



Prospective Teachers' Fulfilment Level of the Teaching Profession's General Qualifications*

Şenol Sezer*^a

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.504993

Article History:

Received 28.12.2018
Accepted 04.05.2019
Published 30.06.2019

Keywords:

Prospective teacher,
Teaching profession,
Qualification,
Professional qualification.

Article Type:

Research article

Abstract

The purpose of this study is to determine the fulfilment level of general qualifications of teaching profession of prospective teachers. This study was planned in the quantitative research design and the survey model. The participants of the study consists 240 prospective teachers which determined by using cluster sampling method. Findings reveal that the prospective teachers find themselves as 'sufficient' in the scope of professional knowledge and professional skills and also find themselves 'very sufficient' in terms of teaching attitudes and values. There was a statistically significant difference in mean scores related to the prospective teachers' fulfilling level of general qualifications of teaching profession in terms of the variables such as gender, license field, age and secondary education institution they graduated. The male prospective teachers, the prospective teachers in physical education, the prospective teachers for aged 24 years, and over and the prospective teachers graduating vocational high schools find relatively 'low level' themselves in terms of teaching profession. Based on these results, it can be suggested that prospective teachers should be educated more qualified in terms of professional skills, professional attitudes and values, especially in the context knowledge of teaching profession.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.504993

Makale Geçmişi:

Geliş 28.12.2018
Kabul 04.05.2019
Yayın 30.06.2019

Anahtar Kelimeler:

Aday öğretmen,
Yeterlik,
Öğretmenlik mesleği,
Meslekî yeterlik.

Makale Türü:

Araştırma makalesi.

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının meslekî bilgi ve meslekî beceriler konusunda kendilerini 'yeterli' gördüklerini, tutum ve değerler konusunda ise 'çok yeterli' gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, cinsiyet, lisans alanı, yaş ve mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmen adayları, beden eğitimi lisans alanındaki öğretmen adayları, 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adayları ve meslek lisesi mezunu öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini görece daha 'düşük düzeyde yeterli' görmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının başta öğretmenlik mesleği bilgisi olmak üzere meslekî beceri, meslekî tutum ve değerler açısından daha donanımlı olarak yetiştirilmesi önerilebilir.

*This study was partly presented at the 13th International Congress on Educational Administration in Sivas, 10-12 May, 2018.

*Corresponding Author: senolsezer@odu.edu.tr

^a Assoc. Prof. Dr. Ordu University, Ordu. ORCID Number: <https://orcid.org/0000-0001-8800-6017>

Introduction

It is expected from the education system of a country to educate individuals to be a harmonious member of the society and the contemporary world in which they live, and equipping them with the qualities that they desire. In order to ensure the best possible learning in school and to equip the students with the qualifications required by the times, the teachers need to be competent in terms of profession, equipped in the field, adequate in planning, implementing and evaluating skills. Today, it is accepted by all sections of education that the teacher is the most important and most effective element of the education system. Accordingly, in recent years, it has been observed that policy makers and specialists in education field become more concentrated on teacher education, teacher qualifications, and the teachers' professional competences.

Professional competences are the required knowledge, skills, attitudes and values for a profession in order to fulfill the professional roles, responsibilities and behaviours, successfully (Gül, 2000). In other words, the mean of professional competence is to have required professional knowledge, skills and attitudes to carry out professional duties (Yeşilyurt, 2011). Teacher competencies are defined as the knowledge, skills and attitudes that teachers must be possessed in order fulfill their teaching profession effectively and efficiently (Ministry of National Education [MEB], 2017). In order to increase the student achievement, to reduce the difference in achievement between students with different socio-economic status and the students with different learning characteristics overall of the country, the most important resource are highly qualified teachers. The teachers' having level of these qualifications is very important in terms of the success of education system and schools. Because, the difference in the achievement level of the schools is stemmed from the differences of the teacher quality in the schools (Darling-Hammond, 1999; Hanushek, Kain, & Rivkin, 1998). Qualified teachers are seen as the important determinant factor of a child's education, of a good school and ultimately of the future economic health of the nation (McCaffrey, Lockwood, Koretz, & Hamilton, 2003).

The Turkish Education System which aims to bring Turkish society above the contemporary civilization level, should educate the teachers as the professionals who produce and use knowledge best way to achieve this purpose as well as to be equipped, innovative, creative, and open to change (Külekcı, 2012). If the teachers unless to reflect the innovations and developments in education field best way to the learning environment, it is clear that the educational objectives cannot be achieved. It is expected teachers that they should have necessary competencies to create the most appropriate learning environments and to acquire basic skills which enable students to be successful in adapting rapidly changing social structure of the 21st Century (Peklaj, 2015). The research results indicate that current systems are failing the beginning teachers and it is recognised worldwide that they require more support due to the high attrition rates (e.g., lack of appreciation from colleagues, unsatisfying working conditions, and inadequacy of teacher training programme) (Hudson, 2012; Kim & Roth, 2011; Rees, 2015; Sezer, 2016). To achieve pre-determined goals in education field is closely related to the quality and professional competences of the teachers. Teachers' competencies can be listed as the contextual competencies, conceptual competencies, operation competencies, learning and teaching activity creation competencies, material development competencies, evaluation competencies, management competencies, collaboration skills with family and other stakeholders (Aggarwal, 2014). Teachers should also have teaching beliefs and values with pedagogical knowledge, contextual knowledge, organizational functioning knowledge, guidance knowledge, motivation skills, and self-regulation skills (Bertschy, Künzli, & Lehmann, 2013). In Turkey, the teaching competences were determined by Ministry of Education as the professional knowledge (contextual knowledge, pedagogical knowledge, legislation information), professional skills (planning education and training, creating learning environments, managing teaching and learning process, educational assessment), and the attitudes and values (spiritual and universal values, interaction with the student, communication and cooperation, personal and professional development) (Ministry of National Education [MEB], 2017)

To increase teachers' professional qualification is depend on to determine the general and specific competencies that teachers should have and to transfer these competencies through pre-service education to the prospective teachers and to the teachers through in-service training programs (Ministry of National Education [MEB], 2006). Prospective teachers should have teaching knowledge and the teaching competencies such as to provide effective learning, facilitate learning, organize group work, and to attract students' attention (Karacaoğlu, 2008). In the literature, the teachers' competencies were gathered in two groups such as personal competences and professional competences (Köksal, 2008). To have good personal characteristics are also important for teachers as well as professional knowledge and professional skills. Therefore, teachers should have the qualifications such as high sense of responsibility, self-expression, tolerance, patience, open-mindedness, flexibility, compassion,

understanding, humour, encouraging and supportive attitude (Hayes, 1997; Kutluca-Canbulat, 2014). In addition, the teacher competencies are crucial in terms of cognitive and emotional development and psychomotor skills of students but it is difficult to say that the beginner teachers are sufficient enough to improve these skills in the classroom (Buddin & Zamarro, 2009). On the other hand, the teacher training institutions are far from to give required qualifications to prospective teachers for teaching profession (Seferoğlu, 2004). Actually, the findings from different studies indicate that the prospective teachers graduate from teacher training institutions without fully acquirement the knowledge and skills they urgently need in the teaching profession (Bayındır, 2001; Bektaş, Aydın, & Ayvaz, 2015; Keiser, 2016; Numanoğlu & Bayır, 2009).

In Turkey, when the studies on teacher competencies are examined, it is possible to evaluate them in two main categories such as teacher competencies, and candidate teachers' competencies. It is seen that these studies focus largely on teachers' competencies. In these studies (Bağ & Çeviker-Ay, 2017; Buldu, 2014; Bulut & Başbay, 2014; Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan, & Yıldırım, 2015; Ilgaz & Usluel, 2011; Karacaoğlu, 2008; Özer & Gelen, 2008; Seferoğlu, 2004; Şişman, 2009; Turan & Turan, 2009) the teacher competencies were investigated on the basis of teacher competencies prepared by the MEB (2006), in general. In studies, related to the prospective teachers' qualifications (Arslan & Özpinar, 2008; Ayan & Budak, 2012; Gülay & Altun, 2017; Kahramanoğlu & Ay, 2013; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Kaya & Demir, 2014; Kutluca-Canbulat, 2014; Yalçın-Incik & Akay, 2015; Yeşilyurt, 2011) it was seen that the teacher competencies were examined by using self-efficacy scales and the field competence scales as the data collection tools. Due to the rapid change observed in all areas of the human life in the 21st century, the professional competencies of teachers also change, rapidly. In this context, the teachers' professional competencies were revised by Ministry of Education in 2017. On the other hand, teaching vocational courses and teaching process in education faculties were rearranged. However the studies based on the teacher qualifications which reorganized by Ministry of Education in 2017 are not included in the literature yet. It is predicted that to determine the fulfilment level of professional qualifications of prospective teachers enable to contribute the literature. Therefore, the last qualifications were taken as the basic teacher qualifications and the fulfilment level of teaching qualifications of prospective teachers were investigated. In this study it was aimed to determine the fulfilment level of prospective teachers on the general qualifications of the teaching profession. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the fulfilment level of the prospective teachers on teaching profession's general qualifications?
2. Do the prospective teachers' fulfilment level of teaching profession's general qualifications differ in terms of the variables such as gender, license, age, and high school that they graduated from?

Method

This research was conducted in a quantitative research method. In a quantitative study, the phenomena is explained by collecting numerical data and the data are analysed based in mathematically by using particular statistics (Aliaga & Gunderson, 2002).

Research Design

This study was designed in a survey model. Researches in the survey model are the studies to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). In a survey model it is intended to depict a situation that existed in the past or is still continuing its existence. In survey model, the researchers determine the participants' opinions on a topic or case, their interests, skills, abilities, and attitudes, etc. (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Karasar, 2017). Since in this study, it is aimed to determine the prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's qualifications, it was foreseen that it would be appropriate to use the survey model.

Participants

The participants were 264 prospective teachers. The sample group was determined by using cluster sampling technique among 1.056 prospective teachers attending in Ordu University Faculty of Education, and High School of Physical Education and Sports. In the cluster sampling method, the universe is divided into groups called cluster, and each cluster is defined as a sampling unit. The randomly selected clusters are brought together and the sample is formed (Çömlekçi, 2001). For this purpose, the prospective teachers were divided into five groups considering the license field and then 25% of prospective teachers were determined in each group as the each cluster. The groups consist 160, 256, 240, 200, and 200 prospective teachers, respectively. And the clusters were determined

as 40, 64, 60, 50, and 50, respectively. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Participants (N=264)

Variables		f	%
Gender	Female	140	53.0
	Male	124	47.0
Total		264	100
License	Science Education	40	14.6
	Maths Education	64	22.3
	Classroom Education	60	25.0
	Pre-School Education	50	18.9
	Physical Education	50	19.2
Total		264	100
Age	21 Ages	65	24.7
	22 Ages	103	39.0
	23 Ages	55	20.8
	Over 24 Ages	41	15.5
Total		264	100
School Type	Anatolian High School	105	39.8
	Vocational High School	49	19.5
	Anatolian Teacher High School	52	19.7
	Other	58	22.0
Total		264	100

Data Collection Tool

Data collection tool was prepared based on the ‘performance indicators’ published in 2017 by the Ministry of Education General Directorate of Teacher Training. The performance indicators were determined as the ‘General Qualifications of Teaching Profession’. There were 65 performance indicators related to the ‘General Qualifications of Teaching Profession’. As a result, including 65 performance indicators a 65-items with 5-point Likert-type a data collection tool was created. The data were obtained by using ‘General Qualifications Inventory of Teaching Profession’ as a data collection tool.

Reliability and Validity

General Qualifications Inventory of Teaching Profession (GQITP) was created with three sub-dimensions include Professional Knowledge (with 16 qualifications), Professional Skills (with 28 qualifications), and Attitudes and Values (with 21 qualifications). Professional Knowledge sub-dimension includes three qualification groups such as the contextual knowledge, conceptual knowledge, and legislation knowledge. Professional Skills sub-dimension include four qualification groups such as educational planning, create learning environments, and manage teaching-learning process, and assessment and evaluation. Attitudes and Values sub-dimension include four qualification groups such as national, spiritual and universal values, attitude to students, communication and cooperation, and personal and professional development. KMO coefficient was .693 and Barlett Sphericity test value was $\chi^2 = 538.94$ ($p < .05$). The Cronbach’s Alpha value for Professional Knowledge sub-dimension was $\alpha = .889$, Professional Skills sub-dimension $\alpha = .971$, and Attitudes and Values sub-dimension $\alpha = .950$. Cronbach’s Alpha values for General Qualifications Inventory of Teaching Profession was $\alpha = .979$.

In Table 2, the correlation matrix related to the sub-dimensions was given.

Table 2. The Correlation Matrix Related to the Sub-dimensions

Dimension	GQITP	PN	PS	AV
1. General Qualifications Inventory of Teaching Profession (GQITP)	-			
2. Professional Knowledge (PN)	.835**	-		
3. Professional Skills (PS)	.971**	.752**	-	
4. Attitudes and Values (AV)	.916**	.637**	.844**	-

Data Analysis

The data were analyzed by using SPSS 22 statistical package program. Before the analysis, Kolmogorov-Smirnov and Levene Homogeneity test results were examined. Test results show that skewness and kurtosis scores between -1.500 and 1.500 for all sub-dimensions. According to these results, it can be said that the homogeneity and range of data are normal (Büyüköztürk, 2007). Therefore, parametric tests were applied for data analysis. In the analysis of the data, the mean scores and standard deviation values related to the areas of the qualifications including contextual knowledge, conceptual knowledge, legislation knowledge, educational planning, creating learning environments, managing teaching-learning process, assessment and evaluation, national, spiritual and universal values, attitude to students, communication and cooperation, and personal and professional development were calculated. Then, using the independent t test and ANOVA, it was tested whether the mean scores differ according to the gender, license field, age, and school type variables. As a post hoc test the Scheffe test was used to determine which group the difference originated from.

Findings

In this section, the findings related to the sub-problems of the study are given.

In Table 3, the mean scores and standard deviations related to the fulfilment levels of the general qualifications for teaching profession of the prospective teachers were presented.

Table 3. The Prospective Teachers' Fulfilment Level of the Teaching Profession Qualifications (N=264)

Professional Qualifications		\bar{X}	S
Professional Knowledge	Contextual Knowledge	3.82	.70
	Conceptual Knowledge	3.70	.65
	Legislation Knowledge	3.68	.62
Professional Skills	Educational Planning	3.95	.77
	Creating Learning Environments	4.05	.67
	Managing Teaching-Learning Process	3.97	.68
	Assessment and Evaluation	3.97	.71
Attitudes and Values	National, Spiritual and Universal Values	4.46	.65
	Attitude to Students	4.32	.62
	Communication and Cooperation	4.17	.67
	Personal and Professional Development	4.14	.67

In Table 3, it is seen that the prospective teachers have the opinion that they fulfil 'usually' the general qualifications of teaching profession. The scores within the scope of professional skills, in contextual knowledge dimension are ($\bar{X}=3.82$, $S=.70$), in the conceptual knowledge dimension ($\bar{X}=3.70$, $S=.65$), and in the legislation knowledge dimension ($\bar{X}=3.68$, $S=.62$). Scores within the scope of professional skills in the educational planning dimension are ($\bar{X}=3.95$, $S=.77$), in creating learning environments dimension ($\bar{X}=4.05$, $S=.67$), in managing teaching-learning process dimension ($\bar{X}=3.97$, $S=.68$), and assessment and evaluation dimension ($\bar{X}=3.97$, $S=.71$). The scores within the scope of attitudes and values in the dimensions of national, spiritual and universal values are ($\bar{X}=4.46$, $S=.65$), in attitude to students dimension ($\bar{X}=4.32$, $S=.62$), communication and cooperation dimension ($\bar{X}=4.17$, $S=.67$), and in the personal and professional development dimension ($\bar{X}=4.14$, $S=.67$).

In Table 4, the independent t-test results are presented related to the general proficiency scores of the teaching profession in terms of gender variable.

Table 4. Independent t-test Results in terms of Gender Variable (N=264)

Professional Qualifications	Gender	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Contextual Knowledge	Female	140	3.87	.65	1.389	262	.083
	Male	124	3.75	.74			
Conceptual Knowledge	Female	140	3.84	.58	5.514	262	.020*

Legislation Knowledge	Male	124	3.55	.68	2.332	262	.128
	Female	140	3.66	.58			
Educational Planning	Male	124	3.71	.66	4.148	262	.648
	Female	140	4.13	.76			
Creating Learning Environment	Male	124	3.75	.74	4.329	262	.015*
	Female	140	4.22	.59			
Managing Teaching-Learning Process	Male	124	3.87	.72	3.978	262	.009*
	Female	140	4.12	.61			
Assessment and Evaluation	Male	124	3.79	.71	4.217	262	.001*
	Female	140	4.14	.58			
National, Spiritual and Universal Values	Male	124	3.78	.79	4.557	262	.001*
	Female	140	4.63	.51			
Attitude to Students	Male	124	4.28	.73	4.803	262	.001*
	Female	140	4.48	.55			
Communication and Cooperation	Male	124	4.13	.73	5.279	262	.004*
	Female	140	4.36	.55			
Personal and Professional Development	Male	124	3.95	.76	4.554	262	.000*
	Female	140	4.31	.56			
	Male	124	3.95	.74			

* $p < .05$

In Table 4, it is seen that the mean scores within the scope of professional skills dimension statistically differ in conceptual knowledge sub-dimension [$t_{(262)} = 5.514$, $p < .05$] in favour of female prospective teachers. These results show that female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling of conceptual knowledge ($\bar{x} = 3.84$, $S = .58$) than the male prospective teachers ($\bar{x} = 3.55$, $S = .68$).

The mean scores in scope of professional skills statistically differ in creating learning environment sub-dimension [$t_{(262)} = 4.329$, $p < .05$], in managing teaching-learning process sub-dimension [$t_{(262)} = 3.978$, $p < .05$], and in assessment and evaluation sub-dimension [$t_{(262)} = 4.217$, $p < .05$] in favour of female prospective teachers. These results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling to create learning environment ($\bar{x} = 4.22$, $S = .59$) than the male prospective teachers ($\bar{x} = 3.87$, $S = .85$). In addition, these results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling to manage teaching-learning process ($\bar{x} = 4.12$, $S = .61$) than the male prospective teachers ($\bar{x} = 3.79$, $S = .71$). The results also show that the female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling assessment and evaluation skills ($\bar{x} = 4.14$, $S = .58$) than the male prospective teachers ($\bar{x} = 3.78$, $S = .79$).

The mean scores within the scope of attitudes and values dimension statistically differ in the national, spiritual and universal values sub-dimension [$t_{(262)} = 4.557$, $p < .05$], in attitude to students sub-dimension [$t_{(262)} = 4.803$, $p < .05$], in communication and collaboration sub-dimension [$t_{(262)} = 5.279$, $p < .05$], and in personal and professional development sub dimension [$t_{(262)} = 4.554$, $p < .05$] in favour of female prospective teachers. These results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves in terms of fulfilling national, spiritual and universal values ($\bar{x} = 4.63$, $S = .51$) than the male prospective teachers ($\bar{x} = 4.28$, $S = .73$). In addition, these results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves in terms of fulfilling attitude to students ($\bar{x} = 4.48$, $S = .55$) than the male prospective teachers ($\bar{x} = 4.13$, $S = .73$). These results also show that the female prospective teachers find more sufficient themselves in terms of fulfilling communication and cooperation ($\bar{x} = 4.36$, $S = .55$) than the male prospective teachers ($\bar{x} = 3.95$, $S = .76$). Furthermore, the results show that the female prospective teachers find more sufficient themselves for the fulfilling of the personal and professional development ($\bar{x} = 4.31$, $S = .56$) than the male prospective teachers ($\bar{x} = 3.95$, $S = .74$).

In Table 5, in terms of license variable the ANOVA results were given.

Table 5. ANOVA Results In Terms of License Variable (N=264)

Professional Qualifications	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Difference
-----------------------------	----------------	----	--------------	---	---	------------

Professional Knowledge	Between Groups	15.158	4	3.790			
	Within Groups	63.924	259	.247	15.354	.000*	5<1,2,3,4
	Total	79.082	263				
Professional Skills	Between Groups	47.014	4	11.754			
	Within Groups	67.557	259	.261	45.061	.000*	5<1,2,3,4
	Total	114.571	263				
Attitudes and Values	Between Groups	36.260	4	9.065			
	Within Groups	49.046	259	.189	47.870	.000*	5<1,2,3,4
	Total	85.307	263				

* $p < .05$

When the ANOVA results are examined in Table 5, it is seen that the mean scores differ in professional knowledge dimension [$F_{(4-259)} = 15.354$, $p < .05$], in professional skills dimension [$F_{(4-259)} = 45.061$, $p < .05$], and in attitudes and values dimension [$F_{(4-259)} = 47.870$, $p < .05$] in terms of license variable. The Scheffe test results show that the differences in professional knowledge dimension were among the mean scores of the prospective teachers in physical education and others. These results indicate that the prospective teachers in physical education find relatively themselves as insufficient in terms of professional knowledge ($\bar{x} = 3.26$, $S = .62$) than the prospective teachers in science education ($\bar{x} = 3.83$, $S = .37$), mathematics education ($\bar{x} = 3.81$, $S = .50$), classroom education ($\bar{x} = 3.96$, $S = .43$), and pre-school education ($\bar{x} = 3.76$, $S = .51$). In addition, the results show that the prospective teachers in physical education find relatively themselves as insufficient in terms of professional skills ($\bar{x} = 3.14$, $S = .73$) than the prospective teachers in science education ($\bar{x} = 4.20$, $S = .46$), mathematics education ($\bar{x} = 4.02$, $S = .41$), classroom education ($\bar{x} = 4.30$, $S = .45$), and pre-school education ($\bar{x} = 4.25$, $S = .46$). These results also show that the prospective teachers in physical education find relatively themselves as insufficient in terms of professional attitudes and values ($\bar{x} = 3.27$, $S = .61$) than the prospective teachers in science education ($\bar{x} = 4.20$, $S = .36$), mathematics education ($\bar{x} = 4.14$, $S = .34$), classroom education ($\bar{x} = 4.28$, $S = .38$), and pre-school education ($\bar{x} = 4.20$, $S = .43$).

In Table 6, in terms of participants' age variable the ANOVA results were given.

Table 6. ANOVA Results In Terms of Participants' Age Variable (N=264)

Professional Qualifications		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Difference
Professional Knowledge	Between Groups	4.492	3	1.497			
	Within Groups	74.589	260	.287	5.220	.002*	4<2
	Total	79.082	263				
Professional Skills	Between Groups	12.516	3	4.172			
	Within Groups	102.056	260	.393	10.628	.000*	4<1,2,3
	Total	114.571	263				
Attitudes and Values	Between Groups	8.965	3	2.988			
	Within Groups	76.342	260	.294	10.177	.000*	4<1,2
	Total	85.307	263				

* $p < .05$

In Table 6, ANOVA results show that the mean scores statistically differ in professional knowledge dimension [$F_{(3-260)} = 5.220$, $p < .05$], in professional skills dimension [$F_{(3-260)} = 10.628$, $p < .05$], and in attitudes and values dimension [$F_{(3-260)} = 10.177$, $p < .05$] in terms of age variable. Scheffe test results show that the difference in professional knowledge dimension was between the mean scores with over 24 age ($\bar{x} = 3.47$, $S = .63$) and the participants with in 22 age ($\bar{x} = 3.85$, $S = .51$). In addition, in professional skills dimension the differences were among the mean scores with over 24 age ($\bar{x} = 3.51$, $S = .83$) and the participants with 21 age ($\bar{x} = 4.06$, $S = .52$), 22 age ($\bar{x} = 3.85$, $S = .51$), and 23 age ($\bar{x} = 3.71$, $S = .57$). Furthermore, in attitudes and values dimension the differences were among the mean scores with over 24 age ($\bar{x} = 3.64$, $S = .64$), 21 age ($\bar{x} = 4.10$, $S = .64$), and 22 age ($\bar{x} = 4.17$, $S = .47$). These results can be interpreted as the fact that over the 24 year old prospective teachers see themselves insufficient in terms of teaching profession than the prospective teachers in other age groups.

In Table 7, in terms of the school type variable the ANOVA results were given.

Table 7. ANOVA Results In Terms of the School Type Variable (N=264)

Professional Qualifications		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Difference
Professional Knowledge	Between Groups	7.506	3	2.502	9.088	.000*	2<1,3
	Within Groups	71.576	260	.275			
	Total	79.082	263				
Professional Skills	Between Groups	10.108	3	3.369	8.386	.000*	2<1,3
	Within Groups	104.463	260	.402			
	Total	114.571	263				
Attitudes and Values	Between Groups	6.527	3	2.176	7.181	.000*	2<1
	Within Groups	78.779	260	.303			
	Total	85.307	263				

* $p < .05$

When the ANOVA results are examined in Table 7, it is seen that the mean scores differ in professional knowledge dimension [$F_{(3-260)} = 9.088, p < .05$], in professional skills dimension [$F_{(3-260)} = 8.386, p < .05$], and attitudes and values dimension [$F_{(3-260)} = 7.181, p < .05$] in terms of school type variable. Scheffe test results indicated that the differences in professional knowledge dimension were among the mean scores of participants who graduated from vocational high school ($\bar{x} = 3.41, S = .60$), and the participants who graduated Anatolian high school ($\bar{x} = 3.83, S = .47$), and Anatolian teacher high school ($\bar{x} = 3.89, S = .54$). Scheffe test results show that the differences in professional skills dimension were among the mean scores of participants who graduated from vocational high school ($\bar{x} = 3.65, S = .88$), and the participants who graduated Anatolian high school ($\bar{x} = 3.17, S = .51$), and Anatolian teacher high school ($\bar{x} = 4.06, S = .54$). In addition, the results also show that the differences in attitudes and values dimension were between the mean scores of participants who graduated from vocational high school ($\bar{x} = 3.76, S = .73$) and the participants who graduated Anatolian high school ($\bar{x} = 3.19, S = .45$). These results can be interpreted as the fact that the prospective teachers who graduated from vocational high school see themselves insufficient in terms of teaching profession than the prospective teachers who graduated from Anatolian high school and Anatolian teacher high school.

Discussion and Conclusion

In this research aiming to determine the opinions of the prospective teachers on fulfilment level of them teaching profession qualifications, the findings show that they find 'sufficient' themselves in terms of professional knowledge and professional skills. On the other hand, they find 'very sufficient' themselves in term of professional attitudes and values. The findings also show that the prospective teachers find 'lower sufficient' themselves in terms of contextual knowledge and legislation knowledge, but they relatively find themselves 'sufficient' in conceptual knowledge. These findings can be regarded as the important results from the point of view that the prospective teachers are sufficient in terms of professional knowledge, professional skills, values and attitudes that the teacher training institutions are also sufficient in providing professional knowledge to them. Eckert (2013), asserts that the failure of teacher education programs have recently become focal points in the discussion of how to provide a quality education to all students. Shulz and Trivitt (2015) indicated that prospective teachers should be trained in accordance with better qualifications to ensure high education quality in schools. According to DeAngelis and Presley (2011), the main purpose of the teacher candidates in the best way to prepare the teaching profession is to eliminate the existing differences in the quality of teachers in schools. Similar results are seen in previous studies on this topic. In the study conducted by Özer and Gelen (2008) with the prospective teachers and in-service teachers, the results show that the prospective teachers find more sufficient themselves in profession knowledge than the teachers in-service. Similarly, in the studies conducted by Ayan and Budak (2012), Kahramanoğlu and Ay (2013), Yalçın-İncik and Akay (2015), and Yeşilyurt (2011), the results show that the prospective teachers find quite sufficient themselves in terms of teaching profession. On the other hand, in the studies conducted by Gülay and Altun (2017), Sezer (2017), the findings show that the beginning teachers stated that they encounter with the problems in classroom management, planning teaching, and coping with the disruptive behaviors in classroom environment and communication with students and the parents. In another study conducted by Buddin and Zamarro (2009), the results show that the achievement of students increases with teacher experience and teaching quality. The results also largely reflects poor outcomes for teachers in their first or second year in the teaching profession.

The mean scores related to the prospective teachers' fulfilment levels of the general qualifications of teaching profession differ statistically in favour of the female prospective teachers in terms of gender variable. When compared with male prospective teachers, the female prospective teachers find more sufficient themselves in terms of teaching profession. It can be said that this result stemmed from the perception which the teaching profession is accepted in society as the women's profession, in general (Aslan, 2015; TED, 2014). In previous studies, conducted on the attitudes towards the teaching profession, the results revealed that there were differences between the opinions of female and male prospective teachers. As a matter of fact, the findings from the study conducted by Kaya and Büyükkasap (2005) indicated that female teacher candidates are more positive towards the teaching profession than male teacher candidates, they also see the teaching profession as an ideal profession for them and that they have a higher desire to become a teacher. Furthermore, in another study conducted by Yeşilyurt (2011), the female teacher candidates' internalizing level of the teaching profession's attitudes and values is higher than the male teacher candidates. Similarly, in a study conducted by Ekici (2013), it was determined that female teacher candidates felt more responsible themselves in terms of students' achievements than male candidates. However, in the study conducted by Bulut and Doğar (2006), the findings show that the attitudes of the prospective teachers towards the teaching profession no differ statistically in terms of gender variable. Similarly, in the study conducted by Kahramanoğlu and Ay (2013), the findings revealed that the perceptions of teacher candidates on the special field proficiency no differ statistically in terms of gender variable.

The mean scores related to the prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general competencies show a statistically significant difference in terms of license variable. Prospective teachers in physical education see lower sufficient themselves in terms of teaching profession from the prospective teachers in science, mathematics, classroom education and pre-school education. It can be said that this result rooted from the perception that the general qualifications of the teaching profession cannot be adequately acquired during the undergraduate education period, because the physical education is a teaching field based on practice and ability. Findings from research that about how differ the attitudes towards teaching profession in terms of license variable are infrequent. In the studies conducted by Kahyaoğlu and Yangın (2007), Bulut and Doğar (2006), the attitudes of the teacher candidates regarding the teaching profession show a statistically significant difference according to the license variable. Kafkas, Açak, Çoban and Karademir (2010) the low scores were revealed related to the professional self-efficacy for teacher candidates in physical education field. However, in another study conducted by Yanık (2017), it was found that the physical education and sports teacher candidates have a very high belief in teaching profession self-efficacy. Similarly, in the study conducted by Saracaloğlu, Certel, Varol and Bahadır (2012), the findings show that physical education teachers' self-efficacy perceptions of teaching profession are high.

The mean scores related to the prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general competencies show a statistically significant difference in terms of participants' age variable. Prospective teachers aged 24 and over find lower sufficient themselves than the prospective teachers in the 21, 22 and 23 age groups in terms of teaching profession. It can be said that this result stemmed from the high expectation level of the teacher candidates over 24 years old, and also due to the anxiety that they are unable to assign. Similar findings have been found in previous studies on this topic. In the study conducted by Bulut and Doğar (2006), the results indicated that the teacher candidates who are in the position of graduate have lower attitude scores related to the teaching profession than the teacher candidates who are in the first grader. In a study conducted by Kahyaoğlu and Yangın (2007), the prospective teachers find lower sufficient themselves for the teaching profession than the first, second and third graders. In the study conducted by Kaya and Büyükkasap (2005), it is seen that 83% of the teacher candidates are most worried about the problem cannot find a job after graduation. Similarly, in another study conducted by Pamuk, Hamurcu and Armağan (2014), it was found that the prospective teachers were worried about unable to find jobs, to assign, to be successful in KPSS (Public Personnel Selection Exam), and to meet expectations of families and the community. In another study conducted by Mergen, Arslan, Erdoğan-Mergen and Arslan (2014), the finding show that undergraduate students in education faculty are more anxious than the first and third grades.

The mean scores related to the prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general competencies show a statistically significant difference in terms of school type variable. Prospective teachers who graduated from vocational high schools see lower sufficient themselves in terms of teaching profession than the prospective teachers who graduated from Anatolian high schools and Anatolian teacher high schools. It can be said that this result is due to the low perception of academic achievement of the participants who graduated

vocational high schools. In a study conducted by Blazar and Kraft (2017), the findings lend empirical evidence to well-established theory on the multidimensional nature of teaching and the need to identify strategies for improving the full range of teachers' skills. Similar results have been found in previous studies in this regard. As a matter of fact, in the study carried out by Kahyaoğlu and Yangın (2007), the findings show that the self-efficacy level of the teacher candidates graduated from the vocational high school is lower than those who graduated other high schools. Similarly, in the study conducted by Kafkas, Açak, Çoban and Karademir (2010), the findings show that prospective teachers who graduated from vocational high schools find less qualified themselves than other high school graduates in terms of teaching profession.

As a result, the prospective teachers consider quite sufficient themselves in terms of having the general competencies of the teaching profession. However, male prospective teachers, prospective teachers in physical education, prospective teachers for 24 years and over, and the prospective teachers who graduated vocational high schools find less sufficient themselves relatively in terms of teaching profession. Based on the findings, it can be said that the prospective teachers should be educated more qualified in terms of professional skills, professional attitudes and values, especially the knowledge of teaching profession. Theoretical and practical learning experiences should be created for the prospective teachers in the field of physical education to ensure them to be more competent in their professional knowledge, professional skills, attitudes and values. Policies that provide education-employment equilibrium should be put into practice in order to reduce the concerns of prospective teachers' not assignable and unemployment. It is aimed that vocational high school graduates should be directed to different professional fields. Careful attention should be paid to the full implementation of the teaching profession competence framework in teacher training institutions. Further studies can be planned and carried out in different research designs and with different working groups in this topic.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Karşılama Düzeyi

Giriş

Bir ülkenin eğitim sisteminden beklenen, bireyleri içinde yaşadıkları toplumun ve çağdaş dünyanın uyumlu birer üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği niteliklerle donatmaktır. Okulda öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesini sağlamak ve öğrencileri çağın gerektirdiği niteliklerle donatmak için, öğretmenlerin meslek açısından yetenekli, alanında donanımlı, planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri açısından yeterli olması gerekmektedir. Günümüzde eğitim ile ilgili tüm kesimler tarafından, öğretmenin eğitim sisteminin en önemli ve en etkili ögesi olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla, son yıllarda eğitim politikacıları ve uzmanların öğretmen eğitimi, öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin meslekî yeterlikleri konuları üzerine daha fazla yoğunlaştıkları görülmektedir.

Mesleki yeterlik, bir mesleğin gerektirdiği rol, sorumluluk ve davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler dizisidir (Gül, 2000). Başka bir ifade ile meslekî yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (Yeşilyurt, 2011). Öğretmen yeterlikleri ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Ülkemizin genel öğrenci başarısını arttırmak için farklı sosyoekonomik statüdeki öğrenciler ile farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltmak için yüksek nitelikli öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma düzeyi eğitim sistemi ve okulların başarısı açısından oldukça önemlidir. Çünkü okulların başarı düzeyleri arasındaki farklılık, büyük ölçüde okullarda görevli öğretmenlerin niteliğindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Darling-Hammond, 1999; Hanushek, Kain, & Rivkin, 1998). Nitelikli öğretmenler çocuğun eğitiminin, iyi bir okulun ve nihayetinde ulusun gelecekteki ekonomik sağlığının önemli bir belirleyicisidir (McCaffrey, Lockwood, Koretz, & Hamilton, 2003).

