavına çalışırken öğrendiklerimin meslek hayatımda işime yarayacağına inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
46	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı öğretmen ataması için etkili bir ölçüttür.	( )	( )	( )	( )	( )
47	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı ile istihdam edilen öğretmenin sosyal bilgiler dersinin akademik değerini arttıracığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
48	Öğretmenlik alan bilgisi sınavı, alan derslerinin önemini daha da arttıracaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
49	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının öğretmen adaylarını bilinçli hale getirdiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
50	Bu sınavın geleceğime yön veren sınavlardan biri olduğunu bilmek beni kaygılandırıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
51	Lisansda aldığımız eğitimin öğretmenlik alan bilgisi sınavı için yeterli olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
52	Öğretmenlik alan bilgisi sınavları okullarda nitelikli öğretmen sayısını arttırmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
53	Öğretmenlik alan bilgisi sınavının başarılı adayları öğretmen yaptığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )