

T.C

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM
YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE EĞİTİM BİLİMLERİ VE
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME TEMEL ALAN
YETERLİKLERİ ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Fatma Betül EROL PEKTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR, 2019

©2019 Fatma Betül EROL PEKTAŞ

T.C
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM
YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE EĞİTİM BİLİMLERİ VE
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME TEMEL ALAN YETERLİKLERİ
ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF PERCEPTION LEVELS OF TEACHERS
TO BE TRAINED IN PEDAGOGICAL TRAINING EDUCATION
SCİENCE AND TEACHER TRAINIG BASIC COMPETENCIENS
IN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION
QUALIFICATION IN TURKEY

Hazırlayan

Fatma Betül EROL PEKTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

KIRŞEHİR, 2019

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Fatma Betül EROL PEKTAŞ tarafından hazırlanan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesinde Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlikleri Algı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması 06/12/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oy birliği/oy çokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.



Danışman Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (İmza)



Üye Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ (İmza)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Sultan Selen KULA (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

06/12/2019

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2019

Fatma Betül EROL PEKTAŞ

ÖZET
PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE EĞİTİM
BİLİMLERİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME TEMEL ALAN YETERLİKLERİ
ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Fatma Betül EROL PEKTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2019 – (X-86)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Dr. Öğr. Üyesi Sultan Selen KULA

Bu çalışmada Kırıkkale ilinde bulunan Kırıkkale Üniversitesi ve Kırşehir ilinde bulunan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde Pedagojik Formasyon için öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kırıkkale ili Kırıkkale Üniversitesi ve Kırşehir ili Ahi Evran Üniversitesinde Pedagojik Formasyon eğitimini tamamlamış öğrencilerinin yeterliklerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, liseden mezun olunan alan, öğrenim görülen program, öğrenim görülen programdan memnuniyet durumu ve akademik başarı değişkenleri açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini Kırıkkale ilinde bulunan Kırıkkale Üniversitesinde ve Kırşehir ilinde bulunan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde Pedagojik Formasyon öğrenimi gören 294 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak YAĞMUR (2016) tarafından geliştirilen, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlikleri Lisans düzeyi esas alınarak oluşturulan ‘Öğretmen Adayları Yeterlik Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi SPSS 22.0 programı ile yapılmış ve toplanan veriler Mann Whitney U testi, T testi, Kruskal Wallis testi, Anova testi ve Pearson korelasyon testi uygulanarak sınanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen yeterlikleri ile cinsiyet, mezun olunan lise türü, mezun olunan alan ve mezuniyet not ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen yeterlikleri ile öğrenim gördükleri programdan memnun olma arasında ise istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bologna Süreci, Eğitim Programları, Pedagojik Formasyon Eğitimi,

Öğretmen Adayları, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PERCEPTION LEVELS OF TEACHERS TO BE TRAINED IN PEDAGOGICAL TRAINING EDUCATION SCIENCE AND TEACHER TRAINING BASIC COMPETENCIES IN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION QUALIFICATION IN TURKEY

M. Sc. Thesis

Fatma Betül EROL PEKTAŞ

Kırşehir Ahi Evran University Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Division of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2019 – (X+86)

Jury:

Assoc. Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Asst. Prof. Dr. Sultan Selen KULA

In this study, it is aimed to evaluate teacher candidates who are educated to university training in the province of Kırıkkale University and Kırşehir Ahi Evran University in Turkey the Framework of Higher Education Sufficiencies. For this purpose, it is aimed to examine the qualifications of the students in terms of gender, type of high school graduated, high school graduation area, education program, satisfaction with education program and academic achievement variables who have completed the formation education in Kırıkkale University Kırıkkale University and Ahi Evran University in Kırşehir.

The universe (population) of the study consists of 294 prospective teachers studying formation at Kırıkkale University in Kırıkkale and Ahi Evran University in Kırşehir.

In this research, Turkey Higher Education Qualifications Framework Educational Sciences and Teacher Training Essential Qualification Bachelor level based on the generated 'Teachers Qualification Questionnaire' and 'Personal Information Form' adapted is used as a data collection tool developed by Gökhan Uğur YAĞMUR. The data analysis of the study was performed with SPSS 22.0 program and the data were tested by applying Mann Whitney U test, T test, Kruskal Wallis test, Anova test and correlation test.

As a result of the research, no significant difference was found between teacher qualifications and gender, type of high school, graduation area and graduation average. A statistically significant difference was found between teacher qualifications and being satisfied with the program they studied.

Keywords: Bologna Process, Curriculum, Pedagogical Formation Education, Teachers, Higher Education Qualifications in Turkey

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmamda Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yükseköğretim yeterliklerince incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsam dâhilinde yükseköğretim yeterlikleri ve öğretmen yeterlikleri birçok araştırmaya konu olmuştur. 2019 yılı itibariyle, Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleriyle ilgili spesifik çalışmalar yapılmış fakat makale düzeyiyle sınırlı kalmıştır.

Bu çalışma, ilgili literatürde bulunan, Pedagojik Formasyon alan öğretmen yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemesi bakımından oldukça önemli ve işlevseldir. Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının hangi yeterlik düzeylerinde yetersiz kaldıklarını göstermesi de bu araştırmanın önemli kılan diğer bir unsurdur.

Bu tez çalışmasında bana yol gösteren, sabrı, nezaketi ve hayata bakışıyla çok şey öğrendiğim, tez danışmanım Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Mesleki bilgisiyle bana desteğini esirgemeyen Kırıkkale Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim Uzun'a sonsuz teşekkür ederim. Desteği ve bilgisiyle her daim yanımda olan, sevgili eşim Ali Pektaş'a, yüksek lisans öğrenimimle birlikte büyüyen oğlum Çağın Pektaş'a, annem Emine Erol, babam Haluk Erol ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Kırşehir, 2019

Fatma Betül EROL PEKTAŞ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR.....	ix
KISALTMALAR.....	x
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ 1	
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	2
1.1.1. ALT PROBLEMLER	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	5
BÖLÜM II.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. EĞİTİM-ÖĞRETİM	6
2.2. EĞİTİMDE ÖĞRETMENİN YERİ.....	7
2.3. TÜRKİYEDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	9
2.3.1. İlk Öğretmen Okulları	12
2.3.2. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.....	12
2.3.3. Eğitim Yüksekokulları	13
2.3.4. Eğitim Enstitüleri	13
2.3.5. Yüksek Öğretmen Okulları.....	13

2.3.6. Köy Enstitüleri	14
2.3.7. Eğitim Fakülteleri.....	15
2.3.8. Pedagojik Formasyon Eğitimi	20
2.3.8.1. Pedagoji.....	20
2.3.8.2. Pedagojik Formasyon	20
2.4. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YENİ YAPILANMA	24
2.5. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ	28
2.5.1.Genel Kültür Bilgisi:	28
2.5.2. Meslek Bilgisi:	28
2.5.3. Alan Bilgisi:	29
2.6. BOLOGNA SÜRECİ	29
2.7. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ.....	33
2.7.1.Bilgi:.....	37
2.7.2.Beceri:	37
2.7.3.Yetkinlikler:	37
2.8. KONUSYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38
BÖLÜM III	43
3. YÖNTEM.....	43
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	43
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	43
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	45
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2.Öğretmen Adayları Yeterlik Ölçeği	46
3.3.3.Verilerin Analizi.....	46
BÖLÜM IV.....	48
4. BULGULAR	48
4.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	48

4.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Alan Türüne Göre Dağılımı	49
4.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Dağılımı	51
4.4. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı	54
4.5. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Programdan Memnun Olma Durumlarına Göre Dağılımı..	56
4.6. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Genel Not Ortalamasına Göre Dağılımı	58
4.7. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik ve Yetkinlik Dağılımı	59
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	63
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	65
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	66
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar.....	68
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	70
5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	72
5.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	74
6. ÖNERİLER	77
5. KAYNAKÇA	79
EKLER.....	83
EK 1: ÖĞRETMEN ADAYLARI YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	85

TABLÖLAR

Tablo 1: *Lisans Programlarında Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi Derslerinin Yoğunluğu*

Tablo 2: *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Dersleri*

Tablo 3: *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Dersleri*

Tablo 4: *Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYÇÇ)*

Tablo 5: *Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*

Tablo 6: *Yeterlik ve Yetkinlik düzeyinin cinsiyete göre normallik dağılımı*

Tablo 7: *Yeterlik ve Yetkinlik düzeyinin cinsiyete göre incelenmesi*

Tablo 8: *Yeterlik ve Yetkinlik düzeyinin mezun olunan alan türüne göre normallik dağılımı*

Tablo 9: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Alan Türüne Göre İncelenmesi*

Tablo 10: *Yeterlik ve Yetkinlik düzeyinin öğrenim görülen program türüne göre normallik dağılımı*

Tablo 11: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Program Türüne Göre İncelenmesi*

Tablo 12: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Normallik Dağılımı*

Tablo 13: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi*

Tablo 14: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Programdan Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesi*

Tablo 15: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Genel Not Ortalamasına Göre İncelenmesi*

Tablo 16: *Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

Tablo 17: *Yeterlik ile Yetkinlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Korelasyon Testi)*

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılan kısaltmalar aşağıda açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AE	Alan Eğitimi
ALES	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
AYA	Avrupa Yüksek Öğretim Alanı
ECTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System)
EHEA	European Higher Education Area
GK	Genel Kültür Bilgisi
MB	Meslek Bilgisi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UYÇ	Ulusal Yeterlikler Çerçevesi
QF-EHEA	Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlikler Çerçevesi (Qualifications Framework for European Higher Education Area)
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
Yy	Yüzyıl
YKK	Yüksek Öğretim Kurul Kararı
YYK	Yükseköğretim Yeterlikler Komisyonu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretmenlik, tüm ülkeler için, kuşkusuz en önemli ve en stratejik konular arasında yer almaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi öğretmenlerin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenin niteliği ve nitelikli öğretmen yetiştirme güncelliğini korumaktadır. Öğretmen yetiştirme, yüzyıllardır araştırma konusu olarak uzmanların gündemindedir.

Öğretmen yetiştirme profesyonel ve kurumsal bir iştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar nitelik arayışı içerisinde. Türkiye’de de öğretmen yetiştirme eğitim sisteminin en stratejik konularından birini oluşturmaktadır. Bu denli önemli bir konunun belli kriterlere bağlanması kaçınılmazdır. Geline aşamada, öğretmen yetiştirme konusunun belli yeterliklere dayandırılması gerektiği üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde önemli bir gelişme Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlikleri Çerçevesinin (TYYÇ) oluşturulmasıdır. Belirlenen yeterlikler çerçevesi doğrultusunda nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. TYYÇ kapsamında belirlenen yeterlikler öğretmen yetiştirme açısından temel referanslardır. Bu kapsamda yeterlikler ve yetkinlikler belirlenmiş, öğretmen adaylarının bu yeterlik ve yetkinliklere ulaşması hedeflenmiştir. Bu araştırma Türkiye’de öğretmen yetiştirme kapsamında uygulanan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamında öğretmen yetiştirme programlarına devam eden öğretmen adaylarının belirlenen yeterliklere ne ölçüde ulaştıklarını kendi algılarına dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmada “Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yükseköğretim yeterlikleri çerçevesinde belirlenen konularda kendilerini ne kadar yeterli görmekte-dirler?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna yönelik alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

1.1.1. ALT PROBLEMLER

- Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYÇ kapsamında belirlenen yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYÇ kapsamında belirlenen yeterlik düzeyleri mezun oldukları alan türüne göre farklılık göstermekte midir?
- Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYÇ kapsamında belirlenen yeterlik düzeyleri öğrenim gördükleri lisans programına göre farklılık göstermekte midir?
- Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYÇ kapsamında belirlenen yeterlik düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
- Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYÇ kapsamında belirlenen yeterlik düzeyleri lisans programından memnuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYÇ kapsamında belirlenen yeterlik düzeyleri mezuniyet not ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?
- Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYÇ kapsamında belirlenen bilgi yeterliliği, beceri yeterliliği, bağımsız çalışabilme ve sorumluk

alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinliği ve alana özgü yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ve Kırıkkale Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri çerçevesinde belirlenen konulardaki yeterlik düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre değerlendirilmesidir. Çalışmada adayların yeterliklerinin belirlenmesine yönelik olarak; Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlikleri Lisans Düzeyi esas alınarak Yağmur (2016) tarafından oluşturulan ‘Öğretmen Adayları Yeterlik Ölçeği’ uyarlanarak kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ile adayların cinsiyet, mezun olunan alan, mezun olunan lise türü, öğrenim gördükleri lisans programı, bölümden memnuniyet durumu, not ortalaması ve akademik başarılarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimin niteliğini ve kalitesini belirleyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin başında öğretmen gelmektedir. Öğretmen söz konusu olduğunda ise öğretmen yeterlikleri öne çıkmaktadır. Öğretmen yeterlikleri konusu geçmişte olduğu gibi bugün de önemli tartışma konularından biridir. Öğretmen yeterliklerine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Sünbül, 2001; Lunenberg, 2002; Küçükahmet, 1999; Demirel, 1999; Erden, 1998, Sönmez, 2003). Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterlikler Bologna süreciyle yeni bir boyut kazanmıştır.

Bologna süreci: 25 Mayıs 1998 tarihinde, Sorbonne Üniversitesi’nin 800.kuruluş yıldönümünde, Fransa, Almanya, İngiltere ve İtalya Eğitim Bakanları bir araya gelerek

kamuoyuna bir deklarasyon yayınlamışlardır. Bu deklarasyonla birlikte, “Avrupa Yükseköğretim Alanı” kavramı ortaya atılmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı gerçekleştirilmesine yönelik somut girişim 1999 yılında İtalya’nın Bologna şehrinde bir araya gelen 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanları toplantısında atılmıştır (Durdu, 2011). Bu toplantı sonucunda bir bildiri yayınlanmış, Avrupa ülkelerinde geçerli olacak yükseköğretim yeterlikleri belirlenmiştir. Bildiride ayrıca öğretmen yeterlikleri konusunda da ortak anlayış birliğine varmışlardır.

Türkiye’nin Bologna sürecine dahil olmasından sonra Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlikleri (TYYÇ) adıyla yeni bir çerçeve belirlenmiştir. TYYÇ birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmada Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Yeterliliği, Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ve Yetkinlikler (Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik) konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri incelenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının demografik ve bazı değişkenlere göre TYYÇ kapsamında belirlenen yeterlikleri kazanma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilecek bulgular Türkiye’de öğretmen yeterliklerine ilişkin önemli bilgiler ortaya koyacak ve öğretmen yeterliklerine yönelik çalışmalar için yol gösterici olacaktır.

1.4.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ve Kırıkkale Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden 294 öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Araştırma toplanan bilgiler ve kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırma ilgili literatürün taramasıyla sınırlıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının evreni yansıttığı ve kullanılan ölçeğin araştırmanın amacını karşılayacak güçte olduğu varsayılmıştır.



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EĞİTİM-ÖĞRETİM

Bilgi çağında bulunan ulusların temel taşıını oluşturan eğitim, daha değerli hale gelmiş hatta bir güç kaynağı olmuştur. Bu nedenle bir milletin çağdaşlaşmasının temel taşı eğitimidir diyebiliriz. Eğitim, tüm bireyler (çocuk, genç, yetişkin) arasında, bilenle bilmeyen arasında insanın var olduğu ilk günden beri, köprü kurarak devam etmiştir ve edecektir. Bu olgu, eğitim bilimciler, komşu bilim dalları ve bilim dünyası insanları tarafından farklı farklı ele alınmakta ve tanımlamalar yapılmaktadır. Psikolog ve eğitimciler çocuğu psikolojik bir organizma olarak ele alır ve onlara göre eğitim, kişinin içindeki mevcudiyetini tam olarak geliştirebilmek için, bireyin yeteneklerini, isteklerini ve ilgilerini çıkabileceği maksimum düzey için gerekli çevre imkân ve şartlarını düzenlemektir (Ergün, 2005). Mevcut sistemimizde de bu imkânların düzenlenmesi ve sunulması öncelikle okullarda olmaktadır. Aslında eğitim sadece okullarda değil aile orijininde başlamak üzere her yerde olmalıdır. Aile söz konusu olduğunda ise eğitimin içerisine kültür ve kültürel değerlerde girmektedir. Bu sebeptendir ki; eğitim kasıtlı kültürlemedir. Kültürel niteliklerin yeni nesillere aktarılması sürecine ise kültürleme denir (Demirel ve Kaya, 2009: 1-2).

Eğitim, bir uygulama olarak insanlığın var oluşu ile yaşanan bir süreç (Aslan, Aslan, Arslan 2012: 3) olup, zihnin ve düşüncenin var olduğu andan yok olacağı ana kadar yaşam bulan bir uyum sürecidir (Yücel, 2007: 5). Eğitim de bu uyumu yakalamak, çağa ayak uydurmak ve var olan değişimleri yaşamak durumundadır. Hızlı gelişmeler ve değişimlerin yaşandığı günümüzde, bu süreçlere uyum sağlayabilecek nesilleri eğitim sistemi yetiştirmektedir. Eğitim sistemimiz içerisinde de nesillere dokunan, hayat bulduran öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin bu görevinden dolayı, ön plana

çıkılmaktadır ve sistemin en stratejik parçasıdır. Çünkü toplumun nitelik ve nicelik olarak verimli insan gücüne ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı karşılayacak olanda eğitim sistemimizin baş elemanı olan öğretmendir (Aysu, 2007) ve öğretim faaliyetleri içerisinde de bizzat yer alır.

Eğitim, öğretim faaliyetlerini de içinde barındıran kapsamlı bir yapıdır. Eğitim her yerde gerçekleşebilir, ömür boyu devam eden bir süreçtir fakat öğretim düzenli, sistemli bir şekilde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında hayat bulmaktadır. Öğretim, genellikle bir kurumda, araç-gereç kullanılarak veya kullanılmayarak, planlı-programlı öğretme çabalarının tümüdür (Akyüz, 2013). Diğer bir deyişle, öğretim, öğretmenler tarafından yapılan ve öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmek için girişilen kurallı çalışmalardır. Bu sebeple öğretim, örgün eğitim olarak da adlandırılmıştır.

Öğretim, eğitimin programlı olan kısmıdır. Kişinin davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirildiği an öğretim eğitim haline dönüşecektir. Çünkü eğitim kalıcı, istendik yönde davranış geliştirme ve değiştirme sanatıdır. Bu sayede birey kültürel özellikleri kavrayarak, davranış biçimlerini öğrenerek toplumun içerisine uyum sağlar. Eğitim-öğretim, gün içinde bireyin etkileşim kurduğu her anda ve her yerde gerçekleşen, süreklilik arz eden yapılar bütünüdür.

2.2. EĞİTİMDE ÖĞRETMENİN YERİ

Okulda öğrencilere ders veren, alanıyla ilgili bilimsel bilgileri, bir sanatı ve toplumsal kuralları öğreten kimseye öğretmen, bu mesleğe de öğretmenlik denir. Millî eğitim temel kanununda ise: Devletin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren ve devamında bu faaliyetler için gerekli olan yönetim görevlerini yapan, özel bir uzmanlık gerektiren meslektir diye tanımlanmıştır. Bu mesleği icra ederken de öğretmenler, Türk Millî Eğitiminin temel ilke ve amaçlarına uygun hareket etmektedirler.

Öğretmenler bir toplumun şekillenmesi için başroldür. Bu nedenle önemli bir insan sermayesini temsil ederler. Toplum ve kültürel değerler onların ellerinden çıkacak nesillere teslim edilecektir. Bu nedenle eğitim sürecine katkıları muazzamdır ve kalkınma yönünden en önemli etkidir (Kaya, 1984).

Öğretmen öğrenme aracıdır. Bu öğrenme etkinlikleri içerisinde disiplini sağlayan, sınav yapan, toplumsal değerlerin savunucusu ve katılımcısıdır. Öğretmen vekildir, öğrenci danışmanıdır, güvenilir kişidir. Öğretmen kimi zaman yedek velidir. Tüm bunlar öğretmenin mesleği ile ilgili birtakım imgelerdir (Balcı 1991). Toplumun her meslek grubuna yani tüm kesimine hizmet veren, istenen ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Bu nedenle ülkenin kaderine yön tayin etmede etkisi oldukça yüksektir. Geleceğimizi oluşturacak olan genç kuşaklar şüphesiz ki onları yetiştiren öğretmenler ile özdeş olacaktır. Dolayısıyla gençlerin mimarı ve sanatkarıdır. Tüm bunlardan hareketle bir öğretmen ve dolayısıyla yetiştirilmesi bir ülkenin aydınlık geleceği için elzemdir. Bu olgu beraberinde denilebilir ki; sistemin doğru olması ve düzgün çalışması, elemanlarının ne kadar sağlıklı olduğuyula doğru orantılıdır.

Sistemin en stratejik parçalarından biri olan öğretmenin yetiştirilmesi ve kalifiye olması da kuşkusuz sistemin en önemli gerekliliğidir. Bu gereklilikleri hazırlayacak, geliştirecek, etkinleştirecek ve eğitim sürecinde okullarda kullanacak olan da öğretmendir (Erişen, 2004). Okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için, öğretmenlerin yetiştirilme sürecini iyi organize etmek gerekmektedir. Çünkü tasarlanacak hiçbir eğitim modeli, o modeli uygulayacak insan niteliğinin üzerinde hizmet üretemeyecektir. İşte bu gerçek, sürecin kilit noktasıdır (Ataç, 2003, 1). Eğitim olgusunun 3 temel ögesinden biri olan öğretmen eğitiminde (Üstüner, 2004), kullanılan yöntem- teknikler ve araç-gereçler, iyi organize edilmeli, gerçekleştirilecek etkinliklerde hedefler iyi saptanmalıdır. Çünkü

öğretmen yetersizliği, sağlanan bu koşullara rağmen, eğitimden beklenen sonucu olumsuz yönde etkileyecektir (Gündüz 2003, Sünbül, 2005).

2.3. TÜRKİYEDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Bir ülkede amaçlanan toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal hayatta ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasında temel araç, kaliteli eğitimidir. Eğitimin kalitesinin de en önemli ögesi, başrolü öğretmendir. Çünkü öğretmen sistemin üreticidir. Tüm iyileştirme ve kalkınma hamlelerinin baş aktörüdür (Sönmez, 2003:281). Yani eğitim sistemimizde, iyi öğrenciler istiyorsak iyi yetişmiş öğretmenlere sahip olmalıyız, diyebiliriz (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). Bu nedenle öğretmen yetiştirme hayati önem taşıyan bir ögedir. Eğitim sistemimizin içerisinde, işleyişinde denetim, değiştirme gücümüzün en çok bulunduğu unsur “öğretmen yetiştirilmesi” sürecidir. Bu süreç, diğer ögelerin üzerinde en fazla etkiyi öğretmen sağladığından elzemdir (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül, Çoker, 1995, 209).

Öğretmen yetiştirme eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliği, toplumun niteliği demektir. Çünkü toplumun değer yargıları, kültürü ve toplumsal barışı öğretmenler tarafından yeni nesillere aktarılacaktır. Öğretmenlerin de öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirildikleri gerçeğinden hareketle bu kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir (Okçabol, 2000; Türkoğlu, 1991). Kurumlar bunu ne kadar başarabilirse, öğretmenler de o denli iyi aktaracaklardır. Sosyal değerlerimizin iletilmesi görevinde baş rol öğretmenindir (Özden, 1999: 23).

Öğretmenlik diğer mesleklerin yetiştirilmesinde görev üstlenen önemli bir meslektir. Öğretmenlik mesleği 19 yy. da profesyonel bir kimlik kazanmıştır. Eğitim tarihimizde öğretmenliğin profesyonel bir meslek olmasında 16 Mart 1848 de açılan Darülmualim-i Rüşdi adlı öğretmen okulunun büyük payı bulunmaktadır. Profesyonel

manada öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihi 170 yıllık bir geçmişe sahiptir (Aydın, 1998, s.275). Akyüz (1990: 3), öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi ve dolayısıyla öğretmenlerin bir meslek okulundan yetiştirilmesi fikrinin Tanzimat Dönemiyle başladığını belirtmektedir.

Öğretmenlik yapacak kimselerin özel olarak yetiştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olması gerektiği düşüncesi öğretmen okullarının kuruluşuyla başlamıştır (Yılmaz, 2005: 7; Altın, 2009:18-36). Dar'ülmuallimin kurulmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme işi bir sisteme bağlanmıştır. Dar'ülmuallimin ilk açıldığında “Baş Hoca” unvanı ile Denizlili Yahya Efendi yönetici olarak atanmıştır. Daha sonra okulun ikinci müdürü olarak, Yahya Efendinin yerine, Ahmet Cevdet Efendi (Ahmet Cevdet Paşa) getirilmiştir. Ahmet Cevdet Paşa göreve gelir gelmez okulun işleyişinde bazı düzenlemeler yapmıştır. Çünkü o tarihe kadar okulun işleyişine yönelik herhangi bir yazılı yönetmelik yoktur. Ahmet Cevdet Paşa öncelikle okulun işleyişine yönelik bir Nizamname hazırlamıştır. Hazırlanan bu Nizamnameyle talebelerin sınavla alınması, öğrenci sayılarının azaltılması, öğretmenliğin saygınlığının muhafaza edilmesi gayesiyle öğrencilerin cerre çıkma uygulamasının (üç aylarda (Receb, Şaban, Ramazan) kaldırılması, talebelere maaş şeklinde ücret verilmesi, okulu bitirenlerin sırasına ve başarı derecesine göre tayin edilmesi, atandığı okulda görev yapmayı kabul etmeyenlerin diplomalarının iptal edilmesi gibi hükümler getirilmiştir (Akyüz, 1990). Ahmet Cevdet Efendinin yaptığı düzenleme sayesinde profesyonel öğretmenlik mesleğinin temelleri atılmıştır.

Öğretmenlik mesleği açısından bir diğer yasal düzenleme 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumi Nizamnamesidir. Bu Nizamname ile eğitim sistemi çok parçalı yapıdan kurtarılmaya çalışılmıştır. O zamana değin eğitim alanında parçalı olarak yapılan yenilik ve düzenlemeler bu Nizamname ile bütüncül ve sistemli hale getirilmiştir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 5 bölüm ve 198 maddeden oluşmaktadır. Nizamname eğitime

ilişkin tüm konuları içeren hükümlere sahiptir (Omay, 1987). Nizamname tüm öğretim kademelerinde yapılacak işleri bir kurala bağlamıştır. Ancak Nizamname ile getirilen kurallara rağmen öğretmen yetiştirme ve atamalarında kural dışı uygulamalar devam etmiştir. Tazimat döneminde olduğu gibi mutlakiyet döneminde de (1878-1908) öğretmen yetiştirme konusundaki düzenlemeler devam etmiştir. Belirtilen dönemde “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” yayınlanmıştır. 1869 Nizamnamesinde olduğu gibi öğretmen atamalarında önceliğin Dar’ülmuallimin mezunlarına verilmesi hükmü yer almıştır (Akyüz, 1997). 1924-1925 öğretim yılından itibaren Dar’ülmuallimin adı değiştirilmiş, okulun adı Muallim Mektebi olmuştur. Daha sonra (1935’lerden itibaren) öğretmen okulu olarak adlandırılmıştır. Öğrenci mevcutları az olan bu okullardaki öğretim yetersiz durumdadır. Bu nedenle ilköğretmen okullarının sayıları azaltılıp, öğretim niteliğinin artırılmasına çalışılmıştır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihine baktığımızda bir sistem bütünlüğü içinde üç döneme ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki yukarıda belirtildiği üzere Cumhuriyet öncesi dönemdir. Cumhuriyet öncesi dönem, Dar’ülmuallimlerin açılışıyla başlayıp Osmanlı Devleti’nin yıkılışına kadar devam etmiştir. İkinci dönem Cumhuriyet dönemidir. Cumhuriyet döneminde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla bir kısmı çok yetersiz olan kısa süreli kurslar ve farklı eğitim modelleri denenmiştir.

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar karmaşıktır (Akyüz 1989: 421). Cumhuriyetin kuruluşunda, Cumhuriyet ideolojisinin aktarılması, toplumun yeniden yapılanması için öğretmenler değişim ajanı olarak görülmüştür. 1982 yılına kadar devam eden uygulamalar ile nitelikli öğretmen yetiştirmeye çalışılmış, belirli bir kimlik oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak iyi bir planlama yapılamadığında artan öğretmen ihtiyacı karşılanamamıştır. Öğretmen açığını kapatmak amacıyla dışarıdan öğretmen ataması yoluna gidilmiş, ancak bu uygulamalar öğretmenlik mesleğinin itibarını

zedelemiştir (Akyüz, 1997). Öğretmen açığı cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokullarda, 1950'lerden sonra ortaokullarda, 1970'lerden sonra liselerde artış göstermiştir.

Öğretmen yetiştirme tarihimizin üçüncü ve son dönemi ise 1980 sonrasıdır. 1980'lerden itibaren birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlik eğitimini düzenlemeye dönük adımlar atılmış ve öğretmen niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. 1982 yılında çıkarılan Yüksek Öğretim Kanunu ile öğretmen okulları Üniversitelere bağlanmış, daha sonra Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar öğretmen yetiştirme de birtakım modeller denenmiş ve uygulanmıştır. İlk öğretmen Okulları, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Fakülteleri bunlardan bazılarıdır. Ancak bu uygulamalardaki süreksizlik ve diğer iç sorunlar nedeniyle nitelikli öğretmen yetiştirmede istenen seviyeye ulaşılamamıştır.

2.3.1. İlk Öğretmen Okulları

Öğretmen yetiştiren kurumlar 6234 sayılı kanunla birleştirilmiş ve İlk Öğretmen okulu olarak adlandırılmıştır. 1973 yılı yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî eğitim temel kanununa kadar ülkemizde öğretmen kaynağını ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleri sağlamıştır (Başkan, 2001). Bu kanun öğretmen yetiştirmede belli özellikleri aramakta ve yükseköğretimi şart koştaktadır. Bu nedenle, İlk Öğretmen okulları işlevini kaybetmiş, 1974-1975 eğitim-öğretim yılı itibariyle kapatılmıştır (Sağlam, 2007: 118; Öztürk, 1999: 120; YÖK, 1998).

2.3.2. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

Millî Eğitim Temel yasası gereğince öğretmen eğitiminin üniversiteler seviyesine çıkarılması üzerine, 1974–1975 eğitim-öğretim senesinde iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur. Millî eğitim Bakanlığına bağlı bu kurumların amacı ilkokula öğretmen

yetiştirmektedir. Böylece 35 yıl öncesinde ğretmen yetiştirme yükseköğretim düzeyinde ele alınmıştır. Bu okulların sayıları birkaç yıl içinde 45'e ulaşmıştır. Bu okullarda görev yapan ğretim elemanlarının ve bu okullara alınan öğrencilerde daha çok siyasi kıstaslara göre seçim yapıldığından gereğinden fazla ğrenci alınmış ve oldukça niteliksiz öğretmenler yetiştiren bu kurumlar 1980–1981 ğretim yılı sonuna kadar işlevlerini devam ettirmişlerdir (Sağlam, 2007:120). İstenen kaliteden uzak olduğu için bu enstitüler eğitim yüksekokulu adıyla 20 Temmuz 1982 tarihinde niversite bünyesine alınmıştır (YK, 1998).

2.3.3. Eğitim Yüksekokulları

1989 senesinde alınan bir kararla, tüm öğretmenlik alanları için dört yıllık bir eğitim öngörülmüştür. Bu nedenle 1989–1990 eğitim–ğretim yılı itibariyle eğitim yüksekokullarının eğitim süreleri dört yıla çıkarılmıştır. 1992 senesinde yapılan yeni bir düzenlemeyle de bu okullar eğitim fakültelerinin içinde sınıf ğretmenliği bölümüne çevrilmişlerdir (YK, 1998; Sağlam, 2007).

2.3.4. Eğitim Enstitüleri

1946–1947 ğretim senesinden itibaren önce İstanbul ve İzmir'de daha sonraki yıllarda da diğer illerde açılan eğitim enstitülerinin sayısı 1977–1978 eğitim–ğretim senesinde 18'e yükselmişti. Bir sonraki eğitim–ğretim yılı itibariyle sayıları 10'a indirilmiştir. Aynı eğitim–ğretim yılında ise Eğitim enstitülerinin tüm bölümlerindeki öğrenim süresi dört yıla yükseltilmiştir ve ardından da adları Yüksek ğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (Sağlam, 2007:182; Baksan, 2001:18; YK, 1998:8).

2.3.5. Yüksek ğretmen Okulları

İstanbul Yüksek ğretmen Okulunun kuruluşu 1891 yılında o dönemdeki liselere ğretmen yetiştirmek amacıyla açılan Dar'lmuallimin-i Aliye adlı kurumunun köklerine

dayanır. 1924 senesinde Yüksek Muallim Mektebi, 1934 yılında da Yüksek Öğretmen Okulu adını alan ve MEB'e bağlı 4 yıllık parasız yatılı olan bu okulun Edebiyat, Matematik, Tarih-Coğrafya, Fizik-Kimya, Felsefe, Tabiat ve Güzel Sanatlar olmak üzere toplam 7 bölümü vardı. Bu okula, lise mezunu olan ve İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesine giren öğrenciler arasından seçme sınavını başaran öğrenciler alınıyordu. Öğrenimin ilk 3 yılı bu fakültelerde okutulan alan bilgisi dersleri ile okulda görülen meslek bilgisi derslerinin öğrenimine, son 1 yılı ise uygulama ve staj çalışmalarına ayrılmıştır. Fen ve Edebiyat Fakültelerindeki alan derslerinin ve okuldaki meslek derslerinin sınavlarını ve uygulamalı çalışmalarını geçen öğrenciler Yüksek Öğretmen Okulu diplomasını alıyorlar ve bakanlık eliyle bir ortaöğretim kurumuna öğretmen olarak atanıyorlardı. Bu okul 1959 yılına değin lise ve dengi okullar için alan öğretmeni yetiştiren tek okul olarak işlevini devam ettirdi (Sağlam, 2007:186; Öztürk, 1999:182).

2.3.6. Köy Enstitüleri

Temel amacı halkı okur-yazar yapmak olan fakat bunun yanında da köylerin sosyal ve iktisadi yapısını öğretmen eliyle düzenleme ve gelişme sağlamak için kendine has ve özgün öğretmen yetiştirme modeli olan Köy Enstitüleri 1940 yılında kurulmuştur (Akyüz, 1998; Sağlam, 2007). “Nüfusun büyük kesiminin köylerde yaşadığı” gerçeğinden (Kartekin, 1973) hareketle düşünülen ve kurulan bu eğitim modeli, köy yerleşimlerinde, şehirden uzakta, işbaşında öğrenme ve öğretme modeline göre programlanmıştır. Köy enstitülerinin, toplumun en alt kademelerinden başlamak koşuluyla bütün alanlarda büyük bir değişime öncülük ettiği kuşkusuzdur. Köy enstitüleri, köye sosyal, kültürel, eğitim ve ekonomik yönden kazandırdığı katkılara rağmen 1954 yılında kapatılmıştır (Öztürk, 1999:300; Değirmencioğlu, 1999:33).

Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla Türkiye’de öğretmen yetiştirme aşamasının önemli bir dönüm noktası olan kendine has bir öğretmen yetiştirme geleneği yok edilmiştir diyebiliriz. Çünkü ekonomik yönden kısıtlı köy çocukları önemli toplumsal hareketliliğe eğitim vasıtasıyla araç olmaktadır. Ayrıca Köy Enstitüleri, toplumun en küçük biriminden başlamak suretiyle Atatürk devrimlerinin benimsenmesine ve devamında Cumhuriyet bilincinin kökleşmesine önemli katkılar sağlamıştır (YÖK, 2007).

2.3.7. Eğitim Fakülteleri

Eğitim Enstitülerinin Eğitim Fakültelerine dönüştürülerek üniversitelerin bünyesine alınması 1982 yılında YÖK’ün kurulmasıyla gerçekleşmiştir (Akyüz, 2010). Böylece ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi üniversiteler tarafından yapılmaya başlanmıştır. Üniversiteler bu görevi iki yolla gerçekleştirmektedir. Bunlardan ilki eğitim fakülteleri diğeri ise çeşitli yıllarda açılan lisans mezunu öğrencilere yönelik Pedagojik Formasyon eğitim programlarıdır.

1990’lı yıllara gelindiğinde ise üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının çağın ihtiyaçlarına cevap veremediği düşüncesiyle, eğitim fakültesi programlarının yenilenmesine karar verilmiştir. Bu kararlar, YÖK ve Dünya Bankasının ortak çalışması sonucu, 1994 – 1998 yıllarında “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” gerçekleştirilmiştir.

Projenin başlıca gerekçeleri şöyledir:

- Eğitim fakültelerinin varoluş hedefi “gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme” olması gerekirken, hedefinden “bilim ve temel araştırma yapma” yönüne kaymıştır.
- Eğitim fakültelerinde alan öğretmenliğinde uygulanan programlar ile fen edebiyat fakültelerinde uygulanan programlar arasında önemli ölçüde benzerlikler

oluşturmuştur. Bu iki fakülte arasındaki bu benzerliğe rağmen aralarında verimli bir iş birliği gerçekleştirilememiştir.

- Türkiye’deki eğitim sisteminde okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamada üniversiteler yetersiz kalmıştır.
- Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere alan öğretimi yeterli düzeyde yapılmamıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu istihdam ve ihtiyaç dengesini iş birliği yapmadıklarından dolayı kuramamışlardır.
- Türkiye’de öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik açılan “Sertifika Programları”, eğitim fakülteleri tarafından finansal bir kaynak olarak görülmüştür. Bunun sonucu Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği özelliklere sahip olmayanlara bile Pedagojik Formasyon sertifikası verilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışı burs imkanından öğretmenlerin “alan öğretimi” eğitiminden ziyade mühendislik bilimleri ve fen bilimleri yararlanmıştır.
- Eğitim fakülteleri sahip oldukları imkanlarını nitelikli öğretmen yetiştirme amacı yerine temel araştırmalar yapma şeklinde kullanmıştır.
- Eğitim fakültelerinin uyguladığı programlardaki derslerin; içerikleri, konuları ve özellikleri açısından gereken yeterliklere sahip öğretmenleri yetiştirememektedir (YÖK, 1998).

Birçok ülkede eğitim konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Bu sebeple öğretmen yetiştirme, eğitim sistemiyle ilgili tartışılan konuların odak noktasında yer almıştır. Bu konu sadece ülkemizde değil dünyanın da merkezindedir. Çünkü istenen durum daha kalifiye öğretmenler yetiştirilmesidir. Bunu sağlamak için;

- Öğretmen yetiştirme sürecinde teori ve uygulamanın birbirini tamamlaması,
- Okullardaki uygulama çalışmalarına rehberlik edecek öğretmen desteğinin sağlanması,
- Kurumlar arası güçlü iş birliğinin kurulması,
- Araştırma ve uygulama temelli öğretmenlik eğitimi gereklidir.

Ülkemizde yapılan düzenlemeler bu gereklilikler doğrultusunda yeterli gelmemiş, değişim ve gelişim sürecinde yenilenmesi ve yeniden yapılandırılmasına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda YÖK ve MEB, öğretmen yetiştirmeye ilgili önemli gördüğü yerlerde revize yapmıştır. Bu bağlamda 2017 yılında Öğretmen Strateji Belgesini (2017-2023) MEB kabul etmiştir ve çalışmalara başlamıştır.

MEB ve YÖK iş birliğiyle okullardaki öğretmenlik uygulaması ile ilgili yönerge hazırlanmıştır. Bu yönerge ile Fakülte-Okul İş birliği (1998) kitabı güncellenmeye devam etmektedir. Çalışma tamamlandığında eğitim fakülteleriyle paylaşılacaktır. Bu amaçla MEB'e ait MEBBİS üzerinde okullardaki öğretmenlik uygulamaları dersi, veri tabanına alınmıştır. MEBBİS üzerindeki modül sayesinde, Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü oluşturulmuştur. Bu sayede öğretim elemanları da öğretmen adaylarını e-devlet şifresiyle değerlendirebileceklerdir. Öğretmen adaylarına okullarda rehberlik edecek öğretmenler için seminerler düzenlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için en başta teorik dersler ile uygulamalı dersler arasındaki koordinasyonun kurulması ve bir bütün haline getirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayı yetiştiren üniversiteler, öğretmen adaylarını mesleğe yeterli düzeyde hazırlamalıdır. Çünkü öğretmen adaylarının yetişmesi için yapılan uygulama çalışmaları en az hazırlık eğitimi kadar önemlidir.

1982 yılında YÖK'e bağlı Eğitim Fakültelerinin kurulmasından günümüze kadar geçen zamanda lisans programlarında 1997, 2006 ve 2009 yıllarında değişikliğe gidilmiştir. Yapılan bu değişikliklerin en kapsamlısı, Millî Eğitimi Geliştirme Projesidir (1996-1997). Bu proje eğitim bilimleri alanında olup, Millî Eğitim Bakanlığında istihdam edileceği alan olmayan bazı eğitim fakültelerindeki lisans programları kapatılmıştır.

1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir. Bu nedenle okul kademeleri ilköğretim ve ortaöğretim olarak düzenlenmiştir. Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen bu yapısal değişiklikler neticesinde, eğitim fakültelerindeki bölümlerin ve anabilim dallarının yeniden yapılandırılması, lisans programlarının güncellenmesi, zorunlu haline gelmiştir. Bunun ardından YÖK ve MEB iş birliğiyle, eğitim fakültelerindeki bölüm ve anabilim dalları ders programları ve içerikleri yeniden oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni programlarda, %50-60 oranında alan bilgisi derslerine yer verilirken; %25-30 oranında meslek bilgisi derslerine ve %15-20 oranında da genel kültür derslerine göre içerik düzenlenmiştir.

Öğretmen yetiştirme ve eğitim alanındaki bu çağcıl gelişmelerin yanında 10. Kalkınma Planı (2014-2018), MEB'in Stratejik Planı (2015-2019), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi şeklinde birçok yeni çalışma yapılmıştır. Bologna süreci dahilinde, öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan müfredatın en az %25'nin seçmeli derslere olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirme programları içinde seçmeli dersler bulunmakta fakat çok fazla değişik isimlerle seçmeli ders açıldığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan yenilikler, seçmeli derslerle ilgili havuzların oluşturulması zorunluluk halini almıştır (yok.gov.tr).

Öğretmenlik lisans programındaki dersler 3 gruptan oluşmaktadır.

- Meslek Bilgisi (MB),
- Genel Kültür Bilgisi (GK),
- Alan Eğitimi (AE).

Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında olup, bu oranların bölümlere göre ders yoğunluğu aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Lisans Programlarında Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi Derslerinin

Dağılımları

Program	Meslek Bilgisi (%)	Genel Kültür (%)	Alan Eğitimi (%)
Biyoloji Öğretmenliği	34	18	48
Coğrafya Öğretmenliği	34	18	48
Felsefe Grubu Öğretmenliği	32	17	51
Fen Bilgisi Öğretmenliği	34	18	48
Fizik Öğretmenliği	34	18	48
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	18	48
Kimya Öğretmenliği	34	19	47
Matematik Öğretmenliği	34	18	48
Okul Öncesi Öğretmenliği	35	19	46
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	31	18	51
Tarih Öğretmenliği	33	18	49
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	32	17	51
Türkçe Öğretmenliği	33	18	49

Kaynak: YÖK öğretmen yetiştirme lisans programları uygulama yönergesi (2019) Web: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen_Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf 25.03.2019 tarihinde alınmıştır.

Öğretmen yetiştirme bir bütün olduğundan dağılımların gerektiği homojenlikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının temel eğitimle ilgili öğretmenlik programlarında alan bilgisine yönelik derslerle birlikte alan eğitimi dersleri de önem kazanmıştır. Bu durum lisans programlarında öğretmen adaylarına uygulanan öğretim programlarının, temel beceri, tutum, değer kazandırma ve uyum sağlama gibi özellikler üzerinde durmasını sağlamıştır. Örneğin; okul öncesindeki ve ilkokuldaki küçük

yaş grubu öğrencilerine fen dersini öğretmekten ziyade fen okuryazarlığı; matematik dersi kurallarının ve formüllerinin öğretiminden daha çok temel sayısal bilgi ve beceriler, matematik okuryazarlığı, matematiksel düşünme becerileri kazandırmak, hedeflenmiştir. Bu yüzden diğer ülkelerdeki gelişmelerin paralelinde öğretim programları, alan bilgisiyle birlikte, alan eğitimi ve öğretimine yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflemiştir.

2.3.8. Pedagojik Formasyon Eğitimi

2.3.8.1. Pedagoji

Pedagoji kelimesi Yunan dilinde çocuk anlamındaki “paid” sözcüğü ile “agogus” yani yol gösterici kelimesinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Ada ve Baysal, 2013). Türk dil kurumunun eğitim bilimi olarak tanımladığı pedagoji, çocuklara öğretimin bilim ve sanatıdır. Pedagoji, eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmak için eğitimle ilgili yönlendirmeleri yapmak ve geliştirilen yöntem ve materyallerin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için gerekli olan sistemsal, yöntemsel ve teknik düşünceler bütünüdür (Bilhan,1991). Tüm bu tanımlardan hareketle, öğretmenlerin, pedagoji kavramını bilmesi, yeterince içselleştirmesi, farkındalığının üst düzey olması gerekmektedir.

2.3.8.2. Pedagojik Formasyon

Pedagojik Formasyon eğitimi, eğitim fakültesinden mezun olmayan farklı lisans programlarından mezun olanların, öğretmenlik yapabilmek için almaları gereken dersleri içeren bir sertifikadır. Gerekli şartları sağlayan herkesin katılabileceği ve başarıyla tamamlamaları halinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik yapmalarına olanak sağlayan, kısa süreli verilen eğitimidir. Pedagojik Formasyon eğitiminin süresi dersleri en az iki yarı yıla bölünmek suretiyle bir öğretim yılıdır (YKK, 2015).

Pedagojik Formasyon eğitiminin köklerinin, yıllar öncesine hatta Osmanlı devleti dönemine uzandığını söyleyebiliriz. Osmanlılarda, eğitim veren kurumlardan Sıbyan mekteplerinde, beş-altı yaşındaki çocukların eğitime başladıkları okullardır. Günümüzdeki ana okul eğitimini de kapsayan ve din eğitimiyle ezberin yoğunlukla verildiği bu mekteplerin eğitim süresi dört yıldır. Ayrıca bu okulların eğitim programlarının çocukların seviyelerine göre hazırlandığı görülmektedir. Sıbyan mekteplerinden sonra medreselerde eğitime gidilmektedir. Medreselerde eğitim ücretsiz olarak yapılmaktadır (Saracaloğlu, 1992).

Baltacıoğlu (1964), pedagoji uygulamalarının Meşrutiyet İnkılabı (1908) ile Türkiye’de başladığını ifade eder. Meşrutiyet sonrasında İstanbul Dar’ülmuallimini pedagoji uygulanması başlatmıştır. Talebe özgürlüğünü ön plana çıkaran, soru soran-cevap alan, sezgilerle öğrenim usulünü (ayani usul) benimsemiş, ders programına el becerileri dersini de koyan ve okulunda müdürlüğünü de yapmakta olan Mustafa Satı Beydir. O dönemde, pedagoji üzerine konferanslar tertip eden Mustafa Satı Bey, “İptidaiye Mecmuası” adında pedagoji üzerine bir dergi yayınlamıştır. Satı Bey yaptığı bu çalışmalar sonucu o dönemde Meşrutiyet okul tarzında değişikliğe neden olmasa da toplumda pedagoji bilincinin oluşmasını sağlamıştır.

Türkiye’de, günümüze kadar öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli yollar izlenmiş ve denenmiştir. Ancak öğretmen yetiştirme konusundaki temel sorun öğretmen açığı sorunu olmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak üzere öğretmenlik mesleğini zedeleyen birtakım uygulamalar yapılmıştır. Bu açığın giderilmesi için, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanların öğretmenlik yapabilmelerine olanak sağlayan sertifika programları açılmıştır. 1997 yılında öğretmen yetiştirme konusunda yeni düzenlemeler yapılmış, öğretmenlik sertifika programları konusunda 97, 39, 2761 sayılı kararlar yayınlamıştır. Bu kapsamda tezsiz yüksek lisans programları başlatılmıştır. Tezsiz yüksek

lisans programları fen edebiyat fakültesi mezunları için 4+1,5 yıl olacak şekilde uygulanmıştır (YÖK,1997). Bir süre sonra uygulamadan yeterli verim alınamadığı gerekçesiyle 2010 yılında değişikliğe gidilmiş, tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak yerine yeniden Pedagojik Formasyon uygulaması getirilmiştir. Bu uygulama ile son sınıftaki lisans öğrencilerinin ve lisans mezunlarının Pedagojik Formasyon eğitimi almalarına imkân sağlanmıştır. Yeni düzenlemede Pedagojik Formasyon eğitimi alabilmek için not ortalaması kriteri getirilmiştir. 2011 yılında henüz lisans programlarında öğrenci olan ya lisans programlarından mezun olanların program için öngörülen giriş koşullarını sağlaması halinde Pedagojik Formasyon eğitimi alabilecekleri hükme bağlanmıştır (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Polat, 2014). 2013-2014 öğretim yılında Pedagojik Formasyon eğitimine öğrenci alımında Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) puanlarının kullanılması kararı alınmıştır (https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/PEDAGOJI/2013_PedagojikFormasyonTercihKilavuzu23012014.pdf). Bu karar doğrultusunda, Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının ‘Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar’ı sağlamak suretiyle öğretmenlik için başvuruda bulunabilmektedirler.

YÖK’ün 2010 yılında uygulanmaya başlattığı Pedagojik Formasyon eğitimi, bazı kurumların ve araştırmacıların eleştirilerine neden olmuştur. YÖK’ün aldığı bu kararlar yapılan eleştirilerin nedeni olarak, yeterli niteliklere sahip öğretmen yetiştirilemediği belirtilmiştir (Bıkmaz, 2015; Bilir, 2011). Tüm bu eleştirilere rağmen YÖK, 2011 yılında yapılan değişiklikle sadece fen edebiyat fakülteleri değil tüm fakültelerin lisans bölümlerinin öğrencilerine ya da mezunlarına, Pedagojik Formasyon eğitimi almalarına

olanak tanınmıştır. Aşağıdaki Tablo 2’de Pedagojik Formasyon eğitimi kapsamında verilen zorunlu dersler gösterilmektedir.

Tablo 2: Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Dersleri

Teorik Dersler	Teorik Ders saati	Uygulamalı Ders saati	Ders Kredisi
Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Seçmeli Ders I	2	0	2
Seçmeli Ders II	2	0	2
Dönem Toplamı	14	0	14
Uygulamalı Dersler			
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Dönem Toplamı	6	10	11
Genel Toplam	20	14	25

Kaynak: 18.11.2015 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu kararı Web: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagogik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx 25.03.2019 tarihinde alınmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında tüm dersler Pedagojik Formasyon çatısı altında öğretmen adaylarına kazandırılmak istenmiştir. Bu dersler Eğitim fakültelerinde öğrenim süresi olan 4 yıl içerisinde yayılmıştır. Pedagojik Formasyon eğitimi sertifika programında uygulanan seçmeli dersler tablo 3 olarak aşağıda verilmiştir

Tablo 3: Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Dersleri

Seçmeli Ders I Grubu		Seçmeli Ders II Grubu	
Eğitimde Eylem (Aksiyon) Araştırması	2-0-2	Rehberlik	2-0-2
Eğitimde Program Geliştirme	2-0-2	Eğitimde Teknoloji Kullanımı	2-0-2
Eğitim Tarihi	2-0-2	Eğitim Felsefesi	2-0-2
Eğitim Sosyolojisi	2-0-2	Türk Eğitim Tarihi	2-0-2
Gelişim Psikolojisi	2-0-2	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2
Öğretmenlik Meslek Etiği	2-0-2	Karakter ve Değerler Eğitimi	2-0-2
Yaşam Boyu Öğrenme	2-0-2	Özel Eğitim	2-0-2
Bireyselleştirilmiş Öğretim	2-0-2	Bilgisayar Destekli Öğretim	2-0-2

Kaynak: 18.11.2015 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu kararı Web: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagogik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx 25.03.2019 tarihinde alınmıştır.

2010 yılında başlayan ve sayıları günden güne artan Pedagojik Formasyon eğitimi yeni bir yapılanmayla YÖK bünyesindeki üniversitelerden alınmıştır. 2023 vizyon belgesi adındaki bu belge ile Pedagojik Formasyon şartının kaldırılacağı bu görevin YÖK bünyesindeki üniversitelerden alınıp Millî eğitim bakanlığına devredildiği açıklanmıştır (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>). Yayınlanan vizyon belgesi doğrultusunda, üniversitelerde Pedagojik Formasyon belgesi almak için, şimdiye kadar görevini devam ettiren ve oldukça yüksek sayıda kontenjanla eğitim-öğretim faaliyetleri sürdüren üniversitelerin, artık bu görevinin devam etmeyeceği, bakanlığın bizzat kendisinin üstlendiği belirtilmiştir. İçerik hakkında henüz net bilgi paylaşılmamıştır. Bakanlığın bu konudaki çalışmalarının devam ettiği bilinmektedir.

2.4. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YENİ YAPILANMA

Yakın zamana kadar öğretmenlerden beklenen rol “her şeyi bilen” olmasıydı (Üstüner, 2004: 9). Ancak 1998 yılından sonra düzenlenen öğretmen yetiştirme sistemi ile bu durum değiştirilmiş ve öğretmenlerden belirli alanlarda uzmanlaşmaları beklenmiştir (Üstüner, 2004).

Cumhuriyet sonrası dönemde, niceliksel olarak öğretmen gereksinimini karşılamak için açılan kurumlar ve yapılan tüm düzenlemelere rağmen öğretmen ihtiyacı karşılanamamıştır, açık kapatılamamıştır. Bu açığın kapatılması için de çaba gösterilmiş, farklı ve birçok kanalla öğretmen sağlanmaya çalışılmıştır. Bunlardan bazıları; mektupla öğretmen yetiştirme, yedek subay öğretmenliği, vekil öğretmenlik, Pedagojik Formasyon kursları ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme şeklindedir (Akyüz, 2001, 352).

Yükseköğretim Kurulu, yaklaşık 15 yıllık süre neticesinde yeniden düzenlemeye yönelmenin nedeni olarak, şu saptamayı yapmıştır; “Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma ve benzeri sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen gereksinimini karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik olarak yetersiz kalmıştır” (YÖK, 1998). Yapılan yeni düzenlemeye göre programa dayalı sorunlar şöyle özetlenebilir;

- Eğitim Fakültelerinin, kuruluş amaçlarından bazılarını göz ardı etmişlerdir. Ülkenin öğretmen ihtiyacı doğrultusunda örgütlenme ve büyüme yerine, ihtiyaç alanı olmayan alanlarda büyümüşlerdir. Bu nedenle de MEB ihtiyacı olan sınıf öğretmenini karşılayabilmek için, öğretmenlik sertifikası bile olmayan binlerce kişiyi eğitim sistemine atamıştır. Bu atamaların sonucunda da birtakım aksaklıklar meydana gelmiş telafisi imkânsız durumlar oluşmuştur.
- Fen Edebiyat Fakülteleri ile Eğitim Fakülteleri arasında verimli bir iş birliği kurulamamıştır dolayısıyla da birbirini tekrar eden çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bazı üniversitelerde aynı kampüs içinde yer alan Eğitim Fakülteleri görev tanımında olmamasına rağmen Fen edebiyat Fakültelerinin yaptıkları işi yapar hale gelmişler ve bunun devamında Fen Edebiyat Fakültesi neredeyse Eğitim Fakültesi içinde örgütlenmiştir. Bu tip eğilimler, kurumlar arasında amaç ve hedef karmaşası yaratmakta, yükseköğretime ayrılan sınırlı kaynaklar israf edilmekte, bu ortam içinde yetişen akademisyen adayları yanlış akademik normlar edinmektedir.

Yukarıdaki sorunla ilişkili olarak denilebilir ki, Eğitim Fakültelerinin alan öğretiminden görevlerini göz ardı ettikleri, tıpkı fen edebiyat fakülteleri gibi çalışarak “temel araştırmalar” yapmayı önemli görmeye başladıkları söylenebilir. Bu tespitle beraber alan öğretimi ve hizmet yapma misyonlarını bir kenara bırakmış, adeta ikinci plana

atmışlardır. Bunun hem nedeni hem de sonucu olarak, Eğitim fakültelerindeki kadroların ilgili alan dışı kadrolarla dolmuş olması gösterilebilir. Oysa Eğitim Fakültelerinde temel ihtiyaç, alan öğretimine yönelik uzmanlaşma çalışmalarının artırılmasıdır. Geride kalan on beş yıl içinde sadece Eğitim Fakülteleri öğretmen adayı yetiştirdiği halde, alan öğretimi konusundaki uzmanlaşma yeterince gelişmemiştir. Bu nedenle de alan öğretimi ve hizmet yapma misyonu yetersiz kalmıştır. Bu yetersizliklerin ve sorunların giderilmesine yönelik çabalar ise yok denecek kadar azdır.

- MEB ve YÖK arasında, doğru ve etkili iletişim kuramamanın bir sonucu olarak istihdam-ihtiyaç dengesi kurulamamıştır.
- Öğretmen yetiştirme sürecinde teori-pratik dengesi pratik aleyhine olacak şekilde bozulmuştur. Oysa birçok gelişmiş ülkenin öğretmen yetiştirme programlarına bir göz atarsak sınıf içi uygulama çalışmalarına önem verdikleri ve artırmaya çalıştıklarını görmemiz mümkündür.
- Eğitim Fakültelerinin, artan sınıf öğretmeni ihtiyacını dikkate alarak öğretmen yetiştirmemelerinden dolayı, Millî Eğitim Bakanlığı Pedagojik Formasyon eğitimine sahip olmayan binlerce üniversite mezununu, branşına-bölümüne uygunluğuna bakmaksızın, sınıf öğretmeni olarak atamak zorunda kalmıştır. Bu atamalar, Eğitim Fakülteleri ile MEB arasındaki koordinasyon yetersizliğinin bir sonucudur.
- Eğitim fakültesi dışında bir lisans programından mezun olan adaylar için düzenlenen Pedagojik Formasyon sertifika programları, belirlenen kısa süreli zaman diliminde verildiği için içerik açısından yetersiz kalmıştır. Çünkü kısıtlı zaman diliminde sığmayan program içeriği mecburen değiştirilmekte ve devamında yapılması gereken uygulama etkinlikleri göz ardı edilmektedir. Ayrıca bu programlar Eğitim Fakülteleri tarafından finansal kaynak olarak görülmeye

başlanmıştır. Bunun sonucu olarak bu sertifika programlarının mesleki yeterliliği ve verimliliği konusunda ciddi eleştiriler ve kaygılar oluşmuştur.

- 1982 yılındaki yeniden yapılanmayla beraber, Eğitim Fakülteleri fizik, kimya, tarih, coğrafya gibi lise branş öğretmenleri yetiştirmeye yönelmişler ve ihtiyaç alanı bulunan ortaokul branş öğretmeni yetiştirmeyi ise ihmal etmişlerdir. Bu ihmal sonucunda MEB, ihtiyacı olan ortaokul öğretmenini karşılayamadığı için lise öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenleri ortaokul düzeyinde işe almak zorunda kalmıştır. Fakat bu durum uygulamada birçok soruna neden olmuştur. Örneğin; fizik, kimya, tarih, coğrafya gibi bir branşta yetişen lise öğretmenleri, ortaokulda yer alan sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi dersleri öğretmekte zorlanmışlardır. Dolayısıyla ortaokulda öğretmenlik yapmak istememişlerdir. Bununla beraber tek branşta yetişen lise öğretmenleri başka alanlarla ilgili derslere girememişlerdir. Bu durumun bir sonucu olarak, ortaokullarda her branş için öğretmen bulma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum pek de mümkün olmadığından, köy ve kasabadaki küçük ortaokullarda çoğu zaman öğretmensiz geçen ders problemi ortaya çıkmıştır.
- Son yıllarda, Eğitim Fakültelerinde eğitim yönetimi, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme gibi (eğitim fakülteleri programının içeriğinde bulunan) çok sayıda eğitim bilimleri lisans programları açılmıştır. Fakat bu lisans programlarının MEB tarafından belirlenen öğretmenlik istihdam alanları bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu lisans eğitimini tamamlayan öğrenciler, kendi alanlarında çalışmamaktalar, ve işsizlik problemi yaşamaktadırlar. Bu eğitim programlarının, lisansüstü düzeylerde açılması ya da öğretmen yetiştirme süreci içerisinde beceri olarak yayılması gerekmektedir.