Türk toplumunu çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarmayı hedefleyen Türk Eğitim Sistemi, bu amacı gerçekleştirmek için donanımlı, yenilikçi, yaratıcı, değişime açık, bilgiyi üreten ve kullanan öğretmenler yetiştirmek durumundadır (Külekçi, 2012). Eğitim alanındaki yenilik ve gelişmeler öğretmen tarafından öğrenme ortamına en iyi şekilde yansıtılmazsa, eğitimin amaçlarına ulaşamayacağı açıktır. Öğretmenlerin en uygun öğrenme ortamlarını oluşturma ve öğrencilere 21. yüzyılın hızla değişen toplumsal yapısına uyum sağlamada başarılı olmalarını sağlayacak temel becerileri kazandırma konusunda gerekli yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Pektaş, 2015). Dünya genelinde yeni öğretmenlerin yüksek yıpratma oranları nedeniyle (örneğin meslektaşların takdir eksikliği, tatmin edici çalışma koşulları ve öğretmen eğitimi programının yetersizliği) daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu kabul edilmektedir (Hudson, 2012; Kim & Roth, 2011; Rees, 2015; Sezer, 2016). Eğitim alanında önceden belirlenen hedeflere ulaşabileme, bu sürece yön verecek öğretmenlerin niteliği ve mesleki yeterlikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin yeterlikleri, alan yeterlikleri, kavramsal yeterlikler, işlem yeterlikleri, öğrenme-öğretme etkinlikleri ile ilgili yeterlikler, materyal geliştirme yeterlikleri, değerlendirme yeterlikleri, yönetim yeterlikleri, aileler ve diğer paydaşlarla çalışma yeterlikleri şeklinde sıralanabilir (Aggarwal, 2014). Öğretmenler ayrıca pedagojik bilgi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, örgütsel işleyiş bilgisi, rehberlik bilgisi, motivasyon becerisi, öz-düzenleme becerisi ile öğretmenlik inanç ve değerlerine sahip olmalıdır (Bertschy, Künzli, & Lehmann, 2013). MEB (2017) tarafından öğretmenlik yeterlik alanları, mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), mesleki beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (millî, manevî ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim) şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki niteliğinin artırılması, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesine ve bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programları aracılığıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasına bağlıdır (MEB, 2006). Öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik alanı ile ilgili bilgilerin yanı sıra etkili öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, grup çalışmalarını düzenleme, öğrencilerin ilgisini çekme yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir (Karacaoğlu, 2008). Alanyazında, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler kişisel ve meslekî yeterlikler olmak üzere iki grupta toplanmıştır (Köksal, 2008). Öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerileri yanında kişisel özellikleri de önem taşımaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin sorumluluk duygusu yüksek, kendini iyi ifade edebilen, hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek, sevecen, anlayışlı, esprili, cesaretlendirici ve destekleyici olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Hayes, 1997; Kutluca-Canbulat, 2014). Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinde çok önemli bir yere sahiptir ancak mesleğe yeni

başlayan öğretmenlerin sınıf ortamında bu becerilerin gelişimini sağlamada yeterli olduğunu söylemek hiç de kolay değildir (Buddin & Zamarro, 2009). Başka bir ifadeyle, öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarına mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazandırmaktan uzaktır (Seferoğlu, 2004). Araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için gereksinim duydukları bilgi ve becerileri tam olarak kazanmadan mezun olduklarını göstermektedir (Bayındır, 2001; Bektaş, Aydın, & Ayvaz, 2015; Keiser, 2016; Numanoğlu & Bayır, 2009).

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaları öğretmen adaylarının yeterlikleri ve öğretmen yeterlikleri şeklinde iki ana kategoride değerlendirmek olanaklıdır. Araştırmalar, büyük ölçüde öğretmen yeterlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalar (Bağ & Çeviker-Ay, 2017; Buldu, 2014; Bulut & Başbay, 2014; Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan, & Yıldırım, 2015; Ilgaz & Usluel, 2011; Karacaoğlu, 2008; Özer & Gelen, 2008; Seferoğlu, 2004; Şişman, 2009; Turan & Turan, 2009) genel olarak MEB (2006) tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri esas alınarak yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının yeterlikleri konusunda yapılan araştırmalarda (Arslan & Özpınar, 2008; Ayan & Budak, 2012; Gülay & Altun, 2017; Kahramanoğlu & Ay, 2013; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Kaya & Demir, 2014; Kutluca-Canbulat, 2014; Yalçın-İncik & Akay, 2015; Yeşilyurt, 2011) veri toplama aracı olarak MEB (2006) tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri, öz-yeterlik ölçekleri ve alan yeterlik ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. 21. yüzyılda insan yaşamının tüm alanlarında gözlenen hızlı değişim nedeniyle, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler de hızla değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından revize edilmiş ve 2017 yılında yayımlanmıştır. Diğer taraftan, eğitim fakültelerinde mesleki kurslar ve öğretim süreci yeniden düzenlenmiştir. Bakanlığın yeniden düzenlediği öğretmen nitelikleri üzerine yapılan çalışmalar henüz alanyazında yer almamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yeniden düzenlenmiş öğretmenlik mesleki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının nitelikleri araştırılmış ve 2017 yılında yayınlanan son yeterlilikler temel öğretmen nitelikleri olarak alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyine ilişkin puanlar, katılımcıların cinsiyet, lisans, yaş ve mezun olduğu ortaöğretim kurumu değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma desenindedir. Nicel araştırmada olgular, sayısal veriler toplanarak açıklanır ve veriler belirli istatistiksel yöntemlerle matematiksel olarak analiz edilir (Aliaga & Gunderson, 2002).

Araştırma Deseni

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelindeki araştırmalar, bir grubun belli özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Tarama modeli, geçmişte var olan veya hâlen varlığını sürdüren bir niceliği olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, araştırmacılar tarafından bir konu veya olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Karasar, 2017).

Örneklem

Araştırmanın örnekleme, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulunda Beden Eğitimi Öğretmenliği alanında eğitimlerini sürdüren 1.056 öğretmen adayı arasından küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 264 öğretmen adayından oluşmaktadır. Küme örnekleme yönteminde evren, küme adı verilen gruplara bölünür ve her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Rastgele seçilen kümeler bir araya getirilir ve örnek oluşturulur (Çömlekçi, 2001). Bu amaçla öğretmen adayları lisans alanı göz önüne alınarak beş gruba ayrılmış ve öğretmen adaylarının% 25’i her grupta her küme olarak belirlenmiştir. Gruplar sırasıyla 160, 256, 240, 200 ve 200 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ve kümeler sırasıyla 40, 64, 60, 50 ve 50 olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de örneklem grubuna ilişkin demografik özellikler yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri (N=264)

Değişkenler	f	%
Kadın	140	53.0

Cinsiyet	Erkek	124	47.0
Toplam		264	100
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği	40	14.6
	Matematik Öğretmenliği	64	22.3
	Sınıf Öğretmenliği	60	25.0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	50	18.9
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	50	19.2
Toplam		264	100
Yaş	21 Yaş	65	24.7
	22 Yaş	103	39.0
	23 Yaş	55	20.8
	24 Yaş ve Üzeri	41	15.5
Toplam		264	100
Okul Türü	Anadolu Lisesi	105	39.8
	Meslek Lisesi	49	19.5
	Anadolu Öğretmen Lisesi	52	19.7
	Diğer	58	22.0
Toplam		264	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanan “performans göstergeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Performans göstergeleri “Öğretmenlik Mesleğinin Genel Nitelikleri” olarak belirlenmiştir. “Öğretmenlik Mesleğinin Genel Nitelikleri” ile ilgili 65 performans göstergesi bulunmaktadır. Sonuç olarak 65 performans göstergesini içeren 5 maddelik Likert tipi 65 maddelik bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Veriler, veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Nitelikleri Envanteri” kullanılarak elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Envanteri (ÖMGYE), Mesleki Bilgi (16 nitelik), Mesleki Beceri (28 nitelik) ve Tutum ve Değerler (21 nitelik) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Mesleki Bilgi alt boyutu alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç yeterlik grubunu içermektedir. Mesleki Beceriler alt boyutu, eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme şeklindeki dört yeterlik grubunu içermektedir. Tutumlar ve Değerler alt boyutu, ulusal, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği ve kişisel ve mesleki gelişim gibi dört yeterlik grubunu içermektedir. Ölçme aracının KMO katsayısı .693 ve Barlett Sphericity test değeri $\chi^2 = 538.94$ ($p < .05$) şeklindedir. Mesleki Bilgi alt boyutu için Cronbach Alfa değeri $\alpha = .889$, Mesleki Beceriler alt boyutu için $\alpha = .971$ ve Mesleki Tutum ve Değerler alt boyutu için $\alpha = .950$ şeklindedir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Envanteri için Cronbach Alfa değeri $\alpha = .979$ şeklindedir. Tablo 2’de alt boyutlarla ilgili korelasyon matrisi verilmiştir.

