



**HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN MEZUN İSTİHDAM
EDİLEBİLİRLİK GÖSTERGELERİ VE YETERLİKLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Çiğdem Şahin

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Çiğdem

Soyadı : Şahin

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri ve Yeterlikler Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : Evaluation of Pre-Service Teacher Education in Terms of Graduate Employability Indicators and Qualifications

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Çiğdem ŞAHİN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Çiğdem Şahin tarafından hazırlanan “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri ve Yeterlikler Açısından Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Didem KOŞAR

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zeki ÖĞDEM

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Ahi Evran Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Eğitim hakkına erişemeyen tüm kadınlara

TEŞEKKÜR

Bu tezin yazılmasında, pek çok kişinin katkısı olduğu aşikârdır. Ancak, her şeyden önce, öğrencisi olmaktan kıvanç duyduğum, desteğini, sabrını hiçbir zaman esirgemeyen, kaybolduğum anlarda bana yol gösteren, ufkumu açan ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e tüm emekleri için müteşekkir olduğumu tüm kalbimle belirtmek isterim. Tez izleme komitemde yer alarak, tecrübeleri ve engin bilgileriyle tezimin şekillenmesinde büyük role sahip, aynı zamanda babacanlığıyla beni yüreklendiren sayın Prof. Dr. Temel ÇALIK'a, yine tez izleme komitemde bulunan, sorunlara disiplinlerarası bakabilmem hususunda önemli katkıları olan sayın Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER'e güler yüzlerini esirgemedен sağladıkları tüm katkılar için çok teşekkür ederim. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ve diğer süreçlerde bilgi, tecrübe ve yardımlarından faydalandığım değerli hocam sayın Doç. Dr. Serkan KOŞAR'a tüm destekleri için teşekkür ederim. Doktora sürecim boyunca, zaman zaman yaşadığım yorgunluk ve umutsuzluk dönemlerinde bana destek olan, cesaret veren, isimlerini sayamadığım bütün arkadaşlarıma ve sevenlerime, tünelin ucundaki ışığı bana hep hatırlattıkları, yüklerimi hafiflettikleri için teşekkür ederim. Sadece başarılarımla değil, başarısızlıklarımın da gurur duyduklarını her daim hissettiren, her süreçte olduğu gibi doktora sürecinde de sırtımı dağ gibi yasladığım, gücüme güç katan canım annem ve babama bana sağladıkları her fırsat için, bana hep güvendikleri için minnettarım. Kızınız olmaktan gurur duyuyorum; hakkınız ödenmez. Doktora tezimi bir ödev olarak algılayan ve halalarının neden sürekli ödev yaptığına anlam veremeyen yeğenlerim Efe ve Kaan'a bu süreçte moral kaynakları oldukları için, babaları olan ağabeyime ve bana yengeden öte kardeş gibi olan annelerine her türlü destekleri için teşekkür ederim. Son olarak, dünyanın daha güzel bir yer olması için mücadele veren, her ne olursa olsun sevgiyi ve hoş görüyü rehber edinen tüm insanlara teşekkürü bir borç bilirim.

Çiğdem ŞAHİN

**HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN MEZUN İSTİHDAM
EDİLEBİLİRLİK GÖSTERGELERİ VE YETERLİKLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Doktora Tezi)**

**Çiğdem ŞAHİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak, 2021**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı hizmet öncesi öğretmen eğitimini Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri (MİEG) ve yeterlikler çerçevesinde değerlendirerek bir durum analizi ortaya koymaktır. Bu çerçevede, lisans mezuniyetinin üzerinden en fazla 3 yıl geçmiş aday öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde görev yapan eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerine göre hizmet öncesi öğretmen eğitiminin MİEG, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) açısından mevcut durumunun betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada nitel veriler ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu, Türkiye'nin çeşitli il/ilçelerinde bulunan resmî okullarda görev yapan aday öğretmenler ve Türkiye'de bulunan çeşitli üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinde görev yapan eğitim yönetimi akademisyenleri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, sonda sorularıyla desteklenen akademisyenler için 20, öğretmenler için 16 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli il/ilçelerinde bulunan resmî okullarda görev yapan 14 aday öğretmen ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde görev yapan 14 eğitim yönetimi akademisyeni katılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış, elde edilen kayıtlar çözümlenmiştir. Yazılı hale getirilen veriler, gizlilik ilkesine bağlı olarak korunmuş ve akademisyenlere "A", aday öğretmenlere ise "Ö" kodu verilerek her iki grupta yer alan 14'er katılımcı 1'den 14'e kadar numaralandırılmıştır. MAXQDA 2018 Nitel Araştırma Program'ına aktarılan verilerle, araştırma soruları baz alınarak, veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, temalar ve alt kategoriler belirlenmiştir. Araştırma

sonuçlarına göre hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama dengesinde optimalin sağlanamadığı, uygulama faaliyetlerinin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği söylenebilir. İdeal öğretmenin yetiştirilmesi için hali hazırda eğitim program ve yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği, alan dışı öğrencilerin pedagojik formasyon yolu ile yetiştirilmesinin öğretmen yetiştirme açısından sorunlar teşkil ettiği vurgulanmaktadır. MİEG'den, işverenlerin kalite güvencesi prosedürlerine ve kontenjan belirleme süreçlerine katılımı bu araştırmada MEB'e bağlı devlet okulları ve özel okullar açısından incelenmiş, böylesi bir işbirliğinin öğretmen yetiştirmede niteliği artırabileceği aynı zamanda arz-talep dengesinin bu yolla sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kariyer danışmanlığına ilişkin görüşler teoride eğitim fakülteleri için mesleği ve piyasayı tanıtmaya uygun olarak düşünülse de, öğretmenliğin kariyer mesleği olarak görülmemesinden dolayı, uygulamada gereksiz olarak düşünülmektedir. Mezun izleme anketleri, mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden bir diğeri olarak, eğitimle ilgili politika yapıcılar, yükseköğretim kurumları ve aday öğrenciler gibi paydaşlar için yararlı ve somut veriler sunulmasına olanak sağlayacağından hizmet öncesi öğretmen eğitiminde de uygulanması yararlı olabilir. Gerek bir mezun istihdam edilebilirlik göstergesi olarak, gerekse öğretmen eğitiminde çok önemli bir unsur olarak, staj / uygulamalı eğitim faaliyetlerinin, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşacakları dünyanın bir projeksiyonu olması nedeniyle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. TYYÇ'de yer alan, bilişsel ve uygulamalı beceriler, bağımsız çalışma ve sorumluluk alabilme, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik alanları, sırasıyla; araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getirebilme, liderlik yapabilme, hayat boyu öğrenme becerisi, sözlü ve yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanarak ulusal/uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı ortamlarda bilgi paylaşılabilme becerilerini ifade etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırma teknikleri ve bilişim tekniklerine yönelik dersler teorik açıdan yeterli gibi görülse de uygulama açısından yetersizdir. Liderlik, hayat boyu öğrenme ve yabancı dil becerilerinin hizmet öncesinde kazandırılmasının da yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. İçinde bulunan bilgi ve teknoloji çağında bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilen, araştırma tekniklerini kullanarak çözüm üretebilen, kendini sürekli geliştirme yetisine sahip ve bunun için gereken kaynaklara nereden/nasıl ulaşabileceğini bilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Hem bu yeterliklere haiz bireyleri yetiştirmekle yükümlü olan hem de bu yeterliklere kendilerinin de sahip olması gereken öğretmenler için de bu beceri ve yetkinliklerin hizmet öncesinde yeterli düzeyde kazandırılması önemlidir. Eğitim fakültelerinde fakülte politika ve önceliklerinin belirlenerek, fakülte kültürünün şekillendirilmesi tüm bu becerilerin özellikle de yaşam boyu öğrenme ve liderlik becerilerinin kazandırılmasında yararlı olabilir. Buna ek olarak eğitim programlarının tasarlanmasında araştırma teknikleri ve bilişim teknolojilerinin kullanımını içeren derslerin uygulama süreleri artırılarak daha etkin şekilde yürütülmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Mezun İstihdam Edilebilirliği, Öğretmen Yeterlilikleri

Sayfa Adedi : xvii + 178

Danışman : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

**EVALUATION OF PRE-SERVICE TEACHER TRAINING IN TERMS
OF GRADUATE EMPLOYABILITY INDICATORS AND OF
QUALIFICATIONS
(Doctoral Thesis)**

Çiğdem ŞAHİN
GAZİ UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
January, 2021

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the pre-service teacher education within the framework of Graduate Employability Indicators (GEI) and qualifications and to present a situation analysis. In this framework, according to the opinions of candidate teachers who has had Bachelor's degree at most three years ago, and of educational administrations academicians working at faculties of education, it is aimed to describe the current situation of pre-service teacher education in terms of GEI, National Qualifications Framework For Higher Education in Turkey (NQF-HETR) and General Competencies for Teaching Profession (GCTP). For this purpose, qualitative data and phenomenological design were used in the study. The participants of the study group are composed of teacher candidates working at state schools in Turkey's various provinces/districts and educational administration academicians who work at faculties of education of various universities in Turkey. Criterion sampling and maximum diversity sampling, which are among purposeful sampling methods, were used to determine the study group in the study. In the study, qualitative data were collected via semi-structured interview forms consisting of 20 open-ended questions for academicians and 16 open ended questions for candidate teachers supported by probe questions. 14 candidate teachers and 14 education management academicians who worked in 2017-2018 academic year participated in the study. The interviews with the participants were recorded using a tape recorder, and the records obtained were analysed. The written data were protected in accordance with the principle of confidentiality and the academicians were given the code "A" and the candidate teachers the code "Ö" and 14 participants in both groups were numbered from 1 to 14. Based on the

data transferred to the MAXQDA 2018 Qualitative Research Programme, a framework for data analysis was created and themes and subcategories were determined. According to the results of the research, it can be said that the optimal in the theory-practice balance cannot be achieved in pre-service teacher education and the quality and quantity of the practising activities should be increased. It is emphasized that the current curriculum and methods need to be developed in order to train the ideal teacher, and the training of non-disciplinary students through pedagogical formation poses problems in terms of teacher training. Among GEI, required involvement of employers in quality assurance and decision-making processes have been examined in this study in terms of public and private schools affiliated to the Ministry of National Education, and it has been concluded that such a cooperation can increase the quality of teacher training and that the supply-demand balance can be achieved in this way. Although the views on career guidance are considered appropriate in theory for education faculties to introduce the profession and the sector, it is considered unnecessary in practice since teaching is not seen as a career profession. Graduate tracking surveys, as another GEI, can be useful in pre-service teacher education as they will provide useful and concrete data for stakeholders such as education policy makers, higher education institutions and prospective students. Both as a GEI and as a very important element in teacher education, internship / practising activities are a projection of the world that prospective teachers will encounter in their professional lives, so pre-service teacher education should be improved in terms of quality and quantity. Cognitive and applied skills, independent working and taking responsibility, learning competence, communication and social competence areas in the NQF-HETR, respectively refer to; the ability to offer solutions by using research methods, to be a leader, to have lifelong learning skills, to share information in verbal and written environments at national / international level by using verbal and written information and communication technologies. According to the findings obtained from the research, although the courses on research techniques and information techniques seem to be theoretically sufficient, they are inadequate in terms of practice. It is observed that pre-service acquisition of leadership, lifelong learning and foreign language skills is not sufficient. In the age of information and technology, there is a need for individuals who can use information and communication technologies, produce solutions using research techniques, have the ability to continuously improve themselves and know where / how to access the necessary resources. It is also important for teachers who are responsible for raising individuals with these competencies and who must have these competencies themselves, to acquire these skills and competencies at a sufficient level in pre-service education. In faculties of education, determining faculty policies and priorities and shaping the culture of the faculty can be beneficial in providing all these skills, especially lifelong learning and leadership skills. In addition to this, it can be ensured that courses involving the use of research techniques and information technologies in the design of curricula are carried out more effectively by prolonging the time for internship/practising.

Keywords : Pre-Service Teacher Education, Graduate Employability, Teacher Competencies

Number of Pages : xvii + 178

Supervisor : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi.....	13
1.4. Varsayımlar	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar.....	15
BÖLÜM 2.....	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1. Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretim Sistemine Yansımaları	16
2.1.1. Bologna Süreci ve Yükseköğretimde Kalite Güvencesi	20
2.1.2. Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Uygulamaları	21

2.1.3. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi.....	22
2.1.4. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi	24
2.2. Öğretmen Yeterlilikleri ve Önemi	28
2.2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	29
2.2.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi	31
2.2.3. Öğretmen Strateji Belgesi	33
2.2.4. 2023 Eğitim Vizyonu ve Öğretmen Yetiştirmeye Dair Hedefler	34
2.3. Mezun İstihdam Edilebilirliği	35
2.3.1. Mezun İstihdam Edilebilirliğine İlişkin Bütüncül Yaklaşım.....	36
2.3.2. Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri	39
2.4. İlgili Araştırmalar	43
2.4.1. Mezun İstihdam Edilebilirliği ile İlgili Araştırmalar	43
2.4.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Bologna Süreci ile İlgili Araştırmalar	48
2.4.3. Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Yeterlilikleri ile İlgili Araştırmalar	53
BÖLÜM 3.....	60
YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Katılımcı Grubu	61
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.4. Verilerin Analizi	65
BÖLÜM 4.....	67
BULGULAR	67
4.1. Öğretmenlik Mesleği ve İdeal Öğretmene İlişkin Bulgular	67
4.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri (MİEG) Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	72

4.2.1. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak Kuram ve Uygulama Yeterliliklerinin Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	73
4.2.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak İşverenlerin Kalite Güvencesi Prosedürlerine Dâhil Edilmesinin Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	75
4.2.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak İşverenlerin Kontenjanların Belirlenmesine Dâhil Edilmesinin ve Kariyer Danışmanlığı Hizmeti Sunulmasının Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	79
4.2.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak Mezun İzleme Anketleri Uygulanmasının Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	82
4.2.5. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak Staj / Uygulamalı Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	85
4.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	88
4.3.1.Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi Yeterliklerinden Kuramsal ve Olgusal Bilgi ile Alana Özgü Yetkinlik Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	89
4.3.2.Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi Yeterliklerinden Bilişsel ve Uygulamalı Beceriler Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	93
4.3.3.Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi Yeterliklerinden Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	96
4.3.4.Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi Yeterliklerinden Öğrenme Yetkinliği Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	99

4.3.5.Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi Yeterliklerinden İletişim ve Sosyal Yetkinlik Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	101
4.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (ÖMGY) Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	103
4.4.1. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin ÖMGY Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	105
4.4.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin ÖMGY Mesleki Beceri Yeterlik Alanı Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	107
4.4.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin ÖMGY Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	110
BÖLÜM 5.....	114
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	114
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	114
5.2 Öneriler	136
KAYNAKLAR.....	140
EKLER	168
Ek 1. Akademisyen Görüşme Formu	169
Ek 2. Aday Öğretmen Görüşme Formu	174

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>AYÇ Seviye Tanımlayıcıları</i>	23
Tablo 2. <i>TYYÇ'nin Oluşturulma Aşamaları ve Tarihleri</i>	25
Tablo 3. <i>Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri</i>	26
Tablo 4. <i>Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı LİSANS Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı)</i>	27
Tablo 5. <i>Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017 yılı)</i>	31
Tablo 6. <i>Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri ve Türkiye'deki Mevcut Durum</i>	41
Tablo 7. <i>Avrupa'da Eğitim ve Öğretim Sistemlerini İzlemek İçin Yapısal Göstergeler Raporunda Mezun İstihdam Edilebilirliğine İlişkin Veriler</i>	42
Tablo 8. <i>Katılımcıların (Akademisyenler) Demografik Özellikleri</i>	62
Tablo 9. <i>Katılımcıların (Aday Öğretmenler) Demografik Özellikleri</i>	62
Tablo 10. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları</i>	68
Tablo 11. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin İdeal Öğretmene Bakış Açıları</i>	68
Tablo 12. <i>Akademisyenlerin İdeal Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Değerlendirmeleri</i>	70
Tablo 13. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Kuramsal Bilgi ve Uygulama Yeterliliklerine İlişkin Değerlendirmeleri</i>	73
Tablo 14. <i>Akademisyen ve Aday Öğretmenlerin İşverenlerin (MEB ve Özel Okullar) Kalite Güvencesi Prosedürlerine Dâhil Edilmesine İlişkin Değerlendirmeleri</i>	76

Tablo 15. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Kontenjanların Piyasa İhtiyaçlarına Göre Belirlenmesine ve Hizmet Öncesi Eğitimde Kariyer Danışmanlığı Sunulmasına Bakış Açıları</i>	80
Tablo 16. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İzleme Anketlerinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri</i>	83
Tablo 17. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Staj / Uygulamalı Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Değerlendirmeleri</i>	86
Tablo 18. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Kuramsal ve Olgusal Bilgi ile Alana Özgü Yetkinliğe İlişkin Değerlendirmeleri</i>	90
Tablo 19. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Bilişsel ve Uygulamalı Becerileri Kazandırabilme Açısından Değerlendirmeleri</i>	94
Tablo 20. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Liderlik ve Liderlik Becerilerini Kazandırabilme Açısından Değerlendirmeleri</i>	97
Tablo 21. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerini Kazandırabilme Açısından Değerlendirmeleri</i>	99
Tablo 22. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Sözlü ve Yazılı Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı ve Ulusal/Uluslararası Bilgi Paylaşımı Becerilerini Kazandırabilme Açısından Değerlendirmeleri</i>	102
Tablo 23. <i>ÖMGY 2006 ve 2017 Versiyonlarının Karşılaştırılması</i>	104
Tablo 24. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Mesleki Bilgi Yeterliliğine İlişkin Değerlendirmeleri</i>	106
Tablo 25. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Mesleki Beceri Yeterliliğine İlişkin Değerlendirmeleri</i>	108
Tablo 26. <i>Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Tutum ve Değerler Yeterliliğine İlişkin Değerlendirmeleri</i>	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. “Mezun istihdam edilebilirliğinin bütünleşmiş bir modeli” (Clarke, 2017, s.1931).	36
Şekil 2. “Mezun istihdam edilebilirliğinin metaforik bir modeli, CareerEDGE” (Pool & Sewell, 2007, s. 281).	37
Şekil 3. “İstihdam edilebilirlik için kariyer yönetim becerilerini de içeren mezun nitelikleri kavramsal modeli” (Bridgestock, 2009, s. 36).	38

SİMGELER VE KISALTMALAR

AAA	Avrupa Araştırma Alanı
ADEK	Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
AYÇ	Avrupa Yeterlikler Çerçevesi
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MİEG	Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri
ÖMGY	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UYÇ	Ulusal Yeterlikler Çerçevesi
YÖDEK	Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Hızlı değişimlerin ve beklenmedik gelişmelerin yaşandığı yirmi birinci yüzyılda meydana gelen toplumsal dönüşümler ve buna bağlı olarak bilgi ve ihtiyaçların sürekli devinim halinde olması, her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da paradigma değişimine neden olmuştur. Yükseköğretimin maruz kaldığı bu yenileşme hareketleri ve yeni paradigmlar beraberinde “kalite” ve “kalite güvencesi” gibi kavramları da getirmiştir. Yükseköğretimde kalite güvencesi, özellikle Avrupa’da olmak üzere tüm dünyada yaklaşık 20 yılı aşkın süredir gündemde olan ve hızlı gelişim gösteren bir süreçtir. Kalite güvencesi kapsamında Bologna Süreci de dâhil olmak üzere, yapılan tüm çalışmalar ülkelerin yükseköğretim politikaları üzerinde etkili olmuştur ve olmaya devam etmektedir.

Genel anlamda düşünüldüğünde, “gerekli insan gücünün sağlanması” yükseköğretimin amaçlarından biri olarak tanımlanabilir (Green, 1994, s. 12). Üniversitelerin çağın gerekliliklerine uyum sağlayan bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmesi ve çıktılarını iş piyasasına sunması (European Commission, 2012) beklenmektedir. Bu durum mezunların istihdam edilebilirliği açısından önemlidir. İstihdam edilebilirlik (*employability*), uluslararası eğitim raporlarında önemle üzerinde durulan, Avrupa 2020 Stratejisi ve Yükseköğretimin Modernizasyonu Stratejileri’nde önemli yere sahip olan, sadece bir mezunun işe yerleşmesi anlamına indirgenemeyecek, geniş bir kavramdır. Harvey’e (2001) göre istihdam edilebilirlik öğrenmenin bir çıktısı değil, bir öğrenme sürecidir. Knight ve Yorke’un (2003, s. 5)

istihdam edilebilirlik tanımı en kapsamlı tanımlarından biridir. Onlara göre istihdam edilebilirlik: “Bireylerin iş bulma ihtimalini artıran ve mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayan, kendilerinin, işgücünün, toplumun ve ekonominin menfaatine olan bir dizi kazanım-beceri, anlayış ve kişisel niteliklerdir”. Bu bağlamda, mezun istihdam edilebilirliği, lisans mezunu bir bireyin hizmet öncesi eğitimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve donanımlarının sonucu olarak mesleğini icra etmeye hazır bulunuşluğu olarak da tanımlanabilir.

Topluma, çağın gereksinimleri ile donatılmış, istihdam edilebilir bireyler kazandırmak yükseköğretim sisteminde yer alan bütün kurumların olduğu gibi eğitim fakültelerinin ve/veya eğitim bilimleri fakültelerinin de amacıdır. Yükseköğretimde eğitim fakültelerinin görevi hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programı yolu ile öğretmen yetiştirmektir. Yetiştirilen öğretmenler, özel okullarda, devlet okullarında ve diğer kurumlarda istihdam edilmektedir. Özel okullarda istihdam edilecek öğretmenler, sektörün gücünü belirledikleri için özel şartlara tabi tutulmakta ve yoğun performans değerlendirmelerinden geçmektedirler. Öğretmenlerin devlet okullarında istihdam edilmesi ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) görevidir. Bu nedenle, üniversitelerin ve dolayısı ile eğitim fakültelerinin bağlı bulunduğu Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve MEB’in eşgüdümlü çalışması, öğretmen istihdamının niceliksel ve niteliksel boyutları açısından önem arz etmektedir. Niceliksel açıdan değerlendirildiğinde, MEB’in öğretmen açığı azalırken, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanları sabit tutulacak olursa ilerleyen dönemde öğretmen arz ve talebi arasındaki dengesizliğin şiddetlenme riski göz ardı edilmemelidir (Eğitim Reformu Girişimi, 2015, s. 73). Bununla birlikte, öğretmen istihdamı konusunda izlenen eğitim politikalarında daha çok sayısal kaygılarla hareket edildiği, niteliğin sorgulanmadığı anlaşılmaktadır (Üstüner, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında taslak olarak hazırlanan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nde de ifade edildiği üzere öğretmenlik mesleğine ilişkin istihdam piyasa ihtiyaçları ihmal edilmiş, yükseköğretim politikaları ve yeterlik temelli olmayan öğretmen yetiştirme programları, öğretmenliğin uzmanlık gücünün yadsınmasına ve mesleki yeterliklere dayanmayan öğretmenlerin yetişmesine sebep olmuştur. Öğretmenin bilginin tek kaynağı olarak görüldüğü tarım toplumlarına özgü model ve rolden, küresel meydan okumalarla başa çıkabilen bilgi toplumundaki öğretim liderliği rolüne geçişinin sağlanamadığı; öğretmen, öğrenci, okul ve değişim çevresi arasındaki dinamik ilişkinin

sistem bütünlüğü içinde tesis edilemediği (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011) belirtilmektedir. 2011'deki taslak çalışmanın ardından 2017 Temmuz ayında yayımlanan ve 2017-2023 dönemini kapsayan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde de günümüzde değişimin, tarihin bütün dönemlerinden daha yoğun ve hızlı gerçekleşmekte olduğu ve bu durumun beraberinde “öğretmenlik” mesleğine yeni bir perspektiften ve çok boyutlu bir bakış açısıyla yaklaşmayı zorunlu kılmakta olduğu (MEB, 2017a) belirtilmektedir.

OECD'nin gerçekleştirdiği Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'nda (Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018) okul deneyimi, öğretilen konulara yönelik alan eğitimi ve öğretilen konulara yönelik pedagoji eğitimi öğretmen eğitimi programlarında olması gereken temel içerikler olarak kabul edilmektedir. TALIS 2018 sonuçlarına göre Türkiye'de, bu üç alanda eğitim aldığını belirten öğretmenlerin oranı, araştırmaya dâhil olan diğer ülkelere kıyasla, daha düşüktür (OECD, 2019). Üniversitelerde, öğretmenlerin öğrencilerle cazip, dönüştürücü bir ortamda çalışabilmeleri için gerekli becerileri geliştirmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmış, dinamik programlar sunan eğitim fakültelerinin sayısı çok azdır (Dünya Bankası, 2011, s. 19). Uluslararası ölçekte ortaya koyulan bu raporlar da, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bazı sorunlar olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de eğitim fakültesi mezunlarının kalitesi ve devlet okullarında istihdam edilip edilemeyecekleri, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan ve değerlendirilen Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki (KPSS) performansları ile belirlenmektedir. Alan yazında KPSS'nin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini ölçmeye yönelik kapsamı olmayan bir sınav olduğu ve daha nitelikli sınavlara ihtiyaç duyulduğu bulgusuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır (Atav & Sönmez, 2013; Elçiçek, Tösten & Kılıç, 2012; Gündoğdu, Çimen & Turan, 2008; Kuran, 2012; Şahin & Arcagök, 2010; Yüksel, 2004). 2013 yılına kadar eğitim bilimleri, genel kültür ve genel yetenek alanlarından çoktan seçmeli soruları içeren bu sınavın kapsamına 2013 yılından itibaren bazı alanlarda Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) de eklenmiştir. Belirli alanlardan mezun olan öğretmen adayları, ÖABT'ye de tabidirler. Ancak, KPSS ve ÖABT ile öğretmen adaylarının bilgi düzeyi ölçülebilmektedir. Bunun yerine, süreç temelli ve uygulama ağırlıklı öğretmen seçme politikasının benimsenmesi gerekir (Erdem & Soylu, 2013). Ayrıca 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 Resmi Gazetede yayımlanan Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikle, öğretmenlerin KPSS'den, atanacakları alanlar

için belirlenen taban puan (Madde 12/4) ve üzerinde puan almış olmaları şartıyla Milli Eğitim Bakanlığınca sözleşmeli öğretmen adaylarına yönelik yapılan merkezi sözlü sınavı (Madde 16) başarı ile geçmiş olmaları şartı getirilmiştir.

Eğitim Fakültelerinden mezun olan veya pedagojik formasyon programını tamamlayarak sertifika edinmiş olan bireyler, KPSS sınavının ardından, sözlü sınava tabi tutularak branşları için ayrılan kontenjan dâhilinde, devlet okullarına atanmakta ve atandıkları ilk yıllarında aday öğretmen olarak nitelendirilmektedirler. MEB tarafından 17 Nisan 2015'te yayımlanan “Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” ile aday öğretmenlerin asli öğretmenliğe geçmeleri için, üç basamaktan oluşan bir performans değerlendirmesinden ve ardından gerçekleştirilecek olan Asli Öğretmenliğe Geçiş Sınavından başarılı olma şartı getirilmiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programından mezun olan bireyler ne kadar iyi olurlarsa olsunlar, öğretmenlik mesleğine başlamalarını takiben gerçek dünyanın problemleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Korkmaz, Saban & Akbaşlı, 2004; Sağlamer, 1975). Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin ve mesleki yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve istihdam sağlayıcıların beklentilerinin bazı ölçütler dikkate alınarak analiz edilmesi ve yapılandırılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler ve performans göstergeleri, MEB tarafından ilk olarak 2006 yılında hazırlanmış olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri'nde (ÖMGY) belirtilmiştir. Ancak bu yeterliklerin tanımlanan muhtemel kullanım alanlarında nasıl uygulamaya dönüştürüleceği yeterliklerin hazırlanması esnasında ele alınmadığından, bu yeterliklerle ne yapılacağı hususunda bir belirsizlik söz konusudur (Özoğlu, 2010). Öğretmenlerin ÖMGY'ye ne derece sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bazı çalışmalarda (Türk Eğitim Derneği, 2009; Yurdağül, Erdem & Seferoğlu, 2010) öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonrasında 9 Haziran 2017 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan “Öğretmen Strateji Belgesi”nde öğretmen yeterliklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi yönünde bir eylem yayımlanmış ve bu kapsamda 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı onayı ile ÖMGY tekrar güncellenerek yürürlüğe girmiştir. Ne var ki öğretmen yeterliliklerinin sadece ÖMGY bağlamında değerlendirilmesi yeterli olmayacaktır. Bu nedenle, iş gücü piyasası tahminleri (labour market forecasting), istihdam sağlayıcıların kalite güvencesi süreçlerine katılımı (required involvement of employers in quality assurance), yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitimlerin gerekliliği veya

teşviki (requirements or incentives for work placements in higher education programmes), yükseköğretim öğrencilerine kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması (career guidance for higher education students), mezun izleme anketlerinin sistematik olarak kullanımı (systematic use of graduate tracking surveys) gibi bir dizi parametreyi içeren mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinin (MİEG) (European Commission, 2018, s. 23) de ölçüt olarak alınmasının yararlı olacağı ve mevcut sistemin iyileştirilmesi için yol gösterici sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Zira bu parametrelerin, pek çok Avrupa ülkesinde uygulanırken, Türkiye’de uygulanmadığı veya istenen düzeyde uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye’deki mevcut yükseköğretim programları, “Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2018” (Avrupa’da Eğitim ve Öğretim Sistemlerini İzlemek İçin Yapısal Göstergeler 2018) başlıklı Avrupa Komisyonu raporunda (European Commission, 2018) yer alan, bahsi geçen beş gösterge açısından değerlendirildiğinde, bu göstergelerin pek çoğunun istenilen düzeyde bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen, Türkiye’de mezun istihdam edilebilirliğine ilişkin çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır.

Konu ile ilgili rastlanan az sayıdaki çalışmaların daha çok firmalarda istihdam edilebilecek mezunları ve meslek yüksekokulu mezunlarını kapsayan çalışmalar olduğu, öğretmenlik mesleğinde istihdam edilebilirlik konusunu kapsamadığı görülmüştür. Yabancı alanyazında mezun istihdam edilebilirliğine dair pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda (Clarke, 2017; O’Leary, 2016; Oraison, Konjarski & Hove, 2019; Storen & Aamodt, 2010; Tran, 2015) yükseköğretim ve istihdam edilebilirlik ilişkisi, mezun nitelikleri, mezun istihdam edilebilirliğinin yükseköğretimde kalite olgusu üzerine etkileri gibi konulara ağırlık verildiği görülmüş ancak özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminin istihdam edilebilirlikle ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Sarıkaya (2011) paydaşların istihdam edilebilirlik faktörlerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrenciler, mezunlar, öğretim elemanı ve işverenlerin okulda kazandırılan istihdam edilebilirlik becerilerini, mezunların mesleklerini etkili şekilde icra ederek işyerlerinde üretken olabilmeleri için orta ve yüksek düzeyde önemli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ünal (2001) istihdam edilebilirlik algısı ile teknik-fonksiyonel, otonomi, hizmet, kimlik, yönetim becerisi, çeşitlilik ve girişimci kariyer değerleri arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Güvence ve istikrar kariyer değeriyle ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

O’Leary (2016) mezunların lisans programlarına istihdam edilebilirlik desteğinin dâhil edilmesine dair taleplerinin 1980/90’larda mezun olanlar ve 2000 yılı sonrası mezunların görüşlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya göre, 2000 sonrası mezunları işbirlikçi çalışmaya daha çok önem vermektedirler. Tran (2015) istihdam edilebilirlikte tek sorumlunun üniversiteler olmadığı, yükseköğretim ve iş piyasası arasında bir köprü oluşturmak üzere işverenler, öğrenciler ve ailelerin de dâhil olduğu diğer paydaşların da işbirliğine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mezun istihdam edilebilirliğinin yükseköğretimde kalitenin bir boyutu olarak ele alındığı bir çalışmada Storen ve Aamodt (2010) kalite göstergelerinin iş bulma ihtimali üzerinde daha az etkiye sahip olduğu ancak işi icra etme üzerinde önemli derecede etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Boden ve Nedeva’ya (2009) göre Birleşmiş Milletlerdeki üniversiteler toplum yararına vatandaşlar yaratmakta etkili olmakla birlikte, yükseköğretimde süregelen yeni liberalleşme hareketi istihdam edilebilirliğin tanımında tutarsız bir değişime yol açmıştır. Mezun istihdamı bugüne kadar kurumun iş piyasasıyla ilişkisi olarak ele alınmaktadır. Ancak, bugünlerde, üniversitelerin devlet tarafından şekillendirilen ve yönetilen edimsel bir faaliyeti olarak algılanmaktadır. Bu durum, devletin iş piyasasına müdahalesiyle güç dengelerinin işverenlerin lehine ayarlanmasına yol açabilecektir. Çalışmada ifade edilen diğer iki olası sonuç ise, istihdam edilebilirlik gündemlerinin takip edilmesinin üniversitelerde, uysal işçiler yetiştirenler ve işveren/lider yetiştirenler şeklinde iki katman oluşturabileceği ve istihdam söylemlerinin eğitim bilimi ve eğitim programlarını öğrencilerin, kurumların, işverenlerin, sosyal adaletin ve toplumun yararına olmayacak şekilde etkileyebileceği yönündedir.

İşverenlerin, mezunlardan iş yerinde iyi performans sergilemeleri için hem kişisel özelliklerinin hem de kazanımlarının iyi olduğunu kanıtlamalarını istediklerinin; yükseköğretimde iyi öğrenmeler ve istihdam edilebilirlik için programların var olması ve bu programların karmaşıklık, kolaylık sağlayıcılık, öğrenme yapıları, belirsizlik, öğrenme kültürleri ve bağlantıcı iletişim ağları odaklı olması gerektiğinin vurgulandığı bir çalışmada Knight ve York (2003), iş tecrübesi, girişimcilik modülleri (girişimciliğin eğitim programına dâhil edilmesi), kariyer rehberliği, portfolyo - profil ve başarı kayıtlarını, istihdam edilebilirliğin artırılması için dört ayrı yol olarak belirtmişlerdir. Harvey’in (2000) çalışmasında ise yükseköğretim - istihdam ilişkisine dair bir takım sorulara cevap

aranmış, özellikle eleştirel, yansıtıcı, yetkin bireyler yetiştirme ihtiyacına vurgu yapılarak, geleneksel öğretim metotları sorgulanmıştır. Çalışmada, yeni gerçeklerin istihdam edilebilirliği sağlamak yerine gücün geleneksel dengesinin eğitim sağlayıcıdan eğitim alana devredilmesi gereğinin önemine vurgu yapılmıştır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan ve yukarıda özetlenen çalışmalardan elde edilen bulguların da desteklediği gibi, istihdam edilebilirliğin yükseköğretimde bir kalite göstergesi olduğu (Storen & Aamodt, 2010) söylenebilir. Ayrıca hızla değişen bilgi ve bilim çağında istihdam edilebilirlik becerileri ve istihdam edilebilirlik tanımı değişmiş (Boden & Nedeva, 2009) ve detaylanmıştır (Bridgestock, 2009; Harvey, 2000). Bu hususlar göz önünde bulundurularak, yükseköğretimde eğitim programlarının, işverenlerin beklediği belirli yeterliliklere sahip, dolayısıyla istihdam edilebilir bireyler yetiştirmek üzere hazırlanmasına ve uygulanmasına ihtiyaç olduğu (Sarıkaya, 2011; Ünal, 2011) söylenebilir. Bu nedenle programlara istihdam edilebilirlikle ilgili öğelerin eklenmesi (Holmes, 2001; Knight & York, 2003; O’Leary, 2016), geleneksel öğretim metotlarının sorgulanması (Harvey, 2001), öğrencilerin yükseköğrenimleri boyunca mesleki yaşantılardan geçmelerine yani staj ve uygulamalı eğitim yoluyla iş tecrübesi edinebilmelerine fırsat verilmesi (Holmes, 2001; Knight & York, 2003; Tran, 2015) ve öğrencilere kariyer rehberliği hizmetinin sunulması (Knight & York, 2003) gerekmektedir. Nitekim eğitim programlarında yer verilmesi tavsiye edilen bu hususlar, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada temel alınan ölçütlerden biri olan MİEG ile de (yükseköğretim kurumlarındaki tüm öğrencilere kariyer rehberliği hizmetinin sunulması, tüm öğrencilere staj, uygulamalı eğitim fırsatlarının tanınması) büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bologna Süreci’nin bir uzantısı olarak ortaya çıkan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ve Alana Özgü Yeterlilikler Çerçevesi, yükseköğretimde eğitim programlarının yeterliliklerinin hazırlanmasında dikkate alınan çerçevelerdir. Bu bağlamda, Türkiye’nin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi olan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre oluşturulmuş ve tanımlanmıştır. Lisans döneminde kazanılması gereken yeterlilikler 6. Düzey olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterlilikler kuramsal ve olgusal bilgi, bilişsel ve uygulamalı

beceriler, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik ve alana özgü yetkinlik olarak gruplandırılmaktadır.

Alanyazında TYYÇ bağlamında yükseköğretim programlarının değerlendirildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Çalışmalar daha çok Bologna Süreci ve TYYÇ'ye ilişkin öğretim elemanı görüşleri ve Bologna Sürecinin yükseköğretim kurumlarındaki yansımalarına odaklanmaktadır. Yöntem'in (2015) yüksek lisans tezinde öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine dair görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarına olumlu yaklaştıkları, Avrupa Birliği (AB) uyum ve Bologna çalışmalarının Türk Yükseköğretim Sistemini olumlu yönde etkileyeceğini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bologna Süreci kapsamında yükseköğretimde akademik program faaliyetinin ölçülmesini amaçlayan yüksek lisans tezinde Özkan (2015) yükseköğretim akademik program etkinliğinin ölçülmesini hedeflemiştir. Çalışmanın politika uygulamaları bağlamında oluşturduğu katkılar yükseköğretimdeki paydaşlar yönünden değerlendirilmiştir.

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıf öğrencilerinin TYYÇ'ye göre kişisel ve mesleki yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir yüksek lisans tezinde (Turhan, 2012) elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler söz konusu bu yetkinliklerini geliştirdiklerini, staj ve uygulama olanakları arttıkça, kendilerini alana özgü ve mesleki yetkinlikler boyutunda daha çok geliştirebildiklerini düşünmektedirler.

Bologna Süreci ve sürecin yükseköğretim kurumlarındaki yansımalarının incelendiği bir yüksek lisans tezinden (Akman, 2010) elde edilen sonuç, eylem başlıklarını sürecin uygun gördüğü şekilde gerçekleştirebilmenin Türkiye'de kurumların sahip olduğu farklı misyon, vizyon, donanım, altyapı ve finansal kaynaklar ve YÖK'ün talimatlarına uygun hareket etme zorunluluğu gibi nedenlerden ötürü ulaşılması zor bir hedef olduğu olduğunu işaret etmektedir.

Dalgıç'ın (2008) çalışmasında Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının üniversitelerde daha çok geleneksel eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini gerçekleştirdiği ve Bologna Süreci kapsamında oluşturulan çalışmalara ilişkin bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve sürecin tam anlamıyla anlaşılamadığı ifade edilmiştir.

Ulusal alanyazında kısıtlı sayıdaki araştırmalar incelendiğinde, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanı görüşlerinin Bologna Süreci'nin ve TYYÇ'nin Türk yükseköğretim

sistemini olumlu yönde etkileyeceği yönünde olduğu (Yöntem, 2015) görülmektedir. Türkiye’deki yükseköğretim kurumları, ülkenin Bologna Süreci’ne dâhil olmasını takiben harekete geçmişlerdir. Ancak kurumlar arasındaki altyapısal ve finansal farklılıklar, kurumların birbirinden farklı misyon ve vizyonlara sahip olmaları ve üniversitelerin karar süreçlerinde özerk olamamaları gibi nedenlerden ötürü sürecin gerektirdiği eylem başlıklarının tam anlamıyla uygulanamadığı düşünülmektedir (Akman, 2010). Ayrıca süreçteki uygulamaların en önemli aktörleri olan öğretim elemanlarının sürece ilişkin bilgilerinin eksik olduğu (Dalgıç, 2008) anlaşılmaktadır. Bütün bu bulgular ışığında, Türk yükseköğretim sistemi için böylesi önemli bir hususun tüm paydaşlarca daha net anlaşılması için çalışmalar yapılması, uygulamaya yönelik kısıtlamaların yeniden düzenlenmesi gibi bir takım eylemlerin gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

TYYÇ, bütün yükseköğretim mezunlarının sahip olması gereken yeterlilikleri belirleyen bir çerçeve olarak ele alınırken, yeterliliklerin özel alan bazında da değerlendirilmesinin kalite ve istihdam edilebilirlik açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri ve yeterlilikler bazında ele alınacağı bu çalışmada, eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakülteleri mezunlarında aranan niteliklerin ve bu niteliklerin hizmet öncesi dönemde kazandırılma düzeyinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yeterlilikler için kullanılacak olan ölçüt, TYYÇ’nin yanı sıra, MEB tarafından belirlenen ÖMGY olacaktır. Zira bugün, okulların en önemli sorumluluklarından biri, mevcut kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarırken, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip bireyler yetiştirebilmektir (Çalık & Sezgin, 2005). Bu nedenle, öğretmenlerin temel mesleki beceri ve yeterliliklere ek olarak yirmi birinci yüzyılın öğrencilerine ve koşullarına uygun nitelik ve donanımına sahip olmaları beklenmektedir. “Bireylerin içeriklere arama motorlarından erişebildiği, sıradan ve kurala dayalı bilginin dijitalleştirildiği ve dış kaynaklardan elde edilebildiği, mesleklerin hızla değiştiği günümüzde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenen, kurala dayanmayan, karmaşık düşünme yollarını yönetebilen ve bilgisayarların kolayca üstesinden gelemeyeceği karmaşık çalışma yollarını bilen bireyler yetiştirmesi gerekmektedir” (Schleicher, 2012, s. 35). Öğretmenlerin böylesi bireyler yetiştirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri hizmet öncesi dönemde azami düzeyde kazanmaları önemlidir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin çağın gereklerine göre düzenlenmesi fikrini destekleyen bazı çalışmalar mevcuttur. Örneğin, öğretmen eğitimi alanında uluslararası düzeyde çalışmalar yapan kurumların, öğretmen yeterlikleri, eğitimi ve eğitimcilerine ilişkin yayımladıkları raporların incelendiği bir çalışmada (Yavuz, Özkara & Yıldız, 2015) uluslararası eğitim raporlarında yüksek lisans düzeyinde ve araştırma temelli öğretmen eğitiminin altının çizildiği, öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki uyumun sağlanması gerektiği görülmektedir. Öğretmen nitelikleri, yeterlikleri veya standartlarına da geniş yer verilen bu raporlarda 21. yüzyıl becerilerinden olan problem çözme ve takım çalışması gibi yeterliklerin ön plana çıktığı, yükseköğretim kurumları ile okullar arasında ilişki, uyum, bağ, güçlü ortaklık ve sorumlulukların olması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde, Şişman'ın (2009) öğretmen yeterliliklerine ilişkin bir çalışmada öğretmen eğitimi program ve uygulamalarında, öğrenme-öğretme süreçlerinde ve öğretmen rollerinde bir paradigma değişiminin gündemde olduğunun üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, önümüzdeki on yıllarda okulların yapılandırılması ve öğrenme süreçleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, okul liderliği ve öğretim gibi bazı hususların yeniden tanımlanması gerekeceği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'de öğretmen istihdamına yönelik planlı hareket edilmediği, ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirildiği; pedagojik formasyon uygulamasının da etkisiyle öğretmenlerin nitelik kaygısı taşınmadan yetiştirildiği; eğitim sisteminin iyileştirilmesi için eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin niteliğinin artırılması gerektiği; öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki etik kodların belirlenerek bu kodların dikkate alınması gerektiği ve bütün bunları gerçekleştirirken hayatı, okulu ve eğitimi de yeniden düşünmek gerektiği vurgulanmıştır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliliklerine yönelik yapılan araştırmalar, bu iki hususla ilgili mevcut durumu ve/veya eksiklikleri göz önüne sermektedir. Bu çalışmaların bazılarında eğitim programlarının istenen yeterlilikleri kazandırdığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesini içeren bir çalışmada (Atik Kara & Sağlam, 2014), MEB tarafından 2006 yılında belirlenen ÖMGY kapsamındaki öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikler altında yer alan performans göstergeleri temel alınmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilgili performans göstergelerini karşıladığı, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazanmış oldukları, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme sürecine yönelik

performans göstergelerinin derslere yansıdığını düşündükleri belirlenmiştir. Kahramanoğlu ve Ay'ın (2013) sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından analiz edildiği çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğu ve yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yeterliliklerin istenilen düzeyde kazandırılmadığını belirten birçok çalışma (Atik Kara & Sağlam, 2014; Ergünay, 2018; Kavas & Bugay, 2009; Struyven & Meyst, 2010; Toker Gökçe, 2013; Yavuz, Özkara & Yıldız, 2015) bulunmaktadır. Örneğin, Kavas ve Bugay (2009) öğretmen adaylarının derslerindeki materyal kullanımını, okul deneyimi derslerini ve öğretmenlik uygulamalarını yeterli bulmadıkları ve hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen eğitiminde, yeterliliklerin kazandırılmasında şüphesiz ki, uygulamalı eğitim ve staj da önemlidir. Smith ve Lev-Ari'nin (2005) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde staj faaliyetlerinin önemini değerlendirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun stajın önem derecesinin yüksek olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterliliklerden bir diğerinin de, bireyin bilginin ne olup olmadığı, öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgili bireysel inançları (Schommer, 1990) anlamına gelen epistemolojik inançlar olduğu, bir takım çalışmalarda dile getirilmektedir (Brownlee, Purdie & Boulton-Lewis 2001; Cheng vd., 2009). Brownlee vd, (2001) eğitim fakültesi mezunu ve henüz göreve başlamamış olan 29 öğretmen adayına uyguladıkları, amacı karmaşık epistemolojik inançları ileri taşımak ve daha da geliştirmek olan bir yıllık bir eğitim programının etkilerini ölçmek olan çalışmalarında, verilen bu eğitimin öğretmen adaylarının karmaşık epistemolojik inançlarında gelişme ile sonuçlandığı bulgusuna ulaşmışlardır. Çalışmada eğitimden elde edilen başarının öğretmen yetiştiren eğitimcilerin öğrenme ortamlarını nasıl oluşturmaları gerektiğine dair bazı çıkarımlarda bulunabilecekleri belirtilmiştir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında rastlanan hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili bütün bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, yirmi birinci yüzyılda değişen dünya koşullarıyla beraber her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir paradigma değişimi meydana geldiği ve bu durumun ister istemez öğretmen eğitimi ve

öğretme-öğrenme süreçlerini (Şişman, 2009) de etkilediği görülmektedir. Yüzyılın gerektirdiği problem çözme ve ekip çalışması (Yavuz vd., 2015) gibi becerilerin öğretmenlere kazandırılması ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi bütün eğitimi sisteminin iyileştirilebilmesi için oldukça önemlidir (Şişman, 2009; Yavuz vd., 2015). Ancak pedagojik formasyon uygulamasının bu durumu tehdit ettiği, öğretmenlerin nitelik kaygısı olmadan yetiştirildiği (Şişman, 2009) düşünülmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin MEB tarafından ulusal boyutta belirlendiği ÖMGY’de öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik performans göstergeleri ele alındığında, öğretmen adaylarının, eğitim programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bu performans göstergesini karşıladığı düşüncesinde oldukları gibi (Atik Kara vd., 2014) öğretmenlerin de kendilerini özel alan yeterlilikleri açısından yeterli buldukları (Kahramanoğlu & Ay, 2012) görülmektedir. Öte yandan sadece özel alanda yeterli olmanın nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterli olmayacağı, uygulamalı eğitim ve stajın öğretmen eğitiminde önemli yere sahip olduğu (Kavas & Bugay, 2009; Smith & Lev-Ari, 2005) gerçeği yadsınamaz. Nitekim hizmet öncesi öğretmen adayları okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının yeterli olmadığını (Kavas & Bugay, 2009) belirtmektedirler.