2.5. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ

Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 45 maddesinde öğretmenlerin özellikleri ve seçimine dayalı nitelikler yer almaktadır. Bu özellikler “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve Pedagojik Formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2002). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmen yeterlikleri şu başlıklar altında ele alınmaktadır:

- Genel Kültür Bilgisi,
- Meslek Bilgisi,
- Alan Bilgisidir.

Bu yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından, öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olması için, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullara gönderilmiştir (Mahiroğlu, 2004). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programları; genel kültür dersleri ile alan ve meslek bilgisi şeklinde düzenlenmiştir (Darling-Hammond, 1999; Wenglinsky, 2000).

2.5.1.Genel Kültür Bilgisi:

Öğretmen, bir genel kültür bilgisine sahip olmalıdır (Seferoğlu, 2004). Çünkü öğretmen toplum yapısını, davranış biçimlerini, kültürel değerlerini ve çevresinde olup bitenleri ne kadar iyi bilirse etrafında meydana gelen değişimleri karşılayabilecek nitelikte yeni davranışları öğrenciye o denli kazandıracaktır.

2.5.2. Meslek Bilgisi:

Öğretmenlerin eğitiminde bilgi, beceri ve tutumun yanında eğitim bilimlerine ait derslerin verilmesi önemlidir (Kahramanoğlu, 2010: 15). Başarılı bir öğretmen olabilmek için branşıyla ilgili konuları üst düzeyde bilmesi tek başına yeterli değildir. Bunun yanında

mesleki bilgileri de yani bir bilgiyi nasıl öğreteceği ve öğrencilerin nasıl öğrenebileceğini bilmesi gerekmektedir (Köroğlu, 2015).

2.5.3. Alan Bilgisi:

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği gibi öğretmenin sahip olması gereken önemli niteliklerden birisi de alan bilgisidir. Alan bilgisi öğretmenin branşıyla ilgili sorgulayıcı bir bakışa sahip olması, gerekli kuramsal ve metodolojik bilgiyi üst düzeyde bilmesidir.

Tüm bu tanımlamalar doğrultusunda denilebilir ki öğretmen ve dolayısıyla yeterlikleri bir ülkenin gelişmesi, ilerlemesi için bir gerekliliktir. Bu nedenledir ki mesleki açıdan ne kadar yetişmişlik düzeyi artarsa o denli eğitim başarıya koşacaktır. Öğretmenlerin kendilerinin kişisel özelliklerini ve mesleki bilgilerini geliştirebilmesi için onlara her yönden destek olunmalıdır (Seferoğlu, 2001). Bu destek beraberinde başarıya koşan öğretmende eğitimi taçlandıracaktır.

2.6. BOLOGNA SÜRECİ

1990-2000'li yılları arasında, Avrupa ülkeleri yüksek öğretim sistemlerinde oluşan eksiklikleri ve sorunları gidermek için birtakım yasal düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemeler idari ve mali konuları kapsamaktadır. Bu kapsamda bazı köklü değişimler yaparken, bazı ülkelerde ise sadece iyileştirme çalışmaları yapılmıştır. Köklü değişim yapan ülkeler; Avusturya, Bulgaristan, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Romanya ve Macaristan'dır. Sistemlerinde iyileştirme yapan ülkeler ise; Almanya, Fransa ve İspanya'dır. Değişim ve iyileştirme hareketleri beraberinde, Avrupa ülkelerinde, yükseköğretim konusunda uyumun oluşmaması ortak bir sorun oluşturmuştur. Bu sorun, ülkelerin yükseköğretim sistemleri arasındaki üniversite geleneklerinin, eğitim süreçlerinin, eğitim kalitelerinin ve karakterlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Avrupa ülkeleriyle birleşen eski sosyalist ülkelerle birlikte bu farklılıklar daha da artmıştır. Avrupa yükseköğretim sisteminde oluşan bu farklılıkların giderilerek uyumun sağlanması için Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area, EHEA) oluşturulmuştur. Ülkeler adına ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) oluşturulması;

- Akreditasyon çalışmalarının yapılması ve diplomaların karşılıklı tanınması yolu ile hizmetlerin Avrupa içerisinde serbest dolaşımının sağlanması,
- Öğrenci hareketliliği artırılarak ortak bir “Avrupalı” kültür bilinci oluşturulması,
- Üniversitelerin iş birliği içinde çalışması sağlanarak, bilim ve teknoloji alanında daha çok gelişmenin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Yükseköğretim Stratejisi,2007).

Avrupa ülkelerinin yükseköğretimi arasında ortaklaşma ve uyumun sağlanabilmesi için atılması gereken ilk adım, ülkelerin yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumların verdiği derecelerinin karşılıklı tanınmasıdır. 1997 yılında bu uyumun gerçekleşmesi için Lizbon Tanıma Konvansiyonu (Council of Europe/UNESCO Lisbon Recognition Convention) yapılmıştır. Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun iş birliği ile gerçekleştirilen akademik tanınma (academic recognition) süreci, 36 Avrupa ülkesi, ABD, Avustralya, Kanada ve İsrail tarafından kabul edilmiştir. Kabul edilen bu kararlar uygulamada değişiklik yaratmamıştır. Çünkü kararların ve değerlendirmelerin uygulanması ülkelerin kendi yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır ve yükseköğretim kurumları da eskiden beri süregelen uygulamalarında çok fazla değişikliğe gitmemişlerdir.

Mayıs 1998'de, İtalya, Fransa, İngiltere ve Almanya'nın yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından yayımlanan Sorbonne Ortak Bildirisi sayesinde, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması için önemli bir başlangıç yapılmıştır. Bu bildiriden

yaklaşık bir yıl sonra 29 Avrupa ülkesinin katılımıyla Bologna Bildirisi yayınlanmıştır. Bu bildiride, Sorbonne bildirisinde önerilen;

- Lisans ve yüksek lisans iki aşamalı yapının oluşturulması,
- Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System, ECTS)’nin benimsenmesi ve sömestr sistemine geçilmesi,
- Akademik hareketliliğinin önündeki engellerin azaltılması,
- Akademik derecelerin “okunabilir” ve karşılaştırılabilir olması için alınan eğitimin içeriğini özetleyen “diploma eki” verilmesi,
- Avrupa ülkeleri arasında iş birliği yapılarak yükseköğretimde kalite güvencesini sağlaması (European Co-operation in Quality Assurance),
- Avrupa’ya özgü konularda yükseköğretim kurumlarının çalışmalarında ağırlık vermesi gerektiği kararı alınmıştır (Yükseköğretim Stratejisi, 2007).

Bu kararlara ek olarak Bologna sürecinin oluşmasında etkili olan ilkeler arasında aşağıdaki maddeler de yer almaktadır (Korkut ve Mızıkacı, 2008).

- Bireyleri günümüzün değişen iş gücü taleplerine uygun olarak hazırlama.
- Kişilerin bireysel gelişimlerine önem vererek aktif yurttaş olarak demokratik bir toplumda hayata hazırlaması.

Bu kararlarla Bologna sürecinin başlaması sağlanmıştır. Bologna Süreci’nde karar alma, “hükümetler arası” bir süreçtir. İmzacı ülke bakanları, ilerlemeyi değerlendirmek ve yakın gelecek için bir yol tayin etmek amacıyla iki yıllık zirvelerde toplanırlar. Kararlara, sürece dahil imzacı ülkelerin konsensüsü ile varılır (Pechar, 2007:113). Dünyada yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda yürütülen çalışmalar Avrupa Yükseköğretim Alanı/Bologna Süreci içerisinde yer almaktadır (Elmas, 2012).

Bologna süreci, dünyadaki bilim, teknoloji ve küresel gelişmelere bağlı olarak, üniversiteleri, bilgi ve beceri yönünden daha nitelikli bireyler yetiştirmeye yönlendirmiştir. Bu amaçla, üniversiteler eğitimlerinde uyguladıkları programlarını çağın ihtiyaçlarına göre güncelleyerek, belirlenen standart ve niteliğe ulaştırmaya çalışmaktadırlar. Bu anlayış beraberinde, “Bologna Süreci”yle birlikte ülkemizde de yükseköğretim kurumlarının programlarında güncelleme yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur (Güneş, 2012).

Resmi olarak 2001 yılında Bologna Süreci’ne katılan Türkiye’de Avrupa Yükseköğretim alanı ile bütünleşme yolunda atılan önemli adımlardan biri de Yükseköğretim Yeterliklerinin belirlenmesidir (Yağmur, 2016). Türkiye’deki Bologna sürecini değerlendirmek amacıyla Türk Ulusal Ajansı Temmuz 2004’te 12 bireyden meydana gelen Bologna Rehberleri Ulusal Takımını oluşturmuşlardır. (http://www.ehea.info/Uploads/Documents/NationalReport_Turkey_05.pdf).

Bologna Süreci dahilinde, Avrupa Birliği üyesi ülkeler için öğretmenlik mesleği için ilkeler şöyle tanımlanmıştır (Chapman, 2007):

- “*Öğretmenlik, üstün özellikli bir meslektir*”. Tüm öğretmenler, yükseköğretim kurumlarında eğitim görmelidir ki öğretmen konu alanı bilgisi ve bununla beraber iyi pedagoji bilgisine sahip olsun. Çünkü öğretmen öğrenciye yol gösterir ve öğrencileri sosyal-kültürel ölçüler bakımından destekler.
- “*Öğretmenlik, hayat boyu öğrenme üstüne kurulu bir meslektir*”. Hayat boyu öğrenme bir süreçtir ve bu süreçte öğretmenler, mesleki kariyerlerini devamlı geliştirebilmelidirler. Bunu yapabilmeleri için her bakımdan desteklenmeli, yeni bilgilerin kazanılmasının ne denli önemli olduğunun farkında olmalıdırlar. Bu noktada öğretmenlere işverenleri de dahil güdüleyici yaklaşmalıdır.