Tablo 2. Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Matrisi

Boyut	ÖMGYE	MB	MB	MTD
1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Envanteri (ÖMGYE)	-			
2. Mesleki Bilgi (MB)	.835**	-		
3. Mesleki Beceri (MB)	.971**	.752**	-	
4. Mesleki Tutum ve Değerler (MTD)	.916**	.637**	.844**	-

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 22 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Analizden önce, verilere ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve Levene Homojenlik test sonuçları incelenmiştir. Test sonuçları, tüm alt boyutlarda çarpıklık ve basıklığın -1.500 ile 1.500 arasında olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre verilerin dağılımının normal ve homojen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle, veri analizi için parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, milli, manevi ve evrensel değerler,

öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim şeklindeki yeterlik alanlarına ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra bağımsız t-testi ve ANOVA'dan yararlanarak ortalama puanların cinsiyet, lisans alanı, yaş ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığı test edilmiştir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemede, post hoc testlerinden Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Tablo 3'te, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmalar değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerini Karşılama Düzeyi (N=264)

Meslekî Yeterlikler		\bar{X}	S
Meslekî Bilgi	Alan Bilgisi	3.82	.70
	Alan Eğitimi Bilgisi	3.70	.65
	Mevzuat Bilgisi	3.68	.62
Meslekî Beceri	Eğitim Öğretimi Planlama	3.95	.77
	Öğrenme Ortamları Oluşturma	4.05	.67
	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	3.97	.68
	Ölçme ve Değerlendirme	3.97	.71
Tutum ve Değerler	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	4.46	.65
	Öğrenciye Yaklaşım	4.32	.62
	İletişim ve İşbirliği	4.17	.67
	Kişisel ve Meslekî Gelişim	4.14	.67

Tablo 3'te, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini mesleki bilgi boyutunda karşılama düzeyi, alan bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=3.82$, S= .70), alan eğitimi bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=3.70$, S= .65) ve mevzuat bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=3.68$, S= .62) şeklindedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini meslekî beceri boyutunda karşılama düzeyi, eğitim-öğretimi planlama alt boyutunda ($\bar{X}=3.95$, S= .77), öğrenme ortamları oluşturma alt boyutunda ($\bar{X}=4.05$, S= .67), öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt boyutunda ($\bar{X}=3.97$, S= .68) ve ölçme ve değerlendirme alt boyutunda ise ($\bar{X}=3.97$, S= .71) şeklindedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini mesleki tutum ve değerler boyutunda karşılama düzeyi milli, manevî ve evrensel değerler alt boyutunda ($\bar{X}=4.46$, S= .65), öğrencilere yaklaşım boyutunda ($\bar{X}=4.32$, S= .62), iletişim ve işbirliği boyutunda ($\bar{X}=4.17$, S= .67), kişisel ve meslekî gelişim boyutunda ise ($\bar{X}=4.14$, S= .67) şeklindedir. Tablo 4'te, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız t-Testi Sonuçları (N=264)

Meslekî Yeterlikler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Alan Bilgisi	Kadın	140	3.87	.65	1.389	262	.083
	Erkek	124	3.75	.74			
Alan Eğitimi Bilgisi	Kadın	140	3.84	.58	5.514	262	.020*
	Erkek	124	3.55	.68			
Mevzuat Bilgisi	Kadın	140	3.66	.58	2.332	262	.128
	Erkek	124	3.71	.66			
Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	140	4.13	.76	4.148	262	.648
	Erkek	124	3.75	.74			
Öğrenme Ortamları Oluşturma	Kadın	140	4.22	.59	4.329	262	.015*
	Erkek	124	3.87	.72			
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	140	4.12	.61	3.978	262	.009*
	Erkek	124	3.79	.71			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	140	4.14	.58	4.217	262	.001*
	Erkek	124	3.78	.79			
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	140	4.63	.51	4.557	262	.001*
	Erkek	124	4.28	.73			
Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	140	4.48	.55	4.803	262	.001*
	Erkek	124	4.13	.73			

İletişim ve İşbirliği	Kadın	140	4.36	.55	5.279	262	.004*
	Erkek	124	3.95	.76			
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	140	4.31	.56	4.554	262	.000*
	Erkek	124	3.95	.74			

*p< .05

Tablo 4'teki bağımsız t-testi sonuçları incelendiğinde, ortalama puanların mesleki bilgi boyutunda, cinsiyet değişkeni açısından alan eğitimi bilgisi alt boyutunda [$t_{(262)}=5.514$, $p< .05$] kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisine sahip olma konusunda ($\bar{x}=3.84$, $S=.58$), erkek öğretmen adaylarına oranla ($\bar{x}=3.55$, $S=.68$) kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

Mesleki beceri boyutunda ortalama puanlar, öğrenme ortamları oluşturma alt boyutunda [$t_{(262)}=4.329$, $p< .05$], öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt boyutunda [$t_{(262)}=3.978$, $p< .05$] ve ölçme ve değerlendirme alt boyutunda [$t_{(262)}=4.217$, $p< .05$], kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre, kadın öğretmen adaylarının öğretme ortamı oluşturma becerileri konusunda ($\bar{x}=4.22$, $S=.59$) erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=3.87$, $S=.72$) kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Bu sonuçlara göre, kadın öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecini yönetme becerilerine sahip olma konusunda ($\bar{x}=4.12$, $S=.61$), erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=3.79$, $S=.71$) kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme becerileri konusunda ($\bar{x}=4.14$, $S=.58$), erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=3.78$, $S=.79$) kendilerini daha yeterli buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Mesleki tutum ve değerler boyutunda, ortalama puanlar milli, manevi ve evrensel değerler alt boyutunda [$t_{(262)}=4.557$, $p< .05$], öğrenciye yaklaşım alt boyutunda [$t_{(262)}=4.803$, $p< .05$], iletişim ve işbirliği alt boyutunda [$t_{(262)}=5.279$, $p< .05$] ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda [$t_{(262)}=4.554$, $p< .05$] kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının milli, manevi ve evrensel değerlere sahip olma konusunda ($\bar{x}=4.63$, $S=.51$), erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=4.28$, $S=.73$) kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Aynı şekilde, kadın öğretmen adaylarının öğrenciye yaklaşım konusunda ($\bar{x}=4.48$, $S=.55$), erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=4.13$, $S=.73$) kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Bu sonuçlar ayrıca kadın öğretmen adaylarının iletişim ve işbirliği konusunda ($\bar{x}=4.36$, $S=.55$), erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=3.95$, $S=.76$) kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Aynı şekilde sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim konusunda ($\bar{x}=4.31$, $S=.56$), erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=3.95$, $S=.74$) kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Tablo 5'te lisans değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 5. Lisans Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=264)

Mesleki Yeterlikler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Bilgi	Gruplar Arası	15.158	4	3.790	15.354	.000*	5<1,2,3,4
	Gruplar İçi	63.924	259	.247			
	Toplam	79.082	263				
Mesleki Beceri	Gruplar Arası	47.014	4	11.754	45.061	.000*	5<1,2,3,4
	Gruplar İçi	67.557	259	.261			
	Toplam	114.571	263				
Tutum ve Değerler	Gruplar Arası	36.260	4	9.065	47.870	.000*	5<1,2,3,4
	Gruplar İçi	49.046	259	.189			
	Toplam	85.307	263				

*p< .05

Tablo 5'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde, ortalama puanların mesleki bilgi boyutunda [$F_{(4-259)}=15.354$, $p< .05$], mesleki beceri boyutunda [$F_{(4-259)}=45.061$, $p< .05$] ve mesleki tutum ve değerler boyutunda [$F_{(4-259)}=47.870$, $p< .05$] lisans değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasındaki farklılık, mesleki bilgi boyutunda beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer lisan alanlarındaki öğretmen adaylarının puanları arasındadır. Bu sonuçlara göre, beden eğitimi bölümündeki öğretmen adayları ($\bar{x}=3.26$, $S=.62$) öğretmenlik meslek bilgisi konusunda kendilerini fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=3.83$, $S=.37$), matematik öğretmenliği ($\bar{x}=3.81$, $S=.50$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3.96$, $S=.43$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3.76$, $S=.51$) lisans alanındaki adayları kadar yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu sonuçlar, beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3.14$, $S=.73$) öğretmenlik meslek

becerisi konusunda kendilerini fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=4.20$, $S=.46$), matematik öğretmenliği ($\bar{x}=4.02$, $S=.41$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=4.30$, $S=.45$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=4.25$, $S=.46$) lisans alanındaki adayları kadar yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca bu sonuçlar, beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3.27$, $S=.61$) öğretmenliğin mesleki tutum ve değerleri konusunda kendilerini fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=4.20$, $S=.36$), matematik öğretmenliği ($\bar{x}=4.14$, $S=.34$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=4.28$, $S=.38$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=4.20$, $S=.43$) lisans alanındaki adayları kadar yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Tablo 6'da yaş değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 6. Yaş Alanı Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=264)

Mesleki Yeterlikler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Bilgi	Gruplar Arası	4.492	3	1.497			
	Gruplar İçi	74.589	260	.287	5.220	.002*	4<2
	Toplam	79.082	263				
Mesleki Beceri	Gruplar Arası	12.516	3	4.172			
	Gruplar İçi	102.056	260	.393	10.628	.000*	4<1,2,3
	Toplam	114.571	263				
Tutum ve Değerler	Gruplar Arası	8.965	3	2.988			
	Gruplar İçi	76.342	260	.294	10.177	.000*	4<1,2
	Toplam	85.307	263				