Alanyazındaki bütün bu çalışmalar ışığında, tüm yükseköğretim sistemi için önemli olan mezun istihdam edilebilirliği, Bologna Süreci ve buna bağlı olarak Ulusal Yeterlikler Çerçevesinin yükseköğretimde çeşitli derece ve programlar açısından incelendiği ancak hizmet öncesi öğretmen eğitimi özelinde böyle bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında ayrıca önem arz eden ÖMGY açısından hizmet öncesi öğretmen eğitiminin değerlendirildiği tek boyutlu çalışmalara da rastlanmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde hem tüm yükseköğretim sistemi için önemli olan yeterlikleri kazanmaları, hem de mesleklerine yönelik özellikleri kazanmaları önemlidir. Her biri ayrı öneme sahip olan bu üç parametrenin bir araya getirildiği bu çalışmada da hizmet öncesi öğretmen eğitimi, TYYÇ, ÖMGY ve bilhassa MİEG ölçütleri bağlamında değerlendirilecektir. Lisans mezuniyetinin üzerinden en fazla 3 yıl geçmiş aday öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ve eğitim fakültelerinde görev yapan eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri dikkate alınarak çok boyutlu bir değerlendirme yapılacaktır. Bu sayede eğitim fakültelerindeki mevcut eğitim programlarının ve eğitim politikalarının yeniden düzenlenebilmesine yönelik önerilerle alternatif bir öğretmen yetiştirme stratejisi önerisi oluşturulmaya çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi MİEG ve yeterlilikler çerçevesinde değerlendirilerek bir durum analizi ortaya koyulacaktır. Bu çerçevede, lisans mezuniyetinin üzerinden en fazla 3 yıl geçmiş aday öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde görev yapan eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerine göre hizmet öncesi öğretmen eğitiminin MİEG, TYYÇ ve ÖMGY açısından mevcut durumunun betimlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin ve akademisyenlerin öğretmenlik mesleği ve ideal öğretmene ilişkin genel değerlendirmeleri nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin ve akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimini mezun istihdam edilebilirlik göstergeleri açısından değerlendirmeleri nasıldır?
- 3- Öğretmenlerin ve akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimini Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi açısından değerlendirmeleri nasıldır?
- 4- Öğretmenlerin ve akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimini Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri açısından değerlendirmeleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretim kurumlarının vizyonlarından biri, Bauman (2000 akt. Barnett & Coate, 2005) tarafından “akışkan modernlik” olarak adlandırılan sürekli değişen dünya standartlarına uyum sağlamaktır. Bu durum, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sağlamakla yükümlü olan eğitim fakülteleri için de geçerlidir. Çünkü becerilere yönelik talepteki değişimler, öğretmenlerin 21. yüzyılın becerilerini öğrencilerine etkili şekilde öğretebilmek için kazanmaları gereken beceri ve yetkinlikleri derinden etkilemektedir (Schleicher, 2012). Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen eğitiminin;

- 1- Avrupa Komisyonu (2018) tarafından belirlenen, iş gücü piyasası tahminleri, istihdam sağlayıcıların kalite güvencesi süreçlerine katılımı, yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitimlerin gerekliliği veya teşviki, yükseköğretim öğrencilerine kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması, mezun izleme anketlerinin sistematik olarak kullanımı gibi bir dizi parametreyi içeren (MİEG),

2- Türkiye’de de Bologna Süreci’ne paralel olarak, Türkiye Yükseköğretim Kurulu tarafından oluşturulan, temel alan yeterliliklerini tanımlayan ve böylece uluslararası ve ulusal kuruluşların belirlediği bu ölçütlerle eğitimde aynı alanlarda oluşan farklılıkların önlenmesini, eğitim programlarında ortak kararlara sahip olunmasını sağlayan TYYÇ,

3- MEB tarafından 2017 yılında belirlenen, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” “tutum ve değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanı ve bu yeterlik alanları altında 11 alt yeterlik ve 65 performans göstergesinden oluşan ÖMGY

açılarından değerlendirilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinden sorumlu olan eğitim fakülteleri, öğretmen istihdam sürecinden sorumlu olan MEB ve her iki süreçten de doğrudan ve/veya dolaylı olarak sorumlu olan YÖK için önem taşımaktadır. Zira gündemi meşgul eden öğretmen istihdam edilebilirliği hususunu ele aldığımızda, TYYÇ, ÖMGY ve MİEG’de yer alan kriterlerin ne kadarının öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde kazandırılabilirdiğinin ortaya koyulması ile YÖK öğretim programlarında bazı iyileştirme ve değişiklikler yapabilecektir. Çalışma öğretmen yetiştirmenin yanı sıra öğretmen istihdamında da yapılması gereken iyileştirmeler için önem arz etmektedir. Özellikle yurt içindeki alan yazında hizmet öncesi öğretmen eğitimi konusunda çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu yüzden mevcut çalışma, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin çok boyutlu bir değerlendirmesini içereceğinden ve ileriki araştırmalara ışık tutacağından, araştırmacılar için önemlidir.

1.4. Varsayımlar

MİEG, TYYÇ ve ÖMGY, hizmet öncesi öğretmen eğitime uyarlanabilecek ve bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminin sorgulanmasına temel oluşturabilecek kuramsal ve kavramsal bir bütünlük sunmak için yeterlidir. Lisans eğitimleri üzerinden en fazla 3 yıl geçmiş aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin detayları hatırlama ve dolayısıyla bu süreci doğru değerlendirme ihtimalleri daha yüksektir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma hizmet öncesi öğretmen eğitiminin MİEG, TYYÇ ve ÖMGY açısından değerlendirildiği nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda görüşmeler yoluyla elde edilen verilerle derinlemesine bilgi sunulabilmekte, ancak görüşmelerde katılımcılar tarafından

yapılan açıklamalar önyargılar, öfke ve politika gibi sebeplerden ötürü çarpıtılabilmektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların kendi kişisel deneyimlerini aktarıyor olmaları araştırmanın nitel bulguları açısından bir sınırlılık olabilir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırma Türkiye'deki çeşitli okullarda görev yapan, eğitim fakültelerinden mezuniyetlerinin üzerinden en çok üç yıl geçmiş aday öğretmenler ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinde görev yapan eğitim yönetimi akademisyenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri: MEB tarafından hazırlanan, 3 ana yeterlilik için 11 alt yeterlilik ve bu yeterliliklerin ölçülebilmesi için 65 performans göstergesinden oluşan bir dokümandır.

Mezun İstihdam Edilebilirliği: Lisans mezunu bir bireyin hizmet öncesi eğitimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve donanımlarının sonucu olarak mesleğini icra etmeye hazır bulunuşluğunu ifade eder.

Bu çalışmada, mezun istihdam edilebilirliği, eğitim fakültelerinden mezuniyetlerinin üzerinden en fazla üç yıl geçmiş olan ve 1-3 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi boyunca edindikleri bilgi, beceri ve donanımlarının sonucu olarak mesleklerini icra etmeye hazır bulunuşluğunu ifade eder.

Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri: Avrupa Komisyonu (2018) tarafından belirlenen, iş gücü piyasası tahminleri, istihdam sağlayıcıların kalite güvencesi süreçlerine katılımı, yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitimlerin gerekliliği veya teşviki, yükseköğretim öğrencilerine kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması, mezun izleme anketlerinin sistematik olarak kullanımı gibi bir dizi parametreyi içeren göstergeleri ifade eder.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Bologna Süreci, yükseköğretimde kalite güvencesi, yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi, öğretmen yeterlilikleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve mezun istihdam edilebilirliği kavramlarına ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1. Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretim Sistemine Yansımaları

Bologna Süreci, ilk adımları 1998 yılında Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere eğitim bakanlarının katıldığı bir toplantının akabinde yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile atılan bir süreçtir. Bu gelişmenin ardından Avrupa’da Ortak Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area – [EHEA]) yaratma fikri ortaya çıkmıştır. Daha sonrasında ise, 1999 yılında İtalya’nın Bologna şehrinde yirmi dokuz Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının katılımıyla bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu ülkeler: Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere ve İrlanda’dır. Bologna Bildirgesi yayımlanmış ve Bologna Süreci başlamıştır. Bologna bildirgesinde, sürecin hedefleri şu şekilde belirtilmiştir (Bologna Declaration, 1999);

- 1) Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi),
- 2) Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,

- 3) Avrupa Kredi Transfer Sistemini-AKTS (European Credit Transfer System, [ECTS]) uygulamak,
- 4) Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
- 5) Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
- 6) Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek.

Daha sonrasında 2001 yılında Prag'da bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıya yeni üyeler Hırvatistan, Kıbrıs, Lihtenştayn ve Türkiye de dâhil olmak üzere otuz üç ülke katılmıştır (European Commission, 2007. s. 12). Bu bildirmede, Bologna Bildirgesi'nde ele alınan konulara ek olarak, kalite güvencesinin teşvik edilmesi, hayat boyu öğrenme ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) çekici hale getirilmesi hususları gündeme gelmiştir.

Prag Bildirgesinin ardından, 19 Eylül 2003 tarihinde kırk ülkenin katılımıyla imzalanan Berlin Bildirgesi ile Bologna hedeflerine ulaşmak için yapısal değişiklikler gerektiren temel uygulamalar belirlenmiştir. Bunlar, kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir derece sistemi ve üç aşamalı derecelendirme, diplomaların tanınması; diploma eki ve AKTS oluşturmak, Avrupa işbirliği ile kalite güvence sistemi ve yükseköğretimde Avrupa boyutunu artırmaktır. Yaşam boyu öğrenme, öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olarak yer alması, doktora programlarının Avrupa Araştırma Alanı (AAA) (European Research Area [ERA]) ve AYA ile ilişkilendirilmesi, Akademik hareketlilik ve Yükseköğretim - araştırma ilişkisi de yapısal değişiklik gerektiren bu temel uygulamalardan diğerleridir (Korkut ve Mızıkacı, 2008).

Berlin Bildirgesinin ardından, 2005 yılında sürece Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna'nın da katılmasıyla 45 ülke Bergen Bildirgesini imzalamıştır. Bergen Bildirgesinde öncelik verilen hususlar şu şekildedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2005);

- 1) Yükseköğretim ve Araştırma
- 2) Sosyal Boyut (hükümetlerin özellikle sosyal açıdan dezavantajlı öğrencilere ekonomik yardım konusunda göz önünde bulundurduğu ölçütleri ve rehberlik ve danışma hizmetlerini kapsamaktadır.)
- 3) Hareketlilik (öğrenci ve öğretim elemanı)

4) AYA'nın çekiciliği ve dünyanın diğer bölgeleriyle işbirliği

Bergen Bildirgesi'nden iki yıl sonra, 2007'de, 46 ülkenin katılımıyla Londra Bildirgesi imzalanmıştır. Bu bildirgenin eylem başlıkları bildirgede (London Communiqué, 2007) şu şekilde belirtilmiştir;

- 1) Hareketlilik: Hareketliliğin önündeki temel ulusal zorluklara odaklanmak, bilgi alışverişi ve burs ve kredilerin tanınabilirliğinin önündeki engellerin belirlenmesi ve kaldırılmasını sağlamak amacıyla ulusal uzmanlar ağı oluşturmaktır.
- 2) Sosyal boyut: Sosyal boyut ile ilgili eylem planlarını ve etkinliğini arttırmak için strateji ve politika hakkında rapor hazırlamaktır.
- 3) Veri toplama: 2009 Bakanlar Konferansı'nda sunmak üzere sosyal boyut ve hareketlilik ile ilgili güvenilir bilgilerin sürece katılan ülkelere sağlanmasıdır.
- 4) İstihdam edilebilirlik: Üç kademeli sistemin uygulanmasının ardından hükümetler ve yükseköğretim kurumlarının sorumluluk alarak işverenler ve diğer paydaşlarla olan işbirliğini arttırması ve kamu sektörü çalışma alanlarının ve kariyer yapılarının 3 kademeli sisteme uygun olarak yapılandırılması için çalışmasıdır.

2009 yılında, bir önceki dönemi değerlendirmek ve sürecin 2020 yılına kadarki önceliklerini belirlemek üzere Leuven Bildirgesi imzalanmıştır. Bu bildirgede, öncelikli alanlar, sosyal boyut (erişim eşitliği), istihdam edilebilirlik, yaşam boyu öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme ve yükseköğretim kurumunun eğitim öğretim misyonu, Eğitim – araştırma ve yenilik, uluslararasılaşmaya açık olma, hareketlilik, veri toplama, çok boyutlu şeffaflık araçları (özellikle kalite güvencesi ve tanınma hususlarında) ve yükseköğretimin finansmanı olarak belirlenmiştir (Leuven Communiqué, 2009).

Kazakistan'ın da sürece dâhil olmasıyla, 46 ülke tarafından 2010 yılında Budapeşte – Viyana Bildirgesi yayımlanmıştır. Bildirgede öğrenci ve öğretim üyelerinin gittikçe artan oranlarda Bologna sürecinin hedeflerini içselleştirdikleri ancak Bologna hedef ve reformlarının yükseköğretim kurumlarınca uygun bir şekilde uygulanmadığı ve bunun için öğrenci ve öğretim elemanlarının dâhil edildiği ilave bazı uygulama ve çalışmaların gerekli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları, öğrenciler ve diğer paydaşlarla yakın bir işbirliği halinde, herkes için kaliteli bir yükseköğretim sağlamak, yükseköğretim mezunu istihdamını geliştirmek, yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek, öğrenci ve öğretim üyelerinin daha mobil olması

yönündeki mevcut reformların, başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak için, çalışmaların daha da yoğunlaştırılacağı belirtilmiştir (Budapest-Vienna Declaration, 2010).

2012 yılında, yükseköğretimden sorumlu bakanların Bükreş'te bir araya gelmeleri ile Bükreş Bildirgesi Yayınlanmıştır. Bildirgede bazı konular öne çıkmaktadır. Bunlar, gelecek için yükseköğretime yatırım yapmak, AYA'nın dünü, bugünü ve yarını, herkes için kaliteli yükseköğretim sağlamak, yükseköğretime erişimin genişletilmesi, kalite güvencesidir. İstihdam edilebilirlikle ilgi öne çıkan konu ise, Avrupa'nın ihtiyaçlarına hizmet etmek üzere istihdam edebilirliği güçlendirmek, daha iyi öğrenme için hareketliliği güçlendirmek, siyasi hedeflere destek olmak üzere veri toplanma ve şeffaflık konularında iyileştirme yapmak şeklindedir. Bu iyileştirmeler özellikle istihdam edilebilirlik, sosyal boyut, hayat boyu öğrenme, uluslararasılaşma, hibe/kredilerin taşınabilirliği, öğrenci ve personel hareketliliği konularında Eurostat, Eurydice ve Eurostudent'ın daha hedefe yönelik veriler toplamasını teşvik etme olarak belirtilmiştir (Bucharest Communiqué, 2012).

Bükreş Bildirgesi'nden üç yıl sonra tekrar bir araya gelen yükseköğretim bakanları 14-15 Mayıs 2015 tarihinde Erivan'da, Erivan Bildirgesiyle gelecek yıllar için şu hedefleri belirlemişlerdir (Yerevan Communiqué, 2015);

- 1) Öğrenim ve öğretimin kalite ve birbirleriyle olan uyumluluğunun artırılması (yükseköğretim kurumlarını ve personeli öğrenci-merkezli pedagojik yeniliklerin teşvik edilmesi için destekleme, öğrencileri ve diğer paydaşları, müfredat tasarımı ve kalite güvencesinde akademik çevrenin tam üyeleri olarak aktif bir şekilde sürece dâhil etme vb.)
- 2) İş hayatları boyunca mezunların istihdam edilebilirliklerinin teşvik edilmesi (çalışanlarla olan ilişkilerin güçlendirilmesi, teorik ve pratik öğelerin iyi bir denge içerisinde olduğu programların uygulanması, öğrencilerin girişimcilik ve yenilikçilik becerilerinin geliştirilmesiyle, mezunların kariyer gelişimlerinin takibi vb.)
- 3) Sistemlerimizi daha kapsayıcı yapmak (gelecek Avrupalı nesilleri yetiştirmede önemli bir rol sahibi olan öğretmenlik eğitimi öğrencilerinin de hareketliliğini teşvik etme vb.)
- 4) Kararlaştırılmış yapısal reformların uygulanması

Yükseköğretimde bir politika alanı olarak, Avrupa Birliği tarafından geliştirilen Bologna Süreci, kısaca, yükseköğretim kurumlarını bazı ortak amaçlarda birleştirmek ve bütünleştirmek amacıyla üniversitelerin yeniden yapılandırılmasını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir. Sürece dahi olan ülkeler, Bologna Süreci ajandasıyla uyumlu olmak şartıyla, ilgili mevzuat ve politikaların oluşturulmasında yetkilere sahiptirler.

2.1.1. Bologna Süreci ve Yükseköğretimde Kalite Güvencesi

Yükseköğretimde kalite güvencesi, özellikle Avrupa’da olmak üzere tüm dünyada yaklaşık 20 yılı aşkın süredir gündemde olan ve hızlı değişim gösteren bir süreçtir. Kalite güvencesi genellikle, yükseköğretimin kalite güvencesinin tanınmasına, sürdürülüp geliştirilmesine yönelik tüm politikaları, süreçleri, faaliyetleri ve mekanizmaları içeren kapsamlı bir terimdir (Stimac & Katic, 2015). Kalite güvencesinin ortak standartları, prosedürleri ve kılavuzu, yükseköğretimden sorumlu Avrupa Bakanları, Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA), Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE) ve Avrupa Öğrencileri Ulusal Birlikleri’nin (ESIB) katılımından oluşan çalışma grubu tarafından, 2003 Berlin Bildirgesi ile belirlenmiştir. Bologna Süreci içerisinde bu konuda yapılan çalışmalar ve öneriler, Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği’nin (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA]) 2005 yılında yayınlamış olduğu *"Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporu"*nda yer almıştır (YÖK, t.y.). Raporda diğer prensiplerin yanı sıra aşağıdaki prensipler de desteklenmektedir (Stimac & Katic, 2015):

- 1) Kaliteli yükseköğrenime iş piyasasının yanı sıra öğrencilerin de ilgi duyması,
- 2) Kalite güvencesi için en büyük yükümlülüğü oluşturan, yükseköğretim kurumlarının özerkliğinin önemi,
- 3) Dış kalite güvencesi ihtiyacının, "yükseköğretim hedeflerinin başarılmaması" amacına uygun olması,
- 4) Akademik programların kalitesinin, öğrencilerin ve yükseköğretimin diğer yararlanıcılarının lehine geliştirilmesi,
- 5) Bunun için bu akademik programların uygulanabileceği verimli ve etkin kurumsal yapılar olması,
- 6) Kalite güvence süreçlerinde şeffaflık ve dış uzmanlığın kullanılması,

7) Yükseköğretim kurumlarındaki kalite kültürünün teşvik edilmesinin gerekliliği, vb.

Yükseköğretim kurumlarının amaç ve stratejilerine ulaşmaları için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi ile birlikte ulusal kalite güvence ajansları tarafından gerçekleştirilmesi öngörülen bir dış denetim sistemi sağlamaktadır (Özer, Gür & Küçükcan, 2010, s.33). Bologna sürecine dâhil olan ülkelerden kendi eğitim sistemleri ile uyumlu kalite güvence standartlarını oluşturmaları beklenmektedir.

2.1.2. Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Uygulamaları

AB'ye üyelik sürecinde bulunan Türkiye, birçok alanda olduğu gibi eğitim politikalarında da AB'ye uyumlu hareket etmektedir. Bu kapsamda, Türkiye'nin Bologna Süreci'ne dâhil olması 2001 yılında Prag Konferansı ile gerçekleşmiştir. Sürece dâhil olunmasının ardından, 2001 yılında, öğrencinin iş yüküne dayalı kredilendirme sistemi olan Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ile tanışılarak 2005-2006 akademik yılında bu sistem YÖK tarafından zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca 2003 yılında Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde bazı değişiklikler yapılmıştır.

Bütün bu gelişmelerin yanı sıra, kalite güvencesine dair farklı çalışmalar ve gelişmeler de olmuştur. 20.09.2005 tarihli ve 25942 sayılı Resmi Gazete'de “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” yayımlanarak Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu (YÖDEK) ve her bir üniversitenin YÖDEK ile eş güdümlü çalışması ve raporlama işlemlerini gerçekleştirmesi için Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) oluşturulmuştur. Bu süreç, YÖDEK'in belirlediği stratejik planlama, öz-değerlendirme, çevre değerlendirmesi, periyodik izleme ve iyileştirme gibi süreçlerden oluşmaktadır (Gürbüz ve Ergülen, 2008, s. 37). Daha sonra 2015'te Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği yürürlüğe girmiş ve 2005'te yayınlanan eski yönetmelik geçerliğini yitirmiştir. Bu yönetmeliğin amacı, yükseköğretim kurumlarının idari hizmetleri ile bu kapsamda belirlenen görev, yetki ve sorumluluklarının yanı sıra eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinde iç ve dış kalite güvencesi süreçlerinin, akreditasyon süreçlerinin ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının gerekliliklerini yasalaştırmaktır (YÖK, t.y.).

Türkiye'de yükseköğretim kurumları, kalite güvencesi uygulamaları kapsamında iç ve dış değerlendirmeye tabidirler. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'ne (2015) göre

iç değerlendirme, bir yükseköğretim kurumunun, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin ve kurumsal kalite geliştirme çalışmalarının, ilgili yükseköğretim kurumunun görevlendireceği değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesini ifade etmektedir. Dış değerlendirme ise, bir yükseköğretim kurumunun veya programının, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yetkilendirilen dış değerlendiriciler veya YÖK tarafından tanınan, bağımsız Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi'ne sahip dış değerlendirme kuruluşları tarafından yürütülen dış değerlendirme süreci anlamına gelmektedir. İç ve dış değerlendirmede, kurumun ulusal yükseköğretim stratejileri ile uyumlu misyon ve vizyona sahip olması, performans göstergeleri, öğretim programlarının TYYÇ ile uyumluluğu gibi hususlar dikkate alınmaktadır.

2.1.3. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi

Eğitim ve öğretim alanında Avrupa işbirliği bağlamında oluşturulan bir politika aracı olan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualifications Framework – EQF [AYÇ]), niteliklerin daha anlaşılır olabilmesi için, Avrupa'daki farklı ülkelerin ve sistemlerin ulusal yeterlilik sistemlerini, çerçevelerini ve düzeylerini karşılaştırmaya yardımcı olmaktadır (European Commission, t.y.)

Avrupa Konseyi'nin 23-24 Mart 2000 tarihlerindeki Olağanüstü Lizbon Zirvesi sonrasında yayınlanan bildirgede, özgeçmiş için ortak bir Avrupa formatı sağlayarak, emek hareketliliğini kolaylaştırmaya öncelik verilmesi ifade edilmiştir. Ayrıca, niteliklerin şeffaflığının artmasının, AB'deki eğitim ve öğretim sistemlerini bilgi toplumunun ve ekonominin taleplerine uyarlaması için gerekli temel bileşenlerden biri olduğu ifade edilmiştir (European Council, 2000). Bu çerçeve, bireyin öğrenim çıktılarının değerlendirilip eğitim ve öğrenimindeki bir sonraki düzeye devamını sağlayacak, örgün (formal), yaygın (nonformal) ve resmi olmayan (informal) her türlü ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde akademik ve mesleki eğitim, çıraklık eğitimi sonunda elde edilen yeterlilikleri de içine alacak biçimde tasarlanmıştır. Avrupa Birliği'nin "Eğitim ve Öğretim 2010" (Education and Training 2010) programına dâhil olan ve Türkiye'nin de aralarında bulunduğu, AB üyesi, AB üye adayı ve Avrupa Ekonomik Alanı üyesi 32 ülkenin görüşleri alınarak sonuçlandırılan bu çerçeve 22 Nisan 2008 tarihinde AB Bakanlar Konseyi ve Avrupa Parlamentosu ortak tavsiye kararı haline gelerek

yayımlanmıştır (YÖK, t.y.). AYÇ sekiz seviyeden oluşan bilgi, beceri ve yetkinliklerden oluşmaktadır. Bu seviyeler ve yeterlilikler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir;

Tablo 1

AYÇ Seviye Tanımlayıcıları

1. Seviye	Bilgi	Temel Genel Bilgi
	Beceri	Basit görevleri yerine getirmek için gerekli temel beceriler
	Yetkinlik	Yapılandırılmış ortamlarda doğrudan gözetim altında çalışmak veya öğrenmek
2. Seviye	Bilgi	Bir çalışma veya öğrenme alanına ilişkin temel olgusal bilgi
	Beceri	Basit kuralları ve araçları kullanarak alışlagelmiş (rutin) sorunları çözmek ve görevleri yerine getirmek amacıyla gerekli bilgiyi kullanmak için ihtiyaç duyulan temel bilişsel ve uygulamalı beceriler
	Yetkinlik	Bir miktar özerkliğe sahip olarak gözetim altında çalışmak veya öğrenmek
3. Seviye	Bilgi	Bir çalışma veya öğrenme alanında yer alan olgulara, ilkelere, süreçlere ve genel kavramlara ilişkin bilgi
	Beceri	Bir çalışma veya öğrenme alanındaki belirli sorunlara çözüm üretmek için gerekli bilişsel ve uygulamalı beceriler dizisi
	Yetkinlik	Çalışma veya öğrenme faaliyetlerini değerlendirmek ve geliştirmek için bir miktar sorumluluk alarak başkalarının gerçekleştirdiği alışlagelmiş (rutin) işleri denetlemek.
4. Seviye	Bilgi	Bir çalışma veya öğrenme alanında geniş kapsamlı teorik (kuramsal) ve olgusal bilgi
	Beceri	Bir çalışma veya öğrenme alanındaki belirli sorunlara çözüm üretmek için gerekli bilişsel ve uygulamalı beceriler dizisi
	Yetkinlik	Genellikle öngörülebilir ancak değişikliğe tabi çalışma veya öğrenme ortamlarında yönergeler doğrultusunda kendi kendini yönetmek. Çalışma veya öğrenme faaliyetlerini değerlendirmek ve geliştirmek için bir miktar sorumluluk alarak başkalarının gerçekleştirdiği alışlagelmiş (rutin) işleri denetlemek.
5. Seviye	Bilgi	Bir çalışma veya öğrenme alanında geniş kapsamlı, özelleşmiş, olgusal ve teorik (kuramsal) bilgi; söz konusu bilginin sınırları hakkında farkındalık
	Beceri	Soyut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmek için gerekli olan geniş kapsamlı bilişsel ve uygulamalı beceriler dizisi
	Yetkinlik	Öngörülemeyen değişikliklerin var olduğu çalışma veya öğrenme faaliyetlerine ilişkin ortamlarda yönetim ve gözetim sergilemek. Kendisinin ve başkalarının performansını değerlendirmek ve geliştirmek.
6. Seviye	Bilgi	Bir çalışma veya öğrenme alanında teori (kuram) ve ilkeleri eleştirel bir yaklaşımla anlamayı içeren ileri düzeyde bilgi
	Beceri	Özelleşmiş bir çalışma veya öğrenme alanında karşılaşılan karmaşık ve öngörülemeyen sorunları çözmek için gerekli ileri düzey becerileri uzmanlık ve gelişim göstererek sergilemek.
	Yetkinlik	Öngörülemeyen çalışma veya öğrenme ortamlarında karar vermek için sorumluluk alarak karmaşık teknik ve mesleki faaliyetleri veya projeleri yönetmek. Bireylerin veya grupların mesleki gelişimini yönetmek için sorumluluk almak.
7. Seviye	Bilgi	Bir kısmı bir çalışma veya öğrenme alanında önde gelen bilgiler olan ve özgün düşünce ve/veya araştırmalara temel teşkil eden oldukça özelleşmiş bilgi. Bir alandaki ve farklı alanlar arasındaki etkileşime ilişkin bilgiye yönelik konularda eleştirel farkındalık.
	Beceri	Yeni bilgi ve işlemler geliştirmek ve farklı alanlara ait bilgileri bütünleştirmek amacıyla yürütülen araştırma ve geliştirme faaliyetleri için gerekli özelleşmiş sorun çözme becerileri
	Yetkinlik	Karmaşık öngörülemeyen ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren çalışma veya öğrenme ortamlarını yönetmek ve dönüştürmek. Mesleki bilgi ve uygulamalara katkıda bulunmak için ve/veya çalışma gruplarının stratejik performanslarını değerlendirmek için sorumluluk almak.
8. Seviye	Bilgi	Bir çalışma veya öğrenme alanının en ileri ucunda ve farklı alanlar arasındaki ara yüzde yer alan bilgi
	Beceri	Araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde karşılaşılan önemli problemleri çözmek ve mevcut bilgi ile mesleki uygulamaları genişletmek ve yeniden tanımlamak için gerekli sentez ve değerlendirmeleri içeren özelleşmiş ve en ileri düzeydeki beceri ve teknikler
	Yetkinlik	Önemli ölçüde yetki, yenilik, özerklik, bilimsel ve mesleki bütünlük sergilemek; Araştırma içeren çalışma veya öğrenme ortamlarında ön planda olan yeni düşüncelerin veya süreçlerin gelişimini sağlamak için sürekli bağlılık sergilemek.

AYÇ Seviye Tanımlayıcıları. Mesleki Yeterlilikler Kurulu, t.y., [http://www.myk.gov.tr/images/articles/AYC/pdf/AYC_Seviye_Tanimlayicilari_\(tr\).pdf](http://www.myk.gov.tr/images/articles/AYC/pdf/AYC_Seviye_Tanimlayicilari_(tr).pdf) kaynağından uyarlanmıştır

AYÇ kapsamında, her üye ülke, ulusal yeterlilik olarak bu sekiz yeterlilik düzeyini doğrudan dikkate alabileceği gibi, bu sekiz yeterlilik alanıyla ilişkilendirilmiş kendi Ulusal Yeterlilikler Çerçevesini (UYÇ) (National Qualifications Framework [NQF]) de oluşturabilirler. Burada amacın, yeterliliklerde şeffaflığın ve güvenin sağlanması, dolayısı ile de yeterliliklerin uluslararası alanda tanınmasının kolaylaştırılması olduğu söylenebilir.

UYÇ'ler, eğitim- öğretimde ulusal rekabetin artırılmasını sağlayan reform araçları olarak ifade edilmektedir (European Commission, 2006). Ülkelerin, niteliklerin şeffaflıktan, esneklikten yoksun olması, eğitim öğretim çıktılarının iş gücü piyasası ve sosyal ihtiyaçlara uygun olmaması gibi zorlukların üstesinden gelebilmesi için UYÇ'ye sahip olması önemlidir. Bu sayede ülkeler, yükseköğretimde küresel ve bölgesel boyutta şeffaf ve transfer edilebilir nitelikleri mezunlarına kazandırarak iş gücü piyasasına nitelikli insan gücünü yetiştirebilirler. Ayrıca, işgücü piyasasının taleplerinin, özellikle lisans eğitimi açısından, önemli bir rol oynadığı UYÇ'nin iyi yapılandırılması, lisans eğitimi tamamlayan ve eğitimine lisansüstü bir programla devam etmeyi düşünmeyen bireylerin iş bulma şansının yükselmesi için gereklidir.

2.1.4. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

UYÇ kapsamında Türkiye'de, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturma çalışmaları 2005 Bergen Bildirgesinin ardından başlamıştır. 2006 yılında Yükseköğretim Yeterlilikler Kurulu oluşturulmuş, bu kurul Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini temel alarak taslak bir yeterlilikler çerçevesi oluşturmuştur. Bu çerçevede, yükseköğretim yeterlikleri arasındaki ilişki ulusal düzeyde açıklanmış, hem ulusal hem de uluslararası paydaşlar tarafından tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterlikler, sistematik olarak yapılandırılmıştır. Bu taslak, paydaşların da görüşleri alınarak 21 Mayıs 2009 tarihinde Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir. TYYÇ'nin oluşturulma aşamaları ve tarihleri şu şekildedir;

Tablo 2

TYYÇ'nin Oluşturulma Aşamaları ve Tarihleri

TYYÇ Oluşturulma Aşamaları		Tamamlama Tarihi
1	Süreci başlatmak için karar alınması	Nisan 2006
2	Çalışma takviminin oluşturulması	2006
3	Sürecin organizasyonu	2006 - 2008
4	Çerçevenin tasarımı	Kasım 2008
5	Paydaşlardan görüş alınması	Ocak 2009
6	Çerçevenin onaylanması	Kısmen Tamamen
		Mayıs 2009 Ocak 2010
7	İdari organizasyon	Şubat 2010
8	Çerçevenin yükseköğretim programları düzeyinde uygulanması	Pilot düzeyde Tüm kurumlarda
		Aralık 2010 Aralık 2012
9	Yeterliliklerin TYYÇ'ye dâhil edilmesi	2010 - 2015
10	Çerçevenin Avrupa Yeterlilik Çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi	2010 - 2012
11	TYYÇ Web sitesinin oluşturulması ve yayınlanması	2010

TYYÇ'nin Oluşturulma Aşamaları. YÖK, t.y., <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> sayfasından erişilmiştir.

Eğitimde öğrenme çıktılarına odaklanan UYÇ'lerin hayata geçirilmesi, neredeyse tartışılmaz olan şeffaflık ve istihdam edilebilirlik ideallerini vurgulamaktadır ve küresel bir olgu olarak tanımlanmıştır (Young, 2002). Türkiye'nin UYÇ'si olan TYYÇ kapsamında yükseköğretim temel alan yeterliliklerinin oluşturulması aşamasında, Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (International Standard Classification of Education [ISCED] 1997) ile Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflaması (Fields of Education and Training [FOET] 99) esas alınmıştır (Aközer, 2013). TYYÇ ana başlıklar olarak; kuramsal ve olgusal bilgi, bilişsel ve uygulamalı beceri, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk, öğrenme ve iletişim, sosyal yetkinlik ve alana özgü yetkinliklerden meydana gelmektedir (Elmas, 2012). Önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerini kapsayan dört düzey bulunmaktadır. Bu

düzeylerden beşinci düzey önlisans; altıncı düzey lisans; yedinci düzey yüksek lisans; sekizinci düzey ise doktora yeterliliklerini tanımlamaktadır. TYYÇ altıncı düzey (lisans) yeterlilikleri şu şekilde tanımlanmıştır:

Tablo 3

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans Eğitimi)

Yeterlilikleri

Bilgi	Kuramsal ve Olgusal Bilgi	- Alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma
Beceriler	Bilişsel ve Uygulamalı Beceriler	- Alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme. - Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilme
	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	- Alanı ile ilgili ileri düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme. - Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme. - Sorumluluğu altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlayabilme ve yönetebilme
	Öğrenme Yetkinliği	- Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendire-bilme, - Öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme - Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme
Yetkinlikler	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	- Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilme; düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak aktarabilme - Alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilme - Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığı sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilme ve bunları uygulayabilme - Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme - Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı İleri Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme
	Alana Özgü Yetkinlik	- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme. - Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma.

YÖK, 2016, <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33> kaynağından uyarlanmıştır.

TYYÇ’de yer alan altıncı düzey (lisans) yeterlilikleri lisans mezunu bir bireyin sahip olması gereken genel bilgi, beceri ve yetkinlikleri içerirken, TYYÇ kapsamında ayrıca eğitim ve öğretim alanlarına göre temel alanlar oluşturulmuştur. ISCED baz alınarak

oluşturulan bu temel alanlardan bir tanesi de, temel alan kodu on dört olan, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanıdır (ÖYEBTA). ÖYEBTA, çok alanlı (multidisciplinary), karma-alanlı (cross-disciplinary) ve alanlar üstü (transdisciplinary) hedef, ortam, toplumsal doku, donanım, yaklaşım ve yöntemleri içerir (YÖK, 2011, s. 3). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Lisans Yeterlilikleri, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı LİSANS Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı)

Bilgi	Kuramsal ve Olgusal Bilgi	- Lisans yeterliliklerine dayalı olarak, bir eğitim bilimi alanında uzmanlık düzeyinde kuramsal ve uygulamalı bilgi birikimine sahiptir, bu bilgileri geliştirir ve derinleştirir - Alanı ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi tartışır
Beceriler	Bilişsel ve Uygulamalı Beceriler	- Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanır, bu bilgileri geliştirir ve derinleştirir - Alanındaki bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle işlevsel olarak bütünleştirip yeni bilgiler oluşturur - Uzmanlık gerektiren sorunlara nicel ve nitel bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getirir
Yetkinlikler	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	- Alanındaki bir sorunu, bağımsız olarak kurgular, çözüm yolları geliştirir, çözer, sonuçları değerlendirir ve gerektiğinde uygular - Alanındaki uygulamalarda karşılaşacağını öngörmediği karmaşık durumlarda yeni stratejik yaklaşımlar geliştirir ve sorumluluk alarak çözüm üretir - Alanı ile ilgili takım çalışmalarına etkin olarak katılır veya liderlik yapar
	Öğrenme Yetkinliği	- Alanıyla ilgili bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirir ve öğrenmeyi yönlendirir - Alanındaki çalışmaları yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yürütür
	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	- Alanındaki gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, alanındaki ve dışındaki gruplara, yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli biçimde aktarır - Mesleki ve profesyonel ortamlardaki sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceler, bunları geliştirmek ve gerektiğinde değiştirmek üzere harekete geçer, liderlik yapar - Bir yabancı dili en az Avrupa dil Portföyü B2 Genel düzeyinde kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurar. - Alanı ile ilgili bilgileri ulusal/uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı olarak paylaşır - Alanın gerektirdiği bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanır
	Alana Özgü Yetkinlik	- Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planlarını yorumlar, bu planları geliştirir ve elde edilen sonuçları kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirir - Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, duyurulması aşamalarını toplumsal, bilimsel ve etik değerleri temelinde denetler ve bu değerleri öğretir. - Alanında edindiği bilgi ve becerileri, disiplinler arası çalışmalarda uygular - Güncel gelişmeleri ulusal değerler ve ülke gerçekleri doğrultusunda değerlendirir - Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planları geliştirir ve elde edilen sonuçları kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirir

YÖK, 2011, <http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11114827/14.pdf/8f975b8a-d0c9-4414-a67b-5ec7e4c75705> kaynağından uyarlanmıştır.

YÖK tarafından oluşturulan bir çalışma grubunun, paydaş görüşlerini de dikkate alarak oluşturdukları ÖYEBTA lisans yeterliliklerinin hayat boyu öğrenme becerisine ve bu beceriyi meslek hayatları boyunca idame ettirme farkındalığı ve yetisine sahip öğretmenler yetiştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Bu bağlamda, hızlı dönüşümlerin yaşandığı çağımızda ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesinde, ÖYEBTA yeterliliklerinin dikkate alınmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

2.2. Öğretmen Yeterlilikleri ve Önemi

Sosyo-ekonomik koşullardaki değişimler, teknolojik gelişmeler, işgücü piyasasının ihtiyaçları, uluslararası rekabet gibi unsurlar her alanda reform ihtiyacı doğurduğu gibi eğitim sistemlerini de reforma zorlamaktadır. Sistemde meydana gelen her bir yenilik, sisteme hizmet edenlerin yeterliklerinin de sorgulanmasına ve geliştirilmesine zemin oluşturmaktadır. Yeterlilik: “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik, kıfayet” olarak tanımlanır (TDK, t.y.). Bu bağlamda mesleki yeterlilik, bir mesleği icra etmek için o mesleğin gerektirdiği özel bilgi, beceri ve niteliklere sahip olmak olarak tanımlanabilir. Her mesleği icra edenler gibi, bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrolü oynamaları beklenen (Özden, 1999, s. 9) öğretmenlerin de sahip olması gereken yeterlilikler mevcuttur. Öğretmen yeterlilikleri ifadesi, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütününe ifade etmek için kullanılmaktadır (Şişman, 2009). Eğitim çıktılarının kalitesinin, öğretmenlerin kalitesiyle; öğretmenlerin kalitesinin ise sahip oldukları yeterliliklerle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etme yükümlülüğü ile özel bir ihtisas mesleğini (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) yerine getiren öğretmenlerin gerekli yeterliklerle donatılmış olmaları önemlidir. Öğretmen yeterlilikleri, bilgi ve teknolojilerin hızla değiştiği dünyada sürekli sorgulanan, ihtiyaçlar doğrultusunda yapılandırılan, dolayısıyla her geçen gün detaylanan bir unsurdur. Okul çalışmalarının kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin hizmet öncesi programlarının etkinliğine bağlıdır (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz & Pilten, 1998, s. 2). Bununla birlikte, öğretmenler her çağda öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal

gelişimleri üzerinde etkili olan en güçlü öğelerden biri olarak görülmektedirler (Bandura, 1969; Darling-Hammond & Youngs, 2002).

Öte yandan öğretmenlik belirli yeterlikler veya standartlar doğrultusunda dar bir kalıba sokulamayacak kadar zengin değerler içeren bir meslektir (Özoğlu, 2010). Bu nedenle yeterliliklerin olabilecek en iyi seviyede belirlenmesi, hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına kazandırılması, teori-uygulama arasındaki dengenin de sağlanması gerekmektedir.

2.2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Bir meslek olarak öğretme işini yapan öğretmenler için bir öğretici olarak sorumluluklarını yerine getirmesinde dikkat etmesi gerekenler konusunda mevcut standartlar ve bu standartların uygulanma düzeyi oldukça önemlidir (Gordon, 2013). Öğretmenin işini tanımlamak ve bu işi etkili bir biçimde yapmak için gerekli yeterlikleri belirlemek, toplumun yaşadığı dönüşümü ve değişen ihtiyaçlarını anlamayı, öğretme ve öğrenme sürecinin karmaşıklığını çözümlmeyi gerektirmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2009). Öğretmen eğitiminin niteliği, öğretmenlerden beklenen rol, sorumluluk ve yeterlikler, toplumlar ve kültürler arasında belirli noktalarda değişiklik gösterse de, öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin detaylı olarak belirlenmesi ülkelerin eğitim politikaları ve eğitim kalitesi açısından önem arz etmektedir. Türkiye’de öğretmen nitelikleri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) tespit olunur.” maddesi (45. madde) uyarınca, MEB tarafından belirlenir. Bu bağlamda, MEB’in Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonlarının görüşleriyle oluşturulan, 2002 Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) ile üzerinde çalışılan ve desteklenen yeterlikler için, 2006 yılında, altı ana yeterlilik, otuz bir alt yeterlilik ve otuz üç performans göstergesinden oluşan bir doküman olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” (ÖMGY) hazırlanmıştır. Çalışmanın başlangıcında ortak bir dil ve anlayış oluşturmak amacıyla İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda’ya ait öğretmenlik mesleği standartları örnekleri incelenmiş, ancak Türkiye’deki çalışmada bu örneklerden farklı olarak “öğretmenlik mesleği standartları” yerine, “öğretmen yeterlikleri” kavramının kullanılması tercih edilmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2009). Yeterliliklerin genel ve özel olarak gruplandırıldığı ÖMGY’nin hazırlanma amacı;

Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,

Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,

Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,

Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,

Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,

Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak olarak ifade edilmiştir (MEB, 2016).

ÖMGY’nin 2006 yılında oluşturulan versiyonu, Kişisel ve Mesleki Değerler, Öğrenciyi Tanıma, Öğretme ve Öğrenme Süreci, Öğrenmeyi-Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri ve Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere altı ana yeterlilik ve her bir yeterlilik alanı için toplamda otuz bir alt yeterlilikten oluşmaktadır. Dünya’da yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerin bir sonucu olarak, bireylerin farklı beceri ve yeterliklerle donatılmasının gerekliliği, öğretmenlerde aranan niteliklerin de değişmesine zemin hazırlamış ve bu durum MEB’i ÖMGY’de bazı güncellemeler yapmaya teşvik etmiştir. Yeterlikler yenilenirken; öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına göre donanımlı olarak yetiştirmelerinin sağlanması, öğretmenlik mesleğinin statüsünün iyileştirilmesine yardımcı olunması, yeterliklerin yakından izlenip sonuçlarının etkili bir biçimde değerlendirilmesine imkân verilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2017b, s.3). Bu doğrultuda yeniden düzenlenen ve 2017 Aralık ayında yayımlanan ÖMGY, öğretmenlik mesleğine ilişkin meslek, alan ve mevzuat bilgilerini kapsayan “mesleki bilgi”, öğretimin planlanması, öğretme ortamlarının oluşturulması, öğretme-öğrenme sürecinin yönetilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsayan “mesleki beceri”, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği, öğretmenin sahip olması gereken tutumlar, milli manevi, evrensel değerler ve iletişim becerileri gibi hususların yer

aldığı “tutum ve değerler” şeklinde 3 yeterlik alanı; 11 alt yeterlik ve 65 göstergelyi içermektedir. 2017 yılında güncellenen ÖMGY, aşağıdaki tabloda özetlenmiştir;

Tablo 5

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017 yılı)

Yeterlilik Alanları	Alt Yeterlilikler
A- Mesleki Bilgi	A1- Alan Bilgisi A2- Alan Eğitimi Bilgisi A3- Mevzuat Bilgisi
B- Mesleki Beceri	B1- Eğitim Öğretimi Planlama B2- Öğrenme Ortamları Oluşturma B3- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme B4- Ölçme ve Değerlendirme
C- Tutum ve Değerler	C1- Milli, Manevi ve Evrensel Değerler C2- Öğrenciye Yaklaşım C3- İletişim ve İş Birliği C4- Kişisel ve Mesleki Gelişim

MEB, 2017b, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfa 8'deki veriler kullanılarak oluşturulmuştur

2.2.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Hizmet öncesi eğitim, bir bireyin sahip olmayı tercih ettiği mesleği icra etmeye ilişkin bilgi, beceri, donanım ve yeterlikleri kazandığı eğitim süreci olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleğini icra etmeyi amaçlayan bir bireyin, gerekli koşulları sağlayarak yerleştiği öğretmen yetiştirme programında, mesleğe yönelik gerekliliklerle donatılarak yetiştirildiği eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Türkiye’de günümüzde üniversitelerin eğitim fakülteleri aracılığıyla sağlanan hizmet öncesi öğretmen eğitiminin geçmişi uzun yıllar öncesine dayanmaktadır. Türkiye’de “çağdaş anlamda” öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği 1848’den itibaren, yani Tanzimat Dönemi’nde ortaya çıkıp şekillenmeye başlamıştır (Akyüz, 2006). 1848 yılında Darülmuallimin ile başlayan öğretmen yetiştirme uygulamaları 1924 yılında Muallim Mektepleri ve akabinde 1935 yılında Öğretmen Okulları ile devam etmiştir. Dolayısıyla Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin yaklaşık 173 yıllık bir geçmişi olduğu söylenebilir. Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na kadar Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilk öğretmen okulları ve Köy Enstitüleri olmuştur (Başkan’dan aktaran Atanur Başkan, Aydın & Madden, 2006). 1973 sonrası dönemde ise iki veya üç yıl

öğretim gerçekleştirilen eğitim enstitüleri kurulmuştur. 1982 yılına kadar MEB'e bağlı bu okullar aracılığıyla gerçekleştirilen hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bu yıla kadar öğretmen yetiştirmeye yönelik politikalarda, amaçlar ve programlar yönünde sık sık değişiklikler olmuş, siyasi çıkar ve düşüncelerin de etkisiyle nicelik ön planda tutulmuş ve nitelik göz ardı edilmiştir (Azar, 2011). Öğretmen yetiştirme misyonunun, 1982'de Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredilmesinin ardından, Eğitim Enstitüleri üniversitelere bağlanmış, 1982 Anayasasıyla kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelere bağlanan eğitim enstitülerinin de yeni planlama ve yönetim merkezi haline gelmiş ve eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır (Akdemir, 2013).

YÖK'ün kurulmasının ardından 1998'de Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını amaçlayan bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu proje ile hizmet öncesi öğretmen eğitiminde MEB ve YÖK'ün iş birliği artırılmıştır. Bu gelişme olumlu gibi görünse de, öğretmen yetiştirmenin niceliksel boyutuna odaklanıldığı, çok sayıda eğitim fakültesi açılarak, ayrıca kontenjanlar artırılarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminde nitelikli öğretmen yetiştirilemediği söylenebilir. 1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılandırma çalışmalarının ardından, 2007 yılında bu değişiklikleri ihtiyaçlar doğrultusunda güncellemeyi, eksikleri gidermeyi amaçlayan yeni bir çalışma başlatılarak, eğitim programlarının içerik, kredi ve tanımlamalarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına, farklı ortamlarda öğretmenlik deneyimi yapabilmeye imkânı sağlanmış ve topluma hizmet dersi programa eklenmiştir (Kavak, 2009). Bu süreci takiben, 2006 yılında MEB'in çalışmaları sonucunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri oluşturularak yayımlanmıştır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde niteliği artırma çalışmalarından bir tanesi de YÖK bünyesinde 2012 yılında Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'nun oluşturulmasıdır. Bu çalışma grubunun kurulma amaçları şunlardır (YÖK, 2012);

1. Eğitim fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak.
2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak.

3. Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek.
4. Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak.
5. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşmeler ve çalışmalar günümüzde halen devam etmektedir.

2.2.3. Öğretmen Strateji Belgesi

Öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliklerini geliştirme amacıyla yapılması planlanan eylemlerin yer aldığı bir yol haritası niteliği taşıdığı söylenebilecek olan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından, 10 Mayıs 2013 tarihinden yayımlanmıştır. Belgenin oluşturulma nedenlerinden birisi belgede şu şekilde ifade edilmektedir: “Eğitim tarihimiz boyunca öğretmenlerimizin nitelikleri, seçimi, çalışma koşulları hakkında sayısız görüşler ortaya atılmış, konu çok farklı boyutlarıyla tartışılmıştır. Günümüzde değişim, tarihin bütün dönemlerinden daha yoğun ve hızlı gerçekleşmektedir. Bu durum beraberinde “öğretmenlik” mesleğine yeni bir perspektiften ve çok boyutlu bir bakış açısıyla yaklaşmayı zorunlu kılmaktadır”. Öğretmen niteliğinin artırılmasına odaklanan bu belgede amaçlar, bu amaçlara yönelik hedefler, alt hedefler ve eylemler yer almaktadır. Öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin olarak, öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim olmak üzere altı temel bileşen belirlenmiş ve bu bileşenlerle ilgili amaç ve hedefler belirlenmiştir (MEB, 2017a). Belgede yer alan amaçlar, her sınıfa nitelikli öğretmenlerin ulaşmasını sağlamak, öğretmenlerin mesleki ve kurumsal bağlılığını iyileştirmek ve sürdürülebilir kılmak, öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün güçlendirilmesi şeklindedir. Belgede özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminin üzerinde durulduğu görülmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bireylerin seçme ve yerleştirme, yetiştirme ve yerleştirme süreçlerine ilişkin bazı hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflerden ilki, öğretmen yetiştirme programlarına en başarılı bireyleri seçmektir. İkinci hedef, hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi

iyileştirmek, üçüncü hedef ise öğretmen adayı havuzundan en nitelikli adayları seçmektir. Belgede dikkat çeken diğer hususlar ise öğretmenlere bireysel çalışmalar yapabilme imkânı sağlayan ortamların oluşturulması, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program tercihinin fakülteye girişten sonraya bırakılması, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere farklı fakülte ve bölümlere geçiş hakkının tanınması gibi hususlardır.

2.2.4. 2023 Eğitim Vizyonu ve Öğretmen Yetiştirmeye Dair Hedefler

Tüm dünyada ve Türkiye’de eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik pek çok değişim hareketleri, projeler, uygulama ve iyileştirmeler yapılmış ve yapılmaktadır. Son yıllarda Türkiye’de gerçekleştirilen FATİH Projesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bir proje olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamalardan bir diğerinin de 4+4+4 sistemi olduğu söylenebilir. Yakın geçmişteki, eğitimde niteliği artırmaya yönelik bu uygulamalardan sonra ortaya çıkan en kapsamlı adımın “2023 Eğitim Vizyonu” olduğu söylenebilir. MEB’in, sivil toplum kuruluşları, akademisyenler ve pek çok paydaşla birlikte 2018 yılında oluşturduğu 2023 Eğitim Vizyonu, 2019 yılında hazırlık süreci, 2020 yılında pilot uygulama ve 2021-22 yıllarında ise uygulamaların izlenmesi olarak planlanmış ve bu planlar 20 alt başlık altında toplanmıştır.

2023 Vizyon Belgesinde, temel öznenin “insan” olduğu belirtilmektedir. Bireyleri 21. Yüzyıl becerileri ile donatmayı ve ahlaki ve mesleki bilgi kazandırabilmeyi hedefleyen belgede öğretmenin önemine büyük vurgu yapıldığı görülmektedir. Öyle ki söz konusu belgenin “sözün özü” başlığında Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk’un “Unutulmamalıdır ki her eğitim sistemi, öğretmenlerin omuzlarında yükselir ve hiçbiri öğretmenin niteliğini aşamaz.” (Vizyon 2023, s.10) sözü, eğitim sisteminde öğretmenlerin baş aktör olduğunu bir kez daha kanıtlar niteliktedir. Vizyon 2023 Belgesinde okul gelişim modelinden hayat boyu öğrenmeye kadar pek çok içerik ve başlık oluşturulmuş ve Türk eğitim sisteminin gelişim ile yenilik alanları belirlenmiştir. Bunlardan “İnsan kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” konusundaki 1. Hedef “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak” şeklindedir. Bu hedefin altında hizmet öncesi öğretmen eğitimine dair “YÖK ile yapılacak iş birliği çerçevesinde sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleştirilmesine yönelik iyileştirmeler gerçekleştirilecektir” ve “İhtiyaç duyulan ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, özgün bir yapılanmayla uygulama ağırlıklı öğretmen

yetiştirme programları düzenlenecektir” şeklinde ifadeler yer almaktadır. Vizyon belgesi Türk Eğitim Sistemi açısında orta ve uzun vadede gerçekleştirilecek hedefleri ortaya koyması bakımından önemlidir.

2.3. Mezun İstihdam Edilebilirliği

İstihdam edilebilirlik (employability), Bologna Süreci kapsamındaki eğitim reformlarını etkileyen aynı zamanda bu reformlardan etkilenen, uluslararası eğitim raporlarında önemle üzerinde durulan, Avrupa 2020 Stratejisi ve Yükseköğretimin Modernizasyonu stratejilerinde önemli yere sahip olan, sadece bir mezunun işe yerleşmesi anlamına indirgenemeyecek, geniş bir kavramdır. Knight ve Yorke (2003), istihdam edilebilirliğin karmaşık öğrenmelerden kaynaklandığını, temel ve kilit becerilerden ve yeterliklerden daha geniş bir kavramı temsil ettiğini ifade etmektedir. Bu kavramı, mezunların iş bulma ihtimalini artıran ve seçtikleri mesleklerde kendilerinin, iş gücünün, toplumun ve ekonominin yararına başarılı olmalarını sağlayan, bir dizi kazanım-beceri, anlayış ve kişisel nitelikler olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, istihdam edilebilirliği mutlak (eğitim politikaları ile belirlenen beceri ve yetkinlikler) ve göreceli (arz-talebe göre değişkenlik gösteren) istihdam edilebilirlik olarak ikiye ayıran Brown, Hesketh ve Williams’a (2013) göre istihdam edilebilirlik, “Farklı istihdam çeşitlerini bulmak ve sürdürmek için göreceli şans” olarak tanımlanabilir. İstihdam edilebilirlik, politika belirleyicilerin dikkate alması ve önemle üzerinde durması gereken bir kavramdır. Ne var ki, eğitim politikalarının belirlenmesinde daha çok istihdamın göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. İstihdam, bir bireyin işe yerleşmesini ifade eder ve hükümetlerin performans göstergelerinde kullandıkları verileri içerir. Oysaki istihdam edilebilirlik, istihdamı da etkileyen ve esas önem arz eden boyut olarak ele alınmalıdır. Yorke (2006), Knight ve Yorke da (2003, s. 22) istihdam edilebilirliğin iki temel tanım üzerine kurulduğundan bahsetmektedirler. Bu doğrultuda mezun istihdam edilebilirliği;

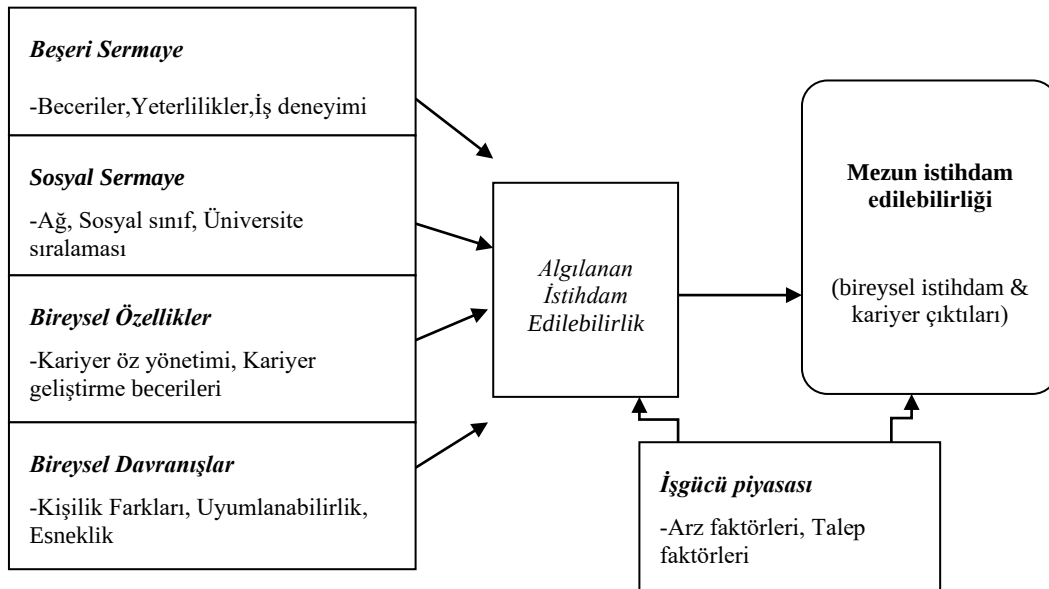
- 1) Mezunların bir iş için donatılmış oldukları ve iş bulmalarından çok istihdam edilebilir oldukları ile ilgilidir (Harvey, 2001).
- 2) Mezunların -herhangi bir iş- bulma yeteneğidir.

Bu tanımlardan birincisi, mezunların hizmet öncesi eğitimleri boyunca edindikleri bilgi, beceri ve kazanımlarının iş gücü piyasasının, dolayısıyla toplumun ihtiyaçlarına, cevap verme düzeyini ifade eder ve “istihdam edilebilirlik” kavramının karşılığıdır. İşverenlerin

görüşlerine göre istihdam edilebilirlik, mezunların, işverenlerin ön gördüğü nitelikleri sergileme eğilimidir ve bu husus kurum ve kuruluşların gelecekteki etkili işleyişleri için gerekli olacaktır (Harvey, Moon ve Geall, 1997). Mezunların bu beceri ve yeterliliklerle donatılması hizmet öncesi eğitim programlarının etkili ve yeterli olması ile mümkün olacaktır. Zira yükseköğretimin amaçlarından biri öğrencilerin uzun vadeli istihdam edilebilirliklerini artırmak için üst düzey yetkinliklerini ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Great Britain Department for Education and Skills, 2002).

2.3.1. Mezun İstihdam Edilebilirliğine İlişkin Bütüncül Yaklaşım

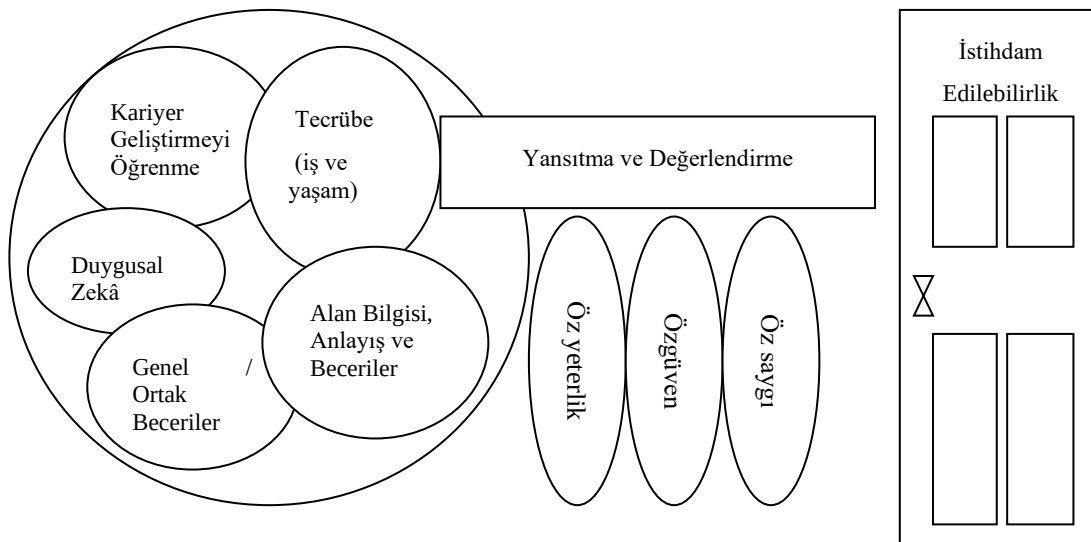
Alanyazın incelendiğinde, çok boyutlu bir kavram olarak ortaya çıkan mezun istihdam edilebilirliğine ilişkin araştırma sonuçlarına dayanılarak bir takım bütünleşmiş / bütüncül modeller oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu modeller mezun istihdam edilebilirliğinin çerçevesini oluşturan çeşitli unsurların bir araya getirilmesi yoluyla oluşturulmuş olup, kavramın daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Bahsi geçen modellerden biri Clarke (2017) tarafından geliştirilmiş olup, çalışmada istihdam edilebilirliğe ilişkin alan yazından yola çıkılarak, beşeri sermaye, sosyal sermaye, bireysel özellikler, bireysel davranışlar, algılanan istihdam edilebilirlik ve işgücü piyasası faktörleri olmak üzere altı anahtar boyutu içeren, bütünleşmiş bir mezun istihdam edilebilirliği modeli geliştirilmiştir. Bu model, Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. “Mezun istihdam edilebilirliğinin bütünleşmiş bir modeli” (Clarke, 2017, s.1931).

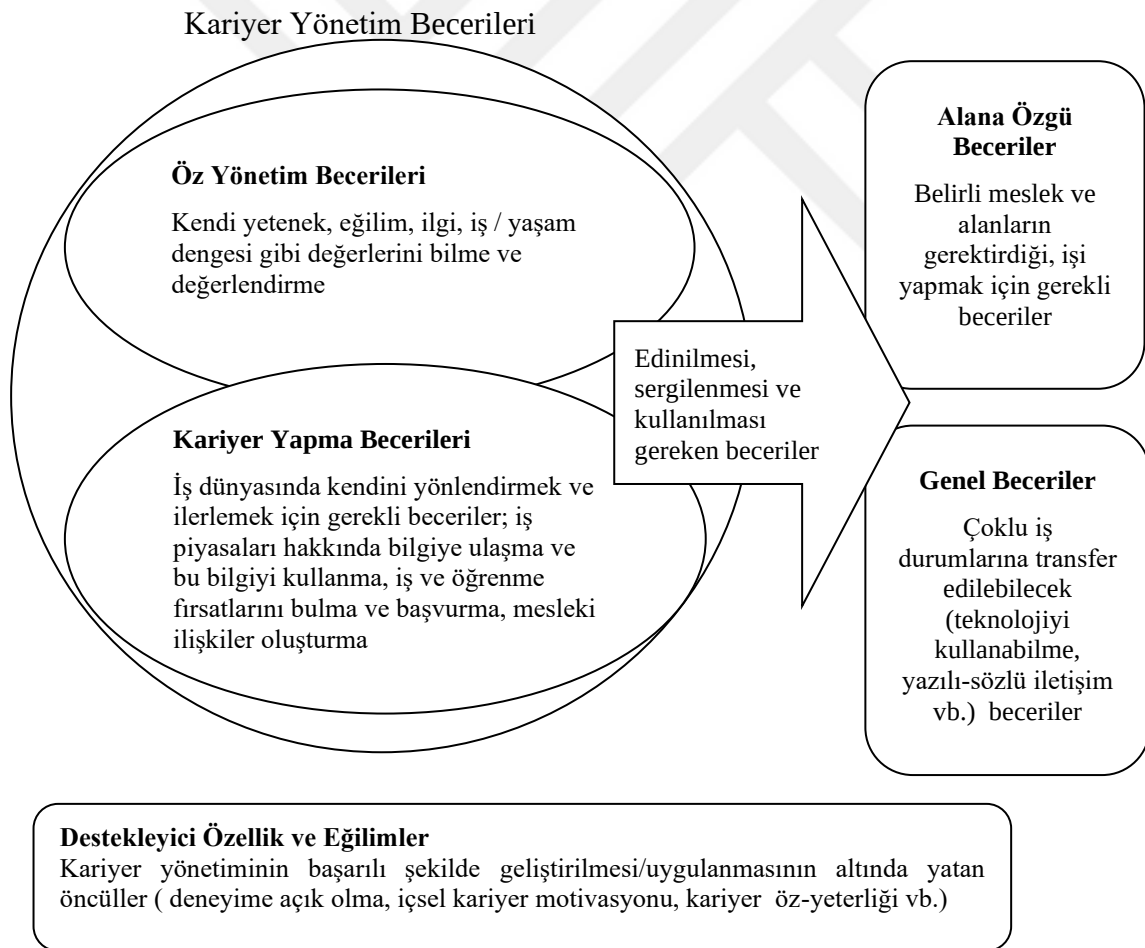
Modelden de anlaşıldığı üzere, arz-talep faktörlerinden beşeri ve sosyal sermayeye ve bireysel özelliklere uzanan bir takım bileşenler mezun istihdam edilebilirliğinin temelinde yer almaktadır. Mezun istihdam edilebilirliğine bütüncül yaklaşılan bir diğer çalışmada, Hillage ve Pollard (1998, s.2) istihdam edilebilirliğin dört ana unsurdan oluştuğunu öne sürmektedir. Bunlardan ilki, bireyin "istihdam edilebilirlik varlıkları" olarak ifade edilmekte ve kişinin bilgi, beceri ve tutumlarından meydana gelmektedir. İkincisi “iş bulma” olup iş arama becerileri dâhil olmak üzere tüm kariyer yönetimi becerilerini içermektedir. Üçüncü unsur “takdim/sunum” şeklindedir ve bireyin kendini işverenlere tanıtabilmesi için gereken CV yazma, mülakat tekniklerini bilme gibi becerilerini anlatmaktadır. Bu modelin daha çok bireysel özelliklere odaklandığı söylenebilir. Öte yandan mezun istihdam edilebilirliğine ilişkin farklı yaklaşımlar Holmes (2013) tarafından “sahip olma” (istihdam edilebilirlik niteliklerine sahip olma), “konumsal” (sermayenin varlığı) veya “süreçsel” (istihdam edilebilirlik geliştirme sürecine odaklanma) olarak sınıflandırılmıştır.

Mezun istihdam edilebilirliğine ilişkin, Tecrübe (Experience), Alan Bilgisi, Anlayış ve Beceriler (Degree Subject Knowledge, Understanding & Skills), Genel / Ortak Beceriler (Generic Skills) ve Duygusal Zekâ (Emotional Intelligence) bileşenlerinin baş harflerinden oluşan CareerEDGE modeli metaforik bir modeldir ve Pool ve Sewell (2007) tarafından oluşturulmuştur. Modelde İstihdam edilebilirlik kapsamının açılması için gereken bileşenler Şekil 2’deki gibi ifade edilmiştir.



Şekil 2 “Mezun istihdam edilebilirliğinin metaforik bir modeli, CareerEDGE” (Pool & Sewell, 2007, s. 281).

Bu modelde dikkat çeken unsurlardan birinin “kariyer geliştirmeyi öğrenme” olduğu söylenebilir. Bireyler hizmet öncesinde öğrendikleri alan bilgisi ve bazı ortak becerilerin haricinde kariyerlerini geliştirme becerisine de sahip olmalıdırlar. Bu becerinin hizmet öncesi eğitimde kazandırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim kariyer geliştirmeyi içine alan “Göz ardı edilen mezun nitelikleri: mezun istihdam edilebilirliğinin kariyer yönetimi becerileriyle artırılması” başlıklı bir çalışmada, Bridgestock (2009), hızla değişen, bilgi ve bilim ağırlıklı ekonominin istihdam edilebilirliğin genel becerilere sahip olmaktan çok daha fazlasını gerektirdiği ve bu nedenle mezunların iş dünyasında kariyer yapabilme süreçlerini kendi kendilerine yönlendirmeleri ve yönetmeleri gerektiği düşüncesiyle bir model önerisi geliştirilmiştir. “İstihdam edilebilirlik için kariyer yönetim becerilerini de içeren mezun nitelikleri kavramsal modeli” adlı model aşağıdaki gibidir;



Şekil 3 “İstihdam edilebilirlik için kariyer yönetim becerilerini de içeren mezun nitelikleri kavramsal modeli” (Bridgestock, 2009, s. 36)

Mezun istihdam edilebilirliği kavramına, bütüncül yaklaşımla bakıldığında, tanımının sabit kalmasının beklenemeyeceği açıkça görülmektedir. Bireylerin mükemmel ölçüde istihdam edilebilir olmalarını beklemek de gerçekçi bir yaklaşım değildir. İstihdam edilebilirlik tanımının, sürekli değişen dünya ve buna bağlı olarak değişen taleplerin doğrultusunda zaman içerisinde yeniden ve yeniden tanımlanması gerekebilir.

2.3.2. Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri

Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri (MİEG) çeşitli eğitim politikası ve uygulamaları hakkında yüksek kalitede bilgi sağlayarak Avrupa'daki eğitim sistemlerini geliştirmeye yardımcı olan (EACEA, t.y.) Avrupa Eğitim Bilgi Ağı'nın (EURYDICE), “Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2018” (Avrupa'da Eğitim ve Öğretim Sistemlerini İzlemek İçin Yapısal Göstergeler 2018) başlıklı raporunda parametre olarak ele alınan beş göstergelyi ifade etmektedir. Bu beş gösterge;

- 1) İş gücü piyasası tahminleri
- 2) İstihdam sağlayıcıların kalite güvencesi süreçlerine katılımı
- 3) Yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitimlerin gerekliliği veya teşviki
- 4) Yükseköğretim öğrencilerine kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması
- 5) Mezun izleme anketlerinin sistematik olarak kullanımı

Göstergeler incelendiğinde, mezun istihdam edilebilirliği için gereken beceri ve yetkinliklerin kazandırılması amacıyla izlenmesi gereken yolların ele alındığı söylenebilir. Bu göstergeler, Avrupa Komisyonu tarafından, AB'ye üye ülkelerin Avrupa 2020 ve Eğitim-Öğretim 2020 reformları açısından ilerlemelerini izlemek amaçlı geliştirilen bir izleme aracı olan (European Commission, 2011) Ortak Değerlendirme Çerçevesi'ndeki (Joint Assesment Framework [JAF]) göstergeler arasında yer almaktadır. EURYDICE Raporu, 2017-2018 yıllarına ait, 28'i Avrupa Birliği üyesi ülkeler olmak üzere, Bosna Hersek, İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn, Karadağ, Makedonya, Norveç, Sırbistan ve Türkiye ile birlikte 37 ülkede bu göstergelere ilişkin mevcut durumu ortaya koymaktadır.

MİEG'lerden ilki olan “iş gücü piyasası tahminleri” bir ekonomide (orta veya uzun vadede) beklenen gelecek iş sayısını ve belirli beceri veya yeterlilik gereksinimlerini (talep) tahmin etmeyi (European Commission, 2016) içermektedir. Bu doğrultuda, bu

yeterliliklere sahip bireylerin (arz) de tahmin edilmesi, arz-talep uyumsuzluğunun önüne geçebilecektir. Göstergelerden ikincisi olan istihdam sağlayıcıların kalite güvencesi süreçlerine katılımı iş piyasasının ihtiyaçlarının belirlenmesinde işveren görüşlerine başvurmayı, böylece edinilen bilgilerin yükseköğretim kurumlarının iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap vermesini sağlamayı ifade etmektedir. Bir diğer gösterge olan “yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitimlerin gerekliliği veya teşviki” “hizmet öncesi eğitim sürecinde uygulamalı eğitimin önemini vurgulamaktadır. Hem Avrupa karşılaştırmalı çalışmalarından hem de ulusal raporlardan elde edilen veriler, mezuniyet öncesi uygulamalı eğitime katılan öğrencilerin, iş tecrübesi olmayan meslektaşlarına göre daha fazla iş bulma olasılıklarının bulunduğunu göstermektedir (Blackwell, Bowes, Harvey, Hesketh & Knight; Garrouste & Rodrigues, Mason, Williams & Cranmer; van der Velden & Allen’den aktaran European Commission, 2016). Beceriler, en iyi şekilde eğitim programlarıyla bütünleştirildiğinde geliştirilmektedir ve öğrencilere eğitim programında ilerledikçe daha yüksek seviyelerde beceri geliştirme fırsatı verilir (De la Harpe, Radloff, & Wyber, 2000). Öğrenilen bilgilerin iş yaşamına transfer edilmesi, öğrenme ortamlarının iş ortamına en yakın şekilde benzerlik göstermesiyle daha etkili olabilecektir. Dolayısıyla istihdam edilebilirlikte uygulama/staj fırsatlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Dördüncü gösterge “yükseköğretim öğrencilerine kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması” yükseköğretim sürecinde öğrencilere eğitim, öğretim ve mesleki seçimlerle ilgili ve kariyerlerinde kendilerini yönetmelerine yardımcı olmayı amaçlayan hizmet ve etkinliklerle ilgilidir. Son gösterge “mezun izleme anketlerinin sistematik olarak kullanımı” hükümet düzeyinde politika yapıcılara, kurumsal düzeyde fakültelere/yöneticilerine ve aynı zamanda potansiyel ve mevcut öğrencilere bilgi sağlamak gibi birden fazla amaca hizmet eden bir gösterge olup, mezunların mezun oldukları üniversite ile sürekli iletişimde ve dayanışma içerisinde olmalarını sağlamaktadır. Böylece mezunlar, mesleki yaşantılarında sorunlarla karşılaşmaları halinde de mezun oldukları üniversiteye başvurarak, hem üniversitenin hem de kendilerinin gelişimine katkı sağlayacak fırsatlara erişmiş olmaktadır.

EURYDICE’nin bu beş göstergesine ilişkin açıklamalar ve göstergeler açısından Türkiye’deki mevcut durum Tablo 6’da özetlenmiştir:

Tablo 6

Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri ve Türkiye’deki Mevcut Durum

MİEG	Göstergeye İlişkin Açıklama	Türkiye’deki Mevcut Durum
1. İşgücü piyasası tahminleri	Bir ekonomide gelecekte beklenen istihdam sayısı ve bu istihdam için gerekli olan belli başlı beceri ve yeterliklerin öngörülmesidir:	İşgücü piyasası tahminleri yapılmamaktadır.
2. İstihdam sağlayıcıların kalite güvencesi süreçlerine katılımı	Öğretim programlarının mezunların işyerinde ihtiyaç duydukları becerileri kazandırmasını temin etmenin yaygın bir yöntemidir:	Kalite güvencesi süreçlerinde işverenlere yer verilmemektedir.
3. Yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitimlerin gerekliliği veya teşviki	İşverenlerin ihtiyaç duyduğu becerilerin hizmet öncesinde kazandırılmasına olanak sağlayarak, istihdam edilebilirliğin artırılmasında temel bir unsur olarak görülmektedir:	Tüm yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitim yer almamaktadır.
4. Yükseköğretim öğrencilerine kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması	Bu hizmet öğrencilerin iş bulmak için ihtiyaç duydukları iş arama becerilerini edinmelerine yardımcı olmaktadır.	Tüm öğrenciler için eğitim programında bulunmaktadır
5. Mezun izleme anketlerinin sistematik olarak kullanımı	Bu anketler yoluyla sadece mezunların ne kadarının iş bulduğu bilgisine değil, mezunların mesleki kalitesine, iş bulmak için harcadığı süreye, iş memnuniyetine ve becerilerinin mesleğinin gereklilikleriyle ne kadar uyumlu olduğuna dair veriler elde edilmektedir:	Uygulanmamaktadır.

European Commission, 2018, s.23-25’teki veriler kullanılarak oluşturulmuştur.

Raporda yer alan veriler incelendiğinde, bu göstergeler açısından Türkiye’nin mevcut durumunun istenilen düzeyde olmadığı, göstergelerden yalnızca kariyer danışmanlığına ilişkin olanın yani sadece bir göstergenin mevcut olduğu görülmektedir. Diğer göstergelere ilişkin mevcut durumlar, rapor kapsamındaki her bir ülke için ayrı ayrı olacak şekilde Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Avrupa'da Eğitim ve Öğretim Sistemlerini İzlemek İçin Yapısal Göstergeler Raporunda
Mezun İstihdam Edilebilirliğine İlişkin Veriler*

	İşgücü piyasası tahminleri	İstihdam sağlayıcıların kalite güvencesi süreçlerine katılımı	Yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitimlerin gerekliliği veya teşviki	Yükseköğretim öğrencilerine kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması	Mezun izleme anketlerinin sistematiği olarak kullanımı
Belçika (fr)	✓	✓		✓	✓
Belçika (de)		✓	✓		
Belçika (nl)		✓		✓	✓
Bulgaristan	✓	✓	✓	✓	✓
Çek Cumhuriyeti		✓		✓	
Danimarka		✓		✓	✓
Almanya				✓	
Estonya	✓	✓	✓	✓	✓
İrlanda	✓			✓	✓
Yunanistan	✓	✓		✓	
İspanya		✓	✓	✓	
Fransa		✓	✓		
Hırvatistan	✓	✓	✓	✓	✓
İtalya	✓	✓	✓	✓	✓
Kıbrıs				✓	
Letonya	✓	✓			
Litvanya	✓	✓	✓	✓	
Lüksemburg				✓	
Macaristan				✓	✓
Malta		✓	✓	✓	
Hollanda	✓	✓		✓	✓
Avusturya		✓		✓	
Polonya	✓	✓		✓	✓
Portekiz		✓		✓	
Romanya		✓	✓	✓	✓
Slovenya		✓		✓	
Slovakya				✓	✓
Finlandiya	✓			✓	
İsveç	✓	✓		✓	✓
Birleşik Krallık	✓			✓	✓
Bosna Hersek	✓	✓			
İsviçre					
İzlanda				✓	
Lihtenştayn		✓		✓	✓
Karadağ	✓	✓	✓	✓	✓
Makedonya	✓	✓	✓	✓	
Norveç	✓		✓	✓	
Sırbistan					
Türkiye				✓	

European Commission, 2018 kaynağından uyarlanmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Mezun İstihdam Edilebilirliği ile İlgili Araştırmalar

Türkiye’de mezun istihdam edilebilirliğine ilişkin bazı çalışmalara rastlanmış ancak bu çalışmaların daha çok, çeşitli firmalarda istihdam edilen lisans mezunları ve meslek yüksekokulu mezunlarını kapsayan çalışmalar olduğu, buna karşılık eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğinde istihdam edilebilirliği hususunu kapsamadığı görülmüştür. Öte yandan, yabancı alan yazında mezun istihdam edilebilirliğine dair pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda yükseköğretim ve istihdam edilebilirlik arasındaki ilişki, mezunların nitelikleri, mezun istihdam edilebilirliğinin yükseköğretimde kalite olgusu üzerine etkileri gibi konulara ağırlık verildiği görülmüş ancak özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimin istihdam edilebilirlikle ilişkisini inceleyen çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bahsi geçen araştırmalara ilişkin yorumlamalar şu şekildedir:

“Öğrencilerin istihdam edilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı becerileri: Hacettepe Üniversitesi örneği” başlıklı doktora tezinde 2017-2018 akademik yılında mezun olması beklenen lisans öğrencilerinin istihdam edilebilirlik becerileri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki örtüşmeyi incelemeyi amaçlayan Yıldırım (2019), öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın sonuçları bazı becerilerin hizmet öncesinde yeterli düzeyde kazandırılmadığı ancak öğrencilerin büyük bir oranının sahip oldukları istihdam edilebilirlik becerilerini üniversitede kazandıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Öktem Özgür (2014) “Kariyer değerleri ve algılanan istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde bireyin sahip olduğu kariyer değeri ile istihdam edilebilirlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, bireylerin sahip oldukları kariyer değerine göre, işgücü piyasasında bir iş bulabileceklerine yönelik algılarının düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, istihdam edilebilirlik algısı ile teknik-fonksiyonel, otonomi, hizmet, kimlik, yönetim becerisi, çeşitlilik ve girişimci kariyer değerleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Güvence ve istikrar kariyer değeriyle ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca regresyon analizi sonucunda da, güvence ve istikrar kariyer değeri dışındaki diğer kariyer değerlerinin istihdam edilebilirlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Sarıkaya’nın (2011), “Paydaşların istihdam edilebilirlik faktörlerine ilişkin algılarının incelenmesi: Nevşehir’de bir meslek yüksekokulu örneği” adlı yüksek lisans tezinde

yüksekokul son sınıftaki öğrencilerin ve ön lisans mezunlarının istihdam edilebilirlik beceri ve niteliklerini edinmelerinde, ön lisans eğitiminin az ya da orta düzeyde etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin, mezunların, öğretim elemanı ve işverenlerin okulda kazandırılan istihdam edilebilirlik becerilerinin, mezunların mesleklerini etkili şekilde icra edebilmeleri için ve işyerlerinde üretken olabilmeleri için orta ve yüksek düzeyde önemli buldukları ifade edilmiştir.

Kalay'ın (2010) "Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunlarının istihdam edilebilirlik becerilerinin işveren görüşlerine göre değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde firma yöneticilerine, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesinden mezun olmuş çalışanlarıyla ilgili istihdam becerilerine ait sorular yöneltilmiş, yöneticilerin MTEF mezunu çalışanlarının yabancı dil becerileri dışında tüm becerilerini oldukça yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

"İstihdam edilebilirlik açısından eğitim-istihdam ilişkisi: Konya bölgesi imalat sanayi örneği" adlı yüksek lisans tezinde Yağmur (2009) Eğitim-İstihdam ilişkisini açıklayan Kurumsal yaklaşımları; Türkiye'de iş gücü piyasalarının ve eğitim sisteminin yapısını inceleyerek Eğitim-İstihdam ilişkisinin Konya İmalat Sanayisinde faaliyet gösteren firmalarda nasıl algılandığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin eğitim istihdam ilişkisini Teknik kadrolar dışındaki kadrolarda Beşeri Sermaye Kuramı çerçevesinde algıladıkları, Teknik Kadrolarda ise Dual iş gücü piyasası Kuramı çerçevesinde algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ünal'ın (2001) istihdam edilebilirlik becerilerini belirleyerek bu becerilerin etkili biçimde kazandırılabilmesi için eğitim sisteminde yapılması gereken düzenlemeleri ortaya koymayı amaçlayan "İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitsel bir model önerisi" başlıklı yüksek lisans tezinde, işverenlerin işe başvuran adaylarda sorumluluk, teknoloji, uyum, ekip çalışması, zihinsel düşünme, iletişim, akademik işlem ve kendini yönetme becerilerini aradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İşverenlerin gerekli gördükleri becerilerin düzeyi ile çalışanların sahip oldukları becerilerin düzeyi karşılaştırılmış, işverenlerin, işe başvuran adayları hiçbir beceri kategorisinde yeterli bulmadıkları anlaşılmıştır. İstihdam edilebilirlik becerilerinin etkili biçimde kazandırılabilmesi için eğitimde bütünlüklü bir yeniden yapılanmaya gereksinim olduğu belirtilmiştir.

Walker, Harrison ve Hay'in (2019) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen yetiştirmenin temel bir bileşeni olarak görülen uygulamalı eğitimlerin kalitesinin öneminden bahseden çalışmalarında, yükseköğretim kurumları ile istihdam sağlayıcıların stratejik ortaklıklar yoluyla iş birliğinin artırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Üniversitelerin, iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikte mezunlar yetiştirip yetiştirmediğini araştıran Oraison, Konjarski ve Hove (2019) çalışmalarını psikoloji, hemşirelik ve eğitim alanlarına yönelik olarak gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, üniversitelerin akreditasyonunda mezun niteliklerinin daha fazla önemli olması ve bu niteliklerin iş gücü piyasasının istihdam ölçütlerine paralel olarak belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca, işverenlerin daha çok, problem çözme ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olan mezunları tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Clarke (2017), çalışmasında istihdam edilebilirliğe ilişkin alan yazından yola çıkarak, mezun istihdam edilebilirliği kavramını açıklamaya yardımcı olan ve beşeri sermaye, sosyal sermaye, bireysel özellikler, bireysel davranışlar, algılanan istihdam edilebilirlik ve işgücü piyasası faktörleri olmak üzere altı anahtar boyutu içeren, bütünleşmiş bir model geliştirmiştir.

O'Leary'nin (2016) “ Mezunların, lisans programlarına istihdam edilebilirlik desteğinin dâhil edilmesine dair deneyimleri ve görüşleri; alan ve cinsiyete göre eğilimler ve farklılıklar” adlı çalışmasının sonucunda mezunların istihdam edilebilirliğe ilişkin desteğin programa dâhil edilmesine dair belirli talepleri olduğu ancak bu görüşün son iki on yılda değişime uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. 1980/90'larda mezun olanlar ve 2000 yılı sonrası mezunların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 2000 sonrası mezunların işbirlikçi çalışmaya daha çok önem verdikleri, konulara ilişkin daha açık işaretlere ihtiyaç duydukları, teknolojiden etkilendikleri; kadın mezunların istihdam edilebilirliğe ilişkin desteğin programa dâhil edilmesinde daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tran (2015), Vietnam'daki üniversite mezunlarının işverenlerin beklentilerini karşılamamasından dolayı üniversitelere yöneltilen eleştirilere karşı çıkmayı amaçlayan “Mezun istihdam edilebilirliği yükseköğretim mevzuunun bütünü müdür?” adlı çalışmasında, yükseköğretim öğrencileri, mezunlar ve işverenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğrencilerin görüşlerine göre istihdam edilebilirliğini

yükseltecek dört önemli niteliğin beceriler, mesleki bilgi, İngilizce (yabancı dil) ve iş tecrübesi olduğu; işverenlerin ise işe alımda ilk kriter olarak benzer iş tecrübesine sahip olmayı ele aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca istihdam edilebilirlikte üniversitenin tek sorumlu olarak kabul edilemeyeceği, işverenlerin, öğrencilerin ve ailelerin de dâhil olduğu diğer paydaşların da işbirliğine ihtiyaç duyulduğu; bununla birlikte yükseköğretim ve iş piyasası arasında bir köprü oluşturmak üzere tüm paydaşların emek sarf etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır

Storen ve Aamodt (2010) “Yükseköğretimde kalite ve mezunların istihdam edilebilirliği” çalışmalarında istihdam edilebilirlik yükseköğretimde kalitenin bir boyutu olarak ele alınmıştır. On üç ülkeden, mezuniyetlerinin 5 veya 6. yılında olan mezunlara karşılaştırmalı bir anket uygulanarak, istihdam edilebilirlik veya öğrenim görülen programın iş ile ilgisinin mezunların kendi algılarına göre değerlendirilmesi, ülkeler arası farklılıklar ve farklılıkların mezunların iş piyasası deneyimlerinden ne ölçüde etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenim görülen programın özelliklerinin iş dünyasında programın değeri üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu, bu özelliklerin ayrıca istihdam edilebilirlik açısından ülkeler arası farklılıklar üzerinde de etkili olduğu; kalite göstergelerinin iş bulma ihtimali üzerinde daha az etkiye sahip olduğu ancak işi icra etme üzerinde önemli derecede etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Boden ve Nedeva’nın (2009) “İstihdam edilebilirlik söylemi: üniversiteler ve mezun istihdam edilebilirliği” adlı çalışmalarında Birleşmiş Milletler’deki üniversitelerin uzun zamandır topluma faydalı ve üretken vatandaşlar yetiştirme hususunda etkin olduğunu ancak yükseköğretimin devam eden yeni liberalleşme hareketinin istihdam edilebilirliğin tanımında tutarsız, düzensiz bir değişmeye neden olduğu belirtilmektedir. Üniversitelerin, geleneksel olarak, mezun istihdamını kurumun iş piyasasıyla ilişkisi olarak ele aldığını ancak, bugünlerde istihdam edilebilirliğin, üniversitelerin devlet tarafından şekillendirilen ve yönetilen edimsel bir faaliyet olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun üç olası sonucundan bahsedilmektedir. Bunlar, devletin iş piyasasına müdahalesinin güç dengelerini işverenlerin lehine ayarlaması; sosyal adaleti artırmanın meşrulaştırıcı mantığının aksine, istihdam edilebilirlik gündemlerinin takip edilmesinin üniversitelerde, uysal işçiler yetiştirenler ve işveren/lider yetiştirenler şeklinde iki katman oluşturabileceği ve istihdam söylemlerinin eğitim bilimi ve eğitim programlarını öğrencilerin, kurumların,

işverenlerin, sosyal adaletin ve toplumun yararına olmayacak şekilde etkileyebileceği ihtimalleridir.

Knight ve York'un (2003) "İstihdam edilebilirlik ve yükseköğretimde iyi öğrenme" adlı çalışmalarında işverenlerin, mezunlardan iş yerinde iyi performans sergilemeleri için hem kişisel özelliklerinin hem de karmaşık kazanımlarının iyi olduğunu kanıtlamalarını istedikleri; yükseköğretimde iyi öğrenmeler ve istihdam edilebilirlik için programların var olması gerektiği ve bu programların karmaşıklık, kolaylık sağlayıcılık, öğrenme yapıları, belirsizlik, öğrenme kültürleri ve bağlantıcı iletişim ağları odaklı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışmada ayrıca iş tecrübesi, girişimcilik modülleri (girişimciliğin eğitim programına dâhil edilmesi), kariyer danışmanlığı, portfolyo - profil ve başarı kayıtları, istihdam edilebilirliğin artırılması için dört ayrı yol olarak sunulmaktadır.

Holmes'in (2001) "Mezun istihdam edilebilirliği üzerine yeniden düşünmek: 'mezun kimliği' yaklaşımı" adlı çalışmasının amacı Avrupa Komisyonu tarafından oluşturulan beceri ajandasına güçlü bir alternatif oluşturmaktır. Bu alternatif model, insan davranışının doğasının kavramsal ve teorik olarak incelenmesine ve davranışın anlaşılabilmesi için o davranışın o türe özgü bir davranış olarak yorumlanması gerektiği iddiasına dayanmaktadır. Bu tür bir incelemeyle lisans eğitim programının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, Holmes mezun kimliği yaklaşımının program tasarlama, müfredat oluşturma ve ilgili öğretim etkinliklerinin seçimi ve geliştirilmesi için kapsayıcı bir gerekçe sunmaya yardımcı olabileceğini savunmuştur. Öğrencilerin kendileri için oluşturacakları mezun kimliğini çalışmak istedikleri alanlarda başarılı olabilecekleri ve istihdam garantisini artıracabilecekleri şekilde oluşturmaları için aldıkları eğitim süresince gerekli akademik ve mesleki yaşantılardan geçmelerine fırsat verecek eğitim programlarının oluşturulması ve bu programlar oluşturulurken çalışma deneyimlerinden çok çalışırken kullanacakları becerilerin kazanımına yönelik bir anlayış benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Harvey'in (2000) "Yeni gerçekler: Yükseköğretim ve istihdam ilişkisi" adlı çalışmada yükseköğretimde 'istihdam edilebilirlik' ajandasının geliştirilmesi ve örgütsel değişimlerin doğası ve içeriğinin incelenerek bu doğrultuda mezunların gelecek on yılda hangi niteliklere sahip olması gerektiğinin hayat boyu öğrenme bağlamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yükseköğretimle istihdamın ilişkisine dair bir takım sorulara cevap aranmış, özellikle eleştirel, yansıtıcı, yetkin öğrenenler yetiştirme ihtiyacına vurgu

yapılarak, geleneksel öğretim metotları sorgulanmıştır. Çalışmada, yeni gerçeklerin istihdam edilebilirliği sağlamak yerine gücün geleneksel dengesinin eğitim sağlayıcıdan eğitim alana devredilmesi gereğinin önemine vurgu yapılmıştır.

Ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan ve yukarıda özetlenen çalışmalardan elde edilen bulguların da desteklediği gibi; istihdam edilebilirliğin, yükseköğretimde bir kalite göstergesi olduğu (Storen & Aamodt, 2010); hızla değişen bilgi ve bilim çağında istihdam edilebilirlik becerilerinin ve istihdam edilebilirlik tanımının değiştiği (Boden & Nedeva, 2009) ve detaylandığı (Bridgestock, 2009; Harvey, 2000) göz önünde bulundurularak, yükseköğretimde eğitim programlarının, işverenlerin beklediği belirli yeterliliklere sahip, dolayısıyla istihdam edilebilir bireyler yetiştirmek üzere hazırlanmasına ve uygulanmasına ihtiyaç olduğu (Clarke, 2017; Oraison, Konjarski & Hove, 2019; Sarıkaya, 2011; Ünal, 2011) söylenebilir. Bu nedenle programlara istihdam edilebilirlikle ilgili öğelerin eklenmesi (O’Leary, 2016; Knight & York, 2003; Holmes, 2001), geleneksel öğretim metotlarının sorgulanması (Harvey, 2001), öğrencilerin yükseköğrenimleri boyunca mesleki yaşantılardan geçmelerine yani iş tecrübesi (staj / uygulamalı eğitim yoluyla) edinebilmelerine fırsat verilmesi (Walker, Harrison & Hay, 2019; Tran, 2015, Knight & York, 2003; Holmes, 2001), öğrencilere kariyer danışmanlığı hizmetinin sunulması (Knight & York, 2003) gerekmektedir. Nitekim eğitim programlarında yer verilmesi tavsiye edilen bu hususlar, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada temel alınan ölçütlerden biri olan MİEG’in parametreleri ile de (yükseköğretim kurumlarındaki tüm öğrencilere kariyer danışmanlığı hizmetinin sunulması, tüm öğrencilere staj/uygulamalı eğitim fırsatlarının tanınması) büyük ölçüde örtüşmektedir.

2.4.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Bologna Süreci ile İlgili Araştırmalar

Ulusal alanyazında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle TYYÇ’yi de kapsayan Bologna Süreci ile ilgili çalışmalar da incelenmiştir. Bu çalışmaların daha çok Bologna Süreci ve TYYÇ’ye ilişkin öğretim elemanı görüşleri ve Bologna Süreci’nin yükseköğretim kurumlarındaki yansımalarına odaklandığı görülmektedir. TYYÇ bağlamında salt olarak yükseköğretim programlarının değerlendirildiği bazı çalışmalar bulunmaktadır. Uluslararası alanyazında

TYYÇ ile ilgili çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmalar aşağıda özetlenerek yorumlanmıştır:

Aykaç ve Aslandağ (2019), “Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi” başlıklı çalışmada bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 217 öğretmen adayının hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin cinsiyet, bölüm ve yaş değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Katılımcıların hayat boyu öğrenme eğilimlerinin genel anlamda yüksek olduğu görülmüştür.

TYYÇ’de yer alan yetkinliklerden biri olan bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğine ilişkin bir çalışma gerçekleştiren Akçöltekin, Sarıkaya, Engin ve Akçöltekin (2018), beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha fazla bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, daha önce bir bilimsel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da katılmayanlara oranla bu beceriye daha yüksek derecede sahip oldukları görülmektedir. Bu yeterliğe sahip olma durumunun, lisansüstü öğrenime devam etme veya etmeme düşüncesi ile araştırma teknikleri dersi alıp almama ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının TYYÇ’de yer alan bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliklerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarında Sıvacı ve Kuzu (2017), 2015-2016 akademik yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 284 öğretmen adayına bu ölçme aracını uygulamışlardır. Çalışmada, öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlik düzeyleri cinsiyet, okudukları bölüm, akademik başarı vb. değişkenlere göre incelenmiş; cinsiyete, bölüme ve akademik başarıya göre anlamlı bir fark bulunmazken; bölüm memnuniyetine göre .01 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir.

Beşgül Onursal (2017), “Kuralların Avrupa’dan Türkiye’ye tercüme edilmesi: Bologna Süreci’nde Türkiye” adlı araştırmasında, Türkiye’nin Avrupa Eğitim Alanına entegrasyonu sonucunda Türk yükseköğretiminin maruz kaldığı yapısal değişikliklere odaklanmaktadır. Çalışma sonucunda, bu değişikliklerle sistem daha öğrenci merkezli hale gelirken, yükseköğretimde değişimin, yukarıdan aşağıya doğru bir şekilde gerçekleştiği ve ilgili paydaşların katılımının sağlanamadığı sonucuna varılmaktadır.

Demiralp ve Kazu (2017), amacı öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması olan çalışmalarında, Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden bir devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarına etkili yaşam boyu öğrenme ölçeği uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenmeye yüksek düzeyde sahip oldukları, kadın öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin erkek öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksek olduğu; bununla birlikte öğretmen yetiştirme programına sadece bir dönem dâhil olmuş öğretmen adayları ile programı tamamlamak üzere olanlar arasında etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

Bir çalışmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği lisans programında Bologna Süreci kapsamında hazırlanan alan eğitimi derslerinin öğrenme çıktıları, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleri ile karşılaştırılmıştır. “Fen bilgisi öğretmenliği lisans dersleri öğrenme çıktılarının özel alan yeterlikleriyle örtüşme düzeyi” başlıklı bu çalışmada, Özyurt, Bahar ve Nartgün (2017), derslerin öğrenme çıktıları ile özel alan öğretmen yeterliklerinin ne oranda örtüştüğünün ortaya konmasını amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bu durum çalışmasında veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş, alan ve alan eğitimi dersleri öğrenme çıktılarının “öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme” ve “gelişimi izleme ve değerlendirme” yeterlikleri ile örtüşme düzeyinin oldukça düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yöntem'in (2015) “Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesine ilişkin görüşleri (Kırıkkale Üniversitesi örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine dair görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarına olumlu yaklaştıkları, AB uyum ve Bologna çalışmalarının Türk yükseköğretim sistemini olumlu yönde etkileyeceği, bu çalışmaların Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasının gerekli olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Özkan'ın (2015) “Bologna Süreci kapsamında yükseköğretimde akademik program faaliyetinin ölçülmesi: Türkiye üniversitelerinde bir uygulama” başlıklı yüksek lisans

tezinde yükseköğretim akademik program etkinliğinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın politika uygulamaları bağlamında oluşturduğu katkılar yükseköğretimdeki paydaşlar yönünden değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının TYYÇ yetkinliklerinden olan yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemeyi amaçlayan çalışmada Gencel (2013). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine, Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlikler ölçeği” ile uygulamıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve öğretmen adaylarının kendilerini en çok anadilde iletişim alanında yeterli hissettiği; buna karşılık, yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliklerde çok da yeterli hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Turhan’ın (2012) “Üniversite öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinliklerine ilişkin görüşleri: Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde Hacettepe Üniversitesi İİBF son sınıf öğrencilerinin, Avrupa Birliği Komisyonu'nun hayat boyu öğrenme için dayanak noktası olarak aldığı ölçütlere göre düzenlenen, Ocak 2010'da YÖK Genel Kurulu tarafından onaylanan TYYÇ’ye göre kişisel ve mesleki yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre fakülte öğrencileri, kişisel ve mesleki yetkinliklerini geliştirdiklerini düşünmektedirler. Alana özgü ve mesleki yetkinlik boyutunda, kız öğrencilerin, toplumsal, bilimsel ve etik değerlere ve sosyal hakların evrenselliğine daha fazla önem verdikleri ve sosyal adalet duygularını, erkek öğrencilere göre, daha fazla geliştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dersin anlatımının öğretim programındaki ağırlığı arttıkça, öğrencilerin bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği ve alana özgü ve mesleki yetkinliklerini daha çok geliştirdikleri; programlarındaki staj ve uygulama olanakları arttıkça, kendilerini alana özgü ve mesleki yetkinlikler boyutunda daha çok geliştirdikleri görüşünde oldukları, araştırma projelerinin öğretim programlarındaki ağırlığı arttıkça, öğrencilerin kişisel ve mesleki yetkinliklerin gelişimi konusundaki olumlu görüşlerinin arttığı çalışma sonucunda ulaşılan diğer bulgulardır.

Akman’ın (2010) “Bologna Süreci ve yükseköğretim kurumlarındaki yansımaları” konulu yüksek lisans tezinde 1999 senesinden beri Avrupa yükseköğretim kurumlarının değişim

çerçevesini belirleyen Bologna Süreci, yükseköğretim sistemlerini bu sürece iten nedenler, sürecin ilkeleri, kurumların bu ilkeleri uygulama metotları, amaçları, ulusal ve kurumsal aşamada işlevselliği irdelenmiştir. 1999'dan 2010'a uzanan bu süreç bağlamında sürecin getirisi olan reformların yürütülmesinin milli ve kurumsal seviyede ne denli gerçekleştirildiği, uygulamaların uluslar ve yükseköğretim kurumlarında meydana getirdiği ve çıkaracağı olası pozitif ve negatif neticeler, sürecin sunduğu olanaklar ve tehditler genel bağlamda değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye'ye ilişkin bulgular, yükseköğretim kurumlarının sürece uyum sağlamak ve süreçten faydalanmak adına harekete geçtiklerini ancak kurumların sahip olduğu farklı misyon, vizyon, donanım altyapı ve finansal kaynaklar ve YÖK'ün talimatlarına uygun hareket etme zorunluluğunda olmaları dolayısıyla limitli bir özerkliğe sahip olmaları gibi nedenlerden dolayı eylem başlıklarını sürecin uygun gördüğü şekilde gerçekleştirebilmelerinin ulaşılması zor bir hedef olduğunu işaret etmektedir.

Dalgıç'ın (2008) "Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna Süreci bağlamındaki uygulamalara dair fikirleri" konulu doktora tezinde öğretim elemanlarının üniversitelerindeki Bologna Süreci bağlamında yapılan çalışmalara dair görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Çalışmada öğretim elemanlarının Bologna Süreci kapsamında oluşturulan çalışmalara ilişkin bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve sürecin tam anlamıyla anlaşılamadığını ifade edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları, üniversitelerde daha çok geleneksel manada eğitim-öğretim ve araştırma gibi işlevler gerçekleştirildiği görüşündedirler. Bologna Süreci'ne dair etkin çalışmalar ve uygulamalar tam olarak gerçekleştirilememekte, öğretim elemanlarının unvanlarındaki ilerlemeye ve yaşlarındaki artışa bağlı olarak Bologna Süreci uygulamalarının gerçekleştirilme aşamasına dair algıları negatif yönde olmaktadır. Genç öğretim elemanları uygulamalara daha olumlu bakmaktadırlar. Bununla birlikte, kadın öğretim elemanları, erkeklere nazaran uygulamaların gerçekleştirilme aşamasını daha yüksek değerlendirmektedirler.

"Bologna Süreci'ne farklı bir bakış: Türkiye örneği" başlıklı çalışmada Yağcı (2010), Bologna Süreci reformlarını dereceler, tanınma ve hareketlilik, kalite güvencesi, yaşam boyu öğrenme ve sosyal boyut açısından incelemiştir. Çalışmada Türkiye'deki mevcut duruma göre, yapısal unsurların uygulandığı ancak bu reformların görece yavaş içselleştirildiği belirtilmektedir. Yükseköğretimin yönetimine öğrenci katılımı, yaşam boyu

öğrenme, öğrenci merkezli öğrenmenin geliştirilmesi veya öğrenmenin tanımlanması hususlarında da daha yavaş ilerleme kaydedildiği ifade edilmektedir. Bunun nedeni olarak ise Türkiye'deki merkezileştirilmiş, yukarıdan aşağıya yükseköğretim yapısının belirleyici unsurlardan biri olduğu, çalışmada belirtilen bir diğer husustur. Bu süreçte ulusal izleme mekanizmasının geliştirilmesinin hayati önem taşıdığı da ifade edilmektedir.

Ulusal alanyazındaki çalışmalar ve uluslararası alanyazında kısıtlı sayıdaki araştırmalar incelendiğinde, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanı görüşlerinin Bologna Süreci'nin ve TYYÇ'nin Türk yükseköğretim sistemini olumlu yönde etkileyeceği yönünde olduğu (Yöntem, 2015) görülmektedir. Türkiye'deki yükseköğretim kurumları, ülkenin Bologna Süreci'ne dâhil olmasını takiben harekete geçmişlerdir. Ancak kurumlar arasındaki altyapısal ve finansal farklılıklar, kurumların birbirinden farklı misyon ve vizyonlara sahip olmaları ve üniversitelerin karar süreçlerinde özerk olamamaları gibi nedenlerden ötürü sürecin gerektirdiği eylem başlıklarının tam anlamıyla uygulanamadığı düşünülmektedir (Akman, 2010). Ayrıca süreçteki uygulamaların en önemli aktörleri olan öğretim elemanlarının sürece ilişkin bilgilerinin eksik olduğu (Dalgıç, 2008) anlaşılmaktadır. Bütün bu bulgular ışığında, Türk yükseköğretim sistemi için böylesi önemli bir hususun tüm paydaşlarca daha net anlaşılması için çalışmalar yapılması, uygulamaya yönelik kısıtlamaların yeniden düzenlenmesi gibi bir takım eylemlerin gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

2.4.3. Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Yeterlilikleri ile İlgili Araştırmalar

“Mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada Bozan ve Ekinci (2020), öğretmenlerin sınıf yönetiminde genel olarak öğretmen yeterliliklerinden; öğrencilerden; velilerden; mekândan kaynaklı hususlarda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aday öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, uygun sınıf ikliminin oluşturulması, farklı yöntem-teknik kullanımı ve mekânın düzenlenmesi hususlarında sundukları öneriler de çalışmada elde edilen diğer bulgulardır.

Gürler ve Tekmen (2020), Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının kendilerini en fazla

uluslararası değerler ve çevre ile ilişkiler alanında yeterli hissettikleri, alan bilgisi ve öğrenme-öğretme alanında ise çok yeterli algılamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada Yıldırım, Özyılmaz Akamca, Ellez, Karabekmez ve Bulut Üner (2019) öğretmen adaylarının yaşadıkları problemleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarını, danışmanları ile iletişim, uygulama öğretmenlerinin yüksek beklentileri gibi problemlerden bahsettikleri, öte yandan uygulamalı eğitimlerin mesleki deneyim açısından faydalı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2019) sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının ÖMGY açısından kendilerini hangi düzeyde gördüklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının, kendilerini öğretmenlere göre daha yüksek puanla değerlendirdikleri ve daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Ergünay (2018) “Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: bir çoklu durum çalışması” başlıklı doktora tezinde aday öğretmenlerin öğretmen vizyonlarındaki değişimler Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmiş ve aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla sorun kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bazı aday öğretmenlerin kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarında, öğretim uygulamalarında ve eğilimlerinde değişimler olduğu; bazı aday öğretmenlerin de sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kurumsal işleyiş, öğretim programı/materyali, öğrenci ve kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin, 2017 yılında MEB tarafından yayımlanan ÖMGY'ye sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada Yenen ve Kılınç (2018), öğretmenlerin, kendilerini mesleki bilgi boyutunda yüksek düzeyde; mesleki beceri boyutu ve tutum ve değerler boyutlarında ise çok yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendirdikleri sonuca ulaşmışlardır.

Ünver'in (2016) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına yönelik karar ve uygulamaları incelediği betimsel çalışmasında kuram-uygulama bağlantısına önem verildiği ancak Türkiye'nin bu konudaki politikalarının eleştirilebilecek yönleri

olduğu; paydaşların, kuram-uygulama bağlantısını sağlamada yeterli olamadıkları sonucuna varılmıştır.

Yavuz, Özkaral ve Yıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen yeterlilikleri ve uluslararası raporlarda öğretmen eğitimi” başlıklı araştırmada öğretmen eğitimi alanında uluslararası düzeyde çalışmalar yapan kurumların, öğretmen yeterlikleri, eğitimi ve eğitimcilerine ilişkin yayımladıkları raporlar incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, yükseköğretim kurumları ile okullar arasında ilişki, uyum, bağ, güçlü ortaklık ve sorumlulukların olması gerektiği vurgulanmıştır. Yüksek lisans düzeyinde ve araştırma temelli öğretmen eğitiminin altının çizildiği bu raporlarda ön plana çıkan bir diğer husus ta öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki uyumun sağlanması gerektiğidir. Ayrıca öğretmen eğitiminde yüksek kalitede eğitim ve öğretimin sağlanabilmesinde öğretmen yetiştirenlerin yetenek, nitelik ve uzmanlıklarının önem arz ettiği belirtilmiştir. Öğretmen nitelikleri, yeterlikleri veya standartlarına da geniş yer verilen bu raporlarda 21. yüzyıl becerilerinden olan problem çözme ve takım çalışması gibi yeterliklerin ön plana çıktığı da araştırmanın sonuçlarından biridir.

Atik Kara ve Sağlam'ın (2014) “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme sürecine (planlama-uygulama-değerlendirme) yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada MEB tarafından belirlenen ÖMGY kapsamındaki öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikler altında yer alan performans göstergeleri temel alınmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilgili performans göstergelerini karşıladığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin derslere yansıdığını düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazanmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Amacı aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmek olan çalışmalarında Gökyer ve Özer (2014), aday öğretmenlerin kendilerini, ölçeğin “sınıfta ilişki yönetimi” faktöründe diğer faktörlere göre daha yeterli görürken, “öğretimin yönetimi”, “öğrenciyi/çevreyi tanıma” faktörlerinde ve ölçeğin tamamında ise daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Toker Gökçe (2013), aday öğretmenlerin MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerinden “öğretme ve öğrenme süreci yeterlilikleri” konusunda kendilerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasına, aday öğretmenlerin bu becerileri yerine getirmede yaşadıkları sorunları irdelenmiştir. Çalışmaya göre aday öğretmenler en çok: gezi gözlem yoluyla öğretim yapma, deneysel-proje yoluyla-buluş yoluyla-bilgisayar ve video ile öğretim yapma, alan uzmanına bilgi sundurma, öğrencileri bir sonraki derse hazırlama, öğretimi yönetme, pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama, öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama, olumsuz davranışı düzeltme ve öğrenci deneyimlerini yönetme olarak ortaya çıkmıştır.

Kavas ve Bugay’ın (2009) “Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri” adlı çalışmasında öğrencilerin derslerindeki materyal kullanımını yeterli düzeyde görmedikleri, okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının sayısını oldukça az buldukları ve alanda yeterli düzeyde pratik yapamadıkları düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, öğretmenlik uygulamalarının artırılması, hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi ve seçmeli derslerin artırılması yönünde çözüm önerileri sunduğu belirtilmektedir.

Şişman’ın (2009) “Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik” başlıklı çalışmasında, öğretmen eğitimi program ve uygulamalarında, öğrenme-öğretme süreçlerinde ve öğretmen rollerinde bir paradigma değişiminin gündemde olduğunun üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, önümüzdeki on yıllarda okulların yapılandırılması ve öğrenme süreçleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, okul liderliği ve öğretim gibi bazı hususların yeniden tanımlanması gerekeceği belirtilmektedir. Çalışmada, gelişmiş ülkelerdeki öğretmen eğitiminin politika yapıcılarının ve diğer paydaşların ana mesele olarak gördükleri “öğretmen standartları” bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra güncel tartışma ve problemler öğretmen yeterlilikleri ve standartları ışığında gözden geçirilmiştir. Çalışmada Türkiye’de öğretmen istihdamına yönelik planlı hareket edilmediği, ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirildiği; pedagojik formasyon uygulamasının da etkisiyle öğretmenlerin nitelik kaygısı taşınmadan yetiştirildiği; eğitim sisteminin iyileştirilmesi için eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin niteliğinin artırılması gerektiği; öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki etik kodların belirlenerek bu kodların dikkate

alınması gerektiği ve bütün bunları gerçekleştirirken hayatı, okulu ve eğitimi de yeniden düşünmek gerektiği vurgulanmıştır.

Baran, Bilici, Albayrak Sari ve Tondeur (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarının onların teknolojik pedagojik içerik bilgilerini (Technological pedagogical content knowledge [TPACK]) geliştirmeye sağladığı katkılar hakkındaki algılarını incelemektedir. Araştırma, Türkiye'deki üç üniversitede öğretmen yetiştirme programları ve öğretim sertifika programlarının son senesinde olan 215 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen yetiştirenlerin rol model alınması; teknoloji eğitiminin rolü üzerine düşünme; teknolojiyi tasarımla kullanmayı öğrenme; akranlarıyla işbirliği, yönlendirici destek otantik teknoloji deneyimleri ve sürekli geri bildirim sağlama gibi boyutları içeren araştırmada, öğretmen eğitimi stratejileri ile öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgileri arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmaya dâhil edilen öğretmen eğitimi programlarında en sık kullanılan öğretmen eğitimi stratejileri, yansıtma ve öğretmen eğiticilerinin rol model alınmasıdır.

Struyven ve Meyst'in (2010), "Yeterlilik esaslı öğretmen eğitimi: yanılısma mı yoksa gerçeklik mi? Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Flanders'daki (Belçika) uygulamaların değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarından elde edilen bulgulara göre yeterlilik esaslı eğitim uygulama bazında gerçekleştirildiği ancak sürecin henüz sonuçlanamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenin öğrenmeye kılavuzluk etmesi ve konunun uzmanı olmaları gibi bazı yeterliklerin kurumların politika ve uygulamalarında açıkça görüldüğü buna karşılık öğretmenlerin ebeveynlerle ve dış paydaşlarla işbirliği içinde olmaları gibi yeterliklere çok yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

"Hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğrencilerinin epistemolojik inançları ve öğretme anlayışı" başlıklı çalışmalarında Cheng, Chan, Tang ve Chang (2009), öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme çabasını doğuştan gelen yeteneklerine göre daha önemli buldukları; bilginin değişebilir olduğuna inandıkları ve bilgi otoritelerini sorgulamaya eğilimli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Smith ve Lev-Ari'nin (2005) "Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulamalı stajın yeri: öğrencilerin sesi" başlıklı çalışmalarının amacı öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında uygulamalı stajla ilgili düşüncelerini ortaya koymaktır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu uygulamalı stajın önem derecesinin yüksek olduğu düşüncesindeyken eğitimlerinin daha teorik olan yanlarını da

önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, en büyük desteği kurumsal bazda staj danışmanlarından aldıklarını bunun dışında ise akran ve okul bazlı danışmanlarından da destek aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık okul müdürlerinin staj sürecinde destekleyici olmadıkları, bu süreci mesleki sorumluluklarının bir parçası olarak görmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Brownlee ve Purdie (2001) eğitim fakültesi mezunu ve henüz göreve başlamamış olan 29 öğretmen adayına uyguladıkları, amacı karmaşık epistemolojik inançları ileri taşımak ve daha da geliştirmek olan bir yıllık bir eğitim programının etkilerini ölçmeyi hedefleyen “ Hizmet öncesindeki öğretmenlerin epistemolojik inançlarını değiştirmek” başlıklı çalışmalarında, verilen bu eğitimin öğretmen adaylarının karmaşık epistemolojik inançlarında gelişme ile sonuçlandığı bulgusuna ulaşmışlardır. Çalışmada eğitimden elde edilen başarının öğretmen yetiştiren eğitimcilerin öğrenme ortamlarını nasıl oluşturmaları gerektiğine dair bazı çıkarımlarda bulunabilecekleri belirtilmiştir.

Öğretmen yeterliliklerinin MEB tarafından ulusal boyutta belirlendiği ÖMGY’de öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik performans göstergelerinin ele alındığı bir çalışmada (Atık vd., 2014) öğretmen adaylarının, eğitim programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bu performans göstergesini karşıladığı düşüncesinde oldukları; öğretmenlerin ise kendilerini özel alan yeterlilikleri açısından yeterli buldukları (Kahramanoğlu, 2012) görülmektedir. Öte yandan sadece özel alanda yeterli olmanın nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterli olmayacağı, uygulamalı eğitim ve stajın öğretmen eğitiminde önemli yere sahip olduğu (Smith & Lev-Ari, 2005; Kavas & Bugay, 2009) gerçeği yadsınamaz. Nitekim hizmet öncesi öğretmen adayları okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının yeterli olmadığı (Kavas & Bugay, 2009) kanısındadırlar. İncelenen çalışmalar ayrıca bireyin bilginin ne olup olmadığı, öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgili bireysel inançları (Schommer, 1990) anlamına gelen epistemolojik inançlarının da nitelikli öğretmen olma özelliklerinden birisi olduğunu (Brownlee & Purdie, 2001; Cheng vd., 2009) göstermektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında rastlanan Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Yeterlikleri ile İlgili çalışmalar incelendiğinde yirmi birinci yüzyılda değişen dünya koşullarıyla beraber her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir paradigma değişimi meydana geldiği ve bu durumun ister istemez öğretmen eğitimi ve öğretme-öğrenme süreçlerini (Şişman, 2009) de etkilediği görülmektedir. Yüzyılın gerektirdiği

problem çözme ve ekip çalışması (Yavuz vd., 2015) gibi becerilerin öğretmenlere kazandırılması ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi bütün eğitimi sisteminin iyileştirilebilmesi için oldukça önemlidir (Yavuz vd., 2015; Şişman, 2009). Ancak pedagojik formasyon uygulamasının bu durumu tehdit ettiği, öğretmenlerin nitelik kaygısı olmadan yetiştirildiği (Şişman, 2009) düşünülmektedir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminin MİEG, TYYÇ ve ÖMGY açısından eğitim fakültelerinden mezuniyetlerinin üzerinden en fazla üç yıl geçmiş aday öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada nitel veriler ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010, s. 302). Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmasının nedeni; hizmet öncesi öğretmen eğitiminin MİEG, TYYÇ ve ÖMGY parametreleri açısından derinlemesine analiz edilerek değerlendirilmesine, derin bir kavrayışa ulaşılmasına olanak sağlamasıdır. Olgubilim araştırmaları bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olabilecek örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırmalardır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek birey veya gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmadaki olgu, öğretmenler ve akademisyenler tarafından hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye yönelik algı ve anlamlandırmalardır.

3.2. Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu, Türkiye'nin çeşitli il/ilçelerinde bulunan resmî okullarda görev yapan aday öğretmenler ve Türkiye'de bulunan çeşitli üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinde görev yapan eğitim yönetimi akademisyenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada katılımcı grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilmektedir. Bu durumda ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil edilmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise incelenen problemle ilgili kendi içinde benzeşik ancak farklı durumların belirlenerek çalışma bu durumlar üzerinde yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010). Bu bağlamda söz konusu bu araştırmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminin aday öğretmenler ve eğitimi fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşlerine göre MİEG, TYYÇ ve ÖMGY bağlamında değerlendirilebilmesi amacıyla nitel verilerin toplanması amaçlanmıştır.. Katılımcıların cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi değişkenler açısından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Profesör Doktor (Prof. Dr.), Doçent Doktor (Doç. Dr.) ve Doktor Öğretim Üyesi (Dr. Öğr. Üyesi) ünvanlarına sahip, eğitim fakültesindeki toplam hizmet süreleri 1-34 yıl arasında değişkenlik gösteren akademisyenlerin ve çeşitli branşlarda öğretmenlik yapan aday öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8

Katılımcıların (Akademisyenler) Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Pozisyonu/ Unvanı	Bu Pozisyondaki Hizmet Süresi	Eğitim Fakültesinde Toplam Hizmet Süresi
A1	Erkek	45	Dr. Öğretim Üyesi	1 yıl	1 yıl
A2	Kadın	62	Prof. Dr.	14 yıl	34 yıl
A3	Kadın	60	Dr. Öğretim Üyesi	6 yıl	6 yıl
A4	Kadın	33	Dr. Öğretim Üyesi	1 yıl	8 yıl
A5	Erkek	32	Dr. Öğretim Üyesi	1 yıl	8 yıl
A6	Erkek	55	Prof. Dr.	8 yıl	25 yıl
A7	Erkek	39	Doç. Dr.	2 yıl	14 yıl
A8	Erkek	42	Prof. Dr.	1 yıl	19 yıl
A9	Erkek	33	Dr. Öğr. Üyesi	6 ay	10 yıl
A10	Kadın	32	Dr. Öğr. Üyesi	1 yıl	6 yıl
A11	Kadın	32	Dr. Öğr. Üyesi	1 yıl	6 yıl
A12	Erkek	31	Dr. Öğr. Üyesi	1 yıl	5 yıl
A13	Erkek	40	Dr. Öğr. Üyesi	7 yıl	17 yıl
A14	Kadın	34	Dr. Öğr. Üyesi	2 yıl	2 yıl

Tablo 9

Katılımcıların (Aday Öğretmenler) Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Süresi	Alanı/ Branşı	Hizmet Birimi
Ö1	Erkek	27	1 yıl	Okulöncesi	İlkokul
Ö2	Kadın	33	1 yıl	Okulöncesi	Lise
Ö3	Kadın	27	1 yıl	Fen Bilgisi	Ortaokul
Ö4	Kadın	28	1 yıl	Matematik	Lise
Ö5	Kadın	24	1 yıl	Özel Eğitim	İlkokul
Ö6	Kadın	25	1 yıl	İlköğretim / Sınıf	İlkokul
Ö7	Kadın	24	1 yıl	İlköğretim / Sınıf	İlkokul
Ö8	Kadın	28	1 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
Ö9	Erkek	28	1 yıl	İlköğretim / Sınıf	İlkokul
Ö10	Erkek	27	1 yıl	Fen Bilgisi	Ortaokul
Ö11	Kadın	26	1 yıl	Türkçe	Lise
Ö12	Kadın	25	1 yıl	İngilizce	Ortaokul
Ö13	Kadın	28	1 yıl	İlköğretim / Sınıf	İlkokul
Ö14	Erkek	24	1 yıl	İngilizce	Lise

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formları, yerli ve yabancı alan yazın taranarak, alt problemlere uygun şekilde

öğretmen ve akademisyenler için ayrı iki format halinde oluşturulmuştur.. Bu sayede öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimini MİEG, TYYÇ ve ÖMGY bağlamında değerlendirmelerine olanak sağlayacak ve derinlemesine bilgi edinilebilecek sorulara yer verilmiştir.

Taslak halde hazırlanan veri toplama araçlarının geçerliği, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi ve uzman incelemesi metotlarıyla sağlanmıştır. Öncelikle altı eğitim yönetimi alan uzmanının görüşlerine sunulan veri toplama araçları, uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir. Daha sonra, katılımcı teyidi alabilmek üzere, iki aday öğretmen ve iki eğitim yönetimi akademisyeni ile yapılan pilot görüşmeler sonrasında sorular daha anlaşılır hale getirilmiş ve bir dil bilgisi uzmanından yardım alınarak yazım ve dil açısından düzenlemeler yapılmış ve formlara son hali verilmiştir. İç geçerliliğin sağlanması için çalışmadaki kontrollerin nasıl yapıldığı konusunda açıklamalar okuyucuyu tatmin edecek şekilde açık ve net olarak sunulmalı; araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi için okuyucu çalışmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmelidir. Dış güvenirlik için veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmalı; iç güvenirlik için ise örneklem yeterli büyüklükte seçilmeli, konu birden çok araştırmacı ile ele alınmalı, daha çok kaynak ve görüşe başvurulmalı, elde edilen veriler iyi bir şekilde saklanmalı, çalışılan ortam ve araştırmacının konumu tam olarak belirtilmeli ve çalışma tarafsız bir şekilde yapılmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bütün bu hususlar iç-dış geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması için dikkate alınmıştır.

Aday öğretmenler ve akademisyenler için ayrı ayrı oluşturulan görüşme formlarının başında araştırma ile ilgili bilgiler, görüşme yapılan yer, tarih ve saat bilgilerinin yanı sıra araştırmacı ve katılımcılara ait imza bölümleri yer almaktadır. Formlar iki bölümden oluşmaktadır. Her iki formun da birinci bölümünde, katılımcıların cinsiyet, yaş, pozisyon ve hizmet süresini belirlemeyi amaçlayan olgusal sorular yer almaktadır. Aday öğretmen görüşme formunun ikinci bölümünde açık uçlu 16 adet temel soru, sonda sorularıyla birlikte yer almaktadır. Akademisyen görüşme formunun ikinci bölümünde ise 20 açık uçlu soru sonda sorularıyla birlikte verilmiştir. Bu sorulardan ilki hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve ideal öğretmen yetiştirme hususunun genel değerlendirmesini içermektedir. Diğer sorular sırasıyla MİEG, TYYÇ ve ÖMGY'nin alt bileşenlerini kapsamaktadır. MİEG'e ilişkin sorulardan ilki öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde istihdam edilebilirlik açısından yeterli kuramsal bilgileri ve uygulama yeterliklerini kazanıp

kazanmadıklarının değerlendirilmesini içermektedir. İkinci soru, akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde işverenlerin (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesiyle ilgili görüşlerini almaya ve bu durumun avantaj ve dezavantajlarını belirlemeye yöneliktir. Üçüncü soruda, katılımcılardan hizmet öncesi öğretmen eğitimi kontenjanlarının belirlenmesinde piyasa ihtiyaçlarının (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) dikkate alınmasının ve kariyer danışmanlığı hizmeti sunulmasının olumlu yanları ve sınırlıklarının ifade edilmesi beklenmiş ve kariyer danışmanlığının, eğitim fakültelerinin alt yapısı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara, hizmet öncesi öğretmen eğitimini tamamlayarak mezun olan bireylere mezun izleme anketleri uygulanmasıyla ilgili görüşlerinin sorulduğu dördüncü soruda, akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi mezunlarının meslek kalitesi ve mesleki yeterliliklerinin nasıl ölçülebileceğine dair alternatif görüşleri alınmıştır. Son soruda ise katılımcılara hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan staj / uygulamalı eğitim faaliyetlerini mezunların istihdam edilebilirlik becerileri kazanmaları ve mesleki yaşantılarını kolaylaştırmaları açısından nasıl değerlendirdikleri sorularak, alternatif uygulamalı eğitim önerileri alınmıştır. Katılımcıların TYYÇ'ye ilişkin değerlendirme yapabilmeleri amacıyla sorulan sorulardan ilki, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yeterli kuramsal ve olgusal bilgi birikiminin sağlanması ve alan ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi tartışan bireyler yetiştirilmesine dairdir. Bir diğer soru katılımcıların, hizmet öncesi öğretmen eğitimini araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getiren bireyler yetiştirme ve bireyi entelektüel açıdan geliştirme açılarından değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. TYYÇ'ye ilişkin diğer sorular ise katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitimini liderlik becerileri, yaşam boyu öğrenme becerisi, sözlü-yazılı-bilişim ve iletişim teknolojilerinin ileri düzey kullanımı ve alanla ilgili bilgilerin ulusal/uluslararası düzeyde sözlü-yazılı olarak paylaşabilme yetkinliği açılarından değerlendirmelerine yöneliktir. Görüşme formlarında, katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitimini ÖMGY çerçevesinde değerlendirmelerini amaçlayan sorular da bulunmaktadır. Bu sorular, alan ile ilgili konularda yetkinlik, kişisel ve mesleki değerlere uyma ve mesleki gelişim yeterlikleri, öğrenciyi tanıma, öğrencinin ilgi ihtiyaçlarını dikkate alma ve öğrenciye rehberlik etme yeterlikleri, okul-aile ve toplum ilişkilerini güçlendirme yeterlikleri ve program ve içerik bilgilerinin kazandırılmasına ilişkindir.

3.4. Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış, elde edilen kayıtlar, araştırmacı tarafından m4a formatında bilgisayara aktararak çözümlenmiştir. Bu aşamada, katılımcılarla yapılan görüşmeler eksiksiz bir şekilde, Microsoft Word belgesi olarak, yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen ve 14 akademisyen ve 14 aday öğretmen olmak üzere 28 katılımcıya ait olan görüşlerden 95 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. Elde edilen yazılı veriler, araştırma etiği gereği, katılımcılara e-posta ile iletilerek, katılımcılardan çözümlemeleri okumaları ve dönüt vermeleri istenmiştir. Katılımcılardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, yazılı verilere son hali verilmiştir. Analiz edilmek üzere hazır olan veriler, araştırmacı tarafından gizlilik ilkesine bağlı olarak korunmuş ve katılımcılardan akademisyenlere “A” , aday öğretmenlere ise “Ö” kodu verilerek her iki grupta yer alan 14’er katılımcı 1’den 14’e kadar numaralandırılmıştır. Veriler MAXQDA 2018 Nitel Araştırma Programı’na aktarılmış ve araştırma soruları temel alınarak, veri analizi için bir çerçeve oluşturulan, bu sayede verilerin hangi temalar altında sunulacağının düzenlendiği ilk aşamadan sonra analizin İkinci aşamasında, veriler oluşturulan çerçeveye göre okunmuştur. Bu aşamada verilerin anlamlı şekilde bir araya gelmesi hususuna dikkat edilmiştir. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler tanımlanarak, anlamlı ve önemli görülen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Son aşamada ise bulgular anlamlandırılarak açıklanmış, bulguların güçlü kılınması adına, neden-sonuç ilişkileri açıklanarak olgular arası karşılaştırma yapılmıştır. Bu aşamalardan oluşan betimsel analiz tekniği, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması yaklaşımıdır. Doğrudan alıntılara sık sık yer verildiği bu yaklaşımda görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacı güdülür (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 224). Diğer bir deyişle, tematik analiz olarak adlandırılan, bağımsız bir nitel betimleyici yaklaşım olan bu analiz yöntemi, temel olarak veri içindeki kalıpları, temaları tanımlama, analiz etme ve raporlama yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Braun & Clarke, 2006). Bu bağlamda, nitel analizde araştırmacılar, betimsel analize bağımsız ve güvenilir bir nitel yaklaşım olarak yaklaşmalıdır.

Araştırmada, analiz sürecinde elde edilen temalar ve alt temaların, araştırmacının öznel etkisinden arındırılabilmesi için, farklı kodlayıcıların görüşüne başvurulması gerekmektedir. Bu nedenle veri setlerinin alanda uzman farklı kodlayıcılar tarafından da

kodlanması önemlidir. Bu şekilde nitel araştırmanın güvenilirliği sağlanmış olur. Bu amaçla veriler, eğitim yönetimi ve nitel araştırma alanında uzman bir kodlayıcı tarafından da kodlanmış, Miles ve Huberman (1994) modeline göre ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) güvenilirlik hesaplaması %91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, güvenilirlik hesabının %70 ve üzerinde olması, araştırma için güvenilir olarak kabul edilmektedir.



BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Öğretmenlik Mesleği ve İdeal Öğretmene İlişkin Bulgular

Öğretmenlik mesleğine ve ideal öğretmen kavramına ilişkin genel bir değerlendirmeyi amaçlayan ilk alt problemde, akademisyenler ve aday öğretmenler olmak üzere, katılımcıların görüşleri öğretmenlik mesleğine bakış açısı ve ideal öğretmene bakış açısı olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Katılımcıların görüşleri gruplandırılarak kodlar oluşturulmuştur. Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlik mesleğini nasıl tanımlarsınız?” temel sorusu “İdeal öğretmeni tanımlayan temel özellikler nelerdir?” şeklinde bir sonda sorusu ile birlikte sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar, kategoriler çerçevesinde betimsel olarak analiz edilmiş ve toplam on dört kod belirlenmiştir. Bu kodlar, öğretmenlik mesleğine bakış açısı kategorisi altında, *bilgi ve deneyim aktarma mesleği, öğrenciye rehberlik etme mesleği, önemli ve kıymetli bir meslek, topluma hizmet mesleği, uzmanlık mesleği, kutsal bir meslek, özveri, sabır ve fedakârlık mesleği* olarak; ideal öğretmene bakış açısı kategorisi altında ise *akademik olarak donanımlı, iletişim becerisi yüksek, kişisel özellikleri uygun, kişisel ve mesleki gelişime önem veren, genel kültür bilgisi olan, topluma örnek olan, üst düzey düşünme becerilerine sahip* olarak sıralanmıştır. Akademisyenlerin ve aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve ideal öğretmene ilişkin genel değerlendirmelerine ilişkin bulgular ve cevap dağılımları Tablo 10 ve 11’de sunulmuştur.

Tablo 10

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Öğretmenlik mesleğine bakış açısı	Özveri, sabır ve fedakârlık mesleği		-	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃	10
	Bilgi ve deneyim aktarma mesleği	A ₁ , A ₂ , A ₇ , A ₈ , A ₉	5	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₁₂	3
	Topluma hizmet mesleği	A ₃ , A ₁₃ ,	2	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₁₀	4
	Öğrenciye rehberlik etme mesleği	A ₄ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₄ ,	4	Ö ₅	1
	Uzmanlık mesleği	A ₇ , A ₈ , A ₉	3		-
	Kutsal bir meslek		-	Ö ₇ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	3
	Önemli ve kıymetli bir meslek	A ₆ ,	1	Ö ₆	1

Tablo 11

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin İdeal Öğretmene Bakış Açıları

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
İdeal öğretmene bakış açısı	Akademik olarak donanımlı	A ₁ , A ₆ , A ₂ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	10	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	8
	Kişisel özellikleri uygun	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₉ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₄	8	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	5
	İletişim becerisi yüksek	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₁₃ , A ₁₄	5	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	4
	Kişisel ve mesleki gelişime önem veren	A ₃ , A ₄ , A ₇ , A ₁₀	4	Ö ₂ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	4
	Topluma örnek olan	A ₄ , A ₅	2	Ö ₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	3
	Üst düzey düşünme becerilerine sahip	A ₁ , A ₂ , A ₇ , A ₁₁	4		-
	Genel kültür bilgisi olan	A ₃	1	Ö ₆	1

Akademisyenlerin ve aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini nasıl tanımladıkları ve ideal öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinden özel ve önemli görülen kesitler, katılımcıların kendi ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur.

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları

A₂: “Öğretmenlik, toplumun en önemli mesleğidir. Mesleğini seven, heyecanlı, öğrenmeye meraklı, yenilikçi, sanatçı-müzikten resimden anlar, tiyatro yapar, dünya ve Türkiye’den sanat olaylarını, teknolojik yenilikleri, örnek öğretmen uygulamalarını takip eder, sınıfında uygular, program kalıplarını genişletir, neyi niçin yaptığını bilir, planlı programlıdır, hem mesleki hem kişisel gelişimini sürdürür”.

A₈: Yasal olarak tanımlandığında devletin eğitim öğretim ve yönetim görevini üstlenen bir ihtisas uzmanlık mesleği olarak tanımlanır. Ama işin daha duygusal ve felsefi bir tanımını yapacak olursak sanatsal yönü güçlü bilimsel bir faaliyet olarak tanımlayabilirim ben öğretmenlik mesleğini.

A₄: Öğretmenlik bir meslek olmasının yanı sıra bir hayat biçimi de olabilir. Örneğin öğretmen gibi konuşursunuz, giyinirsiniz, otursunuz vb.

Ö₄: Öğretmenlik benim için sadece bir meslek değil benim Yaşama biçimim. Sadece öğrencilerimizi değil eşimizi çocuğumuzu komşumuzu da eğitiyoruz. O yüzden mesleğimiz hayatımızın bir parçası oluyor.

Ö₇: Öğretmenlik kutsal bir meslek olup sabır, şefkat, merhamet vs. özellikler gerektiren ve doyumunun ancak öğretmenlik yapanların anlayabileceği bir meslektir.

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin İdeal Öğretmene Bakış Açıları

A₁₁: Mesleğini seven, alan bilgisi güçlü, insani değerleri yüksek, pozitif ve öğrenciyi motive edici tutum gösteren, öfke kontrolü ve Kriz yönetimi gibi becerilere sahip olan öğretmendir.

A₁₄: İdeal öğretmen işinde özverili, çalışkan, bilgili, empati yeteneği yüksek ve profesyonel bir iş ahlakına sahip olan kişidir diyebiliriz.

Ö₁: Öncelikle örnek bir insan olmak zorunda. Öğretmen, alan bilgisi ve mesleki yeterliliğinden önce bence örnek gösterilebilecek bir öğretmen olmalı. Kötü yaşam tarzına sahip ama mesleki donanımı çok iyi bir öğretmen benim gözümde, örnek değilse iyi bir öğretmen değildir

Ö₁₄: İdeal öğretmen, bilgiyle donanmış, ama asla bildiğiyle yetinmeyen, öğrenmeye, araştırmaya, yeniliğe açık; bunun yanı sıra hoşgörülü, kendiyile barışık, öğrenmeyi olduğu kadar öğretmeyi de seven, sabırlı ve sevecen, topluma örnek kişidir diyebilirim.

Katılımcılardan, akademisyen katılımcı grubuna ”Tanımladığınız ideal öğretmenin şu anki koşullarda yetiştirildiğini düşünüyor musunuz?” şeklinde bir ilave sonda sorusu daha yöneltilmiştir. Sadece akademisyenlerin görüşüne başvurulmuş bu soru için *öğretmen adaylarının seçilmesi ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi* olmak üzere iki kategori oluşturulmuş, bu kategoriler çerçevesinde yedi kod belirlenmiştir. Bu kodlar; *mevcut seçim kriterlerinin geliştirme, bilinçli tercihin önemi, mevcut program ve yöntemleri geliştirme, kuram ve uygulama dengesini sağlama, pedagojik formasyon sorununu çözme, öğretim elemanı niceliğini artırma, fakülteler arası farklılıkları giderme* şeklindedir. Akademisyenlerin, tanımladıkları ideal öğretmenin şu anki koşullarda yetiştirilip yetiştirilmediğine ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımları Tablo 12’deki gibidir.

Tablo 12

Akademisyenlerin İdeal Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Akademisyenler	n
Seçme ve yerleştirme	Mevcut seçim kriterlerini geliştirme	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₉ , A ₁₁ , A ₁₃ ,	6
	Bilinçli tercih yapma	A ₂ , A ₃ , A ₄	3
Öğretmen yetiştirme	Mevcut program ve yöntemleri geliştirme	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₉ , A ₁₀	6
	Kuram ve uygulama dengesini sağlama	A ₂ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₄	5
	Pedagojik formasyon sorununu çözme	A ₂	1
	Öğretim elemanı niceliğini artırma	A ₂	1
	Fakülteler arası farklılıkları giderme	A ₄	1

Akademisyenlerin, tanımladıkları ideal öğretmenin bugünkü koşullarda yetiştirilip yetiştirilmediğine ilişkin görüşlerinden dikkat çeken ifadeler aşağıda sunulmuştur.

A₁: Geçmişte köy enstitülerinin verdiği “öğretmenlik ruhunu” günümüz eğitim fakülteleri verememektedir. “İki Dil, Bir Bavul” belgeselinde olduğu gibi öğretmen, karşılaşacağı şartlara uyum eğitimi almamakta ve gittiği yerlerde bocalamaktadır. Şu anki öğretmen yetiştirme yöntemleri çok yetersiz ve mesleğin itibarı açısından da çok yalın kalmaktadır.

A₂: Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları öğrenme-öğretme teknikleri, sınıf yönetimi gibi dersler alırken, alan dışından olan adaylar, eğitim fakültesindeki öğrencilerin aldıkları eğitim saatlerinin yarısı kadar bir mesai ile bu hakkı elde edebilmektedirler. Ayrıca verilen formasyon eğitimi hem zamansal olarak hızlandırılmış bir eğitimidir hem de ücret ödendiği için öğrenciler bu eğitimi sadece birer sertifika eğitimi olarak görmekte ve öğretmenlik niteliklerine sahip olmasalar da bir meslek sahibi olabilmek adına göreve başlamaktadırlar. Dolayısıyla bu durum nitelikli öğretmen olabilme noktasında motivasyonu düşürmektedir.

A₉: Öğretmen yetiştirmede en önemli iki kriter seçme ve meslek içi yetiştirme. Öğretmen adaylarının seçilmesi oldukça zor ve zahmetli bir iş. Aynı zamanda mesleğe başlayan öğretmenlerin kariyer dönemlerine ayrılarak uygun öğrenme olanaklarına sahip olmaları gerekmektedir. Alma Harris’in “continious professional learning” olarak kavramsallaştırdığı mesleki öğrenme anlayışına göre hizmet içi eğitim yerini ihtiyaca uygun ve sürekli eğitime bırakmıştır. Bu açıdan bakıldığında meslek kavramı yerini beceriye bırakmıştır. Örneğin bilgisayar mühendisi yetiştirmek yerine X programını Y yazılımını bilen insanlar yetiştirmek yani beceri temelli yetiştirme önem kazanmıştır. Bu bakımdan öğretmen yetiştirilmesi sırasında sınıf, okul ve okul dışı yetkinlik alanları belirlenerek bu anlamda yetiştirme sağlanmalıdır. Bu açıdan öğretmen yetiştirme ve genel olarak eğitim değer odaklı olmaktan çıkıp beceri odaklı bir kapsam kazanmalıdır.

Akademisyenler, mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde bazı noksanlıklar olduğunu ancak, ideal öğretmen yetiştirmede, sistemin ve öğretim programlarının önemi kadar öğretmen adaylarının eğitim fakültelerini seçme ve eğitim fakültelerine yerleştirilme sebep ve ölçütlerinin de önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Seçme ve yerleştirme kategorisinde akademisyenlerin belirttiği görüşler, mevcut öğretmen seçme ölçütlerinin geliştirilmesi ve

öğretmen adayı olmak isteyen öğrencilerin bilinçli tercih yaparak eğitim fakültelerine gelmeleri yönündedir.

4.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri (MİEG) Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, lisans mezunu bir bireyin hizmet öncesi eğitimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve donanımları sayesinde mesleğini icra etmeye hazır bulunuşluğu olarak tanımlanabilen MİEG açısından değerlendirilmesini amaçlayan ikinci alt probleme ilişkin katılımcılara beş adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde istihdam edilebilirlik açısından yeterli kuramsal bilgileri ve yeterli uygulama yeterliklerini kazanıp kazanmadıkları ile ilgilidir. İkinci soru, katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitiminde işverenlerin (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesinin avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerini almaya yöneliktir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kontenjanların belirlenmesinde piyasa ihtiyaçlarının (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) dikkate alınmasının ve kariyer danışmanlığı hizmeti sunulmasının olumlu – olumsuz yanları, sınırlıkları ve kariyer danışmanlığı hizmetinin eğitim fakültelerinin alt yapısı açısından değerlendirilmesinin istendiği üçüncü soru, bu hususlara yönelik görüşlerin alınmaya çalışıldığı sonda sorularını içererek katılımcılara sorulmuştur. Mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden, mezun anketleri ile ilgili olan dördüncü soru “Hizmet öncesi öğretmen eğitimini tamamlayarak mezun olan bireylere mezun izleme anketleri uygulanmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir ve “Mezunların meslek kalitesi ve mesleki yeterlilikleri nasıl ölçülebilir?”, “Mezunların işe yerleşme süresi sizce hangi faktörlere bağlıdır?” şeklinde iki sonda sorusuyla birlikte katılımcılara yöneltilmiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin mezun istihdam edilebilirlik göstergelerine göre değerlendirilmesini amaçlayan beşinci ve son soru ise katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan staj / uygulamalı eğitim faaliyetlerini mezunların istihdam edilebilirlik becerileri kazanmaları ve mesleki yaşantılarını kolaylaştırmaları açısından değerlendirmelerini içermekte olup, katılımcılara sonda sorusu olarak alternatif uygulamalı eğitim/ staj önerileri sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar yoluyla her bir gösterge için katılımcıların görüşleri alınmıştır. MİEG’in her birine ilişkin değerlendirmeler ayrı başlıklar ve tablolarda sunulmuştur.

4.2.1. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak Kuram ve Uygulama Yeterliliklerinin Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden, kuramsal bilgi ve uygulama yeterliklerinin değerlendirilmesini amaçlayan “Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimlerinde istihdam edilebilirlik açısından; “yeterli kuramsal bilgileri kazanıyorlar mı?”, “yeterli uygulama yeterliklerini kazanıyorlar mı?” sorularına katılımcıların verdiği cevaplar *kuramsal bilgi* ve *uygulama yeterlikleri* olarak iki kategoride incelenmiştir. Katılımcı cevapları, dokuz kod altında toplanmıştır. Bu kodlar: *yeterli kuramsal bilginin varlığı*, *kuramın uygulama ile desteklenmesi*, *eğitim fakülteleri ve öğretim üyelerinin donanımı*, *bireysel çabanın önemi*, *uygulama yeterliklerinin eksikliği*, *uygulama süresinin yetersizliği*, *okul-üniversite işbirliğinin artırılması*, *etkin olmayan uygulama/ staj faaliyetleri*, *uygulamanın hizmet içinde geliştirilmesi* şeklindedir.

Akademisyenlerin ve aday öğretmenlerin kuram ve uygulama yeterliliklerinin değerlendirmesine ilişkin bulgular ve cevap dağılımları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Kuramsal Bilgi ve Uygulama Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	n	Aday Öğretmenler	n
Kuramsal bilgi yeterliği	Yeterli kuramsal bilginin varlığı	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	12	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	12
	Kuramın uygulama ile desteklenmesi	A ₅ , A ₆ , A ₇	3	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	8
	Eğitim fakülteleri ve öğretim üyelerinin donanımı	A ₁ , A ₄ , A ₇ , A ₈	4	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₉ , Ö ₁₀	4
	Bireysel çabanın önemi	A ₁ , A ₇ , A ₈	3	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₁₁	3
Uygulama yeterlikleri	Uygulama yeterliklerinin eksikliği	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	14	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃	12
	Uygulama süresinin yetersizliği	A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₉ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	9	Ö ₂ , Ö ₁₄	2
	Okul-üniversite işbirliğinin artırılması	A ₁ , A ₂ , A ₆ , A ₉	4	Ö ₁ , Ö ₂	2
	Etkin olmayan Uygulama/ Staj faaliyetleri	A ₇ , A ₈ , A ₁₃	3	Ö ₄ , Ö ₁₁	2
	Uygulamanın hizmet içinde geliştirilmesi		0	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂	5

Akademisyenlerin ve aday öğretmenlerin mezun istihdam edilebilirliğinin bir göstergesi olarak kuram ve uygulama yeterliliklerine ilişkin değerlendirmelerinden önemli görülen bazıları aşağıda sunulmuştur.

A₆: Yeterli kuramsal bilgileri sınırlı olarak kazandıklarını düşünüyorum. Eksik olan nokta, uygulamada iyi öğretmenlik yapabilmek için teori ile uygulama arasında bir bağ olması gerekir. Ben eğitim fakültelerimizin uygulama okulları ile arasında kurmuş olduğu organik bağın güçlü olmadığını düşünüyorum dolayısıyla uygulamadaki sorunlardan beslenen bir teorik yapının oluşmadığını düşünüyorum. Dolayısı ile de burada eğitim fakültesinde verilen bilgilerin de çok güncel ve uygulamaya dayalı bir teorik temel oluşturduğunu düşünmüyorum.

A₇: teorik ve uygulama örtüşmesi teori ve uygulamanın denk gelmesi her zaman mümkün olmuyor. Bizim alanda teori kuramsal bilgi ve uygulama şöyle bir metaforla açıklanır; dürbün metaforu. Dürbün metaforunun mantığı şu dürbüne bir gözden baktığınız zaman net görüntü alamazsınız ama iki gözünüz birden Açık olduğunda net bir şekilde görüntüyü görebilirsiniz. Bu birazda buna benziyor eğer siz teori ve uygulamayı etkili bir şekilde kullanmak istiyorsanız ikisini de eş zamanlı eş ağırlıklı olarak vermek zorundasınız diye düşünüyorum.

A₈: Teorik bilgilerin yeterliliği konusunda tatmin olacağımız bir sınırın olduğunu söylemek te çok zor. Yani alan bilgisi dediğimiz şeyin sınırı nedir? Ya da bu alan bilgisinin ne kadarını üniversite kazandıracaktır? Bu Biraz da kişinin kendi kişisel gelişimi ile ilgili bir şey. Mesela X alanından mezun olan bir öğretmenin o alandaki alan bilgisinin tamamını üniversiteden alması çok da beklenmez. Ya da mümkün olmayabilir. Ama insanın kendi alan bilgisini kendisinin de geliştirmesi gerekiyor. Nasıl pedagojik formasyon ve meslek bilgisi anlamında genel kültür anlamında kendini yetiştirmesi gerekiyorsa, alan bilgisi konusunda da kendini yetiştirmesi gerekiyor. Üniversitelerin bunu iyi yapanı vardır şu iyi yapıyor veya bu iyi yapıyor demek doğru olmaz. Ama kuramsal bilgi konusunda hepsi yeterli bilgi veriyor demek de doğru değil. Buna ilişkin elimizde done de yok. Ama Öğretmenlik alan bilgisi sınavlarında ÖABT testlerinde ortaya çıkan sonuçları gördüğümüzde gerek teorik gerek ise uygulama açısından ciddi sorunların olduğunu görebiliyoruz.

Ö₃: Kuramsal bilgi ve gerçek hayat birbirinden tamamen farklı oluyor. Örneğin ben fen bilgisi öğretmeniyim kimya biyoloji ve Fizik alanında çok derin eğitimler gördük ama öğrencilere anlatırken daha basit düzeyde anlatıyorum. Tabii ki eğitim bilimleri dersleri bize çok şey kattı. Ama yine de orada kaldı. Staj birinci sınıftan itibaren dörde kadar yapılmalı. Çok fazla uygulama fırsatı bulamadık o yüzden stajyerlik birinci sınıftan başlatılmalı.

Ö₉: İyi bir üniversitede eğitim almış olmak bu açıdan çok önemlidir. Hem alan bilgisi hem de formasyon açısından iyi bireyler yetişmesi hocaların yeterliliğiyle doğru orantılıdır. Staj ve Uygulamaların ise yetersiz olduğunu düşünüyorum öğretmenlik mesleği göreve başladıktan sonra daha çok öğrenilmektedir.

Ö₁₂: Milli Eğitim'e atandıktan sonra okulun yaklaşık birinci ayında falan arkadaşlarım arayarak dedim ki diplomalarınızı yırtın atın, öyle bir dünya yok. Yani diyeceğim o ki teori ve uygulama çok çok farklı.

Akademisyen ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuramsal bilginin yeterli olarak verildiği görüşündedirler. Ancak bu yeterliğin kazandırılmasında eğitim fakülteleri ve öğretim üyelerinin donanımı ve bireysel çabanın da etkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, uygulama faaliyetlerinin yetersiz olduğu akademisyenlerin tamamı ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle, katılımcılar, kuramın uygulama ile desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Kuramın uygulamayla desteklenebilmesi için, akademisyenlerin büyük kısmı uygulama süresinin uzatılması, okul-üniversite işbirliğinin artırılması ve uygulama/staj faaliyetlerinin daha etkin şekilde yürütülmesi gerektiğini düşünürken, öğretmenlerin çok az bir kısmı bu üç çözüm önerisinden bahsetmiştir. Buna karşılık, sadece öğretmenlerin görüşlerinde ifade edilen, uygulama yeterliklerinin hizmet içinde geliştirilebileceği hususu dikkat çekmektedir. Bu görüşe göre, öğretmenlerin, uygulama yeterliklerini hizmet öncesinde istenilen düzeyde kazanamadıklarını ancak bunun çok da mümkün olamayacağını, bu yeterliğin tecrübe ile gelişeceğini düşündükleri şeklinde bir çıkarım yapılabilir.

4.2.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak İşverenlerin Kalite Güvencesi Prosedürlerine Dâhil Edilmesinin Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

İşverenlerin (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) kalite güvencesi prosedürlerinden biri olan öğretim programlarının düzenlenmesine dâhil edilmesinin avantaj ve dezavantajlarının değerlendirildiği, “Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde işverenlerin (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?” temel sorusu “Bu durumun avantajları neler olabilir?” ve “Bu durumun dezavantajları neler olabilir?” şeklinde iki sonda sorusu ile birlikte katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar *işveren katılımının avantajları* ve *işveren katılımının dezavantajları* olarak iki kategoride incelenmiş olup, avantajlar üç dezavantajlar dört olmak üzere toplam yedi kod altında toplanmıştır. Bu kodlar, *niteliksel arz-talep dengesinin gelişmesi, paydaş ilişkilerinin güçlenmesi, standardın sağlanması, özel öğretim kurumlarının farklı talepleri, işverenlerin bilinç düzeyi, üniversite özerkliğini kısıtlaması, teori-uygulama dengesinde ideali bulma sorunu* şeklindedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mezun istihdam edilebilirliğinin bir göstergesi olarak işverenlerin kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesinin değerlendirmesine ilişkin bulgulara Tablo 14’te

yer verilmiştir.

Tablo 14

Akademisyen ve Aday Öğretmenlerin İşverenlerin (MEB ve Özel Okullar) Kalite Güvencesi Prosedürlerine Dâhil Edilmesine İlişkin Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
İşveren katılımının avantajları	Arz-talep dengesinin gelişmesi	A ₁ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₂ , A ₁₄	7	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	11
	Paydaş ilişkilerinin güçlenmesi	A ₃ , A ₇ , A ₈ , A ₉	4	Ö ₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	4
	Standardın sağlanması	A ₄ , A ₆ , A ₁₀ , A ₁₁	4	-	-
İşveren katılımının dezavantajları	Özel öğretim kurumlarının farklı talepleri	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₇ , A ₁₂	5	-	-
	İşverenlerin bilinç düzeyi	A ₅ , A ₆ , A ₈ , A ₁₃	5	Ö ₅	1
	Üniversite özerkliğini kısıtlaması	A ₆ , A ₉ , A ₁₃	4	Ö ₁₀	1
	Teori-uygulama dengesinde ideali bulma sorunu	A ₅	1	Ö ₁₃	1

Akademisyenler ve aday öğretmenler, işverenlerin, yani MEB ve özel öğretim kurumlarının, kalite güvencesi prosedürlerine katılımı yoluyla, öğretim programlarının belirlenmesi sürecine katkı sağlamalarının nitelik açısından arz-talep dengesini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öte yandan, bu durumun sadece sektöre tepki vermek, sektörün ihtiyaçlarını karşılamaktan ziyade, sektörün de en uygun hale gelmesi için gösterilecek bir çaba ile yani teorisyen ve uygulamacıların bir araya getirilmesi yoluyla mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu görüşte olan akademisyenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

A₉: İstesek de istemesek de piyasanın eğitimi tanzim ettiği bir gerçektir. Bu bir sonuçtur. Üniversitelerin “meslek okullarına” dönüşmesinin doğal sonucu olarak iş bulunamayan alanlar boşalmaktadır. Türkiye’de yükseköğretimde vazgeçme maliyeti oldukça yüksektir. Getirisi az götürüsü fazla ve zahmetli bir uğraş olan lisans eğitimi bir de sonucunda işsizlikle sonuçlanınca toplumsal talep etkilenmektedir. Piyasa hayatın her alanını etkilediğinden okullar da bundan muaf değildir. Asıl olan piyasaya tepki vermek değil, piyasanın da şekilleneceği öngörüler projeksiyonlar geliştirmektir.

A₆: Fakat bu noktada üretilmiş olan öğretmeni kullanacak olan sistemin bilinç düzeyi de çok önemlidir. Eğer onların bilinç düzeyini yeterince yükseltmeden isteklerini yerine getirmiş

olursak bu seferde eğitim fakültesi ya da eğitim sektörü istenen değişimi yaratamaz sadece uygulamanın peşinden gitmiş olur. Dolayısıyla uygulamadaki çalışanların taleplerini etkileyecek şekilde bilinçlendirme faaliyetleri de önemlidir. Yani ideal öğretmen kimdir sorusuna sadece uygulamadakilerin cevap verebilmesi bizi yanıltır. Buna teorisyenlerle uygulamacıların birlikte cevap verebilmesi gerekir. Durum böyle olur ise teori ve uygulamanın temsilcileri tarafından yeterlikler tanımlanmış olursa ürün daha güçlü daha güzel olur ama sadece bir tarafa bırakılmış olursa maalesef gerçekleşmez.

İşveren katılımını, nitelik talebinin sağlanması açısından avantajlı gören aday öğretmenlerin görüşlerinden önemli görülenler aşağıdaki gibidir.

Ö₃: Kesinlikle Milli Eğitim Bakanlığı ve özel öğretim kurumlarının görüşleri alınmalı. Eğer öğretmeni nasıl alacağına Milli Eğitim Bakanlığı karar veriyor ise nasıl eğitileceğinde de söz sahibi olmalı. Çünkü gereksinimleri onlar biliyorlar.

Ö₈: Böylesi bir İşbirliği sayesinde yetersiz kalınan alanlarda diğer taraf devreye girebilir. Bunu avantaj olarak düşünebiliriz.

Ö₁₂: Milli Eğitim ile YÖK, belki daha uyumlu çalışabilmeli, senkronize olmalı. Çünkü ben buradan mezun olduğumda Milli Eğitim'e çalışacağım. Dolayısıyla Benden istediğini daha önce bana söylerse, belki ben de şok olmam, o da şok olmaz. Evet, bu daha mantıklı olabilir.

Bu durumun paydaş ilişkilerini güçlendireceğini savunan bir akademisyen, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

A₈: Mesela biz burada daha çok Milli Eğitim Bakanlığı tasarım beceri atölyesi geliştirilecek diyorsak, bunu geliştirmek istiyorsa, eğitim fakültelerinin STEM eğitimi gibi, tasarım beceri atölyesi gibi süreçlere yatkın öğretmenler yetiştirmesi gerekiyor. Şimdi mezunların piyasanın koşullarına ya da ihtiyaçlara cevap verir nitelikte olması gerekiyor. Milli Eğitim Bakanlığı ve paydaşların birbirini anlaması, daha etkin bir şekilde tanınmaları ve en azından birbirlerinin bakış açılarından faydalanmaları açısından bir sinerji üretmek adına önemli olduğunu düşünüyorum.

Katılımcıların geneli MEB'in bu süreçlere dâhil edilmesinin olumlu sonuçları olacağını düşünüürken, bazı akademisyenler özel okulların birbirinden farklılaşan beklentileri olabileceğinden öğretim programlarının belirlenmesi sürecine dâhil edilmelerini çok da doğru bulmamaktadırlar. Bu görüşü savunan akademisyenlerden A₈ ve A₃;

A₈: .Dezavantajları da olabilir çoğu zaman bu beklentilerle kurumun beklentileri birbirleriyle uyuşmayabilir. Ya da diyelim ki sizden özel okul şartlarında çalışacak bir öğretmen bekleniyor özel okulların beklentilerinin hepsi birbirinden farklı olabilir onların temsil ettikleri toplumsal altyapı sosyo-demografik özellikler farklı olabilir. Belki farklı değer yargıları ürettikleri, temsil ettikleri toplumsal sınıf farklı olabilir. Söylemleri farklı olabilir yaklaşımları farklı olabilir dolayısıyla bunların beklentileri ile kurumun beklentilerinin örtüşmesi gerekiyor çoğu zaman bu tür bir ortak yol bulmada zorluk çekilebilir.

A₃: Kesinlikle Milli Eğitim Bakanlığı ve özel öğretim kurumlarının görüşleri alınmalı. Eğer öğretmeni nasıl alacağına Milli Eğitim Bakanlığı karar veriyor ise nasıl eğitileceğinde de söz sahibi olmalı. Çünkü gereksinimleri onlar biliyorlar. Özel okulların değerlendirme ölçütleri net değil. O yüzden dâhil edilmemeli.

Bu durumun dezavantajlı yönleri olarak ifade edilen diğer üç görüş ise, işverenlerin bilinç düzeyi yeterince yükseltilmeden onların taleplerini karşılamaya çalışmanın doğru olmayabileceği, ayrıca bu durumun üniversite özerkliğine zarar verebileceği, teori ve uygulama dengesinde optimali bulmanın mümkün olamayabileceği yönündedir. Bu dezavantajlara yönelik bazı akademisyen ve aday öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A₆: Doğrudur bir ürünün kullanıcısı olan kişilerin tercihleri görüşleri ürün üretilmesi sürecine yansıtılmalıdır kaliteyi böyle tanımlayabiliriz. Bu bir hizmet olabileceği gibi öğretmen eğitimi konusunda da geçerli olabilir gerçektir. Fakat bu noktada üretilmiş olan öğretmeni kullanacak olan sistemin bilinç düzeyi de çok önemlidir. Eğer onların bilinç düzeyini yeterince yükseltmeden isteklerini yerine getirmiş olursak bu seferde eğitim fakültesi ya da eğitim sektörü istemem değişimi yaratamaz sadece uygulamanın peşinden gitmiş olur. Dolayısıyla uygulamadaki çalışanların taleplerini etkileyecek şekilde bilinçlendirme faaliyetleri de önemlidir. Yani ideal öğretmen kimdir sorusuna sadece uygulamadakilerin cevap verebilmesi bizi yanıltır.

Ö10: Bence birebir, motomot MEB'in isteklerini yerine getiren bir üniversite faydalı olmayacaktır diye düşünüyorum. Çünkü bu sefer tek tip insan yetişecek ve zaten sıkıntılı olan mezun sayısı daha sıkıntılı hale gelecek. Yani mezunlar öğretmen olmak istemeyip alternatif bir meslek bulmak isterlerse, sadece MEB'in istekleriyle yetiştirildiği için donanım açısından sıkıntılar olabilir. Ama mesela askeri liselerde olduğu gibi sadece o işi yapmak için orada eğitim göreceğini kabul ederek alınsaydı öğretmen adayları, o zaman daha faydalı olabilirdi. Bu haliyle kısıtlayıcı bir durum haline de gelebilir. Üniversitenin özgür yapısına da aykırı olduğunu düşünüyorum. Üniversitelerin özgür olması lazım. Genel perspektif içerisinde bir özgürlük tabi bu.

A₅: Uygulama zaman zaman teoriyi yakalamada güçlük çekmektedir. Ne salt teori, ne de

salt uygulama olmalı. Bu açıdan optimali bulma zorluğu olabilir.

Ö13: teori zaten yetersiz kalıyor. MEB ile bir işbirliği olacak ise teoriden çok pratiğe yönelik olmalı. Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili konularda MEB ve Özel öğretim kurumları ile daha fazla işbirliğine ihtiyaç var. Bu şekilde yapılırsa, sanırım daha etkili olur.

4.2.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak İşverenlerin Kontenjanların Belirlenmesine Dâhil Edilmesinin ve Kariyer Danışmanlığı Hizmeti Sunulmasının Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Mezun istihdam edilebilirliğinin bir göstergesi olan, kontenjanların belirlenmesinde piyasa ihtiyaçlarının dikkate alınması ve hizmet öncesi eğitimde kariyer danışmanlığı sunulmasının değerlendirildiği, “Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kontenjanların belirlenmesinde piyasa ihtiyaçlarının (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) dikkate alınmasının ve kariyer danışmanlığı hizmeti sunulmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki temel soru üç sonda sorusu ile birlikte sorulmuştur. Bu sonda soruları sırasıyla: “Bu durumun olumlu yanları nelerdir?”, “Bu durumun sınırlıkları neler olabilir?” ve “Kariyer danışmanlığını, eğitim fakültelerinin alt yapısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” olarak katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların cevaplarının incelenmesiyle *kontenjanların piyasa ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması ve kariyer danışmanlığına alternatif uygulamalar olmak üzere 3 kategoriye ayrılan görüşler, niceliksel arz-talep dengesinin sağlanması, eğitim hakkının engellenmesi, işsizliğin önlenmesi, piyasa ihtiyaçlarının değişkenlik göstermesi, mesleği ve piyasayı tanıtmayı, öğretmenlikte kariyer imkânı olmaması, eğitim fakültelerinin alt yapısının uygun olması, lisansüstü eğitimin ödüllendirilmemesi, sadece akademik kariyer imkânlarının tanıtılabileceği, alternatif yolların belirlenmesine katkı sağlaması, önceki eğitim kademelerinde yapılması, farklı meslekler için ortak beceriler kazandırılması* şeklinde 12 kod ile incelenmiştir.

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ve cevap dağılımları Tablo 15’teki gibidir

Tablo 15

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Kontenjanların Piyasa İhtiyaçlarına Göre Belirlenmesine ve Hizmet Öncesi Eğitimde Kariyer Danışmanlığı Sunulmasına Bakış Açıları

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Kontenjanların piyasa ihtiyaçlarına göre belirlenmesi	Niceliksel arz-talep dengesinin sağlanması	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	13	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	14
	Eğitim hakkının engellenmesi	A ₁ , A ₃ , A ₆ , A ₁₂ , A ₁₄	5	-	-
	İşsizliğin önlenmesi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₁₀	4	Ö ₁₃	1
	Piyasa ihtiyaçlarının değişkenlik göstermesi	A ₁₀ , A ₁₃	2	-	-
Kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması	Mesleği ve piyasayı tanıtmaya	A ₃ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₃ , A ₁₄	6	Ö ₆ , Ö ₁₃	2
	Öğretmenlikte kariyer imkânı olmaması	A ₁ , A ₅ , A ₁₂	3	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₁₄	4
	Eğitim fakültelerinin alt yapısının uygun olması	A ₃ , A ₇ , A ₈ , A ₁₁	4	Ö ₁₃ , Ö ₁₄	2
	Lisansüstü eğitimin ödüllendirilmemesi	A ₁	1	Ö ₂ , Ö ₁₄	2
	Sadece akademik kariyer imkânlarını tanımlayabileceği	A ₂	1	Ö ₈ , Ö ₁₁	2
	Alternatif Yolların belirlenmesine katkı sağlaması	A ₄	1	Ö ₆ , Ö ₉	2
Kariyer danışmanlığının alternatifleri	Öğretimin önceki basamaklarında yapılması	A ₁ , A ₁₂	2	Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂	3
	Farklı meslekler için ortak beceriler kazandırılması	A ₄ , A ₆ , A ₉	3	Ö ₁	1

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kariyer danışmanlığı hususunda, çoğunluğu akademisyen olmak üzere katılımcılar, mesleği ve piyasayı tanıtmaya açısından bu hizmetin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ancak öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak görülmemesi ve öğretmenlerin mesleklerini icra ederken lisansüstü eğitim yoluyla kariyer açısından ilerleme kaydetmek istemeleri halinde mevcut mekanizmanın buna izin vermemesi, yani bir ödül sisteminin olmamasını olumsuz olarak görmektedirler. Bu görüş, hem akademisyenler hem de aday öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Katılımcılardan bazılarının bu konudaki görüşleri kendi ifadeleri ile sunulmuştur.

A₇: “Daha önce öğretmenlik kariyer basamakları getirildi; uzman öğretmen, başöğretmen diye. Ama bunlar kâğıt üzerinde kaldı. Daha sonra bir müsteşar, öğretmenlik kariyer basamaklarını tekrar getireceğim ama bu yıl bazında olmayacak dedi. Performansa dayalı olacak dedi. O da olmadı. Öğretmenlik eğer eğitim fakültesinden mezun olup ölene kadar öğretmenlik yapmayı düşünüyorsanız tabii ki kariyer mesleği değil. Ama yaptığı işin en iyisi olmasını düşünüyorsa ve bunu Milli Eğitim Bakanlığı da kredilendirecek ise hakikaten bir kariyer mesleği oluyor. “.

Ö₁: Öğretmenlik çok da bir kariyer mesleği değil öğretmenin kariyer yapabilmesi için yüksek lisans gibi alanlara yönelmesi gerekiyor. Yüksek lisansa başladıktan sonra da o öğretmen zaten milli eğitimde çalışmak istemiyor. Milli Eğitimde çalışacak bir öğretmen için çok da bir anlamı olmaz yani.

Akademisyenlerden ve aday öğretmenlerden eğitim fakültelerinin kariyer danışmanlığı hizmeti sunmasının gerekli olmadığını düşünenlerin argümanlarından bir diğeri ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimini tercih ettiklerinde, mezun olduktan sonra kendilerini neyin beklediğini zaten biliyor oldukları şeklindedir. Bu argüman da bir önceki ile benzer şekilde öğretmenliğin kariyer olanakları olan bir meslek olarak görülmemesinden kaynaklanabilir. Katılımcılardan bazılarının bu hususa dair görüşlerinden kendi cümleleri ile bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

A₁₂: Zaten öğrenci Eğitim fakültesine geldiyse öğretmen olmak için geldiğinin bilincindedir. Buradan da öğretmenlik lisansı ile mezun olacaktır. Mezun olmayan bir öğrenciye kariyer danışmanlığı vermek o yüzden pek faydalı değildir diye düşünüyorum. Nitekim öğrenci okulu bitirmeye çalışırken iş kaygısı duymaktadır. Kariyer düşüncesi sonradan gelecektir diye düşünüyorum. Mezuniyetinin 2-3. Yılları gibi ilerleyen zamanlarda böyle bir hizmete ihtiyaç duyacaktır diye düşünüyorum. Belki de atanacak, mesleğini sevmeyişinde kendine bir yolak bulabilmek için danışmanlığa ihtiyaç duyacaktır. O yüzden hizmet öncesinde çok da gerekli olmadığını düşünüyorum

Ö₁: Kariyer danışmanlığı hizmeti bence öğretmenlik eğitiminde çok gerekli olan bir şey değil. Çünkü biz okuduğumuz okulu öğretmen olmak için okuyoruz. O anlamda pedagojik formasyon alıyoruz. Bu hizmet bence öğretmenlik mesleğinde çok gerekli olan bir şey değil. Çünkü biz okuduğumuz okulu öğretmen olabilmek için okuyoruz, o anlamda pedagojik formasyon oluyoruz. Bakanlığın şu andaki uygulamasına göre dersane gibi öğretmenin atanamadıktan sonra çalışabileceği alanlar maalesef yok.

Ö₂: Öğretmenler Neticede kendini öğretmen olarak mezun olacağını bildiği için ne olabilir bilmiyorum. Nedir oradan mezun olunca zaten oraya Öğretmen olmak için gitmiş çıktığımda ya bir özel kurumda ya da Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak çalışacak. Bunun kariyer danışmanlığı boyutu ne şekilde olur bilmiyorum.

Kariyer danışmanlığını eğitim fakültelerinin alt yapısı açısından değerlendiren akademisyenlerden dördü eğitim fakültelerinin alt yapısının kariyer danışmanlığı hizmeti için uygun olduğunu düşünürken, altı akademisyen, alt yapı sorunu olduğunu, bu sorunun da daha çok eğitim fakültelerinde görev yapan akademik personelin niceliği ve niteliği ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri kendi cümleleri ile aşağıda sunulmuştur.

A₂: Öğretmen adaylarına mesleği ve piyasayı tanıtmak için verilecek kariyer danışmanlığı hizmeti öğretim elemanları tarafından verilecek ise, öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile yeterli düzeyde iletişim içinde bulunması ve detaylı yönlendirmelerle adayları bilgilendirmeleri gerekmektedir. Fakat ülkemizde Eğitim Fakültelerinde öğretim üyesi sayısı az, destek vermesi gereken öğrenci sayısı ise çok fazladır. Bu nedenle, rehberlik hizmeti eğitim fakültelerinde etkili biçimde yürütülmemektedir.

A₉: Fakültelerin alt yapıları bu açıdan uygun değildir. Öğretmenlik bölümlerinde öğretim üyeleri genellikle eğitim fakültesi mezunlarından oluşur. Bu durum zaten orta sınıfa mensup kişilerden oluşan eğitim fakültesi öğrencilerinin kısır bir alanda eğitilmeleri sonucunu doğurmuştur. Bunun önüne geçmek için eğitim fakültelerinde farklı bölümlerden gelen öğretim üyelerini çekilmesi faydalı olabilir.

4.2.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak Mezun İzleme Anketleri Uygulanmasının Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Yükseköğretimin istihdam edilebilirlik ile ilgili değerlendirilmesi için en önemli araçlardan biri olarak görülen mezun izleme anketleri, mezunların ne kadarının iş bulduğu ve ne kadarının çalışıyor olduğunu yanı sıra, mezunların meslek kalitesi, işe yerleşme süresi, mesleki memnuniyeti ve mezun becerilerinin işin gereklilikleri ile uyumu gibi hususların tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mezun izleme anketlerinin uygulanmasına ilişkin görüşlerini almak üzere “Hizmet öncesi öğretmen eğitimini tamamlayarak mezun olan bireylere mezun izleme anketleri uygulanmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir? şeklinde bir temel soru “Mezunların meslek kalitesi ve mesleki yeterlilikleri nasıl ölçülebilir”? ve “Mezunların işe yerleşme süresi sizce hangi faktörlere bağlıdır?” olmak üzere iki sonda sorusu ile birlikte sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar, *mezun izleme anketlerinin*

işlevi ve istihdamı etkileyen faktörler olmak üzere 2 kategoride ve *mesleki kaliteyi ölçmede yetersizlik, kuruma veri sağlama, kurumsal aidiyeti güçlendirme, kamu personeli seçme sınavı, piyasa ihtiyaçları, nitelikli eğitim* olmak üzere 6 kod ile incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri Tablo 16’da görüldüğü şekildedir.

Tablo 16

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İzleme Anketlerinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Mezun izleme anketlerinin işlevi	Mesleki kaliteyi ölçmede yetersizlik	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	6	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	11
	Kuruma veri sağlama	A ₄ , A ₆ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃	5	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	5
	Kurumsal aidiyeti güçlendirme	A ₁ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉	6		-
İstihdamı etkileyen faktörler	Kamu personeli seçme sınavı	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃	10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄	8
	Piyasa ihtiyaçları	A ₅ , A ₆ , A ₈ , A ₁₂	4	Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₃	3
	Nitelikli eğitim	A ₅ , A ₉ , A ₁₂ , A ₁₄	4	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀	4

Yükseköğretimin istihdam edilebilirlik ile ilgili değerlendirilmesi için en önemli araçlardan biri olarak görülen mezun izleme anketleri, mezunların ne kadarının iş bulduğu ve ne kadarının çalışıyor olduğunun yanı sıra, mezunların meslek kalitesi, işe yerleşme süresi, mesleki memnuiyeti ve mezun becerilerinin işin gereklilikleri ile uyumu gibi hususların tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim yönetimi akademisyenlerine ve aday öğretmenlere, mezun izleme anketlerinin eğitim fakültesi mezunlarına uygulanmasının gerekli olup olmadığı, bu anketlerle mezunların işe yerleşme / yerleşememe durumlarına ek olarak meslek kalitelerinin, becerilerinin iş gerekliliklerine uyumunun ölçülebilir olup olmadığı yönündeki görüşleri sorulmuştur. Mezun izleme anketlerinin, eğitim fakültesi mezunları için gerekli olmadığını savunan akademisyen ve aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşü, öğretmenlik mesleğinde mezun kalitesinin anketlerle ölçülemeyecek olmasıdır. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşlerinden önemli görülenler aşağıda sunulmuştur.

A₃: Mezunların meslek kalitesi ve mesleki yeterlilikleri bir anketle ölçülemez. Çok da gerekli olduğunu düşünmüyorum. Okullardan veli, akran ve müdürlerden görüş alınabilir.

A₁₂: Yapılan anketler dikkate alınarak yeni düzenlemeler getirilmediği için, yapılan çalışma yalnızca istatistiklerde kalacaktır. Bunun yerine daha işlevsel şeyler düşünülmelidir. Ama bu şeyler nedir, bilemiyorum biraz üzerinde çalışılması lazım. Zaten öğretmenlerin meslek kalitesini bu şekilde anketlerle ölçemeyiz. Bir öğrenci atanamadıysa bunda mezun sayısının, MEB'in öğretmen ihtiyacının, KPSS sınavının etkisi vardır ve mezunun kalitesini bunlarla belirleyemeyiz.

Ö₁₂: Meslek kalitesinin içerisinde hangi doneleri koyuyorsunuz? Yani mezun anketleriyle meslek kalitesinin nasıl ölçmeyi düşünüyorsunuz bu önemli. Çünkü bu nitel bir şey, sayısal bir veri değil. Tabi ki kaç işe yerleşti, ne kadarı iş buldu bunlar anketlerle ölçülebilir ama meslek kalitesinin çok ölçülebileceğini düşünmüyorum.

Mezun izleme anketlerinin gerekli olduğunu ifade eden akademisyenler, bu tarz anketlerin kurumsal aidiyeti ve manevi bağı güçlü kıldığını ifade etmektedirler. Ayrıca mezun izleme sisteminin izlenen ve izleyen taraflara bazı faydaları olacağı da ifade edilmiştir:

A₆: Tabii ki bu konuda bence hiç tartışmaya gerek yok. Sadece eğitimciler değil tüm meslek mensupları tüm üniversitenin birimleri için bu olay yapılmalı. Ama eğitim fakülteleri için, eğitim fakültesi mezunları için de özellikle yapılmalı. Bu izleme anketleri izleme çalışmaları hem izlenen kişiye dönüş sağlayacak hem de öğretmen yetiştirme programlarının revize edilmesi, güncellenmesi konusunda çok büyük veri kaynağı olacaktır. Mezunların meslek kalitesi ve mesleki yeterliklerini geliştirebilmelerinin en önemli yollarından birisi de bu tür izleme çalışmalarıdır.

Mezun izleme anketlerinin kurumlara geri bildirim sağlayarak mevcut program ve uygulamaların geliştirilmesine olanak sağladığını düşünen bazı akademisyen ve aday öğretmenlerin görüşlerinden özel ve önemli görülenler, katılımcıların kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

A₄: Üniversitelerde fakülte-mezun ilişkilerinin sürdürülmesi ve işbirliği içinde hareket edilmesi ile var olan yapının güçlenmesi sağlanabilir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için mezunların üniversiteleri ile iletişimlerini koparmamaları, yardımcı olabilecekleri konularda işbirliği içinde olmaları; üniversite yönetiminin de mezunların beklenti ve önerileri ile ilgili olmaları gerekir.

Katılımcılar, işe yerleşme sürecinin, ülkenin iş gücü ihtiyacına, özellikle de bu iş gücü ihtiyacını karşılamada kullanılan sınav ve kriterlere bağlı olduğu bu mesleğin başarısının daha farklı yollarla ölçülebileceğini, mezun izleme anketlerinin sonucunda elde edilen, bir

mezunun işe yerleşip yerleşmediği yönündeki bir veriye başka kaynaklardan zaten ulaşılabilirdi ve eğitim fakültelerinin veya mezunların kalitesi açısından bir gösterge olamayacağını savunmaktadırlar (A_1 , A_2 , A_3). Mezunların işe yerleşme süreci iş gücü ihtiyacı ve sınav dışında bağlı olduğu faktörlerden bir diğeri A_7 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

A_7 : Bu ilgili kişinin branşı ile çok alakadar. İlgili kişinin kendini geliştirmesi ile de çok alakalı. Okuduğu ildeki sosyal imkânlarla alakalı. Çünkü ODTÜ’de Bilkent’te okumuş birisi Türkiye’nin çok sayılır şirketlerinde staj yapabiliyor iken Başka bir ildeki herhangi bir üniversitenin o kadar imkân olmayabilir. Kuyruk hipotezi ve elleme hipotezi bu noktada da devreye giriyor. Orada diyor ki eğer Kuyruğa girerseniz En eğitimlerinizi işe alırım diyor. Bundan kastım şu size daha az maliyetle bazı yeterlilikleri kazandırabilirim. Birisini 10 saatte kazandırabileceğim yetenekleri daha eğitimlisini 3 saatte kazandırabilirim diyor. Veyahut ta sizin mezun olduğunuz üniversite burada önemli.

A_8 : Bugün tıp fakültesinden mezun olan birisi için doktorluğu tercih etmemiş diyebilirsiniz ama eğitim fakültesinden birisi için öğretmenlik yapmıyorsa ya da diyelim ki atanamayan öğretmenler var biliyorsunuz bir sürü, birçok öğretmen bu durumda; oraya baktığımızda ne diyeceğiz? Yani işe yerleşme sadece devletin ya da kamu sektörünün yapacağı istihdam ve işe alımla sınırlı mı olacak yoksa biz mezunlarımızı piyasa koşulları içerisinde kendilerine istihdam olanakları yaratacak girişimci ruha sahip, kendilerini etkin şekilde, ifade edebilen, tercih edilmelerini sağlayacak şekilde ikna etme gücüne sahip, tercih edilebilirlik özellikleri ortaya koyabilecek şekilde mi yetiştirmemiz gerekiyor, iyi düşünmemiz lazım. Dediğim gibi sosyal talep önemli.

Yukarıdaki katılımcı görüşleri, nitelikli eğitim ve eğitim alınan yükseköğretim kurumunun, tercih edilen branşın işe yerleşme süresinde etkili olduğu yönündedir. Ayrıca bireylerin kendi istihdam olanaklarını yaratma beceri ve farkındalığına sahip olarak yetiştirilmesinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

4.2.5. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Mezun İstihdam Edilebilirliğinin Bir Göstergesi Olarak Staj / Uygulamalı Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

MİEG’e göre hizmet öncesi eğitimde yer alan staj / uygulamalı eğitim faaliyetlerinin mezunlara istihdam edilebilirlik becerileri kazandırması ve onların mesleki yaşantılarını kolaylaştırması beklenmektedir. Bu kapsamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan staj/uygulamalı eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi için katılımcılara “Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan staj / uygulamalı eğitim faaliyetlerini mezunların istihdam

edilebilirlik becerileri kazanmaları ve mesleki yaşantılarını kolaylaştırmaları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde bir temel soru yöneltmiştir. Bu sorunun sonda sorusu “Alternatif uygulamalı eğitim önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin ve aday öğretmenlerin görüşleri *uygulama faaliyetlerinin süresi* ve *uygulama faaliyetlerinin niteliği* olmak üzere 2 kategori altında; *uygulama süresinin kısa olması*, *danışman/ mentör niteliği*, *üniversite-okul işbirliğinin artırılması*, *özel öğretim kurumlarıyla işbirliği yapılması* şeklinde dört kod altında toplanmıştır. Tablo 17’de katılımcıların cevap dağılımları görülmektedir

Tablo 17

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Staj / Uygulamalı Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Uygulama faaliyetlerinin süresi	Uygulama süresinin kısa olması	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₅ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂	7	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	11
Uygulama faaliyetlerinin niteliği	Danışman/mentör niteliği	A ₁ , A ₂ , A ₈ , A ₉ , A ₁₃	5	Ö ₄ , Ö ₆	2
	Üniversite okul işbirliğinin artırılması	A ₂ , A ₇	2	Ö ₂	1
	Özel öğretim kurumlarıyla işbirliği	A ₆ , A ₉	2	-	-

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulama faaliyetlerinin süresinin kısa olduğu katılımcılardan, yedisi akademisyen on biri aday öğretmen olmak üzere, on sekiz kişi tarafından belirtilmiştir. Bu görüşe sahip olan katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A₄: Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bir dönem boyunca haftada bir gün gözlem yapmak ya da dönemde 4 kere ders anlatmak yeterli olmuyor. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genelde okul yaşamının işleyişi hakkında çok az bilgiye sahip olarak göreve başlıyorlar. Bence öğretmen adayının bir öğretmen gözetiminde 1 yıl boyunca bu deneyimi yaşaması gerekiyor. Öğretimi planlama, sınıf yönetimi gibi becerilerin kazandırılması açısından fakültenin son 1 yılı bunun için ayrılabilir.

A₈: Eğitim fakültelerinde bunun yeterli olmadığını düşünüyorum. Zaten bu alanda çalışan çok kişiye sorarsanız, staj ve uygulama kısmının yetersiz olduğunu söyleyecektir. Dördüncü sınıfı biz illa teorik bilginin olduğu bir yıl olarak görmek zorunda mıyız? Tamamen uygulamaya ayrılabilir. Öğrencilere diyelim ki asgari ücretin belli bir bölümü, meslek liselerindeki uygulama gibi, ödenerek tamamen son sınıfları okullarda geçirmeleri sağlanabilir.

Ö₁₀: Ben çok şey öğrendim stajda ama hep keşke daha uzun olsaydı dedim. Çünkü ne kadar çok gerçek ortama maruz kalırsak ve bu işi ne kadar ciddiyetle yaparsak, mesleğimizi icra etmeye de o kadar hazır oluruz. Bence birinci sınıftan itibaren haftanın belirli günlerini sadece okullarda geçirmemize izin verilmeli. Önce bir ortamı tanıyıp ısınarak sonra da ufak ufak uygulamalar yaptırılarak bu süreç dört yıla yayılmalı. O şekilde daha etkili olacağını düşünüyorum.

Özellikle akademisyenler olmak üzere, katılımcılar, uygulama faaliyetlerinin daha etkin olmasında danışman/mentör öğretmen faktörünün önemli olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Staj/uygulamalı eğitim faaliyetlerinde danışman öğretmenin önemini ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A₂: Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise; öğretmen adaylarının uygulama için gittikleri okullarda onlara rehberlik edecek öğretmenlerin seçilmesinde belirli kriterlerin oluşturulması gerekliliğidir. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde çalışılmalı ve bu kriterler okullara da bildirilmeli. Yapılan seçimlerin hangi ölçütlere göre yapıldığı net değildir ve kriterler objektif değildir. Eğer her anlamda nitelikli öğretmen yetiştirilmek isteniyorsa, öğretmen adaylarının da alanında uzman, duyuşsal becerileri gelişmiş ve öğrenme motivasyonu yüksek öğretmenlerin rehberliğine bırakılması gerekmektedir.

A₁₃: Günümüz öğretmenlik uygulamalarının çok fazla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle uygulama öğretmenlerinin seçiminde çok fazla dikkat edilememesi ve bu öğretmenlerinin büyük bir kısmının eğitim almaması ve üniversitedeki öğretim üyelerinin gerekli önemi göstermemesi uygulamaları yetersiz kılmaktadır.

Ö₆: Staj okullarındaki çoğu öğretmen (özellikle de emekliliği yaklaşmış öğretmenler) stajyerler geldiğinde dersten kaçma yöntemi olarak görüyorlar bu durumu. Öğrenci nasıl öğretilir gözlem yapacağına her uygulamada iyi ya da kötü olarak değerlendirilmeden kendi doğrusunu derste öğretmeye çalışıyor çocuklara.

Uygulamalı eğitimlerin üniversite-okul işbirliği ile yapılmasının yararlı olduğu düşünülmektedir. A₂ ve Ö₂'nin bu konudaki görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

A₂: Öğretmen adaylarının, toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını çok daha iyi anlayabilmeleri için üniversitelerin okullarla daha yoğun biçimde iş birliği içinde olması ve bu işbirliği süresinin de mevcut süreden çok daha fazla olması gerekmektedir.

Ö₂: Üniversiteler Milli Eğitim'le birlikte çalışıp konuları dersleri birlikte belirleseler, uygulamalı eğitim konusunda da işbirliğine girseler Bence daha faydalı olacaktır. Gerekli gereksiz her türlü ders lisansta veriliyor. Bence daha çok gerekli derslerin verilmesi gerekiyor ve uygulamanın artırılması gerekiyor diye düşünüyorum.

Uygulamalı eğitimler için özel okullarla işbirliği yapılmasının istihdam edilebilirlik açısından önemli olduğunu düşünen iki akademisyenin görüşleri şu şekildedir:

A₆: Belki bu konuyu özel öğretim kurumları için düşünebiliriz eğer öğrencilerin özel öğretim kurumlarıyla öğrencilik döneminde tanışır ve oradaki çalışmalara katılırlarsa belki istihdam açısından bir katkı sağlanmış olabilir. Uygulamalı eğitim açısından bir katkı sağlanmış olabilir.

A₉: Özel sektörle işbirliği yapılabilir. Nitelikli özel öğretim kurumlarından hizmet satın alınarak veya ikili işbirlikleri ile eğitimin gerçekte ne olduğu öğretmen adaylarına gösterilebilir.

4.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, eğitimde öğrenme çıktılarını vurgulayan ve istihdam edilebilirlik için ideali belirleyen TYYÇ açısından değerlendirilmesini amaçlayan üçüncü alt probleme ilişkin katılımcılara beş adet soru yöneltilmiştir. Bu sorular:

1- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi yeterli kuramsal ve olgusal bilgi birikiminin sağlanması ve alanı ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi tartışan bireyler yetiştirilmesi açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) Strateji, politika ve uygulama planlarını yorulama, geliştirme

b) Toplumsal, bilimsel ve etik değerlere uyma ve bu değerleri öğretme

c) Edindiği bilgileri disiplinler arası çalışmalarda uygulama

2- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getiren bireyler yetiştirme ve bireyi entelektüel açıdan geliştirme açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?

3- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi liderlik becerilerini kazandırma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

4- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yaşam boyu öğrenme becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

5- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alanın gerektirdiği sözlü-yazılı-bilişim ve iletişim teknolojilerinin ileri düzey kullanımının ve alanla ilgili bilgilerin

ulusal/uluslararası düzeyde sözlü-yazılı olarak paylaşabilme becerisinin kazandırılmasına ilişkin değerlendirmeniz nasıldır?

Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar yoluyla, TYYÇ'nin 6. Düzey yani lisans yeterlikleri olarak tanımladığı (1) kuramsal ve olgusal bilgi (2) bilişsel ve uygulamalı beceriler (3) bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği (4) öğrenme yetkinliği (5) iletişim ve sosyal yetkinlik (6) alana özgü yetkinlik açısından hizmet öncesi öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. TYYÇ'nin her bir yetkinliğine ilişkin değerlendirmeler ayrı tablolarda sunulmuştur.

4.3.1. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi

Yeterliklerinden Kuramsal ve Olgusal Bilgi ile Alana Özgü Yetkinlik Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

TYYÇ'nin lisans eğitimi yeterliklerinden kuramsal ve olgusal bilgi ile alana özgü yetkinliğin değerlendirildiği “Hizmet öncesi öğretmen eğitimi yeterli kuramsal ve olgusal bilgi birikiminin sağlanması ve alanı ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi tartışan bireyler yetiştirilmesi açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindeki temel sorunun “Strateji, politika ve uygulama planlarını yorumlama, geliştirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” , “Toplumsal, bilimsel ve etik değerlere uyma ve bu değerleri öğretme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” ve “Edindiği bilgileri disiplinler arası çalışmalarda uygulama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde üç sonda sorusu bulunmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplar *strateji, politika ve uygulama planlarını yorumlama, toplumsal bilimsel ve etik değerlere uyma ve bilgileri disiplinler arası çalışmalarda uygulama*, olmak üzere 3 kategoride incelenmiştir. Bu kategorilerin toplandığı sekiz kod şu şekildedir: *mevcut programların uygun olmaması, entelektüel birikim gerektirmesi, bilgi düzeyinde kalması, fakültelerin etik politikasının yetersizliği, informal olarak da öğrenilebileceği düşüncesi, ezbere dayalı öğretim, disiplinler arası düşünmenin uzun erimli olması, disiplinler arası düşünmenin yeterli olması.*

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ve cevap dağılımları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Kuramsal ve Olgusal Bilgi ile Alana Özgü Yetkinliğe İlişkin Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Strateji, politika ve uygulama planlarını yorumlama	Mevcut programların uygun olmaması	A ₁ , A ₈ , A ₉ , A ₁₃	4	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄	5
	Entelektüel birikim gerektirmesi	A ₃ , A ₅ , A ₁₄	3	Ö ₁₂ , Ö ₁₄	2
Toplumsal, bilimsel ve etik değerlere uyma	Fakültelerin etik politikasının yetersizliği	A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₁₂	5	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₈ , Ö ₁₃	4
	İnformal olarak da öğrenilebileceği düşüncesi	-	-	Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	5
	Bilgi düzeyinde kalması	A ₄ , A ₆	2	Ö ₃ , Ö ₆	2
Bilgileri disiplinler arası çalışmalarda uygulama	Ezbere dayalı öğretim	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃	10	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	7
	Disiplinler arası düşünmenin uzun erimli olması	A ₁ , A ₃ , A ₁₁ , A ₁₄	4	Ö ₁ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃	5
	Disiplinler arası düşünmenin yeterli olması	-	-	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅	3

Kuramsal ve olgusal bilgi kazanımının göstergesi, TYYÇ’de bireyin edindiği bilgileri disiplinlerarası çalışmalarda uygulama becerisi olarak ifade edilmektedir. Bu beceri aynı zamanda alana özgü yetkinlik olarak da gösterilmektedir. Katılımcılar, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bireylere, edindikleri bilgileri disiplinlerarası çalışmalarda uygulama ve disiplinler arasındaki etkileşimi tartışma yetkinliğini yeterince kazandıramadığını düşünmektedirler. Bu durumun daha çok ezbere dayalı eğitim yöntemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu görüşte olan katılımcılardan bazılarının görüşleri kendi ifadeleriyle şu şekildedir:

A₆: ... aldığı bilgiyi kullanma amacıyla değil de aldığı bilgiyi sınavları cevaplama amacıyla kullanma bakış açısının hâkim olması bu bilginin disiplinler arası veya uygulamalar arası kullanılmasını engelleyebilir.

A₈: Öncelikle öğretmenlerin öğretmen adaylarının bir entelektüel birikimden yoksun olduğunu görüyorum. Her şey üniversitede derslerin içerisine sığdırmayacak kadar geniş. Yani diyoruz ya hayat bir kitaba sığmayacak kadar büyüktür. Genellikle şöyle anlatılıyor biz açık uçlu hayatta kapalı uçlu Sorularla yaklaşıyoruz. Çoktan seçmeli soru çözdürüyoruz Çocuklara. Bu tür eleştiriler gelir ya burada bizim kuramsal ve olgusal bilgileri öğrencilerin

yorumlaması felsefi düşünmesi eleştirel düşünmesi açıklama yapmasın yorumlama yapması problem çözmesi gerekiyor ve dolayısıyla tabii ki hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme de kuramsal olgusal bilgilerin bu anlamda yeterli birikimi sağlamadığını düşünüyorum.

A₁₀: Ezbere dayalı bir eğitim olduğu için neden-sonuç ilişkisi kurabilen, analiz-sentez-değerlendirme noktalarında eksik öğretmen adayları yetişiyor. Alanla ilgili konularda yetkinlik kazanmak sadece sınav öncesi bilgileri ezberleyip sınav geçince unutmakla olmuyor. Dediğim gibi ezbere dayalı sistemin içindeyiz ve bu yüzden sadece ezbere odaklanıyorlar. Yorumlama, geliştirme gibi yetenekler verilmiyor. O yüzden yetersiz olduğunu düşünüyorum.

Ö₆: Disiplinlerarası tartışabilmek de öğretilemedi bize maalesef. Ezber ezber nereye kadar. Düşünmeyi unuttuk maalesef.

Ö₉: Öğretmenlerin bu uygulama becerilerinde yetersiz olduklarını düşünüyorum. Ezbere dayalı bir sistem var. Yorumlamaya açık şeyler yok.

Ö₁₄: Kuramsal bir şeyler öğreniyoruz ama bunlar ezberden öteye gidemiyor. İçselleştirilmemiş bilgi de disiplinlerarası düşünmeye fayda sağlamıyor.

Öte yandan, disiplinlerarası düşünme becerisinin zaman içerisinde, bilgi birikimi yoluyla olabileceğini dolayısıyla bu becerinin direkt olarak kazandırılmasının çok da mümkün olmadığını düşünen akademisyen ve aday öğretmenler de mevcuttur. Bu görüşü savunan katılımcılardan bazıları, görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

A₁₁: Yorumlama ve geliştirmek için birçok disiplinlerarası bilginin faaliyete geçmesi gerekiyor ki bu da kazandırılabilir bir yeterlilik değil. Disiplinlerarası tartışma için bilginin bir kere içselleşmesi lazım ama ben öyle olduğunu zannetmiyorum. Ezberle, sınavı geç, bitti.

A₁₄: Disiplinlerarası düşünebilmek öğretmen adaylarının farkındalığıyla alakalı bir şey. Yani, biraz da kişinin böyle bir becerisi olmasını gerektiren bir şeydir. Disiplinlerarası düşünebilmek, etraflı ve geniş düşünebilmektir. Bunu lisans düzeyinde öğretmek için zaten geç kalmış oluyoruz. Çok daha önceden bu beceriyi kazanmış olarak gelmesi gerekir öğrencilerin ki biz de üzerine bir şeyler koyabilelim, onları farklı düşünmeye yönlendirebilelim.

Ö₉: Üniversite bunun kazanılması için çok geç bir zaman. Disiplinlerarası tartışabilmek de bence bir yetenek. Algı ve vizyon meselesi. Öğretilbilir mi bilmiyorum.

Disiplinlerarası düşünmenin yeterli olarak kazandırıldığı yönünde ise sadece üç aday öğretmen görüşü mevcuttur (Ö₃, Ö₄, Ö₅).

TYYÇ’de “Alana Özgü Yetkinlik” olarak tanımlanan Strateji, politika ve uygulama planlarını yorumlama becerisinin kazandırılmasında ise hizmet öncesi öğretmen

eğitimindeki mevcut programların uygun olmadığı görüşünde olan dört akademisyen ve beş aday öğretmen olmak üzere dokuz görüş bulunmaktadır. Bu katılımcılardan AK₁₃ bu husustaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

A₁₃: Öğrencilerimize kuramsal dersleri öğretmen merkezli işlediğimizden dolayı öğrenci derse sadece dinleyici olarak katılmaktadır. Alan eğitimi ile ilgili dersler almaktadırlar fakat bu eğitimler uygulama dersleri ile desteklenmeyince teoride kalan bir eğitim olmaktadır. Bunun olduğu bir ortamda etkileşim ya da bilgiyi tartışan bir kitleden bahsedilemez.

Strateji, politika ve uygulama planlarını yorumlama becerisinin entelektüel birikim gerektirdiğini düşünen katılımcılardan AK₅ ve Ö₁₃'ün görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

A₅: bu değerler daha öncede belirttiğim üzere dersle öğretilmesi değil yaşam biçimi olarak hayatta yaşatıldığı sürece nesillere aktarılması mümkündür. 2023 eğitim vizyonundaki hedeflerden biri lisansüstü eğitimin zorunlu kılınmasıdır. Genel eğilim bu yöndedir belki bu eğitimler sayesinde kanıta dayalı belge, politika, planların okunması daha mümkün olabilir hatta okullar düzeyinde vizyon belgelerinin tasarlanarak uygulanması daha mümkün olabilir.

Ö₁₃: Politikaları, planları vs. öğreniyoruz ancak bunları yorumlamıyoruz ki. Olduğu gibi öğrenip, bunlar bunlardır diyoruz. Zaten bunun için hem çok okumak, bilgilenmek, hem de uygulamada bulunmak gerekir. Yani birkaç yıl mesleği tecrübe edince belki daha iyi yorumlayıp çözüm önerileri sunarız.

TYYÇ'de alana özgü yetkinlikler altında yer alan bir diğer beceri olan toplumsal, bilimsel ve etik değerlere uyma becerisinin kazandırılabilmesi için öncelikle Eğitim Fakültelerinin bir etik politikası olması gerektiği yönünde görüş bildiren beş akademisyen ve dört aday öğretmen bulunmaktadır. Bu görüşte olan katılımcıların ifadelerinden önemli görülenler, aşağıda sunulmuştur.

A₄: Değerlere uyma ve öğretme açısından ise 3 basamak olduğunu ifade edersek bilme, uygulama içselleştirme. Hizmete başlayan yeni öğretmenin bazı değerleri içselleştirmiş ve günlük hayatında yansıtıyor olması programların kazanımlarında yer almaktadır. Ancak fakültelerde eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Özellikle etik değerlerin yerleşmesi hem öğretilmesi hem de model olunacak süreçlerin yaşatılması ile ilgilidir. Bu anlamda bir eğitim fakültesi kültürünün oluşmasını önemli buluyorum.

A₆: Tabi etik de bir bilinç düzeyi. Ben etik davranmanın da bir bilinç düzeyi olduğuna inanıyorum. Bu bilinç düzeyini de eğitim fakülteleri için tüm Türk yükseköğretim sisteminde olduğu gibi yeterli görmüyorum. Çok basit bir slogan var kopyala yapıştır. Bu salgın bir hastalık haline gelmiş durumda. Özellikle bilişim teknolojilerindeki gelişmeyle

birlikte kopyala yapıştır tarzındaki ihlaller çok fazla. Hocaların temel görevi de öğrenciyi bunlara yönlendirmeyecek ödevler vermeleri ve ödev vermeden önce bu konularda kendilerine açıklamalarda bulunmaları gerekir. Buda resimde özellikle eğitim fakültelerinde bir politika haline getirilmelidir. Yani yaptığınız bir ürün de başkasına ait düşünce görüş ve fikirlerin kendinizinmiş gibi, başkalarına ait derlemelerinin sizin tarafınızdan yapılmış gibi gösterilmesinin yanlış olduğu bir politika olarak verilmeli. Bir etik politika oluşturulmalı eğitim fakültelerinde. Bu etik politikayla öğretmen adayları da etik bilinç düzeyini yükseltebilmeli. Bu konuda eğitim fakültesine sınırlı kaldığını düşünüyorum.

Ö7: Toplumsal etik değerleri en iyi bilmesi gerekenler belki de öğretmenlerdir. O yüzden aslında Eğitim Fakültelerinde bu ahlakla yetiştirildik. Ders içeriği olarak olmasa da informal olarak bunları öğrendik. Bunları nasıl öğreteceğimize dair bir şey öğretilmedi ama bunu zaten bilgi olarak değil, öğrenciye model olarak öğretebiliriz. Biz etik değerlere, toplumsal kurallara uyacağız ki öğrencilerimiz de uysun. Aynı şekilde bizler de eğitim fakültesinde öğrenciyken bu kültürü almamız gerekir.

Etik değerlerin ders içerikleri halinde verilmesinden ziyade informal olarak öğretilebileceğini, aksi halde bilgi düzeyinde kalabileceğini düşünen katılımcılarda mevcuttur. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A3: Etik ve değerleri bilip öğrencilerine örnek olacak öğretmenler yetiştirmeye çalışıyoruz elbette ama bunu bir dersin içeriğine koymuyoruz, informal kısımda, öğütlerimizle, konuşmalarımızla öğretmeye çalışıyoruz.

A4: Değerlere uyma ve öğretme açısından ise 3 basamak olduğunu ifade edersek bilme, uygulama içselleştirme. Hizmete başlayan yeni öğretmenin bazı değerleri içselleştirmiş ve günlük hayatında yansıtıyor olması programların kazanımlarında yer almaktadır. Ancak fakültelerde eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Özellikle etik değerlerin yerleşmesi hem öğretilmesi hem de model olunacak süreçlerin yaşatılması ile ilgilidir.

Ö7: Toplumsal etik değerleri en iyi bilmesi gerekenler belki de öğretmenlerdir. O yüzden aslında Eğitim Fakültelerinde bu ahlakla yetiştirildik. Ders içeriği olarak olmasa da informal olarak bunları öğrendik.

4.3.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi

Yeterliklerinden Bilişsel ve Uygulamalı Beceriler Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Bilişsel ve uygulamalı beceriler, TYYÇ’de yer alan lisans eğitimi yeterliklerindendir. Bu yeterliklerin değerlendirilmesi amacıyla katılımcılara “Hizmet öncesi öğretmen eğitimi,

araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getiren bireyler yetiştirme ve bireyi entelektüel açıdan geliştirme açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde, *araştırma yöntemlerini kullanma* ve *entelektüel gelişim* olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Bu iki kategori altında altı kod oluşturulmuştur. Bunlar: *teori olarak yeterli olması*, *lisansüstü bir beceri olması*, *entelektüel gelişime katkı sağlaması*, *ezbere dayalı eğitimin olumsuz etkisi*, *bireysel çabanın önemi*, *öğretim elemanlarının yeterliği* şeklindedir.

Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve cevap dağılımları Tablo 19’deki gibidir.

Tablo 19

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Bilişsel ve Uygulamalı Becerileri Kazandırabilme Açısından Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Araştırma yöntemlerini kullanma	Teori olarak yeterli olması	A ₄ , A ₅ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃	7	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	8
	Lisansüstü bir beceri olması	A ₁ , A ₃	2	-	-
Entelektüel gelişim	Entelektüel gelişime katkı sağlaması	A ₁ , A ₆	2	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	7
	Ezbere dayalı eğitimin olumsuz etkisi	A ₂ , A ₃ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₄	6	Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₃	3
	Bireysel çabanın önemi	A ₅ , A ₈ , A ₁₃	3	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	4
	Öğretim elemanı yeterliği	A ₉ , A ₁₂	2	Ö ₃ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	3

Katılımcılar, hizmet öncesi öğretmen eğitimini Bilişsel ve Uygulamalı Beceriler açısından değerlendirirken araştırma yöntemlerini kullanma ve entelektüel gelişim üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardan büyük çoğunluğu araştırma yöntemlerinin sadece teori olarak yeterli düzeyde verildiği ancak uygulama anlamında eksiklikler olduğu yönünde düşünceye sahiptirler. Öte yandan araştırma yöntemlerinin lisans düzeyinde öğretilmesinin çok da mümkün olmadığı, bu becerinin lisansüstü öğrenimde kazanılabilecek bir beceri olduğunu düşünen katılımcılar da mevcuttur. Her bir görüş için, katılımcıların ifadelerinden önemli görülenler aşağıda sunulmuştur.

A₉: Araştırma teknikleri kullanarak çözüm üretme hususuna gelince, o konunun da çok üzerine düşüldüğünü düşünmüyorum. Teknikler konusunda Farkındalık geliştiriliyor elbet ama tam anlamıyla kullanarak çözüm üretme noktasında çok başarılı olduğunu söyleyemeyeceğim.

A₁₂: Genelde hizmet öncesinde araştırma teknikleri kuramsal düzeyde kalıyor. Uygulama kısmında eksiklikler var.

Ö₉: Bu konuda hizmet öncesi eğitimin hiçbir yeterliliğinin olmadığını düşünüyorum. Düz anlatım yoluyla yapıldıkları için bireyler için gayet yetersiz görüyorum. Öğrenemiyoruz uygulamadan.

Ö₁₂: Araştırma tekniklerine gelince, örneğin sınıf yönetimi dersinde bir hocamız demişti ki öğrencinin karşısında küçük düşmeyin. Teknolojiyi kullanmayı iyi bilin. Bu tarz anekdotlar anlatıldı bize. Kullanmayı öğretmekten çok, bilmemiz gerektiği öğretildi sanki. Yani önemi vurgulandı diyebilirim.

A₁: Araştırma yöntemleriyle ilgili dersler mevcut ama daha çok ölçme değerlendirme dersine ilgi alaka gösteriyor öğretmen adaylarımız çünkü sınav kaygısı var. Araştırma tekniklerini kullanarak çözüm üretecek seviyeye gelemiyorlar maalesef. Bu beceri daha çok lisansüstü eğitimde kazanılıyor.

A₃: Araştırma yöntemlerinde de çok iyi olduğu söylenemez. Ben zannetmiyorum ki hizmet öncesi dönemde bir öğretmen adayı araştırma yöntemleri kullanarak çözüm üretsın. Zaten bu, yüksek lisans ve doktora beklenen bir beceridir. Tabi ki lisans eğitiminde de olabilse çok güzel olurdu ama şu anki koşullarda mümkün değil maalesef.

Aday öğretmenlerin dokuzu hizmet öncesi öğretmen eğitiminin entelektüel gelişime katkı sağladığını düşünürken, yalnızca ikisi akademisyen aynı görüştedir. Bu katılımcılardan A₆, Ö₂ ve Ö₁₄'ün görüşleri şu şekildedir:

A₆: entelektüel birikim açısından eğitim fakülteleri kuşkusuz öğrencilere çok şeyler katıyordur. Ama bu katılan birikimin iyi öğretmen olmaya yansımalarının ne derece olduğu sorgulanmalıdır. Ve bu birikimin nelerden oluşması gerektiği de tartışılabilir.

Ö₂: Entelektüel açıdan en geliştiğim öğretim kademesi diyebilirim üniversite eğitime. Hocalarımızın ders dışında anlattıkları bile katkı sağladı. Önerdikleri kitaplar, sohbetler... Çok faydalı oldu. Hem araştırma dersimiz oldu hem bitirme tezi hazırladık. O yüzden yeterli olduğunu düşünüyorum.

Ö₁₄: Entelektüel açıdan geliştirdiğini düşünüyorum tabi ki. Çünkü ilköğretim ve ortaöğretimde

bilgiyi aldık ve olduğu gibi kabul ettik. Üniversitede açıkçası düşünmeyi, farklı açılardan bakmayı öğrendik. Sorgulamayı, gerektiğinde kabul etmemeyi, merak edip okuyup araştırmayı öğrendik.

Ezbere dayalı eğitim sisteminin bireylerin entelektüel olarak gelişmesini engellediği yönünde görüş bildiren altı akademisyen, üç aday öğretmen mevcuttur. Bu görüşlerin bazıları şu şekildedir:

Ö₉: Entelektüel bireyler yetiştirildiğini de söyleyemem. Ezberleyen, ezberlediğini anlatan; anlatmazsa unutan bireyler yetişiyor.

Ö₇: ...genel olarak bilgiyi veren-alan sistemi geçerli olduğunu görüyorum. Yani ötesine geçemiyoruz. Ezber daha çok, öğrenme yok.

A₃: Ezbere dayalı bir eğitimin entelektüel gelişime nasıl katkısı olur bilmiyorum. Bu durum bizi üzse de bazı şeyleri değiştiremiyoruz. Bireyler bunu ancak kendileri istekli ve hevesliyse yapabiliyorlar.

A₁₄: Bu konuda tamamen yetersiz olduğunu söyleyemeyeceğim ancak geliştirilmesi gerekiyor. Belki biraz daha salt bilgi yüklemek yerine, düşünmeye, okumaya sevk etmek öğretmen adaylarının entelektüel açıdan gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu da bütüncül bir yaklaşımla olur.

Ayrıca, entelektüel gelişimin bireysel çabaya bağlı olduğu, bir öğrenim kademesinde bu becerinin kazandırılmasının tek başına yeterli olmayacağı ve eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının donanımlarının da entelektüel bilgi kazandırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

4.3.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi

Yeterliklerinden Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği

Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

TYYÇ altıncı düzey yani lisans eğitimi yeterliklerinden bir diğeri, “bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme” yetkinliğidir. Liderlik becerilerine vurgu yapılan bu yetkinlik alanının hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ne düzeyde kazandırıldığına değerlendirilmesi amacıyla katılımcılara “Hizmet öncesi öğretmen eğitimi liderlik becerilerini kazandırma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar *liderlik becerileri* ve *liderlik becerilerinin kazandırılması* şeklinde iki kategori altında ele alınmıştır. Bu kategorilerin altında oluşturulan kodlar ise şu şekildedir: *sınıf liderliği, etkin planlama, iletişim becerileri, toplum liderliği, zaman yönetimi,*

uygulama fırsatının yetersizliği, liderlik becerilerinin kazandırılmasında sorunlar, “liderlik kültürü ve olumsuz tutumlar. Katılımcıların vermiş olduğu cevapların dağılımı ve bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Liderlik ve Liderlik Becerilerini Kazandırabilme Açısından Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	n	Aday Öğretmenler	n
Liderlik becerileri	Sınıf liderliği	A ₁ , A ₃ , A ₈ , A ₉ , A ₁₂	5	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₁	4
	Etkin planlama	A ₁ , A ₂ , A ₆	3	Ö ₁₀	1
	İletişim becerileri	A ₂ , A ₄ , A ₈	3	-	-
	Toplum liderliği	A ₁	1	Ö ₇	1
	Zaman yönetimi	A ₂	1	-	-
Liderlik becerilerinin kazandırılması	Uygulama fırsatının yetersizliği	A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₈ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	7	Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃	4
	Liderlik becerilerinin kazandırılmaması	A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₁₂	4	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	7
	Liderlik kültürü	A ₂ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈	5	-	-
	Olumsuz tutumlar	A ₆ , A ₁₀ , A ₁₁	3	Ö ₂	1

Akademisyen ve aday öğretmenler, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılacak liderlik becerilerinin sınıf liderliği, etkin planlama becerisi, iletişim becerisi, toplum liderliği ve zaman yönetimi becerisi şeklinde olabileceğini ifade etmişlerdir.

A₁: Tabi ki öğretmen sınıfında lider olmalıdır ve bu anlamda düşündüğümüzde liderlik becerilerinin bir kısmı veriliyor diyebilirim. Sınıf yönetimi, planlama, topluluğa önderlik etme anlamında sınıf içerisinde sorun yaşamayacaklarını düşünüyorum ancak bu sadece sınıf ölçeğinde kalabilir. Yani öğretmenin toplumda da bir lider rolü olmalıdır ancak buna yönelik bir eğitim verildiğini düşünmüyorum.

A₂: Öğretmen adaylarının takım ruhu ile hareket etmeyi öğrenmeleri yanında, aslında yapılan aktivitelerde birer lider olmayı da benimsemeleri gerekmektedir. Örgütsel bir yapının içinde yer alan bireyler öncelikle aidiyet duygusuna sahip olmalı ki ortak bir ürün ortaya çıkarırken kendi sorumluluğunun diğer üyeleri de etkilediğinin farkına varabilsin. Bu nedenle, bir çalışma grup ile yapılıyorsa da aslında her bir öğretmen adayı o çalışmada bir lider rolüne sahiptir. İyi bir lider etkin planlama yapabilir, zamanı iyi

kullanır ve iletişim becerileri gelişmiştir. Dolayısıyla işbirliği içinde yapılan her çalışma, öğretmen adaylarına liderlik becerilerini de kazandırmaya yardım etmektedir.

A₁₂: Öğretmen lider vasfına sahip olmalıdır ki sınıfında otoriteyi sağlasın ve öğrencilerine de önyak olsun. Aksi halde disiplinsiz bir sınıfta başarı sağlanamaz. Bu konuda yetiştirmeye çalışılıyor öğretmen adayları. Çeşitli eğitim bilimleri derslerinde ve sınıf yönetimi dersleriyle bu sınıf ortamını nasıl sağlayacakları belki anlatılıyor ama adına liderlik diyerek anlatmıyoruz. Çok etkili mi bilmiyorum.

Ö₁: Sınıfının lideri öğretmendir. Başka birileri gelip de o sınıfta liderlik yapmayacaksa, liderlik becerilerinin ayrı bir ders olarak olmasa da, tüm derslere yayılmış olarak bütün öğretim elemanlarımız tarafından verildiğini düşünüyorum. Sınıfında sınıf yönetimini etkili bir şekilde yapıyorsa liderlik becerisi anlamında da başarılıdır bir öğretmen diye düşünüyorum.

Ö₇: Sınıfa girip sınıfımızda otorite olmak liderlikse, evet bu öğretiliyor ama liderlik değil bu. Kesinlikle lider öğretmen konusu ele alınmalı ve öğretmenlere liderlik eğitimi de verilmeli ki sadece öğrencileri değil, diğer insanları da etkileyebilsinler.

Dört akademisyen ve yedi aday öğretmen olmak üzere on bir katılımcı tarafından direk hizmet öncesi öğretmen eğitiminde liderlik becerilerinin kazandırılmadığı doğrudan ifade edilmiştir. Bu katılımcılar ve diğer katılımcılar, bu duruma sebep olarak, uygulamanın “eksik olması, eğitim fakültelerinde bir liderlik kültürünün yerleşmemiş olması ve liderlik becerilerine karşı geliştirilen, çekinme, korku gibi olumsuz tutumlardan dolayı bu becerilerin kazandırılmak istenmemesini göstermektedirler.

A₅: ...iyi bir öğretmen veya hocanın çevresinde kültürleme ve kültürlenme ortamı oluşturulduğunda öğretmen adaylarının liderlik becerilerini en azından kısmen kazanabileceklerini düşünüyorum.

A₈: Öğretmenlik liderlik işidir, öğretmenler liderlerdir, sınıfının okulunun eğitim sisteminin lideridir diyoruz ama burada öğrencilere gerek derslerin yoğunluğu gerekse içerikler ve onlardan beklenenler açısından baktığımızda çok da liderlik rolleri kazandırabildiğimizi düşünmüyorum. Tabii ki bu, biraz da liderlikten ne kastettiğimizle ilgili bir konudur. Biz öğrencilerin öğrenmelerini, kendilerini geliştirmelerini, başkalarına ilham kaynağı olmalarını, başkalarını etkileyebilmelerini, öğrencilerini etkileyebilmelerini bekliyoruz. Ama bunun için onlara çok yönlü, kendilerini iyi geliştirebilecekleri, donanım sahibi olabilecekleri fırsatlar sunmalıyız. Eğitim fakültelerinin de belki de bu saydığımız becerileri kazandırmak açısından kendilerini yenilemesi gerekiyor.

4.3.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi Yeterliklerinden Öğrenme Yetkinliği Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

TYYÇ’ de “öğrenme yetkinliği” olarak ifade edilen yetkinlik alanı bireyin edindiği bilgi ve becerilerini değerlendirerek öğrenme gereksinimini belirleyebilmesi yani yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmasını ifade eder. Yaşam boyu öğrenme becerisinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılma durumunu değerlendirmeleri için katılımcılara yöneltilen “Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yaşam boyu öğrenme becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar *yaşam boyu öğrenme becerisi* kategorisi altında dört kodda incelenmiştir. Bu kodlar *informal öğretim, uygun öğretim programları, mesleki gereklilik* ve *bireysel çaba* olarak belirlenmiştir. Tablo 21’de her bir kod için katılımcıların cevap dağılımları yer almaktadır.

Tablo 21

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerini Kazandırabilme Açısından Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Yaşam boyu öğrenme becerisi	İnformal öğretim	A ₃ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	8	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	6
	Uygun öğretim programları	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀	8	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₈ , Ö ₉	4
	Mesleki gereklilik	A ₂ , A ₃ , A ₈ , A ₁₂	4	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	6
	Bireysel çaba	-	-	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	4

Katılımcılardan sekizi akademisyen olmak üzere, on dördü, yaşam boyu öğrenmenin doğrudan öğretilbilecek bir beceri olmadığını, ancak hizmet öncesinde bu becerinin öneminin kavratılabileceği görüşündedir.

A₃: Öğrenmeyi sadece örgün eğitimle sınırlayamayız. Dolayısıyla bireylere örgün eğitimde, sadece yaşam boyu öğrenmenin önemini kavratsak ve benimsetsek yeterli olur. Üniversite bu farkındalığın kazandırılmasına başlamak için geç kalınmış bir seviyedir ancak tabi ki burada da bu becerinin geliştirilmesi gerekir. Hele ki işi “öğretmek” olan öğretmenlerin bunun farkında olarak yetişmesi ve ileride de mesleğinde öğrencilerine bu becerileri kazandırması beklenir. Sonuç olarak, bu beceri elbette ki değişik seviyelerde

kazandırılmaktadır. Ama daha iyisi de olabilir.

A₈: Bizim belki sağlamak zorunda olduğunuz şey bu yani öğrenciye nasıl öğrenmeyi öğreteceğiz diyorsak öğretmene de öğrenmeyi öğrenmenin bir yolunu göstermek zorundayız. Sürekli mesleki gelişim için artık hizmet içi eğitim yeterli görülüyor. sürekli mesleki gelişime vurgu yapılıyor sürekli mesleki gelişim kavramı önemseniyor bu noktada öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştiren özellikle mesleki profesyonelleşme dediğimiz kavram içerisinde bilgi temelini genişletebilen, networklerini, mesleki ağ bağlantılarını iyileştirebilen, otonomi ve alanında uzman inisiyatif sahibi olabilen karar alabilen birini görmek istiyorsak karşımızda bunları sürekli öğrenme ve gelişim konusunda Dışsal bir baskı ya da unsur san dolayı zorunluluk hissetmeden kendi içsel dinamikleri ile öğrenme ve gelişime yatkın olmaları ve bu yolla gelişmeleri. belki de hayat boyu öğrenmeyi bu bağlamda ele almamız gerekiyor.

Ö₁₀: Yaşam boyu öğrenmenin farkında olmayan biri, öğretmen olmasın zaten. Bunu da hocalarımız bizlere bir şekilde hep söyler ve hissettirirlerdi.

Ö₁₂: Benim için hayat atandıktan sonra bitmedi. Sürekli öğrenmek beni genç, dinamik ve hayatta yeterli hissettirir. Bu lisans eğitiminde de kazandırılabilir tabi ki ve bize de hocalarımızın duruşu ve tavsiyeleri öğretti bunu. Buna yönelik özel bir ders almadık ama bireysel etkiyle olmuştur.

On iki katılımcı yaşam boyu öğrenme becerisinin kazandırılmasına yönelik uygun öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda farklı bir öneri sunan A₂:

A₂: Eğitim fakültelerinin bünyesinde “Yaşam Boyu Öğrenme Merkezleri” kurulup, yaygınlaştırarak, öğretmen adaylarının bu merkezlerden mümkün olduğunca faydalanmasını sağlamak yararlı olacaktır. Hem güncel hem de teknolojik gelişmelerin takip edilmesi, öğretmen adaylarının değişen ve gelişen dünyayı takip ederek, kendilerini yenilemelerine olanak sağlayacaktır. Ayrıca bu merkezlerde yürütülecek ortak projeler, farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının işbirliği ve disiplinler arası bir yaklaşımla çalışmalarına ve öğretmen adaylarından istenen 21.yüzyıl becerilerini geliştirebilmelerine yardım edecektir.

Altısı aday öğretmen olmak üzere on katılımcı yaşam boyu öğrenme becerisinin öğretmenlik mesleği için olmazsa olmaz bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

A₁₂: Elbette ki bir öğretmen hem topluma örnek olduğu için hem de yeni nesiller yetiştirdiği için çağın gereklerine uygun bilgi ve donanımına sahip olması gerektiğinin bilincinde olmalı. Bunun için de sürekli öğrenmesi gerektiğini bilmelidir.

Ö₇: Yaşam boyu öğrenme becerisi öğretmenlerin sahip olması gereken bir beceri olduğunu düşünüyorum. Öğrenmenin yaşı yoktur mantığından hareketle kendini geliştirmek gerçekleştirmek isteyen her insanın-öğretmenin yeni şeyler öğrenmesi bunu hayatına aktarması gereklidir. Ayrıca bunu yapan öğretmen öğrencilerine de olumlu örnek olur. Onlara hayatları boyunca öğrenmeye aç olmayı, yeteneklerini keşfedip geliştirebilmeyi gösterir.

Ö₁₄: Öğretmenlik mesleği, yaşam boyu öğrenmenin öneminin farkında olması gereken en önemli meslektir. Öğretmenin amacı sadece öğretmek değil, aynı zamanda öğrenmeye teşvik etmektir. Yani öğrenim okulla sınırlı değildir ve insan her yaşta her yerde bir şeyler öğrenmelidir.

Öte yandan, yaşam boyu öğrenmenin bireysel çabaya bağlı olduğunu düşünen katılımcılar da (Ö₃, Ö₆, Ö₁₁, Ö₁₂) bulunmaktadır.

4.3.5. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin TYYÇ Lisans Eğitimi

Yeterliklerinden İletişim ve Sosyal Yetkinlik Açısından Değerlendirmesine

İlişkin Bulgular

İletişim ve sosyal yetkinlik, TYYÇ’ de önem atfedilen bir diğer yeterlilik alanıdır. Sözlü ve yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve hizmet öncesi eğitimde alanla ilgili edinilen bilgilerin ulusal/uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı ortamlarda paylaşılabilmek becerileri bu yetkinliğin bileşenlerini oluşturmaktadır. Katılımcılara, söz konusu yetkinliği değerlendirmeleri amacıyla “Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alanın gerektirdiği sözlü-yazılı-bilişim ve iletişim teknolojilerinin ileri düzey kullanımının ve alanla ilgili bilgilerin ulusal/uluslararası düzeyde sözlü-yazılı olarak paylaşılabilme becerisinin kazandırılmasına ilişkin değerlendirmeniz nasıldır?” sorusu sorularak, katılımcı cevapları incelenmiştir. *Sözlü-yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve ulusal-uluslararası bilgi paylaşımı* kategorileri altında incelenen görüşler, *temel düzeyde eğitim, yetersiz eğitim, mesleki gereklilik, eğitim fakültelerinin alt yapısı, yabancı dil bariyeri, lisansüstü beceri* olmak üzere altı koda ayrılmıştır. Katılımcıların bu kategori ve kodlar çerçevesinde cevap dağılımları Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Sözlü ve Yazılı Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı ve Ulusal/Uluslararası Bilgi Paylaşımı Becerilerini Kazandırabilme Açısından Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Sözlü-yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımı	Temel düzeyde eğitim	A ₁ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₄	9	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	7
	Yetersiz eğitim	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₃ , A ₁₄	8	Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃	4
	Mesleki gereklilik	A ₁ , A ₂ , A ₆ , A ₁₂ , A ₁₃	5	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₁	3
	Eğitim fakültelerinin altyapısı	A ₁ , A ₄ , A ₆	3	Ö ₄ , Ö ₁₃	2
Ulusal-uluslararası bilgi paylaşımı	Yabancı dil bariyeri	A ₁ , A ₅ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₄	7	Ö ₃ , Ö ₉	2
	Lisansüstü beceri	A ₃	1	Ö ₁₃	1

Onaltı katılımcı (9'u A, 7'si Ö olmak üzere) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sözlü-yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerin kullanımına dair TYYÇ'de ifade edildiği üzere ileri düzeyde değil, temel düzeyde eğitim verildiği görüşündedirler. Dolayısıyla bu yetkinliğe ilişkin verilen eğitimin yetersiz olduğu görüşü hâkimdir. Bu yetersizliğin eğitim fakültelerindeki alt yapı sorunundan kaynaklandığını düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Bu yetkinliğin, öğretmenlik mesleği için gerekli olduğu yirmi sekiz katılımcının yalnızca sekizi (%28) tarafından ifade edilmiştir. Aşağıda, bu katılımcılardan bazılarının görüşlerine değinilmiştir.

A₆: Teknolojiye adaptasyon yaşamın bir parçası olarak görülmeli, kendini yönetme, kendini güncelleyebilme, bir öğretmenin en vazgeçilmez nitelikleri olmalıdır.

Ö₁₁: Bu bir eksiklik diye düşünüyorum. Eğer kişi kendini öğretmen olarak yetiştirmek istiyorsa, her alanda yetiştirmesi gerekiyor, bilgisayar kullanımından akıllı tahta kullanımına kadar.

Ulusal-uluslararası bilgi paylaşımı hususunda en çok ifade edilen problem yabancı dil bariyeri olmuştur. Katılımcılar, bilişim-iletişim teknolojileri alanında kazandırılan becerilerin bu yetkinlik için tek başına yeterli olmadığını, yabancı dil bilmenin bu hususta önemli olduğu görüşündedirler. Bu hususa ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekilde özetlenmiştir.

A₅: Ayrıca irdelenmesi gereken temel bileşen iletişim becerisidir. Her bir öğretmen adayının sosyal medya veya teknoloji kullanımı ile küresel kullanım gerçekleştirebilmesi ileri düzeyde kullanım yapabildiğini göstermemektedir. Küresel çapta ileri düzey kullanım ve alan uzmanlığı paylaşımı dünya çapında ortak yabancı dillerden bazılarını kullanabilmelerini gerekli kılmaktadır ki Türkiye’deki dil öğretiminin de pratiğe dönüşümünde problemler bulunmaktadır.

Ö₉: Uluslararası düzeyde yetersiz olduğunu düşünsem de sözlü, yazılı ve bilişsel anlamda beceriler kazandırılmaktadır. Uluslararası dediğimizde birkaç faktör devreye giriyor ki bunlardan en önemlisi yabancı dil.

Öte yandan A₃ ve A₁₃ bu yetkinliğin lisanstan ziyade lisansüstü eğitimde kazandırılmasının doğru olacağına değinerek şu ifadelerde bulunmuşlardır.

A₃: Akademik araştırmalar yapabilmek ve bunları ulusal/uluslararası düzeyde paylaşabilmek ise daha çok yüksek lisans eğitimi ile sağlanıyor.

Ö₁₃: Bunlar şu anda sadece lisansüstü eğitime devam edeceklerin kazanması gereken beceriler gibi görünüyor. Ama aslında tabi ki lisansüstüne devam etmeyeceklerin de kazanması gerekir. Bu konuda eğitim fakülteleri biraz daha geliştirmeli diye düşünüyorum kendilerini.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin edindikleri bilgileri ulusal/uluslararası ortamlarda paylaşmanın lisans eğitiminde kazanılması gereken bir beceri olarak görmedikleri, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin bu beceri ile donanması gerektiğini düşündükleri; uluslararası bilgi paylaşımı için gereken yabancı dil eğitiminin hali hazırdaki programlarla hizmet öncesi eğitimde yeterli düzeyde verilmediği söylenebilir.

4.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (ÖMGY) Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada veri toplama sürecinin yürütüldüğü sırada MEB tarafından 2006 yılında belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (ÖMGY) temel alındığından, görüşme soruları bu yeterlilikler bazında gruplandırılarak oluşturulmuştur. Ancak 01.12.2017 yılında ÖMGY MEB tarafından yeniden düzenlenmiş ve yeniden düzenlenen ÖMGY ile 2006 yılında oluşturulan ÖMGY’nin biçim ve içerik olarak kesiştiği noktalar bulunduğundan, görüşme sorularına verilen cevaplar ÖMGY 2017 versiyonuna uygun şekilde tekrar

gruplandırılarak yorumlanmıştır. 2006 ve 2017 yıllarına göre ÖMGY aşağıdaki tabloda karşılaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 23

ÖMGY 2006 ve 2017 Versiyonlarının Karşılaştırılması

ÖMGY 2006	ÖMGY 2017
A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim	A. Mesleki Bilgi
B. Öğrenciyi Tanıma	
C. Öğretme ve Öğrenme Süreci	B. Mesleki Beceri
D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	
E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	C. Tutum ve Değerler
F. Program ve İçerik Bilgisi	

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar (MEB, 2017) öğretmen yeterlikleri olarak tanımlanmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) açısından değerlendirilmesini amaçlayan dördüncü alt probleme ilişkin katılımcılara aşağıda yer alan beş soru yöneltilmiştir:

1- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinin kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrenciye yaklaşım yeterliklerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- a) Öğrenciyi tanıma,
- b) Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma
- c) Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileme

3- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *mesleki becerilerin* kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- a) Eğitim- öğretim süreçlerini etkin şekilde planlama
- b) Öğrenme ortamları ve materyal hazırlama
- c) Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme
- d) Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanma

4- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi iletişim ve işbirliği yeterliklerinin kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) Öğrencilerle etkili iletişim ve iş birliği kurabilme
- b) Meslektaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurabilme
- c) Aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla işbirliği kurabilme

5- Hizmet öncesi öğretmen eğitimini program ve içerik bilgisinin kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri
- b) Özel alan eğitim programlarını bilme, uygulama, izleme, değerlendirme ve geliştirme

Bu beş soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar, ÖMGY’ de yer alan genel yeterlikler olan (1) Mesleki Bilgi (2) Mesleki Beceri (3) Tutum ve Değerler açısından hizmet öncesi öğretmen eğitiminin değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. ÖMGY’nin her bir yeterlik alanına ilişkin akademisyen ve aday öğretmenlerin değerlendirmelerini içeren bulgular ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin ÖMGY Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitimini ÖMGY’ den mesleki bilgi yeterlik alanı açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla 2 temel soru, sonda sorularıyla birlikte sorulmuştur. Bu sorular: “Hizmet öncesi öğretmen eğitimini kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinin kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?, “Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrenciye yaklaşım yeterliklerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? ve bu sorunun sonda soruları olarak “Öğrenciyi tanıma, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileme yeterliklerinin kazandırılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindedir. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar *kişisel-mesleki değerler ve mesleki gelişim* olmak üzere 1 kategoride ve 5 kodda toplanmış olup, bu kodlar, *yetersiz kazanım, yeterli kazanım, informal kazanım, kuram-uygulama dengesi, hizmet içinde kazanım* şeklindedir. Katılımcıların görüşleri Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Mesleki Bilgi Yeterliliğine İlişkin Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Kişisel ve mesleki değerler mesleki gelişim	Yetersiz kazanım	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₁	9	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₂	4
	Yeterli kazanım	A ₃ , A ₉ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	5	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	5
	İnformel kazanım	A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	4	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	5
	Kuram-uygulama dengesi	A ₁ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	6	Ö ₇	1
	Hizmet içinde kazanım		-	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄	5

ÖMGY Mesleki Bilgi yeterliklerinden Kişisel ve Mesleki değerler ve mesleki gelişime ilişkin yeterlikler katılımcılar tarafından değerlendirilmiş ve katılımcılardan 9'u akademisyen olmak üzere 13'ü bu yeterliğin, istenilen düzeyde kazandırılmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan 7'si bu yeterliğin kazandırılmamasının nedenini kuram-uygulama dengesizliği olarak belirtmişlerdir. Aşağıda kuram-uygulama dengesizliğine ilişkin bazı katılımcı görüşlerine değinilmiştir.

A₁: Eğitim Fakültesi öğrencileri nispeten teorik konularda daha iyi. Ancak onların da mesleğin değerleri, takım çalışması, işbirlikçi öğrenme, akran öğrenmesi gibi konularda uygulama eksikleri var.

Ö₇: Kişisel ve mesleki değerlere uyma ve mesleki gelişim yeterliklerinin kazandırılması açısından yetersiz görüyorum. Daha fazla mesleki tecrübe yaşatılmalı, hikâyeler anlatılmalı, filmler izlenmeli, kişilerin kendini tanımasına fırsat tanınmalı diye düşünüyorum.

Öte yandan katılımcıların bir kısmı da kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim yeterliklerinin kazandırılmasını yeterli bulmaktadır. Katılımcılardan bazıları bu yeterliğin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde informal olarak kazandırıldığını düşünürken öğretmenlerden bazıları ise bu yeterliğin hizmet içinde kazanıldığını ifade etmektedirler. Katılımcıların bu husustaki görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

A₁₂: Kişisel ve mesleki değerler konusunda Eğitim Fakültelerinin bir kültürü olduğunu ve öğrencilerin de bu kültürden etkilenecek öğrendiklerini düşünüyorum.

A₁₃: Bu tür derslerin çok fazla olduğunu düşünmüyorum. Genellikle genel kültür ve genel yetenek dersleri mevcut. Bunlarda da bilgi yüklüyoruz. Aslında öğretmenler değerler konusunda topluma da örnek olacakları için bu tarz eğitimlerin verilmesi gerekiyor lisansta. Ama tabi Eğitim Fakültelerinde biraz kültürel olarak var bu değerlere uyma, sahip çıkma gibi şeyler. İnfomal olarak belirli ölçüde de olsa edinilebilir

Ö₁: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bu anlamda bir ders olarak görmedik ama hemen hemen tüm öğretmenlerimizin öz değerlendirme anlamında bize söyledikleri şeyler oldu. Bunu dediğim gibi ders olarak görmedik, bunun sınavına girmedik evet ama infomal olarak öğretmenlerimizin nasihatleriyle kazandığımızı düşünüyorum.

Ö₅: Bu bize dersler yoluyla kazandırılmadı ama tabi ki bu bilinç bir şekilde verildi.

Ö₁₄: Üniversiteye başladığımız günden mezun olana kadar bu bilgiler bize bir şekilde aşılandı. Ama mesleki gelişim açısından neler yapmamız gerektiği çok da öğretilmedi diyebilirim. Gerçi bunu sanırım meslek başında daha iyi öğrenebiliriz.

4.4.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin ÖMGY Mesleki Beceri Yeterlik Alanı Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Hizmet öncesi öğretmen eğitimini ÖMGY Mesleki Beceri Yeterlik Alanı açısından değerlendirme amacıyla katılımcılara “Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mesleki becerilerin kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklinde bir temel soru, “eğitim- öğretim süreçlerini etkin şekilde planlama”, “öğrenme ortamları ve materyal hazırlama” ve “öğrenme ve öğretme sürecini yönetme” sondaları ile birlikte sorulmuştur. *Eğitim öğretim planlama, öğrenme öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme* olmak üzere 3 kategoride değerlendirilen katılımcı cevapları, *uygun öğretim programları, kuram-uygulama dengesi, uygun öğretim programları, uygulama süresi, hizmet içinde geliştirilmesi, uygun olmayan öğretim programları, uygun öğretim programları* şeklinde yedi koda ayrılmıştır. Verilerin dağılımı Tablo 25’teki gibidir.

Tablo 25

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Mesleki Beceri Yeterliliğine İlişkin Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	<i>n</i>	Aday Öğretmenler	<i>n</i>
Eğitim-öğretim planlama	Uygun öğretim programları	A ₃ , A ₇ , A ₈ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ ,	7	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	11
	Kuram-uygulama dengesi	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ ,	7	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃	4
Öğrenme-öğretme sürecini yönetme	Uygun öğretim programları	A ₃ , A ₆ , A ₈ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₄ ,	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₄	7
	Uygulama süresi	A ₂ , A ₄ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃ ,	8	Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃	4
	Hizmet içinde geliştirilmesi	A ₄ , A ₇ , A ₁₁ , A ₁₃ ,	4	Ö ₂ , Ö ₉	2
Ölçme ve değerlendirme	Uygun olmayan öğretim programları	A ₁ , A ₅ , A ₆ , A ₉ ,	4	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	8
	Uygun öğretim programları	A ₃ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ ,	6	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	5

Dersi planlama ve materyal hazırlama becerilerinin kazandırılmasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğretim programlarının yeterli olduğunu düşünen katılımcılar ve bu programların kuramsal açıdan yeterli olup, uygulama ile desteklenmesi gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

A₇: Bunları kazandırdığımızı düşünüyorum. Dersi planlamayla, materyal hazırlamayla ilgili çok güzel derslerimiz var. Öğretmen adaylarımız çok güzel materyaller hazırlayıp sergiliyorlar.

A₁₂: Mesela öğretim ilke ve yöntemlerinde planlama ve materyal hazırlamaya dair pek çok şey öğreniyorlar.

Ö₂: Mesleki becerilerin kazandırılması illaki pedagojik formasyon derslerimizde edindiğimiz şeyler. Materyal hazırlama derslerimiz vardı orada materyal kullanmayı hazırlamayı öğrendik sınıf yönetimi dersinde keza eğitim-öğretim süreçlerini planlama ve öğrenme öğretme sürecini yönetmeye Bir şeyler öğrendik

Ö₄: Materyal hazırlama için ayrı bir ders vardı zaten ve çok faydalı oldu. Dersi planlamayı da, günlük – aylık planlar yapmayı da öğrendik.

A₂: Dersi planlama, materyal hazırlama, zaman ve davranış yönetimi becerilerinin hepsi öğretim sürecinde bir bütündür ve eşit oranda önemlidir. Dolayısıyla, teori ve uygulamanın birlikte öğrenilmesi, yapılandırmacı bir öğretmen eğitimi ve deneyime dayalı mesleki eğitim saatlerinin artırılması ile sınıf yönetimi, zamanı etkin kullanma ve ders planlama becerileri

birlikte gelişecektir. Öğretmen adayları öğrenci merkezli olarak alacakları eğitim ile yaparak-uygulayarak kendi öğrenme süreçlerinin farkına varabilirler. Okullarla yapılan işbirliği sayesinde öğretmen yardımcılığı yaparak ve bizzat öğretmenlik uygulamalarında bulunarak hem kendi gelişimini takip edebilir hem de uygulamalar esnasında aldığı dönütlerden kişisel ve mesleki gelişiminde fayda sağlayabilir.

Katılımcılar, öğrenme-öğretme süreçlerini yönetme yeterliklerinin kazandırılmasında da benzer şekilde görüş belirterek, öğretim programlarının yeterli olduğunu ancak uygulama süresinin daha uzun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan bazı katılımcılar bu yeterliliğin tecrübeyle yani hizmet içinde geliştirilebileceği görüşündedir. Uygulama süresinin artırılması görüşünde olan A₅:

A₅: Bu ana yeterlilik, alt yeterlilik ve performans göstergeleri eğitim fakülteleri müfredat derslerinde de bulunmaktadır. Buradaki önemli olan nokta teoride öğrenilen bilgilerin ne derece öğretmenlik mesleğine yansıtılabileceğidir. Dolayısıyla teorinin en önemli göstergesi uygulama bütünlüğü tekrar gündeme gelmektedir. Buradaki en büyük eksiklik olan öğretmen adaylarının haftada 4 saat okul deneyimi veya öğretmenlik mesleği ötesinde doğrudan görevi icra edecek stajyerlik ortamının oluşturulmasıdır.

Bu yeterliliğin mesleği icra ederken, tecrübe yoluyla geliştirilebileceğini düşünen katılımcılardan A₇ ve Ö₉:

A₇: Bu açıdan ben pek etkili olduklarını düşünmüyorum Bu sadece gelişim öğrenme dersinde Öğrenme Psikolojisi dersinde öğrenilebilecek ve öğretililebilecek bir şey değil. Bizim yeni bir bebeğimiz oldu Biz bile birçok şey onunla birlikte öğreniyoruz. Bunun zamanla olması gerektiğini düşünüyorum.

Ö₉: Sınıf yönetimi dersinde davranış yönetimine de dair pek çok şey öğrendik tabi ama doğal olarak uygulama yapmadan, gerçeğe karşılaşmadan bunu da öğrenmek çok zor. Kitapta yazılan gibi olmuyor.

Hizmet öncesinde mesleki bilgi yeterliklerinden Ölçme ve değerlendirmeye yönelik becerilerin geliştirilmesini değerlendiren katılımcıların bir kısmı öğretim programlarının yetersiz olduğu görüşünde iken, katılımcıların bir kısmı da yeterli olduğu görüşündedirler. Burada dikkat çeken, öğretim programlarının yetersiz olduğu görüşünün daha çok aday öğretmenler yani bu becerinin uygulayıcıları tarafından ortaya koyulmasıdır. Bu konuda görüş bildiren aday öğretmenlerden bazıları şu ifadelerde bulunmuşlardır.

Ö₁: Bence ölçme değerlendirme dersi tek kalıp olmaması gerekiyor Mesela ben okul öncesi öğretmeniyim fakat bir lise öğrencisinin öğretmeniyim gibi ölçme değerlendirme dersi aldım. Böyle şeyler zaten yapamayacağınız için kendi alanımızda kendi branşımızda ölçme değerlendirmeyi Nasıl yapacağımızın öğretilmesi daha faydalı olabilir.

Ö₄: Ölçme değerlendirme dersi de aldık ama çok bir şey öğrenemedim.

Ö₁₁: Ölçme değerlendirme dersimiz vardı ama matematiksel işlemler vardı. Güvenirlik, geçerlilik gibi şeyler vardı. Sınav hazırlama teknikleri de vardı ama hiç soru hazırlamayı öğrenmedik.

Eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme alt yeterlik alanlarından oluşan mesleki beceri yeterliğine dair katılımcı görüşleri, planlama ve materyal hazırlama gibi alanlarda öğretim programlarının kuramsal açıdan uygun olduğu ancak uygulama fırsatının azlığından kaynaklanan kuram–uygulama dengesizliği olduğunu göstermektedir. Öğrenme ve öğretme sürecini yönetmede de yine benzer şekilde öğretim programları uygun bulunmuş ancak uygulama sürecinin daha uzun olması gerektiği ifade edilmiştir. Nitekim bu becerinin hizmet içerisinde geliştirilebileceğini savunan az sayıda katılımcı da esas olarak uygulamanın öneminden bahsetmektedirler. Ölçme değerlendirme konusunda ise, öğretim programlarının uygun olmadığı on iki katılımcı tarafından ifade edilirken on bir katılımcının da uygun olduğunu ifade etmesi, konuya dair net bir sonuç vermemektedir.

4.4.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin ÖMGY Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

ÖMGY’ de tutum ve değerler şeklinde ifade edilen yeterlilik alanı, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına kazandırılması beklenen iletişim ve işbirliği, öğrencilere yönelik destekleyici tutum sergileme becerilerine ve Türk milli eğitiminin Amaç ve ilkelerine odaklanmaktadır. Bu becerinin kazandırılma durumunun değerlendirilmesini amacıyla katılımcılara “Hizmet öncesi öğretmen eğitimi iletişim ve işbirliği yeterliklerinin kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu, “öğrencilerle etkili iletişim ve iş birliği kurabilme”, “meslektaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurabilme” ve “aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla işbirliği kurabilme” sonda sorularıyla birlikte sorulmuştur. “Hizmet öncesi öğretmen eğitimi program ve içerik bilgisinin kazandırılması açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ise “Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkelerini bilme” ve “Özel alan eğitim programlarını bilme, uygulama,

izleme, değerlendirme ve geliştirme açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz? “ şeklinde iki sonda ile birlikte yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları, *paydaşlarla iletişim becerileri, öğrenciye yaklaşım yeterliği, program ve içerik bilgisi* şeklinde üç kategoride; *öğrencilerle iletişime odaklanma, hizmet içinde öğrenme, kuramsal açıdan yeterli olma, kuramsal ve uygulama açılarından yetersiz olma, uygun öğretim programları, uygulama desteği, informal kazanım, hizmet içinde kazanım, uygun öğretim programları, kuram-uygulama dengesi* olmak üzere on kod altında toplanmıştır. Tablo 26’da katılımcıların cevap dağılımlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır

Tablo 26

Akademisyenlerin ve Aday Öğretmenlerin Tutum ve Değerler Yeterliğine İlişkin Değerlendirmeleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar			
		Akademisyenler	n	Aday Öğretmenler	n
Paydaşlarla iletişim becerileri	Öğrencilerle iletişime odaklanma	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₁₂ , A ₁₄	7	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₀	5
	Hizmet içinde öğrenme	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₁₂ , A ₁₄	6	Ö ₅ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃	3
	Kuramsal açıdan yeterli olma	A ₁ , A ₆ , A ₇ , A ₁₃	4	Ö ₄ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	3
	Kuramsal ve uygulama açılarından yetersiz olma	A ₉	1	Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁	4
Öğrenciye yaklaşım yeterliği	Uygun öğretim programları	A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₈ , A ₁₄	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , A ₁₃ , Ö ₁₄	10
	Uygulama desteği	A ₄ , A ₇ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₂	5	Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁	4
	İnformal kazanım	A ₆ , A ₈ , A ₁₂ , A ₁₃	4	Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₂	3
	Hizmet içinde kazanım	A ₈ , A ₁₁	2	-	-
Program ve içerik bilgisi	Uygun öğretim programları	A ₃ , A ₇ , A ₈ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	7	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	11
	Kuram-uygulama dengesi	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁	7	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃	4

Tablo 26’daki cevap dağılımlarından görüleceği üzere katılımcılardan bir kısmı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrencilerle etkili iletişim ve işbirliği kurabilme becerisinin kazandırıldığını ancak meslektaşlar ve aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla iletişim kurabilmeye yönelik becerilerin kazandırılmadığını düşünmektedirler. Aşağıda, hizmet öncesi eğitimde sadece öğrenci ile iletişime odaklanıldığına yönelik bazı katılımcı görüşlerine değinilmiştir.

A₁: Öğretmenin sadece öğrenciye bilgi veren bir kişi olduğu, işinin ders vermek olduğu yanlışsından çıkmak gerekir. Öğretmeni yetiştirirken onun toplum lideri olma özellikleri de geliştirilmeli, toplumla ve ailelerle iletişim kurma, onlara önderlik etme kapasitesi de geliştirilmelidir. Ancak hizmet öncesi eğitimler sadece öğretmen öğrenci ilişkisi üzerine kurulmuştur.

A₁₂: Öğrencileriyle etkili iletişim kurabilecek öğretmenler yetiştirdiğimizi düşünüyorum ancak diğer eğitim paydaşları ve meslektaşlarıyla iletişim konusunda bir beceri kazandıramıyoruz.

Ö₅: Çocuğun gelişiminin aile ve evden bağımsız olamayacağını hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrendik, kanıksadık ama aile ve eğitimin paydaşlarıyla nasıl iletişim kuracağımız teoride kaldı biraz.

Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla iletişim kurabilmeye yönelik becerilerin hizmet içinde kazanılacağını savunan katılımcılar da bulunmaktadır.

A₂: ... bu da ancak daha önce de belirttiğim gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşamsal deneyimlerine öğrenim hayatlarının erken dönemlerinde başlamaları ve yaparak yaşayarak bu ilişki ağını deneyimlemeleri ile mümkün olacaktır.

A₅: ... hizmet içinde birçok öğretmen okul-aile işbirliğini ve eğitime ebeveyn katılımını doğal sürecinde çözümlemektedir.

A₁₄: Meslektaşları ile Meslektaşları ile nasıl iletişim kurarlar okulda bu anlamda onları neler bekler onlardan neler beklenir bunu öğretme bilmemiz mümkün değil. Bunu zamanla meslekte yıllandıkça kendilerini geliştirdikçe kazanabileceklerini düşünüyorum. Bu konuda eksikiz ama zaten her becerinin de hizmet öncesinde kazandırılmasını beklemek çok gerçekçi bir beklenti olmaz.

Söz konusu yeterliliklerin kuramsal açıdan yeterli olarak kazandırıldığını düşünen dokuz, öğretim programlarının bu yeterliklerin kazandırılması açısından gerek kuram gerek uygulama boyutlarında yetersiz olduğunu düşünen yedi katılımcı bulunmaktadır.

Katılımcıların çoğu öğrenciye yaklaşım yeterliliğinin kazandırılmasını sağlayan uygun öğretim programları bulunduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak bu yeterliliğin kuramsal düzeyde kazandırıldığı, uygulama ile desteklenmesi yönünde görüş belirten katılımcılar ; bu yeterliğin örtük müfredat yolu ile informal olarak kazandırıldığını düşünen katılımcılar bulunmaktadır. İki katılımcı ise, bu yeterliğin mesleki tecrübeyle yani hizmet içinde geliştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu Türk Milli Eğitimi'nin amaç ve ilkelerini de içeren program ve içerik bilgisinin ise uygun öğretim programları ile yeterli düzeyde kazandırıldığını düşünmektedirler. Ancak burada da kuram ve uygulama arasında denge sağlanması gerektiği düşünölmektedir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar elde edilen bulgulardan hareketle alt problemlere göre sunulmuştur.

Öğretmenlerin ve akademisyenlerin öğretmenlik mesleği ve ideal öğretmene ilişkin değerlendirmelerini içeren birinci alt problemde öğretmenlik mesleği, aday öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre özveri, sabır ve fedakârlık mesleği olarak tanımlanırken; akademisyenlerden hiç birinin bu koda ilişkin görüş belirtmemiş olması dikkat çekicidir. Bu durumun, bazı çalışmalarda da (Miller, Brownell & Smith, 1999; Weiss, 1999; Tye & O’brein, 2002) ifade edildiği gibi, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kendilerini mesleğe daha fazla adanmış ve daha idealist olmaları ile ilgisi olabilir. Özveri, Sabır, fedakârlık gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmanın yolunun bu mesleği severek ve isteyerek yapmaktan geçtiği söylenebilir (Bob-Chui, 1995; Richardson & Watt, 2005; Wagner & Imanuel, 2014). Aynı şekilde öğretmenlerin bir kısmının mesleklerini “kutsal meslek” olarak tanıtmalarına karşın akademisyen görüşlerinde bu koda ilişkin de görüş bulunmamaktadır. Karataş, Ardic ve Oral’ın (2017) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforlarını inceledikleri bir çalışmada ulaştıkları sonuçlarda da mesleğin kutsallığına, önemine, sevgi ve fedakârlık gerektiren bir meslek olduğuna vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenliğin bilgi ve deneyim aktarma ve topluma hizmet etme mesleği olduğu görüşü akademisyen ve öğretmenlerin çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Akademisyen ve öğretmenler tarafından bunların dışında mesleğin öğrenciye rehberlik etme amacından bahsedilmiştir. Az sayıda da olsa bazı katılımcılar, mesleği önemli ve kıymetli olarak nitelendirmişlerdir. Mesleğin uzmanlık mesleği olarak yalnızca

birkaç akademisyen tarafından nitelendirilmesi de dikkat çeken bir diğer husustur. Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Ancak nitelikli bir öğretmenin yalnızca alanında uzman olması yeterli olmayacaktır. Öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesinde öğretmenin kişisel ve mesleki nitelikler olmak üzere iki temel niteliğinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenliğin hem alan ve formasyon bilgisi gibi uzmanlık bilgileri gerektiren, hem de özveri, fedakârlık, hoşgörü, mesleğe gönül verme gibi bazı kişisel özelliklere sahip olmayı gerektiren bir meslek olduğu, birçok çalışma (Akkaya, 2009; Girgin, Özyılmaz Akamca, Ellez & Oğuz, 2010; Karataş vd., 2017; Karatekin, Merey & Keçe, 2015; Taşkaya, 2012) sonuçlarında ifade edilmiştir. Bireylerin bir meslek alanına has, görev ve sorumlulukları yapabilmeleri için o mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutumlara mesleğin yeterlikleri denilebilir (Taşgın, 2010, s.25). Öğretmenlik mesleğini icra edenlerin sahip olması beklenen bu yeterliklerin, standartlaştırılması zor olabilir ancak, konu ile ilgili literatür incelendiğinde bazı ortak bilgi ve becerilerden söz edilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algılarını inceleyen çalışmada Koç (2014), Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yüklemiş oldukları metaforları, bilgi kaynağı olarak öğretmen, fedakârlık örneği olarak öğretmen, kişisel gelişim kaynağı olarak öğretmen, lider olarak öğretmen, motivasyon kaynağı olarak öğretmen, tedavi edici ve iyileştirici olarak öğretmen, yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen ile yol gösterici olarak öğretmen olmak üzere 8 kategori başlığı altında toplamıştır. Öğretmenlik mesleğinin bilgi ve deneyim aktarma, yol gösterme, fedakârlık gerektirme gibi unsurları içerdiği, literatürde yer alan diğer bazı çalışmaların (Ekiz & Koçyiğit, 2013; Gür, 2012; Ocak & Gündüz, 2006; Saban, Koçbeker & Saban, 2006) sonuçlarında da yer alıp, bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Akademisyen ve öğretmenlerin ideal öğretmende bulunması gereken vasıflara ilişkin görüşleri incelendiğinde, en fazla görüşün akademik donanımla ilgili olduğu görülmektedir. Akademisyen ve öğretmenler, ideal öğretmen olmak için önce akademik açıdan bilgili olmak gerektiğini ifade ederken, katılımcıların diğer görüşleri incelendiğinde, bunun tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Katılımcılar bu özelliğin yanı sıra, ideal bir öğretmenin kişisel özelliklerinin mesleğe uygun olması, yüksek iletişim becerilerine sahip olması, kişisel ve mesleki gelişimine önem vermesi, topluma örnek olması ve genel kültür bilgisine sahip olması gibi ortak görüşlerdedir. Ayrıca sadece

akademisyenlerin bazıları tarafından ifade edilen bir vasıf olarak üst düzey düşünme becerilerine sahip olma, ideal öğretmende bulunması gereken önemli bir özellik olarak belirtilmiştir.

Kılcan ve Çepni (2019) lisansüstü eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ideal öğretmen algılarını inceledikleri çalışmada, ideal öğretmenin pedagoji ve alan bilgisi donanımına haiz olması, güncelliği yakalaması ve çağdaşlığa açık olması, yüksek düzeyde yeterli olması, değerleri olması ve iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Çalışmanın sonuçları, bu araştırmada elde edilen bulgulardan ideal öğretmenin sırasıyla, akademik olarak donanımlı olması, kişisel ve mesleki gelişimine önem vermesi, üst düzey düşünme becerilerine sahip olması, topluma örnek olması, iletişim becerilerinin yüksek olması gereklilikleri ile örtüşmektedir.

Hizmet öncesi sosyal bilgiler öğretmen eğitimini sürdüren öğretmen adaylarının ideal öğretmen algılarını inceleyen bir çalışmada (Gençtürk, Akbaş & Kaymakçı, 2012) katılımcılar, ideal öğretmende bulunması gereken en önemli vasıfların alan bilgisine, genel kültür bilgisine sahip olma ve kişisel özelliklerinin uygun olması olarak ifade etmişlerdir. Bahsi geçen bulgular bu araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Ulusoy'un (2013) Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmelerini incelediği çalışmasında katılımcı görüşleri, kişisel yeterlikler, akademik donanım ve iletişim becerilerini de içeren mesleki yeterlikler ve genel kültür temaları altında toplanmış ve bu sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bir ülkenin nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, kalkınmasında, toplumda sosyal barışın ve huzurun sağlanmasında, sosyal bireyler oluşmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin en önemli rolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999: 9). Bu nedenle, öğretmen, eğitiminden yaşam tarzına, giyiminden hareket ve tavırlarına, aile hayatından bireysel ilişkilerine kadar her alanda, çevresine mesajlar vermekle kendini sorumlu hissetmelidir (Özkan, 2005, s.4). Toplumların gelişmesinde bu denli öneme sahip olan, nitelikli, ideal öğretmeni yetiştirmek, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin temel amacı olmalıdır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmenleri yetiştiren akademisyenlerin *ideal öğretmen yetiştirmeye* ilişkin görüşleri önemlidir. Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişimi, öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi bağlamında inceleyen Kozikoğlu ve Kayan (2018), akademisyenlerin, eğitim fakültesinin

tercih eden öğrencilerin niteliklerinin her geçen gün daha da yetersiz hale geldiği, bu nedenle, araştırmanın yapıldığı tarihte LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) olarak 2017 yılı itibariyle ise YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) olarak adlandırılan sınavın, eğitim fakültelerine öğrenci seçmede tek başına yeterli olmadığı, buna ilaveten öğretmen adayı olmak isteyenlerin kişilik, duyuşsal ve fiziki özelliklerinin de ölçülmesinin doğru olacağı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Adıgüzel (2008) eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde, öğretmen adayı olmak isteyenlerin bireysel özelliklerinin, mesleğin gereği olan özelliklerle uyum içinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Söz konusu çalışmaların sonuçları bu çalışmada da belirtilen öğretmen adayı seçiminde mevcut ölçütlerin geliştirilmesi gerektiği sonucu ile örtüşmektedir. Eğitim fakültelerine öğrenci kabulünde, sadece akademik başarıyı ölçmeye yarayan çoktan seçmeli testlerin uygulanması yeterli olmayıp, bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve motivasyonları, yetenekleri, kişilik ve iletişim becerilerini ölçmeye yönelik testlerin ve mülakatların da olması gerekmektedir (Barber & Mourshed, 2007). Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının (ulusal standart test başarı puanın) yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine yönelik mekanizmalar gereklidir (Türk Eğitim Derneği, 2005 s.22). Eret Orhan (2017) eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini araştırdığında, araştırmaya katılan 43 katılımcının yalnızca 17'sinin öğretmenlik mesleğini sevdikleri için tercih ettikleri, diğer katılımcıların üniversite giriş sınavından istedikleri puanı alamamaları ve/veya ailesel ve çevresel etkiler nedeniyle eğitim fakültesini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, istenilen nitelikte öğretmen yetiştirilmesinin önünde büyük bir engel teşkil edebilir. Öğretmenliğin, içerisinde sabır ve özveri gibi bir takım özellikleri barındıran bir meslek (Işık, Çiltaş, & Baş, 2010) olması, mesleği severek ve isteyerek tercih etmenin önemli bir unsur olması, ilave seçme ölçütlerinin getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim Öğretmenlik mesleği yapılan hataların telafi edilmesinin neredeyse imkânsız olduğu bir meslektir. Dolayısıyla, mesleğe karşı olumlu tutuma, motivasyona, gönül bağına ve profesyonelliğe ihtiyaç vardır. Bu niteliklere sahip olmayan bireylerin eğitim fakültelerinde yetiştirilmeleri istenilen sonuçları veremeyebilir.

Akademisyenlerin öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesine ilişkin önerileri ise çoğunlukla mevcut öğretim programlarının ve yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği ve kuram ve uygulama arasında dengenin sağlanması gerektiği yönündedir. Türkiye'de doksanlı yıllardan beri uygulanan ve gittikçe yaygın hale gelen kalite güvence sistemleri,

birçok sistem ve kurumda belirli standartlara ulaşılmasını amaçlamaktadır. Şüphesiz ki bu sistemlerden en önemlilerinden birisi de ulusal eğitim sistemidir. Sistemin bir parçası olarak yükseköğretim alanında da ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarında da çeşitli revizyon ve akreditasyonlar gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilmektedir. Öğretim programları ve kuram-uygulama dengesine yönelik analizler bu çalışmanın ilgili kısımlarında derinlemesine yapılmıştır.

Akademisyen görüşleri ayrıca, alan dışı öğrencilerin pedagojik formasyon yolu ile yetiştirilmesinin öğretmen yetiştirme açısından sorunlar teşkil ettiği ve bu sorunun çözülmesi gerektiği, öğretim elemanı sayısının yeterli olmasının öğretmen yetiştirmede önemli bir faktör olduğu ve eğitim fakülteleri arasındaki farklılıkların giderilmesi için bir akreditasyonu işaret etmektedir. Öğretmen yetiştirme yükümlülüğü ile kurulan Eğitim Fakülteleri, nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca rağmen farklı öncelik ya da yaklaşımlar sebebiyle eğitim fakültesi mezunu olmayan kişiler öğretmenlik sertifikası programlarını tamamlayarak aldıkları belgelerle öğretmen olarak atanmıştır (Kartal, 2011). Alanyazında pedagojik formasyon yolu ile öğretmen yetiştirilmesinin, mesleğin gerektirdiği yeterliliklerin kazandırılması açısından yetersiz kaldığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Azar, 2011; Demirtaş & Kırbaç, 2016; Eraslan & Çakıcı, 2011; Taneri, 2016; Yılmaz, 2015). Dolayısı ile pedagojik formasyon, mesleki yeterliliklerin kazandırılması açısından yıllardır tartışıla gelmektedir. Öğretim elemanı sayısı yani eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının makul değerlerde olmasının da nitelikli eğitim için tek başına yeterli olmasa da önemli olduğu söylenebilir. Eğitim Fakülteleri arasındaki nicelik ve niteliksel farklılıklar da öğretmen yetiştirmede standardı sağlamanın zor olduğunun bir göstergesidir. Doğası gereği eğitimde %100 bir standartlaşma beklenemese de eğitim fakültelerinin akredite edilmesi bu farklılıkları minimum düzeye indirebilir. Eğitim fakültelerinin nitelikli ve kaliteli olması, yetişen öğretmenlerin de ülkenin kalkınmasına katkı sağlayacağını göstermektedir (Polat, Kaya & Karamüftüoğlu, 2014). YÖK, kalite güvencesi çalışmaları kapsamında eğitim fakültelerinin niteliğinin artırılmasıyla ilgili çeşitli çalışmalarda bulunmuş ve bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminde kalite güvence çalışmalarına Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK) oluşturularak başlanmış ve daha sonra bu komite, Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'na (ÖYÇG) dönüştürülmüştür (YÖK, 2009). 2005 yılında kurulan Yükseköğretim Akademik Değerlenme Kurulu (YÖDEK) ile devam eden bu çalışmaları 2015 yılında kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YKK) kurulması takip

etmiştir. YÖK'ün bu çalışmalarının yanı sıra YÖK tarafından kalite değerlendirme tescil belgesi verilen Eğitim Fakültesi Program Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurulmuştur. EPDAD bir dış değerlendirme kuruluşudur ve eğitim fakültelerinde akreditasyon faaliyetlerini yürütebilme yetkisine sahiptir. EPDAD'ın vizyonu öğretmen yetiştirmede mükemmeliyettir (EPDAD, t.y.). Fakültelerin başvurusu üzerinde değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının gerçekleştiren EPDAD'ın kurulmasını da eğitim fakültelerinde nitelikli eğitim adına atılan bir adım olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak, akreditasyonun isteğe bağlı olmaktan ziyade zorunlu hale getirilmesi, öğretmen eğitiminde arzu edilen standartlara ulaşmada çok daha etkili olacaktır.

Öğretmenlerin ve akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimini mezun istihdam edilebilirlik göstergeleri açısından değerlendirmelerini içeren ikinci alt problemde, göstergelerden kuram ve uygulama yeterliliklerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuramsal bilginin yeterli olduğu ancak uygulama açısından eksiklikler olduğunu öne çıkaran bazı araştırmalar mevcuttur. Eret (2013), çalışmasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yapısını teorik ağırlığa sahip ancak uygulama boyutunda eksiklikleri olan bir yapı olarak ifade etmiştir. Uygulama / staj faaliyetlerinin öğretmen adaylarının becerilerini yeterli ölçüde geliştiremediği de pek çok çalışmada ifade edilmiştir. (Aksoy, 2013; Ayan, 2011; Bozak, Özdemir & Seraslan, 2016; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Eret, 2013; Ertürk, Özen Altınkaynak, Veziroğlu & Erkan, 2014; Gökçe, 2005; Muğaloğlu & Doğança, 2009; Özdemir, Ceylan & Canoğlu, 2015; Senemoğlu, 2011; Ünver, 2014). Kuram ve uygulama arasındaki bahsi geçen bu kopukluğun bir sonucu olarak, öğretmen adayları sıklıkla kendilerine öğretilen öğretim uygulamalarının nasıl uygulanacağını hizmet öncesinde öğrenememektedir (Valencia, Martin, Place & Grossman, 2009). Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren, bahsi geçen bütün çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yeterli ölçüde kazandırıldığı düşünülen kuramsal yeterliklerin, uygulama ile desteklenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim uygulama yeterliklerine dair katılımcıların görüşlerinden birisi de uygulama süresinin kısa olmasıdır.

Uygulama faaliyetlerinin yeterli olabilmesi için atılması gereken adımlardan bir diğerinin de okul-üniversite işbirliğinin artırılması olduğu görülmektedir. Adıgüzel (2008), fakülte-okul işbirliği yetersiz olduğunu, uygulama okullarının denetlenmesi gerektiğini ifade

etmiştir. Mesleğe başlayan öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği donanımlara yeterli ölçüde sahip olabilmelerinin hizmet öncesinde aldıkları eğitime bağlı olmasından dolayı, okul-üniversite veya fakülte-okul işbirliği diyebileceğimiz karşılıklı etkili iletişimin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde etkili bir şekilde sağlanması gerekir. Bu çalışmadan elde edilen bu sonucu destekleyen pek çok çalışma mevcuttur (Çepni ve Aydın, 2015; Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010, Eskici, 2019; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Yeşil ve Çalışkan, 2006). Öte yandan Bu işbirliğinin ancak akademisyen ve uygulama öğretmenlerinin üstlenecekleri sorumluluk ve gösterecekleri istekle mümkün olabileceği (Değirmençay ve Kasap, 2013; Samaras ve Gismondi, 1998; Zeichner, 2002) de aşikârdır.

Okul-üniversite işbirliğinin düzenlenmesiyle çözülebilecek bir alt problem olarak düşünülebilecek olan, staj faaliyetlerinin etkin olarak gerçekleştirilmemesi ise bu çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeridir. Okul yöneticileri ve danışman öğretmenlerin, uygulamalı eğitimler sürecinde, uygulama eğitiminden sorumlu öğretim elemanları ve eğitim fakültelerindeki yetkililerin sorumluluklarını yeterli ölçüde yerine getirmediklerini düşündükleri Yalın Uçar'ın (2012) çalışmasında tespit edilen sonuçlardan bir tanesidir. Staj faaliyetlerinin etkili olarak gerçekleştirilemediği diğer bazı çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Özmen, 2008; Parker, 2008; Sağ, 2007). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmenlik uygulama sürecinde öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle ilişkisinin etkin ve derin bir şekilde gerçekleştirilmemesi ve öğretmen adaylarının danışman öğretim elemanlarından yeterli derecede dönüt alamaması gibi problemler de bu sürecin etkililiğini azaltmaktadır (Aksoy, 2013; Aslan ve Sağlam, 2018; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Eraslan, 2009; Eret, 2013; Gökçe, 2005; Gülmez-Dağ, 2012; Kuran ve İstanbullu, 2011; Yılmaz, 2011).

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mezun istihdam edilebilirliğinin bir göstergesi olarak *işverenlerin kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesinin* değerlendirmesine ilişkin bulgular yorumlandığında, akademisyen ve aday öğretmen görüşlerinin bu uygulamanın niteliksel arz-talep dengesini sağlayacağı yönünde olsa da, sektörün ihtiyaçlarına salt tepki vermekten ziyade, kuram ve uygulamacıların iş birliğine vurgu yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın (SBB) 2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Kalkınma Planı'nda yer alan politika ve tedbirlerden birisi (331.6.) *“Sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücü profili belirlenecek, bu ihtiyaca dönük mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim, fen liseleri ve yükseköğretim kurumlarının öğretim programları*

güncellenecektir.” (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) şeklindedir. Bu politika ve tedbirden de anlaşılacağı üzere, Türk yükseköğretimi için bu duruma yönelik 2023 yılına kadar gerçekleştirilecek bir plan mevcuttur.

Öğretmen eğitiminin, öğretmen adaylarının sınıfta, okulda ve toplumda görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla tasarlanmış politika ve uygulamalardan oluştuğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve politikaları belirleyen MEB’in iş birliği içerisinde olması, eğitim fakültelerinde kalite güvencesi prosedürlerinin yani öğretim programlarının bazı ölçütlere göre düzenlenmesi sürecine MEB’in dâhil edilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Eğitim fakülteleri, MEB için öğretmenler yetiştirmesinin yanı sıra, sistemdeki bazı sorunların akademisyenler tarafından araştırılarak çözüm önerilerinin üretildiği kurumlardır. Bu nedenle bu tarz bir iş birliği her iki taraf için, dolayısıyla da bütün sistem için iyileştirmelerin yapılmasına olanak sağlayabilir. MEB’in politika ve stratejik planlarını, il ve ilçelerde yöneten ve koordine eden, dolayısıyla MEB adına bu işbirliğini üstlenebilecek olan Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) ile YÖK’ün işbirliği yapması gerektiğini vurgulayan bazı çalışmalar (Başal, Bağçeli Kahraman, Özen Uyar, Tabak & Turan, 2017; Değirmençay & Kasap, 2013; Dursun & Kuzu, 2008; Kala, 2017; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Eskici, 2019; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013) mevcuttur. Nitekim MEB ve YÖK, öğretmen eğitiminde ortak sorumluluğa sahip kurumlar olarak çeşitli işbirliklerini gerçekleştirmiş ve gerçekleştirmektedir. Bu işbirlikleri 1990 yılından bu yana sürmektedir. Yakın geçmişe bakıldığında ise 5 Mart 2020 tarihinde, öğretmen yetiştirmedeki paradigmal dönüşümün sonucu olarak, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde işbirliği gerçekleştirmek üzere, MEB ve YÖK arasında imzalanan “Eğitimde İşbirliği Protokolü” (MEB, 2020) de bunu desteklemektedir. Protokol ile MEB ile YÖK arasındaki iş birliği ile öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde mesleki gelişimleriyle ilgili programlar düzenlenecektir (YÖK, 2015).

Öğretmenlerin istihdamı MEB’e bağlı devlet okulları ve özel okullarda gerçekleşmektedir. mezun istihdam edilebilirliğinin bir göstergesi olarak *işverenlerin kontenjanların belirlenmesine dâhil edilmesine* yani yükseköğretimde hizmet öncesi öğretmen eğitimine ayrılması gereken kontenjanların MEB’e bağlı devlet okulları ve özel okulların istihdam ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenmesine ilişkin katılımcıların değerlendirmeleri

yorumlandığında, akademisyenlerin neredeyse tamamının, öğretmenlerin ise tamamının görüşleri, bu durumun arz (eğitim fakültelerinden mezun olan/olacak öğretmen sayısı) talep (okullardaki öğretmen ihtiyacı) dengesini sağlayacağı yönündedir.

Türkiye’de son yıllarda üniversite sayısındaki artışla beraber, yükseköğretime erişim kolaylaşmış, yükseköğretimde okullaşma oranı da artmıştır. Ancak bu durum, istihdama ve dolayısıyla da ekonomiye aynı oranda yansımamaktadır (Özder, Birinci, Zaifoğlu & Işıktaş, 2018). Eğitim fakültelerinden öğrenim görerek mezun olan birçok öğretmenin de atanamama veya özel öğretim kurumlarında istihdam edilememesi söz konusudur. Katılımcılar, (akademisyen n= 5, öğretmen n= 1) eğitim fakültesi kontenjanlarının piyasa ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesinin işsizliği önleyeceği yönünde de görüş belirtmişlerdir. Yükseköğretimde planlama ile ilgili olan bu mevzu, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, SBB’nin 11. Kalkınma Planı’nda 2023 yılına kadar tamamlanması planlanan bir hedef olarak yer almıştır. Planda “...yükseköğretim kontenjanlarının arz-talep dengesi ve eğitim-istihdam bağlantısını dikkate alarak belirlenmesi, yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet gücünün artırılması ve hesap verebilirliğinin güçlendirilmesi ihtiyacı sürmektedir.” ifadesi yer almaktadır. Bu konuya ilişkin SBB Kalkınma Planı’nda yer alan politika ve tedbir şu şekildedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) ;

-561.5. Yükseköğretim kurumlarının kontenjanları, sektörel ve bölgesel beceri ihtiyaçları, üniversitelerin kapasiteleri, arz-talep dengesi ve mevcuttaki programların asgari doluluk oranları dikkate alınarak belirlenecek; eğitim-istihdam bağlantısı güçlendirilecektir

Kalkınma Planı’ndan da anlaşılabacağı üzere, tüm yükseköğretim sisteminde kontenjanların sektörel ihtiyaçlara göre belirlenmesi, bu şekilde yükseköğretim-istihdam arasında interaktif bir ilişki kurulması planlanmaktadır. Dolayısı ile eğitim fakülteleri için de bu çalışmaların yapılacağı görülmektedir. Uzun soluklu ve geniş katılımlı bu çalışmalarda, Türkiye’nin sosyal ve ekonomik realitelerine uygun, eğitim ile istihdam uyumuna sahip, sürdürülebilir bir eğitim fakültesi modeli, ertelenemez bir ihtiyaçtır (Akpınar & Erdamar, 2020). Ayrıca yükseköğretim alanındaki istihdam odaklı politikaların oluşturulması ve geliştirilmesi ile buna bağlı yeni açılacak eğitim programları ve kontenjanlarının planlanmasına yönelik süreçlerde görüş ve öneride bulunmak (Yükseköğretim Eğitim Programları Danışma Kuruluna Dair Yönetmelik, 2017) üzere YÖK bünyesinde bir

“Yükseköğretim Eğitim Programları Danışma Kurulu” oluşturulmuştur. Bu Kurul’da MEB, Hazine ve Maliye Bakanlığı, Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Sağlık Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Sosyal Güvenlik Kurumu Başkanlığı, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği’nden; kamu ve özel sektörden temsilciler bulunmaktadır. TÜİK verilerine dayalı değerlendirmeler yapılarak, insan gücü ihtiyaçları analiz edilmektedir. Yılda en az iki kere toplanması yönetmelikle belirlenen bu Kurul’un 11.04.2019 tarihli toplantısında (YÖK, 2019) ;

- MEB ve Sağlık Bakanlığı tarafından Yükseköğretim Kuruluna iletilen ülkemizin insan gücü ihtiyaç projeksiyonları etraflıca görüşüldü.
- MEB tarafından YÖK’e iletilen gelecek yıllara ilişkin öğretmen ihtiyaç projeksiyonu ile ilgili sayısal veriler masaya yatırılarak bu verilerin mevcut öğretmenlik programları kontenjanları ile karşılaştırılması yapıldı.
- MEB’in öğretmenlik programlarına ilişkin kontenjanların azaltılması teklifi görüşüldü.
- Toplantı neticesinde, MEB ve Sağlık Bakanlığının yapmış oldukları ihtiyaç analizlerine göre öğretmenlik ve bazı sağlık programlarının kontenjanlarının azaltılmasının YÖK Genel Kuruluna teklif edilmesi kararlaştırıldı.

Tüm bu eylemlere bakılarak, genel anlamda tüm yükseköğretim sisteminde, özel anlamda ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kontenjanların piyasa ihtiyaçlarına göre belirmemesine yönelik çalışmaların yapılmakta olduğu söylenebilir.

Öte yandan, kontenjan sınırlandırılmasının bireylerin eğitim hakkını engelleyebileceği düşüncesi de bazı akademisyenler tarafından dile getirilmiştir. Bireylerin eğitim düzeyi, işe yerleşme olanaklarını artıran önemli bir ölçüttür. Ancak, her ne kadar yükseköğretimin amaçlarından bir tanesi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 4. Maddesi’nde de ifade edildiği üzere “İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri davranış ve genel kültürüne sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek” olsa da ve toplum genelinde yükseköğretimin meslek edindirme amacına bir vurgu olsa da, sadece entelektüel gelişimi için yükseköğretime devam etmek isteyen bireyler de olabilir. Bu durumda yükseköğretim sadece iş gücü piyasasının talebi açısından değerlendirilemez. Bireyler, akademik, kültürel, evrensel ve başka alanlarda birikimlerini geliştirmek

amacıyla da yükseköğretim talebinde bulunabilirler. Bu hususlar göz önüne alındığında, kontenjanların sektörel ihtiyaçlara göre sınırlandırılması bireylerin eğitim hakkı açısından dezavantaj olabilir.

Tüm bu görüşlere ek olarak, kontenjanların piyasa ihtiyaçlarına göre belirlenmesi hususunda bazı akademisyenlerin, değişken piyasa ihtiyaçları dolayısıyla bu sürecin etkili şekilde yönetilemeyeceği yönünde bir endişeden bahsetmişlerdir. Ancak, stratejik planlar ve kalkınma planları yolu ile yapılacak öngörü çalışmaları, bu durumu kolaylaştırabilir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde mezun istihdam edilebilirliğinin bir göstergesi olarak *kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması* hususunda katılımcılardan özellikle akademisyenler olmak üzere çoğunluğunun bu hizmetin mesleği ve piyasayı tanıtmaya açısından gerekli olduğu görüşü hâkimdir. Buna karşılık, mevcut mekanizmaların öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesi için zemin veya motivasyon oluşturmaması görüşü, bu konuda bir karamsarlık olduğunu göz önüne sermektedir. Ancak, bu hususa ilişkin bazı düzenlemelerin yapılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi, “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” başlığı, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik hedeflerden, hedef 1.2’de öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin yeniden ele alınarak, öğretmenler için yatay ve dikey olarak kariyer uzmanlık alanları ile meslekî gelişim programlarının tasarlanacağı (MEB, 2018, s. 42) belirtilmiştir. Hazırlık, tasarım ve geliştirilme aşamalarının 2020 yılında tamamlanması planlanan bu uygulamanın 2021’de ülke uygulaması yapılarak, 2021 ve 2022 yıllarında izleme ve değerlendirmesinin yapılması planlanmaktadır. Yöntemin henüz belli olmadığı bu hedefin gerçekleştirilmesiyle öğretmenlik bir kariyer mesleği olabilecektir. Buna ek olarak Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı SBB’nin On Birinci Kalkınma Planı’nda da (SBB, 2019) eğitime ilişkin politika ve tedbirlerden bazıları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve meslekî gelişimlerinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirilmesi ve öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması gibi hedeflerdir. Bu hedef te öğretmenlerin kariyer gelişiminin önünü açabilecek hedeflerden bir tanesidir. Üst politika metinlerinde bu gibi planlamaların yer alması önemli bir gelişme olmakla birlikte, önemli olan bu planların uygulama, izleme ve değerlendirmesinin etkili şekilde gerçekleştirilerek, sürdürülebilir nitelikte olmasıdır.

Katılımcılar, kariyer danışmanlığının alternatif uygulama biçimleri olarak, bu faaliyetin öğretimin önceki basamaklarında gerçekleştirilmesini ve eğitim fakültelerinde farklı meslekler için ortak becerilerin kazandırılmasını önermişlerdir. Her ne kadar öğrenciler, üniversiteye belirli bir bölümü seçerek gelmiş olsalar da öğrencilerin bir kısmı kariyeri ve mesleği ile ilgili verdiği bu kararı eğitim süresince sorgulayabilmekte; bir kısmı ise kariyer ve meslekleri ile ilgili konularda bilgi ve becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyabilmektedir (Gladding, 2013). Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleğine dönüştürülmesi, hem öğretimin niteliğini artırıcı bir etki yaratabilecek, hem de meslek hakkındaki algının iyileşmesinde önemli rol oynayabilecektir (TEDMEM, 2018). Bununla birlikte, hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresince tercihlerini sorgulayan ve alternatif bir yolak arayışına girebilecek olan bireylerin, öğretim programlarında farklı meslekler için ortak beceriler kazandırılması yolu ile başka mesleklere yönelmesinin önünün açılması faydalı bir uygulama olabilir.

Mezun istihdam edilebilirliğinin bir göstergesi olan *mezun izleme* anketleri Tüm dünyada üniversitelerin, mezunların istihdam sürecini izlemek ve bu sonuçlara göre kurumsal kalite ve performanslarını artırabilmek, gerekli iyileştirme ve düzenlemeleri yapabilmek için mezunları hakkında ve mezunlarından bilgi toplamaya yönelmesinin bir sonucudur. Katılımcılar, KPSS sınavındaki başarılarıyla yerleşebildikleri öğretmenlik mesleğinde, başarılarında piyasa ihtiyaçlarının belirleyici olduğunu bu anketler yolu ile mesleki kalitenin ölçülemeyeceği, anketlerin yalnızca kurumlara veri sağlayacağı ve mezun olunan yükseköğretim kurumuyla manevi bağı sağlayabileceğini düşünmektedirler.

Kamu kaynaklarının sınırlı olması, her alanda olduğu gibi yükseköğretimin maliyetinin de planlanması gerekliliği, dolayısıyla arz-talep dengesinin kurulabilmesi için kullanılan pek çok araçtan bir tanesi mezun izleme sistemleri, bu sistemler içinde en çok kullanılan yöntem ise mezun izleme anketleridir. Mezunların öz-değerlendirmelerine dayanan mezun anketleri, istihdam edilebilirliğin değerlendirilmesi için en doğru araç olarak görülmektedir (Gaebel, Hauschildt, Mühleck & Smidt, 2012). Kariyer izleme anketleri ismiyle de anılabilen bu anketler, sadece mezunların yüzdesini ölçmek için niceliksel sonuçlar sağlamakla kalmaz, mezunların sonra iş bulup bulamaması, meslek kalitesi, iş arama süresi, iş doyumu, amaçları, becerileri ve gereksinimleri hakkında bilgi toplanmasına da olanak sağlar. Edinilen bu bilgiler, eğitimle ilgili politika yapıcılar, yükseköğretim kurumları ve hatta aday öğrencileri içeren paydaşlar için yararlı ve somut veriler

sunulmasına olanak sağlayacaktır. Ulusal düzeyde veya yükseköğretim kurumları bazında kurumsal düzeyde uygulanabilen mezun izleme anketlerinin yükseköğretimin kalitesini, üniversitelerin kurumsal kalitelerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olarak ve istihdam sonuçlarının izlenmesine olanak sağlayarak, nicelik ve nitelik açısından bazı değerlendirme ve iyileştirmelerin yapılabilmesi için önemli bir araç olduğu söylenebilir. Anketlerden elde edilecek sonuçların ilgili paydaşlarla paylaşarak, gerekli tedbir ve planların oluşturulmasının sağlanması gerekmektedir. Aksi takdirde, işlenmemiş, değerlendirilmemiş verilerin hiçbir faydası olmayacaktır. Mezun izleme anketleri Avrupa’da daha yaygın kullanılmakla birlikte Türkiye’de de giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Üniversiteler, mezun izleme anketleri, kariyer izleme ve değerlendirme araştırma ve uygulama merkezleri, mezun bilgi sistemleri gibi çeşitli isimlerle mezunlarını izlemektedir. Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı SBB’nin 2019-2023 11. Kalkınma Planında yer alan:

- 561.7. Mezunların kariyer süreçlerinin takibi ve mezun-üniversite işbirliğinin güçlendirilmesi için mezun izleme sistemi kurulacaktır.

Şeklindeki ifade Türkiye’de ulusal düzeyde bir mezun izleme sisteminin oluşturulacağını habercisidir.

Uluslararası alanyazında mezun izleme sistemleri ve mezun izleme anketlerine ilişkin bazı çalışmalara rastlanmıştır ancak bu çalışmaların daha çok üniversitelerin kendi mezun anketlerinin genel değerlendirilmesine ilişkin, bazılarının ise bölümler bazında olduğu görülmektedir (Kun, 2014; Sipos & Kuráth, 2013; Simuyemba vd., 2015; McNelis, Horton-Deutsch & Friesth, 2012; Romanick, Ng, Lee, Herbert & Coller, 2014; Woolley, Hays, Barnwell, Sen Gupta, & McCloskey, 2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi mezunları ve eğitim fakülteleri özelinde, mezun izleme anketleriyle ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Ulusal alanyazında da mezun izleme anketleri, özelde ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mezun izleme anketlerine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

Mezun istihdam edilebilirliğinin bir göstergesi olarak *staj / uygulamalı eğitim faaliyetlerinin* öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşacakları dünyayı daha iyi algılayarak, ilk mesleki deneyimlerini kazanmaları için önemli bir fırsat olan olduğu ve dolayısıyla, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin çok önemli bir boyutu olduğu söylenebilir. Esasında öğretmenlik yapacak kişilerin yetişmesinde bireyin etkin şekilde uygulama içinde yer alması ve kendini incelemesi, sorgulaması, kuramsal bilgilerini uygulama

deneyimleriyle paylaşması ancak hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının temel parçası olan uygulama süreci içinde gerçekleşmektedir (Atay, 2003, s. 95). Amacı uygulama öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenleme olan “Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” (MEB, 1998) 2018 yılı Haziran ayında güncellenerek tekrar yayımlanmıştır. Uygulama süresi, Yönerge’nin “öğretmenlik uygulamasının zamanı ve süresi” ne ilişkin 7. Maddesinde; “Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam, ya da iki yarın gün olmak üzere en az bir yarıyıl süre ile yapılır. Öğretmen adayları, bu sürenin en az 24 ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir. Uygulama okullarının kapasitesi ve öğretmen adaylarının sayısı dikkate alınarak, öğretmen adayları ikiye bölünüp her iki yarıyıl da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir.” şeklinde ifade edilmektedir. Ancak, uygulama süresi, katılımcılar tarafından kısa ve yetersiz olarak nitelendirilmiştir. “Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması” dersli yoluyla hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde olan öğretmen adaylarına verilen bu staj/ uygulamalı eğitim fırsatı, öğretmen adaylarının gerçek dünyayı görmelerine, teori ve uygulamayı birleştirmelerine, mesleki uygulamalara katılma ve meslek grubunun bir üyesi olarak hareket etmelerine olanak sağlar. Öğretmen adayları bu sayede okul kültürü, normlar, değerler gibi soyut kavramları deneyimleyerek öğrenme şansı bulmanın yanı sıra yine deneyim yolu ile kendi yeterliklerini fark etmeye başlarlar. Bütün bunlar, yaşantıların çokluğu ile doğru orantılıdır. Dolayısı ile hizmet öncesi öğretmen eğitiminde gerçek okul ortamına ne kadar uzun süre maruz kalınırsa, öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluğunun da o derece artacağı söylenebilir. Uygulama süresinin yetersizliği alanyazında pek çok çalışmada da ifade edilmiştir (Akkuş, 2019; Aslan & Sağlam, 2018; Kahramanoğlu, 2010; Kavas & Bugay, 2009; Senemoğlu, 2011; Topal, Aksu & Karadeniz, 2011; Yenilmez & Kakmacı, 2008). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini inceleyen çalışmada Gümüş vd. (2018) öğretmenlerin staj sürecini kısa bulduklarını ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler staj süresinin 3 yıla yayılabileceğini ya da staj dönemlerinde diğer derslerin yoğunlukları azaltılarak, 1 ay boyunca tam mesai olarak

okullarda bulunulmasının etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Türkiye, Almanya ve Fransa'daki öğretmen eğitimi programlarında yer alan uygulamalı eğitimleri karşılaştıran bir çalışmada (Uygun, Ergen & Öztürk, 2011) Almanya ve Fransa'nın uygulamalı eğitimlerinin, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında daha önemli bir yer tuttuğu, bu ülkelerdeki uygulamalarda, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde Türkiye'dekine göre daha uzun bir aktif öğretmenlik deneyimi elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek vd. (2013) uygulamalı eğitimlerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sadece son sınıfta gerçekleştirilmesinin ve haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bahsi geçen çalışmalar da bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlik uygulama sürecinin işleyişi, üniversite-okul işbirliği çerçevesinde, üniversiteler ve MEB'e bağlı okullarca görevlendirilen çeşitli koordinatörler, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından sağlanmaktadır" (Dursun & Kuzu, 2008: 161). Katılımcıların, sürecin ana aktörlerinden olan danışman/mentör öğretmenlerin niteliği ve seçimine ilişkin görüşleri de bazı çalışmalarla desteklenmektedir. Yeşilyurt (2010), çalışmasında öğretmen adaylarının görüşlerine başvurarak öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, danışman öğretmenlerin, öğretmen adaylarına eksik uygulama yaptırdıkları ve adaylara karşı olumsuz tutumlar sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tarz sorunlar etkili bir fakülte-okul iş birliği ile iyileştirilebilir. Nitekim katılımcılar, uygulamalı eğitimlerle ilgili görüşlerinde, üniversite (fakülte)- okul işbirliğinin artırılması gerektiğine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır.

Uygulamalı eğitimler için özel okullarla işbirliği yapılmasının istihdam edilebilirlik açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Köroğlu ve Yavuz (2000) da, çalışmalarında uygulama öğretmenleri, Fakülte-Okul-Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki iletişimin daha düzenli olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, uygulama sürecinde okul-fakülte iş birliğine daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşan Sivan ve Chan'ın (2003) çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın *üçüncü alt problemi, öğretmenlerin ve akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimini Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi açısından değerlendirmelerini* içermektedir. Bu yeterliliklerden *kuramsal ve olgusal bilgi kazanımı*, TYYÇ'ye göre bireyin edindiği bilgileri disiplinlerarası çalışmalarda uygulama becerisidir ve *alana özgü yetkinlik* olarak ifade edilmektedir. Katılımcı görüşleri, hizmet öncesi

öğretmen eğitiminin bireylerin, edindikleri bilgileri disiplinlerarası çalışmalarda uygulama ve disiplinler arasındaki etkileşimi tartışma yetkinliğini yeterince kazanamadıkları yönündedir. Bu durumun daha çok ezbere dayalı eğitim yöntemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcıların, bu yetkinliğin uygulama ve tecrübe ile kazanılıp geliştirilebileceği yönündeki görüşleri ise, araştırmanın ikinci alt probleminde tartışılan uygulamalı eğitimlerin önemini bir kez daha göz önüne sermektedir.

TYYÇ’de ifade edilen yeterliklerden *bilişsel ve uygulamalı becerilerin* açılımı araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getiren bireyler yetiştirme ve bireyi entelektüel açıdan geliştirmektir. Bu husustaki katılımcı görüşleri yine uygulamanın önemini ortaya koymaktadır. Zira katılımcılar, bu becerilerin, hizmet öncesi eğitim boyunca karşılaşılan öğretim elemanlarının donanımlarıyla paralel olarak, kuramsal açıdan yeterli olarak kazandırıldığını ancak uygulama açısından yeterli kazanımın sağlanamadığını ifade etmektedirler.

TYYÇ 6.düzy (lisans) yeterliklerinden *bağımsız çalışma ve sorumluluk alabilme* olarak ifade edilen liderlik becerileri son yıllarda her alanda önem verilen bir olgu haline gelmiştir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de liderliğin önemi yadsınamaz. Yeniçağın öğretmenleri, geleneksel yapıda olduğu gibi sadece bilgi aktaran değil, öğrencilerini, velileri, meslektaşlarını ve toplumu etkileyebilen, onların gelişimine önderlik ve rehberlik eden öğretmenler olmalıdır. Öğretmen liderliği öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir (Can, 2010). Mesleğin doğası gereği sınıfında lider olan öğretmenin, bu rolünü sadece sınıfta değil daha geniş bir alanda sergilemesi gerekmektedir. Ancak bu çalışmada katılımcılar, öğretmenin liderlik becerilerini daha çok sınıf liderliği ve buna bağlı olarak, etkin planlama, zaman yönetimi ve iletişim becerileri olarak dile getirmişlerdir hem akademisyen hem de öğretmenlerden çok az sayıda katılımcı öğretmenin toplum liderliğine değinmiştir. Bu becerilerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde istenilen düzeyde kazandırılmadığı, dört akademisyen ve yedi öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bunun sebeplerinden biri olarak uygulama fırsatının yetersizliği ifade edilmiştir. Liderlik becerilerin sadece kuramsal bilgilerle kazandırılmayacağı aşikârdır. Uygulama fırsatı ile geliştirilebilecek bir beceri olan liderliğe dair hizmet içi eğitimler öğretmenlere sağlanmaktadır ancak Öğretmen adaylarına bu becerinin

kazandırılmasının hizmet öncesinde başlaması gerektiği ileri sürülmektedir (Campbell-Evans, Stamopoulos & Maloney 2014). Liderlik becerileri öğretmen adaylarının okul deneyimi kazandıkları staj faaliyetlerinde geliştirilebileceği gibi, bu becerinin temelleri hizmet öncesi eğitimde sınıf içi etkinliklerle de sağlanabilir. Sezer Onur ve Kahraman Bağçeli (2018) öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, etkinliklere katılan öğretmen adaylarının insana yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da göz önüne alınarak, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına liderlik davranışlarını ve becerilerini geliştirebilecekleri ortamların sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir. Bununla bağlantılı olarak, katılımcılar tarafından ifade edilen liderlik kültürünün eğitim fakültelerinde örgüt kültürünün bir parçası haline gelmesi, öğretmen adaylarının liderlik rollerini benimsemelerine katkı sağlayabilir. Bir örgüt olarak akademik örgütlerin kültürü, öğretim elemanları, öğrenciler, yöneticiler, veliler tarafından paylaşılan, toplumun kültürel paradigması ve eğitim işinin özelliklerinden etkilenen varsayımlar, inançlar, değerler, normlar, semboller ve uygulamaları kapsamaktadır (Erdem & İşbaşı, 2001). Ancak katılımcılardan özellikle akademisyenler tarafından ifade edilen, liderliğe karşı geliştirilen olumsuz tutumların, liderlik becerilerinin kazandırılmasını engelleyebileceği düşüncesi, aynı zamanda eğitim fakültelerinde bu kültürün oluşmasına da engel teşkil edebilir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, katılımcılar tarafından TYYÇ’de yaşam boyu öğrenmeye odaklanan *öğrenme yetkinliği* açısından değerlendirildiğinde, katılımcılardan bir kısmı tarafından öğretmenlik mesleğinin gereği olarak ifade edilen bu becerinin uygun eğitim programları ve gizli müfredat ile örtük olarak öğrenildiği görüşü hâkimdir. Toplumların bilgi toplumuna dönüşmesi, yaşam boyu öğrenmeyi bir nevi zorunlu kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, toplumların eğitilmesinde önemli rol üstlenen öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının ayrılmaz bir parçası olarak algılanmalıdır. Longworth ve Davies (1997, s.86), hizmet öncesindeki ve hizmet içindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme fikri, kavramı ve uygulamalarını anlamadıkça bunları benimsemedikçe, istikrarlı bir öğrenme toplumunun geliştirilemeyeceğini ifade etmektedirler. Öğretmenler hizmet öncesinde edindikleri bilgi ve becerilerine sürekli olarak yenilerini ilave etmeli, kendilerini sürekli güncellemelidirler. Bu farkındalık ve beceri ise onlara hizmet öncesi eğitimlerinde kazandırılabilir. Çalışmaya katılan katılımcılar yaşam boyu öğrenmeyi öğretmenlik mesleğinin bir gereği olarak görmekte ve

bu becerinin hizmet öncesinde uygun eğitim programlarıyla kazanılabileceğini belirtmişlerdir. Appleby'a (2001) göre bireylere hizmet öncesi eğitimlerinde örtük programlar yoluyla, problem çözme, eleştirel düşünme bilgiyi yorumlama ve transfer etme gibi bir takım beceriler kazandırılarak yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırılabilir. Benzer şekilde De la Harpe ve Radloff (2000) hizmet öncesi programlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilecekleri, hangi bilgiye neden ihtiyaç duyacaklarını belirleyebilecekleri şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Avustralya Katolik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen ve yaşam boyu öğrenmeyi herkes için bir gereklilik haline getirmeyi amaçlayan bir politika oluşturulabilmesi için öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının rol ve sorumluluklarının nasıl şekillenmesi gerektiğini amaçlayan bir projenin raporunda (Chapman, vd. 2003) yaşam boyu öğrenmenin uygulanabilir hale gelmesi için eğitim fakültelerinde olması gereken bir dizi olguyu belirlemişlerdir. Bu olgular, fakülte politikaları ve öncelikleri, fakülte liderliği, personelin yaşam boyu öğrenmeye eğilimi, fakülte içerisinde profesyonel diyalog, fakülte ile diğer birçok eğitim kurumu ile ortaklıkların varlığı, fakülte stratejik planında ve fakülte ile ilgili diğer dokümanlarda yaşam boyu öğrenmeye açıkça atıf yapılması, bilgi işlem teknolojilerinin kullanımına yaklaşımlar, fakültedeki kültür, kurumun büyüklüğü, ders yapıları/ içerikleri, öğrenme topluluklarına güncel vurgu, yaşam boyu öğrenme söylemleri, fakültede öğrenme konusunda yaygın görüşler ve personel geliştirme politika ve uygulamaları şeklindedir. Söz konusu projenin bulgularından da anlaşıldığı üzere yaşam boyu öğrenmenin eğitim fakültelerinde kültür dâhil geniş bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin TYYÇ lisans eğitimi yeterliklerinden *iletişim ve sosyal yetkinlik* açısından değerlendirmesine ilişkin bulgular, katılımcıların sözlü ve yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve hizmet öncesi eğitimde alanla ilgili edinilen bilgilerin ulusal/uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı ortamlarda paylaşılabilme becerilerine yönelik görüşlerinden oluşmaktadır. 21. yüzyıl "bilgi çağı" veya "dijital çağ" olarak adlandırılmaktadır. Birçok alanda, farklı disiplinlerde yeniliklere olanak sağlayan bu durum, şüphesiz ki eğitim alanına da yansımıştır. Artık sınıflarda teknoloji kullanılmaması neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Okullarda, sınıflarda bilgisayar sayıları artırılmakta, eğitim öğretime dair yeni program ve yazılımlar geliştirilmektedir. Bu gelişmelerin bir yansıması olarak, Türkiye'de MEB tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında okullar

etkileşimli tahta, internet ağ altyapısı ve çok fonksiyonlu yazıcılarla donatılmıştır. Bu projenin bileşenlerinden olan “e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi” kapsamında ise Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) tarafından, çevrimiçi sosyal eğitim platformu, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturulmuştur. Dünya çapında gerçekleştirilen benzer proje ve uygulamalardan da anlaşılabacağı üzere, teknolojinin sınıflara girmesi ve işlevinin artmasıyla, eğitim-öğretim sürecinin baş aktörlerinden olan öğretmenlerin bu teknolojileri rahatlıkla kullanabiliyor olmaları önemlidir. Ancak bu çalışmada katılımcılar Sözlü-yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda temel düzeyde eğitim verildiğini ve bunun yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Karal ve Berigel (2006) de çalışmalarında eğitim fakültelerinin, öğretmenlerin teknolojiyi eğitimde etkin olarak kullanabilme yeterlilikleri üzerinde etkilerini incelemiş ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımında yaşadıkları problemlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki eksikliklerden kaynaklandığı bulgusuna ulaşmışlardır ve bu sonuç da bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik becerilerinin eksikliği ve mesleki gelişime ihtiyaç duydukları diğer bazı çalışmalarda da ifade edilmiştir (Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2009; Gülbahar & Güven, 2008; Hew & Brush, 2007; Koehler & Mishra, 2005). Öte yandan, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün (YEGİTEK) öğretmenlerin sınıflarda eğitim teknolojisi kullanımında karşılaştıkları güçlükleri saptamaya yönelik çalışmasında (Sarımanoğlu Uçar, 2019), öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanmaya sıcak baktıkları ve hizmet öncesi ya da hizmet sırasında aldıkları teknoloji içerikli eğitimlerin onların sınıflarında teknolojiyi kullanmalarına engel olmadığını düşündükleri ortaya koyulmuştur. Çalışmada öğretmenler, bu konudaki eksikliklerinin hizmet içi eğitimlerle tamamlanabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Yani hizmet öncesi eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik verilen eğitimin yeterli olduğu görüşü hâkimdir. Bu sonuç, bu araştırmadan elde edilen sonuçla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin ve akademisyenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimini *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri* açısından değerlendirdikleri *dördüncü alt probleme* bu yeterliklerden kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik alan yazın incelenmiştir. Alanyazında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterliklerinin incelendiği çalışmalara (Çelik vd., 2019; Kahramanoğlu & Ay, 2013; Karacaoğlu, 2008; Kararmaz & Arslan, 2014; Pantić & Wubbels, 2010; Taşar, 2012; Tuğluk & Kürtmen,

2018; Yenen & Kılınç (2018) rastlanmış ancak hem akademisyen hem öğretmen görüşlerine başvuru yapılan çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, akademisyen ve öğretmen olmak üzere 28 katılımcının, mesleki bilgi yeterliğinin hizmet öncesi eğitimde kazandırılmasına ilişkin görüşleri yeterli ve yetersiz olmak üzere neredeyse yarı yarıya (yetersiz kazanım n= 13; yeterli kazanım n=10) ikiye ayrılmaktadır. Ancak yetersiz olduğuna dair görüşlerin biraz daha fazla olması, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mesleki bilgi yeterliğinin istenilen düzeyde kazandırılmaması olarak yorumlanabilir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ÖMGY açısından kendilerini değerlendirdikleri bir çalışmada Çelik vd. (2019), “mesleki bilgi” yeterliğine ait ulaşılan bulgulara, hizmet öncesi eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının bu yeterliğe sahip olma düzeylerinin, hizmet içinde olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiş, bu durum mesleki deneyimle açıklanmıştır. Bu araştırmada da öğretmen katılımcıların bu becerinin hizmet içinde kazanılacağını ifade etmeleri ise bu açıklamayla paralellik göstermektedir. Yine öğretmenlerin ÖMGY’ye sahip olma düzeylerinin incelendiği çalışmalarında Yenen ve Kılınç (2018), öğretmenlerin mesleki bilgi yeterliği boyutunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bahsi geçen çalışmalar, bu çalışmanın sonucuyla tam olarak örtüşmemektedir. Sezer’in (2019), çalışmasında elde ettiği sonuca göre, öğretmen adayları mesleki bilgi kapsamındaki, mevzuat bilgisi ve alan eğitimi bilgisi konusunda kendilerini az yeterli görürken alan bilgisi konusunda görece daha yeterli görmektedir. Çalışmanın sonucunun bu araştırmayla örtüştüğü söylenebilir.