* $p < .05$

Tablo 6'daki ANOVA sonuçları, ortalama puanların mesleki bilgi boyutunda [$F_{(3-260)}=5.220$, $p<.05$], mesleki beceri boyutunda [$F_{(3-260)}=10.628$, $p<.05$] ve mesleki tutum ve değerler boyutunda [$F_{(3-260)}=10.177$, $p<.05$] yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Scheffe testi sonuçları, mesleki bilgi boyutunda, ortalama puanlar arasındaki farklılığın 24 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adayları ($\bar{x}=3.47$, $S=.63$) ve 22 yaş grubundaki ($\bar{x}=3.85$, $S=.51$) öğretmen adayları arasında olduğunu göstermektedir. Mesleki beceri boyutunda farklılık, 24 yaş grubundaki katılımcılar ($\bar{x}=3.51$, $S=.83$) ile 21 yaş ($\bar{x}=4.06$, $S=.52$), 22 yaş ($\bar{x}=3.85$, $S=.51$) ve 23 yaş ($\bar{x}=3.71$, $S=.57$) grubundaki katılımcılar arasındadır. Ayrıca mesleki tutum ve değerler boyutunda farklılık, 24 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3.64$, $S=.64$) grubundaki katılımcılar ile 21 yaş ($\bar{x}=4.10$, $S=.64$) ve 22 yaş grubundaki ($\bar{x}=4.17$, $S=.47$) katılımcılar arasındadır. Bu sonuçlar, 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusunda kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmen adayları kadar yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Tablo 7'de, mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 7. Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=264)

Mesleki Yeterlikler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Bilgi	Gruplar Arası	7.506	3	2.502			
	Gruplar İçi	71.576	260	.275	9.088	.000*	2<1,3
	Toplam	79.082	263				
Mesleki Beceri	Gruplar Arası	10.108	3	3.369			
	Gruplar İçi	104.463	260	.402	8.386	.000*	2<1,3
	Toplam	114.571	263				
Tutum ve Değerler	Gruplar Arası	6.527	3	2.176			
	Gruplar İçi	78.779	260	.303	7.181	.000*	2<1
	Toplam	85.307	263				

* $p < .05$

Tablo 7'deki ANOVA sonuçlarına göre ortalama puanlar, mesleki bilgi boyutunda [$F_{(3-260)}=9.088$, $p<.05$], mesleki beceri boyutunda [$F_{(3-260)}=8.386$, $p<.05$] ve tutum ve değerler boyutunda [$F_{(3-260)}=7.181$, $p<.05$] mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre, mesleki bilgi boyutunda farklılık, meslek lisesinden mezun olan katılımcılar ($\bar{x}=3.41$, $S=.60$) ile Anadolu lisesi ($\bar{x}=3.89$, $S=.54$) ve Anadolu öğretmen liselerinden ($\bar{x}=3.89$, $S=.54$) mezun olan katılımcıların puanları arasındadır. Scheffe testi sonuçları, mesleki beceri boyutunda ortalama puanlar arasındaki farklılığın meslek lisesi mezunu katılımcılar ($\bar{x}=3.65$, $S=.88$) ile Anadolu lisesi ($\bar{x}=3.17$, $S=.51$) ve Anadolu öğretmen liselerinden ($\bar{x}=4.06$, $S=.54$) mezun katılımcılar arasında olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, mesleki tutum ve değerler boyutunda ortalama puanlar arasındaki farklılığın, meslek lisesi mezunu katılımcılar ($\bar{x}=3.76$, $S=.73$) ve Anadolu lisesi ($\bar{x}=3.19$, $S=.45$) mezunu katılımcılar arasında olduğunu göstermektedir. Bu

sonuçlar, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusunda, kendilerini Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adayları kadar yeterli görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve mesleki beceriler konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini, tutum ve değerler konusunda ise çok yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları mesleki bilgi kapsamındaki, mevzuat bilgisi ve alan eğitimi bilgisi konusunda kendilerini az yeterli görürken alan bilgisi konusunda görece daha yeterli görmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini mesleki bilgi, mesleki beceri, değer ve tutumlar konusunda yeterli görmeleri, öğretmen yetiştiren kurumların mesleki bilgi kazandırma konusunda yeterli olduklarının göstergesi olması açısından önemli bir veri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendi alanlarında donanımlı olarak yetişiyor olmaları, öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından ümit verici bir sonuç olarak görülebilir. Eckert (2013), öğretmen eğitimi programlarının başarısızlığının yakın zamanda tüm öğrencilere kaliteli bir eğitimin nasıl sağlanacağını tartışılmasında odak noktaları haline geldiğini iddia etmektedir. Schulz ve Trivitt (2015), okullarda yüksek eğitim kalitesini sağlamak için öğretmen adaylarının daha nitelikli olarak eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedir. DeAngelis ve Presley'e (2011) göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine en iyi şekilde hazırlanmasındaki asıl amaç, okullarda öğretmen kalitesi konusunda mevcut farklılıkları ortadan kaldırmaktır. Bu konuda daha önce yapılan araştırmalarda, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Özer ve Gelen (2008) tarafından öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan araştırmada, öğretmen adayları, okullarda görevli öğretmenlere oranla meslek bilgisi konusunda kendilerini daha yeterli görmektedir. Benzer şekilde, Ayan ve Budak (2012), Kahramanoğlu ve Ay (2013), Yalçın-İncik ve Akay (2015) ve Yeşilyurt (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleği açısından oldukça yeterli görmektedir. Öte yandan Gülay ve Altun (2017) ve Sezer (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, sınıf yönetimi, öğretimi planlama, sınıf ortamında istenmeyen davranışlarla başa çıkma, öğrenciler ve velilerle iletişim konularında sorunlar yaşadıkları bulguları yer almaktadır. Buddin ve Zamarro (2009) tarafından yapılan bir başka araştırmada sonuçlar, öğretmen başarısı ve öğretim kalitesi ile öğrenci başarısının arttığını göstermektedir. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki birinci veya ikinci yıllarında öğrenci başarısı açısından elde ettikleri kötü sonuçları yansıtmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adayları ile karşılaştırıldığında, kendilerini öğretmenlik mesleği açısından daha yeterli görmektedir. Bu sonucun toplumda öğretmenlik mesleğinin genel olarak bir kadın mesleği olarak algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir (Aslan, 2015; TED, 2014). Daha önce öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara ilişkin yürütülen bazı araştırmalarda kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılıklar olduğu bulguları yer almaktadır. Nitekim Kaya ve Büyükkasap (2005) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına oranla öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutum içinde olduklarını, öğretmenlik mesleğini kendileri için ideal gördüklerini ve öğretmen olma isteklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Yeşilyurt (2011) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutum ve değerlerini içselleştirme düzeyi, erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksektir. Benzer şekilde, Ekici (2013) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla kendilerini öğrenci başarısından daha fazla sorumlu hissettikleri belirlenmiştir. Ancak Bulut ve Doğar (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı bulgusu yer almaktadır. Benzer şekilde, Kahramanoğlu ve Ay (2013) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı bulgusu yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, lisans alanı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Beden eğitimi öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini fen bilgisi, matematik, sınıf eğitimi ve okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha az yeterli görmektedir. Bu sonucun, beden eğitimi öğretmenliğinin uygulama ve yeteneğe dayalı bir öğretmenlik alanı olması nedeniyle öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde, öğretmenlik mesleği

genel yeterliklerini yeterli düzeyde kazanamadıkları algısından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmalarda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların lisans alanı değişkeni açısından ne şekilde farklılaştığına ilişkin bulgulara sıklıkla rastlamak pek olası değildir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Bulut ve Doğar (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, lisans değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öte yandan Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir (2010) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının meslekî öz-yeterlik puanlarının düşük olduğu bulgusu yer almaktadır. Oysa Yanık (2017) tarafından yürütülen araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu bulgusuna yer verilmektedir. Benzer şekilde, Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır (2012) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu bulguları yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adayları, 21, 22 ve 23 yaş grubundaki öğretmen adaylarına oranla kendilerini öğretmenlik mesleği açısından daha az yeterli görmektedir. Bu sonucun 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının beklenti düzeylerinin yüksek olmasından ve atanamama kaygısından kaynaklandığı söylenebilir. Bu konuda daha önce yapılan araştırmalarda, benzer bulgulara rastlanmaktadır. Nitekim Bulut ve Doğar (2006) tarafından yapılan araştırmada, mezun konumunda olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanları, birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarından düşüktür. Benzer şekilde Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan araştırmada ise mezun konumunda olan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha az yeterli görmektedir. Kaya ve Büyükkasap (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının %83'ünü en çok endişelendiren problemin mezun olduktan sonra iş bulamama olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Pamuk, Hamurcu ve Armağan (2014) tarafından yapılan bir başka araştırmada öğretmen adaylarının iş bulamama, atanamama, KPSS'de başarılı olamama, aile ve çevrenin beklentilerini karşılama konusunda kaygı duydukları bulgularına yer verilmektedir. Mergen, Arslan, Erdoğan-Mergen ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla kaygılı oldukları bulgusu yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Meslek lisesi mezunu öğretmen adayları, Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarına oranla kendilerini öğretmenlik mesleği açısından daha düşük düzeyde yeterli görmektedir. Bu sonucun meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının akademik başarı algılarının düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Blazar ve Kraft (2017) tarafından yapılan bir çalışmadan elde edilen bulgular, öğretimin çok boyutlu doğasını yansıtan teoriye dayalı olarak öğretmenlerin tüm becerilerinin geliştirilmesi için stratejiler belirleme gereği konusunda somut kanıtlar sunmaktadır. Bu konuda daha önce yürütülen araştırmalarda, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Nitekim Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yürütülen araştırmada, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyinin, diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarına oranla düşük düzeyde olduğu bulgusu yer almaktadır. Benzer şekilde, Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir (2010) tarafından yapılan araştırmada, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleği açısından diğer lise mezunlarına göre daha az yeterli gördükleri bulgusu yer almaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olma açısından kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Ancak erkek öğretmen adayları, beden eğitimi lisans alanındaki öğretmen adayları, 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adayları ve meslek lisesi mezunu öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği açısından kendilerini görece daha az yeterli görmektedir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının başta öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler açısından daha donanımlı olarak yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Beden eğitimi lisans alanındaki öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler konusunda daha yeterli olmalarını sağlayacak teorik ve uygulamaya dayalı öğrenme yaşantıları oluşturulmalıdır. Öğretmen adaylarının atanamama ve işsiz kalma kaygılarını azaltmak amacıyla eğitim-istihdam dengesini sağlayacak politikalar uygulamaya konmalıdır. Meslek lisesi mezunlarının farklı meslek alanlarına yönlendirilmesi amaçlanmalıdır. Öğretmenlik mesleği yeterlikler çerçevesinin öğretmen yetiştiren kurumlarda tam olarak uygulanmasına özen gösterilmelidir. Bu konuda farklı araştırma desenlerinde ve farklı çalışma grupları ile araştırmalar yürütülebilir.