Bu araştırmanın ÖMGY Mesleki Bilgi yeterliğine ilişkin diğer bulguları da bu yeterliğin istenilen düzeyde kazandırılmamasının nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bu becerinin kazandırılmasına ilişkin öğretim programlarını kuramsal açıdan yeterli bulmakta ancak uygulama ile desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ÖMGY *mesleki beceri yeterlik alanı* açısından değerlendirmesi, sırasıyla, *kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri* ve *öğrenciye yaklaşım yeterliklerinin* (öğrenciyi tanıma, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileme) kazandırılmasını ifade etmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinden eğitim öğretimi planlama alt yeterlilik alanında öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları (Akbaş, 2018) ve öğretmenlerin kendilerini öğretme-öğrenme sürecini yönetmede yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılan (Aktemur

Gürler, 2017; Kalafat, 2012) bazı çalışmalar mevcuttur. Hizmet öncesi öğretmen eğitimde yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretme öğrenme süreciyle ilgili yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirildiği çalışmada Atik Kara ve Sağlam (2014) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşlerine başvurmuş ve bu derslerde kazandırılan yeterliklerin ÖMGY ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmada aday öğretmenler kuram ve uygulamanın bir dengede olmadığı görüşündedirler. Dolayısı ile bu araştırmanın bulgularının öğretmen adaylarının ÖMGY mesleki beceriler konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini ortaya koyan Sezer'in (2019) çalışması ile örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan Akbaş (2018), öğretmenlerin yenilenmiş ÖMGY çerçevesinde algılanan yeterlik düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmasında, öğretmenlerin tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli algılamakla beraber, öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğinin, hizmet süresiyle doğru orantılı olarak arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da dört akademisyen iki öğretmen tarafından olmak üzere bu yeterliğin hizmet içerisinde tecrübeyle artırılacağı görüşünün ifade edilmesinin, söz konusu araştırma sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Mesleki beceri yeterlik alanının bir alt yeterliği olan ölçme değerlendirme konusunda bu araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretim programları yolu ile bu becerinin öğretmen adaylarına yeterli derecede kazandırıldığı görüşünde iken öğretmenlerin çoğunluğunun bu becerinin yeterli derecede kazandırılmadığını ve bunun uygun olmayan öğretim programlarından kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler, ölçme değerlendirme derslerinde gereksiz teferruat bilgiler öğrendiklerini ifade etmekte, bu derslerin daha amaca ve uygulamaya yönelik yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak literatürde rastlanan bir çalışmada Akbaş (2018), öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alt yeterlik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Çelik vd. (2019) sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmada her iki gurubun da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri açısından kendilerini yüksek bir puan ortalaması ile değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu becerinin yüksek düzeyde kazandırıldığı sonucuna ulaşan bahsi geçen bu çalışmalar ve diğer bazı çalışmaların (Kalafat, 2012; Aktemur Gürler, 2017) sonuçları bu çalışmada ulaşılan bulgularla tam olarak örtüşmemektedir. Ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin, eğitim öğretim programları yolu ile öğrencilerinin bilgi, beceri ve tutumlarında, gelişim sağlanıp

sağlanmadığını anlamaları ve bu konuda izleme-değerlendirme yapmalarına olanak sağlayan, aynı zamanda kendilerini değerlendirmeleri için de bir fırsat olan ve gerekli düzeltme ve iyileştirmeleri yapabilmeleri, dolayısıyla eğitim-öğretimin etkili hale gelebilmesini sağlamaları için önemli bir araçtır. Bu nedenle, öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini biliyor olmaları ve yorumlayabilmeleri için ise ölçme değerlendirme okuryazarlığı becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Fulcher'e (2012) göre ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının üç boyutu bulunur. Bu boyutlardan birincisi, sınıfta kullanılabilecek testlerin geliştirilme, uyarlanma ve değerlendirme becerisi; ikincisi uygulama esnasındaki uygulama ve etik ilkelerini bilme; üçüncüsü ise bu değerlendirmelerin yapılma sebebini algılayarak değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilme yeteneği olarak özetlenebilir. Bu üç basamağın gerektirdiği becerilerden birisinde eksiklik olmasının tüm süreci olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Dolayısı ile öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeterlikleri hizmet öncesinde kazanmaları önemlidir. Ancak, YÖK tarafından kararlaştırılan ölçme ve değerlendirme ders içeriği ile MEB'in belirlediği ölçme ve değerlendirme öğretmen yeterliklerinin ve alt göstergeleri karşılaştırıldığında öğretmenden beklenen yeterliğin, belirlenen öğrenim çıktılarından daha kapsamlı olduğu ve dersin içeriğinin bu yeterlikleri kazandırma durumunu karşılamayacağı görülmektedir (Gürsoy, 2017).

Araştırmanın hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ÖMGY *tutum ve değerler yeterlik alanı* açısından değerlendirmesine ilişkin bulguları özetlendiğinde, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde paydaşlarla iletişime yönelik kazandırılan becerilerin daha çok öğrencilerle iletişime odaklı olduğu ve diğer paydaşlarla iletişim konusunda yeterli donanımın sağlanmadığı söylenebilir. Dolayısı ile öğretmenler kendilerini öğrenciye yaklaşım açısından da yeterli görmekte, bu becerinin hizmet öncesinde yeterli düzeyde kazandırıldığını düşünmektedirler. Türk Milli Eğitimi'nin amaç ve ilkelerini bilmeyi de içere program ve içerik bilgisi alt boyutunda da hem akademisyen hem de öğretmenler hizmet öncesi eğitimde sunulan öğretim programlarının yeterli olduğu görüşündedirler. Ancak uygulama fırsatlarının artırılmasının bu konuda da etkili olacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde benzer bir sonuca Sezer'in (2019) çalışmasında da rastlanmıştır ve öğretmenler kendilerini tutum ve değerler konusunda oldukça yeterli görmektedirler. ÖMGY tutum ve değerler yeterliğinin alt boyutları olan Öğrenciye yaklaşım, , iletişim ve işbirliği kişisel ve mesleki gelişim alanlarının hepsinde öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna Akbaş'ın (2018) çalışmasında da ulaşılmış olup, söz konusu

Çalışma da bu çalışmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Alan yazında yer alan diğ er bazı çalışmaların (Aktemur Gürler, 2017; elik vd., 2019; Kalafat, 2012; Tileği, 2014) sonuçlarından da öğretmenlerin kendilerini tutum ve değerler konusunda yeterli beceriye sahip olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

5.2  neriler

Araştırmanın ideal  ğretmen kavramı ve ideal  ğretmen yetiştirmeye ilişkin sonuçları, öğretmenlerin alan bilgisinin yanı sıra kişisel nitelikleriyle de mesleğin gereği olan özelliklerle uyum içinde olmaları yönündedir. Bu nedenle, seçme ve yerleştirme aşamasında, yani öğretmenlik lisansına sahip olmak isteyen bireylerin, eğitim fakültelerine alınmasında, alan uzmanlarının görüşleri alınmak suretiyle, mevcut ölçütler geliştirilerek farklı bir değerlendirme sistemi oluşturulabilir.

Eğitim fakültelerinde ideal öğretmenin yetiştirilmesi için hali hazırdaki  ğretim programları ve yöntemleri geliştirilebilir. Nitekim araştırmada, hizmet öncesi  ğretmen eğitiminin kuram-uygulama dengesinde optimalin sağlanamadığı, uygulama faaliyetlerinin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye yükseköğretim sisteminde,  niversite sayılarında 2004 yılından itibaren belirgin olmak üzere bir artış yaşanmış ve yükseköğretime erişim de bununla paralel olarak artmıştır. Bu gelişmelerin ardından YÖK, ulusal hedefler kapsamında, üniversitelerin bulundukları şehir ve bölge ile bütünleşmesinin sağlanması ve bu şekilde iktisadi, sosyal ve beşeri sermayenin geliştirilmesi amacıyla, üniversitelerin misyonlarını tekrar gözden geçirmesine, tek tipten uzaklaşarak kurumsal farklılık ve çeşitliliğe yönelmesine, güçlü yönlerini dikkate alarak odaklaşmasına ihtiyaç olduğunu (Y K, 2016) belirterek “Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması” projesini başlatmıştır. Bu çalışmanın bir uzantısı olarak  ğretmen eğitiminde de ihtisaslaşma yoluna gidilerek,  ğretmen eğitiminde niteliğin artırılması sağlanabilir.

Araştırmada ayrıca alan dışı öğrencilerin pedagojik formasyon yolu ile yetiştirilmesinin  ğretmen yetiştirme açısından sorunlar teşkil ettiği ve bu sorunun çözülmesi gerektiği ifade edilmiştir. MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde, sertifikaya dayalı pedagojik formasyon uygulamasının kaldırılarak yerine lisansüstü düzeyde programların açılması hedefine yer verilmiştir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi, söz konusu sorunun çözülmesi açısından yararlı olabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgulara, mesleğini severek icra etmenin ideal öğretmenlik için gerekli olduğu belirtilmiştir. Mesleğin sevilerek ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde şüphesiz ki motivasyon en önemli olgulardandır. Öğretmenlerin mesleği icra etmek için içsel motivasyon kaynaklarına müdahale edilemezken, dışsal motivasyon kaynakları, ödüllendirme gibi çeşitli sistemlerle sağlanabilir. Bu anlamda, öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak dış motivasyon kaynakları tespit edilerek, MEB koordinasyonunda bunlarla ilgili düzenlemeler yapılabilir.

Mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden, işverenlerin kalite güvencesi prosedürlerine ve kontenjan belirleme süreçlerine katılımı bu araştırmada MEB'e bağlı devlet okulları ve özel okullar açısından incelenmiş, böylesi bir işbirliğinin öğretmen yetiştirmede niteliği artırabileceği aynı zamanda mezunların işe yerleşmesinde önemli olan arz-talep dengesinin bu yolla sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın (SBB) 2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Kalkınma Planında yer alan politika ve tedbirlerden birisi sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücü profilinin belirlenerek, yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının bu ihtiyaca göre düzenleneceği yönündedir. Planda bahsi geçen bu hedefe yönelik somut adımlar atılarak eğitim fakülteleri için de uygulanması yararlı olabilir. Söz konusu Kalkınma Planı'nda belirtilen yükseköğretim kontenjanlarının arz-talep dengesi ve eğitim-istihdam bağlantısını dikkate alarak belirlenmesi de işverenlerin kontenjanların belirlenme süreçlerine katılımı ile sağlanabilir.

Mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden kariyer danışmanlığı hizmeti sunulmasına ilişkin görüşler teoride eğitim fakülteleri için mesleği ve piyasayı tanıtmaya açısından uygun olarak düşünülse de, öğretmenliğin kariyer mesleği olarak görülmemesinden dolayı, uygulamada gereksiz olarak düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde yatay ve/veya dikey kariyer uzmanlık alanları tasarlanabilir. 2023 Vizyon Belgesi'nde, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimiyle ilgili bir hedef olarak yer alan bu hususun gerçekleştirilmesinin ardından, eğitim fakültelerinde, hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi alan bireylere kariyer danışmanlığı hizmeti sağlanabilir. Ayrıca, yükseköğretimde her alanda faydalı olabileceği gibi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde de, uygun dizayn edilmiş öğretim programları yolu ile farklı meslekler için ortak beceriler kazandırılması da bireylere farklı kariyer imkânları sağlaması açısından faydalı bir uygulama olabilir.

Mezun izleme anketleri, mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden bir diğeri olarak, eğitimle ilgili politika yapıcılar, yükseköğretim kurumları ve aday öğrenciler gibi paydaşlar için yararlı ve somut veriler sunulmasına olanak sağlayacağından hizmet öncesi öğretmen eğitiminde de uygulanması yararlı olabilir. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı SBB'nin 2019-2023 11. Kalkınma Planı'nda da yer alan, mezun izleme sistemlerinin kurulmasının bu anlamda faydalı bir uygulama olacağı düşünülmektedir. Üniversitelerin mezun izleme anketlerine daha çok önem vermesi, anket sonuçlarının değerlendirilerek gerekli iyileştirmelerin yapılması önemli ve yararlı olarak düşünülmektedir.

Gerek bir mezun istihdam edilebilirlik göstergesi olarak, gerekse öğretmen eğitiminde çok önemli bir unsur olarak, staj / uygulamalı eğitim faaliyetlerinin, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşacakları dünyanın bir projeksiyonu olması nedeniyle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, uygulama faaliyetlerinin üniversite okul işbirliğinin artırılması yolu ile nitelik açısından, bu faaliyetlere ayrılan sürenin uzatılması yolu ile ise nicelik açısından geliştirilmesi sağlanabilir.

TYYÇ'de yer alan, *bilişsel ve uygulamalı beceriler, bağımsız çalışma ve sorumluluk alabilme, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik alanları, sırasıyla;* araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getirebilme, liderlik yapabilme, hayat boyu öğrenme becerisi, sözlü ve yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanarak ulusal/uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı ortamlarda bilgi paylaşılabilme becerilerini ifade etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırma teknikleri ve bilişim tekniklerine yönelik dersler teorik açıdan yeterli gibi görülse de uygulama açısından yetersizdir. Liderlik, hayat boyu öğrenme ve yabancı dil becerilerinin hizmet öncesinde kazandırılmasının da yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. İçinde bulunulan bilgi ve teknoloji çağında bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilen, araştırma tekniklerini kullanarak çözüm üretebilen, kendini sürekli geliştirme yetisine sahip ve bunun için gereken kaynaklara nereden/nasıl ulaşabileceğini bilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Hem bu yeterliklere haiz bireyleri yetiştirmekle yükümlü olan hem de bu yeterliklere kendilerinin de sahip olması gereken öğretmenler için de bu beceri ve yetkinliklerin hizmet öncesinde yeterli düzeyde kazandırılması önemlidir.

Dinamik bir dünya olan eğitim dünyasında, öğretmenlerin mesleki gelişimi son derece önemlidir. Öğretmenlerin bu değişikliklere ayak uydurmak için yeniliklere açık olması ve yeteneklerini geliştirmesi gerekir. Öğretmenler gerek formal gerek informal öğrenme süreçleri yoluyla kendilerini mesleki anlamda geliştirirler. Bu süreçler, öğretmenlerin istihdam edilebilirliklerini ve yenilikçi çalışma davranışlarını artırabilir.

Dünyanın küreselleşmesi, bilginin çevrimiçi ortamlarda paylaşılması yabancı dil bilmenin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde fakülte politika ve önceliklerinin belirlenerek, fakülte kültürünün buna uygun şekillendirilmesi tüm bu becerilerin özellikle de yaşam boyu öğrenme ve liderlik becerilerinin kazandırılmasında yararlı olabilir. Buna ek olarak öğretim programlarının tasarlanmasında araştırma teknikleri ve bilişim teknolojilerinin kullanımını içeren derslerin uygulama süreleri artırılarak daha etkin şekilde yürütülmesi sağlanabilir. Yabancı dil öğretimi ise, başlı başına üzerinde durulması gereken bir konu olup, eğitimin önceki basamaklarında sağlam temelleri atılmalıdır. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ise, İngilizce öğretmenliği dışındaki bölümlerde, yalnızca ilk yıl zorunlu olan bu dersin tüm eğitim-öğretim dönemlerine yayılması, yabancı dil biliyor olmanın öğretmen atamalarında avantaj sağlayacağı bir sistemin oluşturulması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde algılanan yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akçöltekin, A., Sarıkaya, İ., Engin, A., & Akçöltekin, S. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 40, 44-51. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.431489>
- Akdemir, A.S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 35-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25439/268416> sayfasından erişilmiştir.
- Akkuş, E.B., (2019). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akman, T. (2010). *Bologna süreci ve yükseköğretim kurumlarındaki yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Aktemur Gürlü, S. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aközer, E. (2013). Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi ve mimarlık eğitimi: uygulamada karşılaşılan sorunlar ve güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1) 27-37. <http://higheredu-sci.beun.edu.tr/text.php3?doi=10.5961/jhes.2013.056> sayfasından erişilmiştir.
- Akpınar, B., & Erdamar, F. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 838-852. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/53245/647029> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58. https://www.doi.org/10.1501/OTAM_00000000532
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya.
- Appleby, D. (2001). The covert curriculum: The lifelong learning skills you can learn in college. *Eye on Psi Chi*, 5(3), 28-31. <https://pdfs.semanticscholar.org/51b4/79638990fe1ea6bdbbe469f901af272bd9e0.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Atanur Başkan, G. & Aydın, A. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42 <http://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php> sayfasından erişilmiştir.
- Atay, D., (2003). *Öğretmenlik eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel.

- Atav, E., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-13. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/275-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Atik Kara, D., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m>
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M., & Aslandağ, B. (2019). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 14(1), 77-90. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.004>
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 1-10. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart, and Winston
- Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S., Albayrak Sari, A., & Tondeur, J. (2019). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 357-370. <https://doi.org/10.1111/bjet.12565>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company
- Barnett, R. & Coates, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*, Buckingham: SRHE & Open University Press.

- Başal, H., Bağçeli Kahraman, P., Özen Uyar, R., Tabak, D., & Turan, N. (2017). Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları ve uygulama okulu yöneticilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 389-417. <https://doi.org/10.19171/uefad.368841>
- Beşgül Onursal, Ö. (2017). Translating norms from Europe to Turkey: Turkey in the Bologna process, *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, 47(5), 742-755. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.12730947>
- Bob-Chui, S. Y. (1995). Teacher trainees' motivation for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275-280. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00023-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00023-Y)
- Boden, R., & Nedeva, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate employability. *Journal of Education Policy*, 25, 37-54. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930903349489>
- Bologna Declaration (1999). *Bologna Declaration of 19 June 1999: joint declaration of the European ministers of education*. http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Bozak, A, Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/44301/547063> sayfasından erişilmiştir.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 137-153. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3480>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridgestock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28, 31-44. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360802444347>

- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2013). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126. <https://doi.org/10.1080/1363908032000070648>
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268. <https://core.ac.uk/download/pdf/10873511.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bucharest Communique, (2012). *Making the most of our potential: consolidating the european higher education area*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Budapest-Vienna Declaration (2010). *Budapest-Vienna declaration on the European higher education area*. http://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/BudapestVienna_Declaration_598640.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Büyükgoze Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114674> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükkaragöz, S.S., Muşta, C.C., Yılmaz, H., & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitimin temelleri)*. Konya: Mikro.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell-Evans, G., Stamopoulos, E., & Maloney, C. (2014). Building leadership capacity in early childhood pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 3. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.3>
- Can, N . (2010). Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4769/65597> sayfasından erişilmiştir.
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. & Williams, I. (2003). *Lifelong learning and teacher education*, <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A38144> sayfasından erişilmiştir.

- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.
- Cheng, M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Clarke, M. (2017). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923-1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66. http://www.kefdergi.com/pdf/13_1/13_1_tum.pdf#page=57 sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., Çokçalışkan, H., (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342>
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231612> sayfasından erişilmiştir.
- Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 285-304. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200558> sayfasından erişilmiştir
- Dalgıç, Y. (2008). *Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna süreci kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X031009013>

- Değirmençay, Ş., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399515> sayfasından erişilmiştir.
- De la Harpe, B., Radloff, A. & Wyber, J. (2000) Quality and generic (professional) skills. *Quality in Higher Education*. 6(3), 231-243. <http://dx.doi.org/10.1080/13538320020005972>
- Demiralp, D., & Kazu, H. (2017). Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 71-85. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354234>
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/222649> sayfasından erişilmiştir.
- Dursun, Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 159-178. <https://www.researchgate.net/publication/267725744> sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- EACEA. (t.y.). *Eurydice*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-2015*. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/enews/EIR2014-15_02.12.15.WEB_0pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 439-458. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRM09ESXhNUT09> sayfasından erişilmiştir.

- Elçiçek, Z., Tösten, R., & Kılıç, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavı'na (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Kars ili örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 109-123. http://www.e-dusbed.com/Makaleler/1499325376_92%20Rasim%20T%c3%b6sten%20109-123.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3) 137-141. <http://higheredu-sci.beun.edu.tr/text.php3?doi=10.5961/jhes.2012.044>
- EPDAD, (t.y.). *Vizyon, misyon ve stratejik hedefler*. <https://epdad.org.tr/icerik/vizyon,-misyon-ve-stratejik-hedefler> sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39779> sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817446> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J.Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1, 33-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1123329> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, E., & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236. http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/593283760_13.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eret Orhan, E. (2017). Türkiye’de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.4661>

- Ergünay, O. (2018). *Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: bir çoklu durum çalışması*. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209895> sayfasından erişilmiştir.
- Eskici, M. (2019, Ekim). Öğretmen yetiştirme sürecinin bir parçası: öğretmenlik uygulaması. 6. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi bildirileri* 9, 544-548.
- European Commission, (2006). *Proposal for a Council recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d22a488c-2eea-11e6b49701aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF sayfasından erişilmiştir.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe 2006/07: National trends in Bologna process*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086EN.pdf sayfasından erişilmiştir
- European Commission, (2011). *JAF and EPM: a joint architecture to monitor Europe 2020 employment guidelines*. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=972&furtherNews=yes> sayfasından erişilmiştir
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2012). *The european higher education area in 2012: Bologna process implementation report*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf sayfasından erişilmiştir.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2016). *Structural indicators for monitoring education and training systems in europe – 2016. Eurydice background report to the education and training monitor 2016*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/77053757-aa43-11e6-aab7-01aa75ed71a1/language-en> sayfasından erişilmiştir

- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). *Structural indicators for monitoring education and training systems in europe - 2018*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/structural_indicators_2018.pdf sayfasından erişilmiştir
- European Commission (t.y.). *Recognition of skills and qualifications*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications_en sayfasından erişilmiştir
- European Council (2000). *Presidency Council: Lisbon European Council 23 and 24 march 2000*. http://www.consilium.europa.eu/en/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm sayfasından erişilmiştir
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K. & Smidt, H. (2012). *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths*. <https://eua.eu/downloads/publications/tracking%20learners%20and%20graduates%20progression%20paths%20%20trackit.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Gencel, İ.E., (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 1(38), 1300-1337. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847/558> sayfasından erişilmiştir.
- Gençtürk, E., Akbaş, Y. ve Kaymakçı, S. (2012). Qualifications of an ideal teacher according to social studies preservice teachers, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1569-1572. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987861.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Girgin, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., & Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25125/265304> sayfasından erişilmiştir.
- Gladding, S. (2013). *Psikolojik danışma kapsamlı bir meslek* (Voltan Acar N., Çev.) Ankara: Nobel
- Gordon, T. (2013). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Ş. Karakale, Çev.). Ankara: Profil

- Gökçe, E. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000108
- Göktaş, Y., Yıldırım, S., & Yıldırım, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICTs integration into pre-service teacher education programs. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.1.193?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Gökçer, N., & Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları. *Journal of Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 691-712. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6163>
- Great Britain Department for Education and Skills, (2002). *Work related learning report: February 2002*. <https://vital.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:5077/SOURCE2> sayfasından erişilmiştir
- Green, D. (Ed.). (1994). *What is quality in higher education?* London, UK: Society for Research into Higher Education & Open University.
- Gülbahar, Y., & Güven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 37-51. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.3.37> sayfasından erişilmiştir.
- Gülmez-Dağ, G. (2012). *Okul öncesi öğretmen eğitimi programlarının etkililiği: Okul öncesi öğretmenlerinin algıları*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, N., Özbaş, B.Ç., Gülersoy, A.E., Duman, D., Türker, H., Avcı, G., & Dikicigil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmenlik uygulaması” dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 593-613. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13520>
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt9Sayi2/JKEF_9_2_2008_35_43.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği. *Education Sciences*, 7(3), 885-897. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19815/211934> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, E., & Ergülen, A. (2008). *Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesi ölçü ve modelleri*. Ankara: Detay.
- Gürler, S., & Tekmen, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 158-168. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/301> sayfasından erişilmiştir.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/30641/332342> sayfasından erişilmiştir.
- Harvey, L., Moon, S., & Geall, V. (1997). Graduates' work: organisational change and student attributes. *Industry and Higher Education* 11(5), 287-296. <https://doi.org/10.1177/095042229701100504>
- Harvey, L. (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(3), 3-17. <http://qualityresearchinternational.com/esecttools/relatedpubs/New%20Realities.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability in higher education. *Quality in Education*, 7(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.1080/13538320120059990>
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into k-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Technology Research and Development*, 55, 223-252. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Hillage, J. and Pollard, E. (1998), "Employability: developing a frame work for policy analysis", *Research Brief No. 85, Department for Education and Employment*. https://www.researchgate.net/publication/225083565_Employability_Developing_a_framework_for_policy_analysis sayfasından erişilmiştir.

- Holmes, L. (2001). Reconsidering graduate employability: the 'graduate identity' approach. *Quality in Higher Education*, 7(2), 111-119. <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/Reconsidering%20graduate%20employability.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538-554. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32196> sayfasından erişilmiştir.
- Kahramanoğlu, R., & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301. http://www.tekedergisi.com/Makaleler/967932589_15kahramano%c4%9flu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kala, N. (2017). Hizmet sürecindeki öğretmenler için yeni bir model önerisi: akademisyen-öğretmen iş birliğine dayalı bir akademik danışmanlık modeli. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 61-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kujs/issue/31556/345885://dergipark.org.tr/tr/pub/kujs/issue/31556/345885> sayfasından erişilmiştir.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalay, M. (2010) *Mesleki ve teknik eğitim fakültesi mezunlarının istihdam edilebilirlik becerilerinin işveren görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacaoğlu, D. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026> sayfasından erişilmiştir.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi.

- Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183160> sayfasından erişilmiştir.
- Kararmaz, S., Arslan, A., (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799680> sayfasından erişilmiştir.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*. 32(2), 131-152. https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/04/Koehler_Mishra-JECR05.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, K., Ardiç, T., & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 291-312. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665>
- Karatekin, K., Merey, Z., & Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 72-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25854/272573> sayfasından erişilmiştir.
- Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 50- 57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25122/265279> sayfasından erişilmiştir.
- Kavak, Y. (2009). Öğretmen yetiştirme modelleri ve yeniden yapılanma. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiyede öğretmen yetiştirme çıkmazı* içinde (s.27-36). Ankara: Evren Yayıncılık.
- Kavas, A B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114674> sayfasından erişilmiştir.

- Kılcan, B. Çepni O. (2019, Ekim). Lisansüstü eğitimi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ideal öğretmen algısı. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. London, UK: Society for Research into Higher Education & Open University.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3-16. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1356251032000052294> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 51-72. <https://doi.org/10.17679/iuefd.79408>
- Korkmaz, İ., Saban, A., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050740/5000047987> sayfasından erişilmiştir.
- Korkut, F., & Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(Kış), 99-122. https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/4748-2011060312128-edadmintp_winter_2007_pp99-122.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kozikoğlu, İ., & Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim: öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1863-1873. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/40303/479164sayfasından> erişilmiştir.
- Kun, A. (2014). The sheepskin effect in the hungarian labour market 2010-2012: analysis of data from the hungarian graduate tracking system. *Annals of the University of Oradea: Economic Science*. 23(1), 492-499. <https://ssrn.com/abstract=2526469> sayfasından erişilmiştir.
- Kuran, K., & İstanbullu, M. (2011). Uygulama okullarında öğretmen adaylarını değerlendiren uygulama öğretmenlerinin adaylarca değerlendirilmesi. *I. Uluslararası eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* bildirileri. https://www.pegem.net/Akademikongrebildiri_detay.aspx?id=129996 sayfasından erişilmiştir.

- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157. <http://docplayer.biz.tr/2122050-Ogretmen-adaylarinin-kpss-kursu-veren-dersanelere-ve-kpss-ye-iliskin-gorusleri.html> sayfasından erişilmiştir.
- Leuven Communiqué (2009). *The Bologna process 2020 - The European higher education area in the new decade communiqué of the conference of european ministers responsible for higher education*. http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- London Communiqué (2007). *Towards the European higher education area responding to challenges in a globalised world*. http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Longworth, W., & Davies, W. K. (1996). *Lifelong Learning*, [https://doi.org/10.1016/S0307-4412\(97\)85217-X](https://doi.org/10.1016/S0307-4412(97)85217-X)
- McNelis, A., Horton-Deutsch, S., & Friesth, B.M., (2012). Improving quality and safety in graduate education using an electronic student tracking system. *The Archives of Psychiatric Nursing*. 26(5), 358-363. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2012.06.006>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (t.y.). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_genel_yeterlikler_parça_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). *Ulusal öğretmen strateji belgesi*. kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017a). *Ulusal öğretmen strateji belgesi*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mesleki Yeterlilikler Kurulu (t.y.). *AYÇ Seviye Tanımlayıcıları*. [http://www.myk.gov.tr/images/articles/AYC/pdf/AYC_Seviye_Tanimlayicilari_\(tr\).pdf](http://www.myk.gov.tr/images/articles/AYC/pdf/AYC_Seviye_Tanimlayicilari_(tr).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218. <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Muğaloğlu, E. Z., & Doğança, Z. (2009). Fulfilling the “missing link” between university and authentic workplace in teacher training. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 455-464. <https://doi.org/10.1108/13665620910976739>
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3615/293-310.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en> sayfasından erişilmiştir.
- O’Leary, S. (2016). Graduates’ experiences of, and attitudes towards, the inclusion of employability-related support in undergraduate degree programmes; trends and

- variations by subject discipline and gender. *Journal of Education and Work*, 29, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2015.1122181>
- Oraison, H., Konjarski, L., & Howe, S. (2019). Does university prepare students for employment? Alignment between graduate attributes, accreditation requirements and industry employability criteria. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 173-194.
- Öktem Özgür, A. (2014). *Kariyer değerleri ve algılanan istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, S. M., Ceylan, M. ve Canoğlu, S. N.(2015). To what extent can pre-service teachers turn theoretical knowledge they have acquired into practice? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 265-282. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.03.020>
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem
- Özder, H., Birinci, M., Zaifoğlu, P. ve Işıktaş, S. (2018). Okulöncesi ve sınıf öğretmenleri adaylarının işsizlik kaygılarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 20(2), 39-56. <https://doi.org/10.4026/isguc.431023>
- Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Ankara: Seta.
- Özkan, A. (2015). *Bologna süreci kapsamında yükseköğretimde akademik program etkinliğinin ölçülmesi: Türkiye üniversitelerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., Kartal, H. (2008). Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşleri. *Education Sciences*, 3(4), 702-711. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19830/212491> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi-I ve okul deneyimi-II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-

37. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124566-2011081915552-25-25-haluk-ozmen.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Seta Analiz.
- Özyurt, Y., Bahar, M., & Nartgün, Z. (2017). Fen bilgisi öğretmenliği lisans dersleri öğrenme çıktılarının özel alan yeterlikleriyle örtüşme düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 71-85. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363999>
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114690> sayfasından erişilmiştir.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education—Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Polat, D., Kaya, V. H., & Karamüftüoğlu İ. O. (2014) determining opinions of teacher candidates on teacher education. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 569-584. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2491>
- Pool, L. D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education+ Training*. 49(4). 277-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). “I’ve decided to become a teacher”: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Romanick, M., Ng, K., Lee, G., Herbert, M., & Coller B. S., (2014) The Rockefeller University Graduate Tracking Survey System. *Clinical and Translational Science*. 8(4), 326-329. <https://doi.org/10.1111/cts.12238>
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 509-522. <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/en/086a8a2e38724a961f3655b57175515baneng.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Sağ, R. (2007). *Öğretmen eğitiminde uygulama öğretmeni eğitiminin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Samaras, A.p., & Gismondia, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 715-733. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00024-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00024-9)
- Sarıkaya, Y. (2011). *Paydaşların istihdam edilebilirlik faktörlerine ilişkin algılarının incelenmesi: Nevşehir’de bir meslek yüksekokulu örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schleicher, A. (Ed). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. Paris: OECD.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504. <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=fulltext.journal&jcode=edu&vol=82&issue=3&page=498&format=PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, Y., Çeliköz, Y., Kayılı, A. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165984> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47. <http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/49/70> sayfasından erişilmiştir.
- Sezer, Ş. (2019). Prospective teachers’ fulfilment level of the teaching profession’s general qualifications. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2) , 666-687. <https://doi.org/10.14686/buefad.504993>
- Sıvacı, S., & Kuzu, Y. (2017). Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 155-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/33268/349026> sayfasından erişilmiştir.

- Simuyemba, M. C., Mariam, D. H., Michelo, C., Mokone, G. G., Moodley, K., Mugagga, K., ... & Chen, C. (2014). Graduate tracking systems for the medical schools in Africa: Processes for developing an implementation framework. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 89(80), 112. <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000337>
- Sipos, N., & Kur  th, G. (2013). The graduate tracking and attainment model at the University of P  cs. *Journal of Education Culture and Society*, 4(2), 247-261. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=93435> sayfasından erişilmiştir.
- Sivan, A., Chan, D. (2013) Teacher interpersonal behaviour as predictors of primary school students' affective and moral learning outcomes. *Curriculum and Teaching*, 28(1), 29-46. <https://doi.org/10.7459/ct/28.1.03>
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Educaiton*, 33, 289-302. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660500286333>
- S  zleşmeli   ğretmen İstihdamına İlişkin Y  netmelik. (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29790, 3 Ağustos 2016.
- Stimac, H., & Katic, S. (2015). Quality assurance in higher education. *Interdisciplinary Management Research*, 11, 581-591. <http://www.efos.unios.hr/repec/osi/journal/PDF/InterdisciplinaryManagementResearchXI/IMR11a43> sayfasından erişilmiştir.
- Storen, L. A., & Aamodt, P. O. (2010) The quality of higher education and employability of graduates. *Quality in Higher Education*, 16, 297-313. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2010.506726>
- Strateji ve B  t  e Başkanlığı (2019). *Onbirinci kalkınma planı*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Struyven, K., & Meyst, M. D. (2010). Competence-based teacher education: illusion or reality? an assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1495-1510. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.006>

- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin algıları. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildirileri*, 624-629.
- Şahin, M., Akbaşı, S., & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/the-scale-of-key-competences-for-lifelong-learning-skcll-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114510> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82. <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004205> sayfasından erişilmiştir.
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210062> sayfasından erişilmiştir.
- Taşar, H . (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Verimlilik Dergisi*, 4, 67-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/21762/233929> sayfasından erişilmiştir.
- Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden; öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Taşkaya, S., (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23767/253360> sayfasından erişilmiştir.
- TDK (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts sayfasından erişilmiştir.

- TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi:4)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Toker Gökçe, A. (2013) Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(23), 23-42. http://ebuline.com/pdfs/23Sayi/EBU23_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Topal, T., Aksu, H. H. & Karadeniz, M. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının içerik yönünden öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* bildirileri. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=130163 sayfasından erişilmiştir.
- Tran, T. T. (2015). Is graduate employability the whole of higher education issue?. *Journal of Education and Work*, 28, 207-227. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2014.900167>
- Tuğluk, M., Kürtmen, S.. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 809-841. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Turhan, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinliklerine ilişkin görüşleri: Hacettepe üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi (iibf) örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Eğitim Derneği (2005). *Türkiye'de üniversiteye giriş sistemi araştırması ve çözüm önerileri*. Ankara: TED
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tye, B. B., & O'brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32. <https://doi.org/10.1177/003172170208400108>
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 324-341. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202251> sayfasından erişilmiştir.
- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ.H., (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitim programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim*

- Online, 10(2), 389-405. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1590/1426> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, F. (2001). *İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitsel bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünver, G. (2016). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.143>
- Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: a case study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1385-1407. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2161>
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82. <http://www.pegem.net/akademi/3-8232-Gecmisten-Gunumuze-Turk-Egitim-Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Valencia, S., Martin, S., Place N., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60, 304-322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Wagner, T., ve Imanuel, D. (2014). Are they genuinely novice teachers? Motivations and selfefficacy of those who choose teaching as a second career. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 31-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029789.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Walker, R., Morrison, C, & Hay, I. (2019). Evaluating quality in professional experience partnerships for graduate teacher employability. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 118-137.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers’ morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)

- Woolley T., Hays, R.B., Barnwell S., Sen Gupta, T., & McCloskey, T. (2015). A successful longitudinal graduate tracking system for monitoring Australian medical school graduate outcomes. *Rural and Remote Health*, 15, 3542. <https://doi.org/10.22605/RRH3542>
- Yağcı, Y. (2010). A different view of the Bologna Process: the case of Turkey. *European Journal of Education*, 45(4), 588-600. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01456.x>
- Yağmur, A. (2009). *İstihdam edilebilirlik açısından eğitim-istihdam ilişkisi: Konya bölgesi imalat sanayii örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660. <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/en/ca73f201777c71e63c98a581938eaa1ecaren.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015) The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduijes/article/view/5000140115> sayfasından erişilmiştir.
- Yenen, E., Kılınç, H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511246> sayfasından erişilmiştir.
- Yenilmez, K. & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10994/131562> sayfasından erişilmiştir.
- Yerevan Communiqué (2015). *Yerevan communiqué*. https://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi 1 dersinden öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 55-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26121/275173> sayfasından erişilmiştir.

- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2019). *Öğrencilerin istihdam edilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı becerileri: Hacettepe üniversitesi örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, R.G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A.M., Karabekmez, S., & Bulut Üner, A.N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 9(2), 306-316. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.332>
- Yılmaz, G. (2015) *Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, M. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri*. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223365> sayfasından erişilmiştir.
- Yorke, M. (2006) *Employability in higher education: what it is – what it is not. learning and employability series 1* (pp.5-8). York: The Higher Education Academy
- Young, M. (2002). Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning. In K. Evrmas, P. Hodkinson & L. Unwin (Eds.), *Working to learn: transforming learning in tehe workplace* (pp. 44-61). London: Kogan Page
- Yükseköğretim Kurulu, (2005). *Bergen bildirgesi, Avrupa yükseköğretim alanı, yükseköğretimden sorumlu eğitim bakanları konferansı bildirgesi*. <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler/bergen-bildirgesi-2005-> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu, (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi temel alan yeterlilikleri: öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri*.

<http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11114827/14.pdf/8f975b8a-d0c9-4414-a67b-5ec7e4c75705> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, (2012). *Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu*. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/%C3%96%C4%9Fretmen+Yeti%C5%9Firme+%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma+Grubu/4054fef9-ffc8-41a7-a909-ac8c5188de66> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, (2016). *Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Programı*. <https://bolgeselkalkinma.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/bolgesel-kalkinma-odakli-universite-ziyaretleri.aspx> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir

Yükseköğretim Kurulu, (2019). *YÖK'te "Yükseköğretim eğitim Programları Danışma Kurulu" toplantısı yapıldı*. https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0nternet%20Haber%20Belgeleri/2019/129_egitim_prog_danisma_kurulu_toplantisi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, (t.y.). *Kalite güvencesi*. <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasıiliskiler/kaliteguvencesi1;jsessionid=EAA9E255966CA39D9F44E02024B3C45> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, (t.y.). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=11> sayfasından erişilmiştir.

Yöntem, E. (2015). *Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının Bologna süreci ve Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesine ilişkin görüşleri (Kırıkkale Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Yurdağül, H., Erdem, M., & Seferoğlu, S. (2010, Mayıs). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri*. 2. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Eğitim Programları Danışma Kuruluna Dair Yönetmelik. (2017). *T.C. Resmi Gazete*, 30262, 6 Aralık 2017.

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29423, 23 Temmuz 2015.

Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* bildirileri. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/118.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Zeichner, K. M. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher education quarterly*, 29 (2), 59-64. <http://www.jstor.org/stable/23478291> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



Ek 1. Akademisyen Görüşme Formu

Görüşme formu, görüşme kabul formu ve görüşme soru formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

I. Görüşme Kabul Formu

Sayın Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisiyim. Bu form “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri ve Yeterlikler Açısından Değerlendirmeyi” amaçlayan doktora tezim için bir görüşme yapma isteği ve tez konumla ilgili bilgi vermek amacıyla düzenlenmiştir. Bu araştırma kapsamında **elde edilen tüm veriler sadece doktora tezi kapsamında ve araştırmacı tarafından kullanılacaktır.** Katılımcı bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından temin edilmektedir. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Araştırmacı Ad-Soyad :.....

İmza :

Bu görüşme kabul formunu okuyup onaylayarak verdiğim bilgilerin bilimsel amaçla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad-Soyad:

Hizmet Birimi:

Hizmet Birimindeki;

Pozisyon:

Bu pozisyonda hizmet süresi:.....

Görüşme Tarihi:/...../.....

İmza :

II. Görüşme Soru Formu

Cinsiyet :

Yaş :

Eğitim Fakültesindeki Görev Süresi :

Unvan :

1. Öğretmenlik mesleğini nasıl tanımlarsınız?
 - a) Size göre, ideal öğretmeni tanımlayan temel özellikler nelerdir?
2. Tanımladığınız ideal öğretmenin şu anki koşullarda yetiştirilip yetiştirilmediği konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Mezun istihdam edilebilirliği, lisans mezunu bir bireyin hizmet öncesi eğitimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve donanımları sayesinde mesleğini icra etmeye hazır bulunuşluğu olarak tanımlanabilir. Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimlerinde istihdam edilebilirlik açısından;
 - a) yeterli kuramsal bilgileri kazanıyorlar mı? Örnek verebilir misiniz? Eksik olan noktalar nelerdir?
 - b) yeterli uygulama yeterliklerini kazanıyorlar mı? Örnek verebilir misiniz? Eksik olan noktalar nelerdir?
4. Kalite Güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemler olarak tanımlanmaktadır. İşverenlerin kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesi, yükseköğretimdeki öğretim programlarının, mezunlara iş yerinde ihtiyaç duyacakları becerileri kazandıracağını temin etmenin bir yolu olarak görülmektedir. Bu bağlamda;
 - Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *işverenlerin (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesiyle ilgili görüşleriniz* nelerdir? Bu durumun;
 - a) avantajları
 - b) dezavantajları neler olabilir ?

5. İlgili literatür incelendiğinde, mezun istihdam edilebilirliğinin sağlanması için, kontenjanların ve öğretim programlarının belirlenmesinde *piyasa ihtiyaçlarının* dikkate alınmasının önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Buna göre, bu durumun;
- a) Olumlu yanları
 - b) Sınırlıkları neler olabilir?
6. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğrencilere iş arama becerileri kazandırma, mesleki tercihlerini yönlendirme ve kariyerlerini yönetmeye yönelik *kariyer danışmanlığı hizmeti* verilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- a) Mesleği ve piyasayı tanıtmaya açısından
 - b) Eğitim Fakültelerinin alt yapısı açısından
7. Yükseköğretimin istihdam edilebilirlik ile ilgili değerlendirilmesi için en önemli araçlardan biri olarak görülen mezun izleme anketleri, mezunların ne kadarının iş bulduğu ve ne kadarının çalışıyor olduğunun yanı sıra, mezunların meslek kalitesi, işe yerleşme süresi, mesleki memnuniyeti ve mezun becerilerinin işin gereklilikleri ile uyumu gibi hususların tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan, hizmet öncesi öğretmen eğitimini tamamlayarak mezun olan bireylere *mezun izleme anketleri* uygulanmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- a) Mezunların meslek kalitesi ve mesleki yeterlilikleri nasıl ölçülebilir?
 - b) Mezunların işe yerleşme süresi sizce hangi faktörlere bağlıdır?
8. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan *staj / uygulamalı eğitim faaliyetleri* mezunların istihdam edilebilirlik becerileri kazanmaları ve mesleki yaşantılarını kolaylaştırmaları açısından yeterli midir? Neden?
- a) Alternatif uygulamalı eğitim önerileriniz nelerdir?
9. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *yeterli kuramsal ve olgusal bilgi birikiminin sağlanması ve alanı ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi tartışan bireyler yetiştirilmesi* açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?

10. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini, *araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getiren bireyler yetiştirme ve bireyi entelektüel açıdan geliştirme* açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *liderlik becerilerini kazandırma* açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
12. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *yaşam boyu öğrenme becerisinin* kazandırılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
13. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alanın gerektirdiği *sözlü-yazılı-bilişim ve iletişim teknolojilerinin ileri düzey kullanımının ve alanla ilgili bilgilerin ulusal/uluslararası düzeyde sözlü-yazılı olarak paylaşabilme becerisinin* kazandırılmasına ilişkin değerlendirmeniz nasıldır?
14. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini, bireylere *alanları ile ilgili konularda yetkinlik* kazandırması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Alanı ile ilgili konularda;

- a) *Strateji, politika ve uygulama planlarını yorulama, geliştirme*
 - b) *Toplumsal, bilimsel ve etik değerlere uyma ve bu değerleri öğretme*
 - c) *Edindiği bilgileri disiplinler arası çalışmalarda uygulama*
15. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *kişisel ve mesleki değerlere uyma ve mesleki gelişim yeterliklerinin* kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 16. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *öğrenciyi tanıma, öğrencinin ilgi ihtiyaçlarını dikkate alma ve öğrenciye rehberlik etme yeterliklerinin* kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 17. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *öğrenme ve öğretme Sürecini yönetme yeterliğinin* kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a) *Dersi Planlama*

- b) Materyal hazırlama
- c) Zaman ve davranış yönetimi

- 18.** Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerinin* kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 19.** Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *okul-aile ve toplum ilişkilerini güçlendirme yeterliklerinin* kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 20.** Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *program ve içerik bilgisinin* kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- a) Türk Milli Eğitiminin Amaç ve İlkeleri
 - b) Özel alan öğretim programını bilme, uygulama, izleme, değerlendirme ve geliştirme.

Ek 2. Aday Öğretmen Görüşme Formu

Bu Görüşme formu, *görüşme kabul formu* ve *görüşme soru formu* olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

I. Görüşme Kabul Formu

Sayın Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisiyim. Bu form “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimini Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri ve Yeterlikler Açısından Değerlendirmeyi” amaçlayan doktora tezim için bir görüşme yapma isteği ve tez konumla ilgili bilgi vermek amacıyla düzenlenmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler **sadece doktora tezi kapsamında ve araştırmacı tarafından kullanılacaktır**. Çalışmaya katılmadan önce veya çalışma süresince araştırmayla ilgili aklınıza gelen herhangi bir şeyi sormaktan çekinmeyiniz. Görüşme süresince ses kayıt cihazı ile alınacak olan kayıtların ve/veya yazılı notların, deşifre işleminin ardından imha edileceği ve bu kayıtların ve katılımcı kimlik bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından temin edilmektedir. Lütfen izin formunu, her şeyi, prosedürlerin amacını ve doğasını bilerek imzalayınız. Formun bir kopyası, tarafınıza verilecektir.

Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Araştırmacı Ad- Soyadı:

İmza:

Bu görüşme kabul formunu okuyup onaylayarak, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçla kullanılmasını kabul ediyorum.

Görüşmeye katılan kişinin;

Adı-Soyadı: _____

Hizmet Birimi: _____

Pozisyonu: _____

Görüşme Tarihi: ____/____/____

İmza :

II. Görüşme Soru Formu

Cinsiyet : K ☐ E ☐

Yaş :

Görev süresi : 1.yıl ☐ 2.yıl ☐ 3.yıl ☐

Branş :

1. Öğretmenliğe ve öğretmenlik mesleğine bakış açınız nedir?
 - a) Size göre ideal bir öğretmeni tanımlayan temel özellikler nelerdir?
2. Mezun istihdam edilebilirliği, lisans mezunu bir bireyin hizmet öncesi eğitimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve donanımları sayesinde mesleğini icra etmeye hazır bulunuşluğu olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi istihdam edilebilirlik açısından;
 - a) Kuramsal (alan bilgisi, genel kültür, formasyon)
 - b) Uygulama yeterliklerinin kazanılması (öğretmenlik uygulama dersleri, okul deneyimi) bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Kalite Güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemler olarak tanımlanmaktadır. İşverenlerin kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesi, yükseköğretimdeki öğretim programlarının, mezunlara iş yerinde ihtiyaç duyacakları becerileri kazandıracağını temin etmenin bir yolu olarak görülmektedir. Bu bağlamda;
 - Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *işverenlerin (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) kalite güvencesi prosedürlerine dâhil edilmesiyle ilgili görüşleriniz* nelerdir?

Bu durumun;

 - a) Avantajları
 - b) Dezavantajları neler olabilir?
4. İlgili literatür incelendiğinde, mezun istihdam edilebilirliğinin sağlanması için, kontenjanların ve öğretim programlarının belirlenmesinde *piyasa ihtiyaçlarının (MEB ve Özel Öğretim Kurumları) dikkate alınmasının ve öğrencilere iş arama becerileri*

kazandırma, mesleki tercihlerini yönlendirme ve kariyerlerini yönetmeye yönelik *kariyer danışmanlığı hizmeti* verilmesinin önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Hizmet öncesi öğreniminiz boyunca Kariyer danışmanlığı hizmeti aldınız mı? Piyasa ihtiyaçlarının dikkate alınmasının ve kariyer danışmanlığı hizmeti sunulmasının;

- a) Olumlu yanları
- b) Sınırlıkları neler olabilir?
- c) Kariyer danışmanlığını, Eğitim Fakültelerinin alt yapısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

5. Yükseköğretimin istihdam edilebilirlik ile ilgili değerlendirilmesi için en önemli araçlardan biri olarak görülen mezun izleme anketleri, mezunların ne kadarının iş bulduğu ve ne kadarının çalışıyor olduğunun yanı sıra, mezunların meslek kalitesi, iş yerleşme süresi, mesleki memnuiyeti ve mezun becerilerinin işin gereklilikleri ile uyumu gibi hususların tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan, hizmet öncesi öğretmen eğitimini tamamlayarak mezun olan bireylere *mezun izleme anketleri* uygulanmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

- a) Mezunların meslek kalitesi ve mesleki yeterlilikleri nasıl ölçülebilir?
- b) Mezunların işe yerleşme süresi sizce hangi faktörlere bağlıdır?

6. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan *staj / uygulamalı eğitim faaliyetlerini* mezunların istihdam edilebilirlik becerileri kazanmaları ve mesleki yaşantılarını kolaylaştırmaları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) Alternatif uygulamalı eğitim önerileriniz nelerdir?

7. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *yeterli kuramsal ve olgusal bilgi birikiminin sağlanması ve alanı ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi tartışan bireyler yetiştirilmesi* açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) *Strateji, politika ve uygulama planlarını yorulama, geliştirme*
- b) *Milli, manevi, evrensel, bilimsel ve etik değerlere uyma ve bu değerleri öğretme*
- c) Edindiği bilgileri *disiplinler arası* çalışmalarda uygulama

8. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini, *araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getiren bireyler yetiştirme ve bireyi entelektüel açıdan geliştirme* açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?

9. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *liderlik becerilerini* kazandırma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *yaşam boyu öğrenme becerisinin* kazandırılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
11. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alanın gerektirdiği *sözlü-yazılı-bilişim ve iletişim teknolojilerinin ileri düzey kullanımının ve alanla ilgili bilgilerin ulusal/uluslararası düzeyde sözlü-yazılı olarak paylaşabilme becerisinin* kazandırılmasına ilişkin değerlendirmeniz nasıldır?
12. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini bireye, *birey ve öğretmen olarak görev hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuat bilgisinin* kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz
13. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *öğrenciye yaklaşım yeterliklerinin* kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- a) Öğrenciyi tanıma,
 - b) Öğrencinin ilgi ihtiyaçlarını dikkate alma
 - c) Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileme
14. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde *mesleki becerilerin* kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- a) Eğitim- öğretim süreçlerini etkin şekilde planlama
 - b) Öğrenme ortamları ve materyal hazırlama
 - c) Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme
 - d) Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanma
15. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *iletişim ve işbirliği* yeterliklerinin kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- a) Öğrencilerle etkili iletişim ve iş birliği kurabilme
 - b) Meslektaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurabilme
 - c) Aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurabilme

16. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini *kişisel ve mesleki gelişim* yeterliklerinin kazandırılması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılma





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...