References

- Aggarwal, P. (2014). Teachers' competencies as identified by NCTE. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 1 (6), 252-253.
- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. [Teachers qualifications: Comparison between primary school curriculum expectations and teachers acquisitions in education faculties]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 38-63.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. [The foundations of the basic factors effecting the choice of teaching as a profession]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8 (37), 53-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2958>
- Ayan, M., & Budak, Y. (2012). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. [The degree to gain the generic competencies of teaching profession through the primary school teacher training curriculum in faculties of education]. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 1-16.
- Bağ, C., & Çeviker-Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. [Pre-school teachers' teacher competences and in-service training needs]. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 289-312.
- Bayındır, N. (2011). Uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri hakkındaki görüşleri. [Practice teachers' opinions about personel and professional qualifications of candidate teachers]. *Akademik Bakış Dergisi*, 8 (26), 1-7.
- Bektaş, M., Aydın, E., & Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. [Elementary teacher candidates' views on their future professional competencies]. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 174-192.
- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5 (5), 5067-5080. doi:10.3390/su5125067.
- Blazar, D. & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Education Evaluation Policy Analysis*, 39 (1), 146-170. DOI:10.3102/0162373716670260.
- Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics* 66 (2), 103-115. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2009.05.001>
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. [A system level proposal on teacher competency assessment and teacher professional development]. *Millî Eğitim Dergisi*, 44 (204), 114-134.
- Bulut, H., & Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. [The investigation of student teachers' attitudes towards their occupations]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 13-27.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. [Determination of teachers' multicultural competence perceptions]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. [Data analysis handbook for social sciences]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demir, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları. [Scientific research method and statistical significance tests]*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

- DeAngelis, K. J. & Presley, J. B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their interrelationship for school improvement. *Policy in Schools, 10* (1), 84-120. DOI: 10.1080/15700761003660642
- Eckert, S. A. (2013). What do teaching qualifications mean in urban schools? A mixed-methods study of teacher preparation and qualification. *Journal of Teacher Education, 64* (1), 75-89. <https://doi.org/10.1177/0022487112460279>
- Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. [Analyzing responsibility perceptions of teacher candidates in student success in terms of different variables]. *Eğitim ve Bilim, 38* (169), 263-279.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. [In-service training in public administration in Turkey]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2* (3), 1-14.
- Gülay, A., & Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. [Determining perceptions of newly qualified teachers about their professional competencies and challenges]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (31), 738-749. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1837>
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. [A content analysis study on academic articles related to teacher competencies]. *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6* (2), 30-43.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1998). *Teachers, schools and academic achievement*. (Working Paper: 6691). NBER Working Paper Series. Cambridge MA: National Bureau of Economic Research.
- Hayes, D. (1997). Teaching competences for qualified primary teacher status in England. *Teacher Development, 1* (2), 165-174. DOI: 10.1080/13664539700200015.
- Hudson, P. (2012). *Beginning teachers’ achievements and challenges: Implications for induction and mentoring*. In T. Aspland, & M. Simons (Eds.) Proceedings of the 2012 Annual Australian Teacher Education Association (ATEA) Conference, Australian Teacher Education Association (ATEA), Australia.
- İlgaz, H., & Usluel, Y. (2011). Öğretim sürecine BİT entegrasyonu açısından öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. [Teacher competencies according to ICT integration into the teaching processes and professional development]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 10* (19), 87-106.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. [Investigation of the relationship between preservice physical education teachers’ sense of self-efficacy and professional concerns]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (2), 93-111.
- Kahramanoğlu, R., & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. [Examination of the primary teacher candidates’ special field competence perceptions as to different variables]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2* (2), 285-301.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. [Views of prospective teachers in elementary school teaching departments about professional self-efficacy]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15* (1), 73-84.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. [The perceptions of teachers’ sufficiency]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (1), 70-97.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. [Scientific research method: Concepts, principles, techniques]. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. [Physics student teachers’ profiles, attitudes and anxiety toward teaching profession: An Erzurum sample]. *Kastamonu Eğitim Dergisi 13* (2), 367-380.

- Kaya, H. İ., & Demir, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi. [Analysis on teacher candidates' opinions on teacher qualifications in terms of cognitive coaching approach]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 67-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.5>
- Keiser, D. L. (2016). Teacher education and social justice in the 21st Century: Two contested concepts. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5 (2), 25-35. doi:10.15366/riejs2016.5.2.002
- Kim, K. & Roth, G. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current Issues in Education*, 14 (1), 1-28. Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. [Assessment of generic competences of teaching profession by teacher, school director and consultants from the Ministry of National Education]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (23), 36-46.
- Kutluca-Canbulat, A. N. (2014). Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri ve öğretmen adayı belirleme sürecine ilişkin bir değerlendirme. [An assessment related to instructors views about teachers eligibility and teacher candidates' selection process]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3 (3), 1-11.
- Külekcı, G. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendilerini geliştirme isteklerinin belirlenmesi. [Evaluation of foreign language teacher candidates' desire to improve themselves in terms of occupational efficacy]. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(3). 793-806.
- McCaffrey, D., Lockwood, J. R., Koretz, D., & Hamilton, L. (2003). Evaluating value-added models for teacher accountability. Santa Monica, California: RAND Corporation.
- Mergen, H., Arslan, H., Erdoğan-Mergen, B., & Arslan, E. (2014). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve kaygıları. [Pre-service teachers' anxiety and attitudes toward their profession]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9 (2), 162-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0612>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [Teaching profession general competencies]. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [Teaching profession general competencies]. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Numanoğlu, G., & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. [The opinions of computer teacher trainees on generic teacher competencies]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. [Evaluation of teacher candidates' and teachers' opinions about the level of having general qualifications of teaching profession]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.
- Pamuk, Y., Hamurcu, H., & Armağan, B. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). [Examination of situational and continuous anxiety level of classroom teachers candidates (İzmir-Buca Sample)]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 293-316.
- Peklaj, C. (2015). Teacher competencies through the prism of educational research. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5 (3), 183-204.
- Rees, R. B. (2015). *Beginning teachers' perceptions of their novice year of teaching*. (Unpublished Masters' Thesis). Family, Consumer, and Human Development Department, Utah University, Utah, USA.
- Saracaloğlu, S., Certel, Z., Varol, R., & Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. [The investigation of the physical education teachers' self-efficacy beliefs and focus of control levels]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 54-65.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. [Teacher qualifications and professional development]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Sezer, Ş. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18 (69), 199-219. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.11>
- Shulz, J. V. & Trivitt, J. R. (2015). Teacher qualifications and productivity in secondary schools. *Journal of School Choice*, 9 (1), 49-70. DOI: 10.1080/15582159.2015.998964
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. [Teacher's competencies: A modern discourse and the rhetoric]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), (Özel Sayı), 63-82.
- Türk Eğitim Derneği [TED], (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. [Teacher profession in teacher perspectives]*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Retrieved August, 25, 2018, from <https://tedmem.org/yayinlar>
- Turan, B., & Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. [Sufficiency of teachers who have different work status]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 799-820.
- Yalçın-İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. [Education faculty and pedagogical formation programme prospective teachers' opinions towards teaching profession competencies]. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 179-197.
- Yanık, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançları. [The beliefs of self-sufficiency of candidate teachers of physical education and sport]. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (4), 148-161.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. [Teacher candidates' qualification perceptions about teaching profession's general qualifications]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 71-100.