- “*Öğretmenlik, hareketli bir meslektir*”. Hareketlilik, ekip ruhu, ortak çalışma ve paydaşlarla iletişim öğretmen eğitimi programları için önemlidir. Öğretmenler, diğer meslektaşlarıyla ülke içi veya uluslararası ortak çalışmalara yönlendirilmelidir ve dinamizmini koruması için teşvik edilmelidir.
- “*Öğretmenlik, iş birliğine dayalı bir meslektir*”. Öğretmen yetiştiren kurumlar, uygulama sahasına daha hâkim olabilmeleri adına okullarla iş birliği içerisinde faaliyette bulunmalıdır.

2.7. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ

Bologna Sürecinde, Bergen'de gerçekleştirilen (2005) Bakanlar zirvesi sonucu, Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu tarafından Ulusal Yeterlikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulması için çalışma başlatılmıştır. Bu çalışma ile Yükseköğretim Kurulu tarafından 28.04.2006 tarih ve 2006/8 sayılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Kararı ile Yükseköğretim Yeterlikler Komisyonu (YYK) kurulmuştur. Bu komisyonun üyeleri Yükseköğretim Kurumları temsilcilerinden oluşmaktadır. Oluşturulan bu komisyon 04.02.2008 tarihine kadar çalışmış ve ağırlıklı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlikler Çerçevesi (QF-EHEA Qualifications Framework for European Higher Education Area) düzey tanımlayıcılarını kullanmıştır. Bu tanımlayıcılardan hareketle, UYÇ'yi yükseköğretimin ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde öğrenimi bitirmiş olan öğrencilerin, öğrenim sonunda sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre belirlemişlerdir. Belirlenen bu yeterlik türlerine göre oluşturulan Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesinin ön çalışması, ilgili kurumların öneri ve katkılarına sunulmuştur. Yükseköğretim Kurulu tarafından, 10.07.2008 tarihinde, UYÇ çalışmalarını genişletebilmek amacıyla çalışma komisyonunda yeniliğe gidilmiştir. Yenilenen

komisyonun çalışmalarına katkı sağlamak için, farklı üniversitelerden ve kurumlardan tecrübeli akademisyenlerin katılımıyla "Yükseköğretim Yeterlikler Çalışma Grubu" kurulmuştur. Akabinde 21.05.2009 tarihinde Yükseköğretim Genel Kurulu'nun, 2009,10 sayılı kararı ile Yükseköğretim Sanat Eğitimi Yeterlikleri ve Mesleki Eğitim Yeterlikleri Çalışma Grupları kurulmasıyla UYÇ ile ilgili hazırlık çalışmalar hızlandırılmıştır. YÖK, Ocak 2009 tarihinde, internet siteleri üzerinden Yükseköğretim Yeterlikler Komisyonu ve Çalışma Grubunun hazırlamış olduğu "Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Ara Raporu"nu yayınlarak tüm kurum ve kişilerin görüş ve katkılarına sunmuştur. Alınan geri dönütler doğrultusunda Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesinin oluşturulmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir (YÖK, 2019).

Bologna Süreci, "Avrupa Yükseköğretim Alanı" oluşturmayı amaçlayan köklü bir değişiklik sürecidir. Bu hedef kapsamında, "Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ)" oluşturulmuş ve bu yeterliklere göre yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan yükseköğretim ile mesleki eğitim alanlarında "Alana Özgü Yeterlikler" tanımlanmıştır (Yağmur, 2016; Elmas, 2012; Güneş, 2012). Böylece alan yeterlikleri doğrultusunda yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim programlarının iyileştirilmesi ve gerekli durumlarda güncellenmesine başlanmıştır. Ardından Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Yönetmelik taslağı hazırlanmıştır (Güneş, 2012). Tüm bu çalışmaların ortak amacı, mezunların dünyayı tanıyan değişime açık bireyler olmalarını sağlamaktır (Elmas, 2012).

TYYÇ; *bilgi* (kuramsal-olgusal), *beceri* (bilişsel-uygulamalı) ve *yetkinlik* (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü yetkinlik) boyutlarından oluşmaktadır. TYÇÇ göre yeterlikler iki alt düzeyde tanımlanmıştır. Bunlar bilgi(kuramsal-olgusal) ve becerilerdir (bilişsel-

uygulamalı). Yetkinlikler ise dört alt boyut olarak tanımlanmıştır. TYÇÇ yeterlik ve yetkinlikler aşağıda bir tablo halinde gösterilmiştir.



Tablo 4: Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYÇÇ)
Yeterlikler

YETKİNLİKLER						
TYÇÇ DÜZEYİ	BİLGİ ▪ Kuramsal ▪ Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
LİSANS	- Alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma.	-Alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal 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.	-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.	-Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, -Öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme. -Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme.	-Alanı ile 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 olmayan kişilerle paylaşabilme. -Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığı sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilme. -Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme.	-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.

2.7.1. Bilgi: Her bilim dalı bilgiyi alanı ve çalışmalarına göre tanımlamaktadır. Buna karşın, bilgi yalnızca bilim dallarına göre değil, değişen zamana ve şartlara göre de kendini yenileyen bir kavramdır. Önceleri bilgi insanı şekillendiren, haber değeri olan bir olguyken günümüzde bilgi bir üretim etkenidir ve alınıp satılma niteliği taşımaktadır. Genellikle bilgi, bir tercihte bulunmamız söz konusu olduğunda ihtiyaç duyduğumuz şeydir. Geçmişten bugüne kadar tartışılan bilginin tanımı zor, aynı zamanda neyin bilgi olduğu neyin bilgi olarak kabul edilemeyeceği; bilgi, inanç ve gerçek ilişkisi hala tartışılmaktadır (MEB, 2005; Yağmur, 2016).

2.7.2. Beceri: Beceri, bilgi ve performansı kapsayan, karmaşık ve bütünsel bir eylemdir. Bu eylem öğrencilerde, öğrenme faaliyetleri içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşamlarında uygulanması tasarlanan yani bilgiyi hayata geçirebilme, problemleri çözebilme ve görevleri tamamlayabilme yetenekleridir (MEB, 2005:47). TYYÇ kapsamında beceriler, bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünce) ve/ veya uygulamalı (el becerisi ve yöntem, materyal, araç gereç kullanabilme) olarak tanımlanmaktadır.”

2.7.3. Yetkinlikler: Yetkinlikler, bilgi ve beceriyi (kişisel ve sosyal), yaşamlarının her alanında mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneğidir. Boyatzis (1982), yetkinlikleri; “Bir işte etkin ve/veya üstün performans neticeleri veren, kişiye ait esas niteliklerdir.” biçiminde tanımlamıştır (Richard, 1982:21). TYYÇ kapsamında “yetkinlik”, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik kavramları şeklinde tanımlanmıştır.” Bu tanımlardan hareketle, yükseköğretim öğrencilerine kazandırılacak bilgi, beceri ve yetkinliklerin öğretimi ile eğitim-öğretim programları içerisinde beceri yaklaşımının önem kazandığı söylenebilir. Eskiden “beceri” kavramı gözle görülen ve ustalık gerektiren mekanik davranışlar olarak nitelendiriyordu. Yani öğrencilerin

davranışları ve fiziksel becerileri geliştirilmeye çalışılıyordu. Günümüz yapılandırmacı yaklaşımla birlikte beceri kavramının içeriği değişmiş, fiziksel-mekaniksel boyutundan ziyade daha çok zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmeye odaklanmıştır (Boutin, 2004).

2.8. KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Simpson (2004), Maryland Üniversitesinde öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi konusunda doktora düzeyinde bir araştırma yapmış yapmıştır. Öğretmen adaylarının yeterliklerini cinsiyet, yaş ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenen araştırma sonucunda öğretmen yeterlikler ile cinsiyet, yaş ve akademik başarı değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Eraslan ve Çakıcı (2011), Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları adlı makalesinde, fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğrenim basamağı, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim birimi ve üniversite tercihinde eğitim fakültesinin yer alması veya almaması gibi değişkenler ve 35 önermelik “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemektedir. Araştırmada, 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde Pedagojik Formasyon dersleri alan 214 öğrenciye yapılan istatistiksel analizlerde öğrenci tutumlarının çeşitli değişkenlerde farklılaştığını saptanmıştır.

Yapıcı ve Yapıcı (2013), Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon a İlişkin Metaforları adlı Makalesinde, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika programına devam eden öğrencilerin, Pedagojik Formasyon a ilişkin sahip oldukları algılarını, metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada 154 öğretmen adayına nitel araştırma yöntemiyle olgu bilimi kullanılarak

anket doldurma uygulanmıştır. Araştırma sonunda katılımcılar Pedagojik Formasyon a ilişkin olarak toplam 36 adet geçerli metafor üretmişler ve toplamda olumlu, olumsuz ve nötr olmak üzere 3 farklı kategoride metafor ortaya çıkmıştır. Olumsuz önemli metaforların; zorunluluk, boşa harcanmış zaman, eziyet, özlem, yetersizlik, zahmet ve para olarak sıralandığı görülmektedir. Olumlu önemli metaforların; hazırlık, umut, ekonomik özgürlük ve annelik olarak sıralandığı görülmektedir. Nötr metaforların ise; ön şart, psikoloji ve ilk adım şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Yöntem (2015), Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale Üniversitesi Örneği) adlı yüksek lisans tezinde, 2013-2014 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesinde görev yapan 310 öğretim elemanından Bologna Süreci Değerlendirilmesi Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Araştırmaya katılan öğretim elemanları ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarına olumlu yaklaşmaktadırlar. Öğretim elemanları AB uyum ve Bologna çalışmalarının Türk Yükseköğretim Sistemini olumlu yönde etkileyeceğini, Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Yağmur (2016), “Öğretmen Adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri doğrultusunda bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçek ile cinsiyet, mezun olunan alan türü, mezun olunan lise türü, okumuş olduğu bölümden memnuniyet, okumuş olduğu bölüm ve mezuniyet ortalaması değişkenlerine göre örneklemini incelenmiştir. Örneklem olarak Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi 4 sınıfta okuyan 365 eğitim fakültesi öğrencileri seçilmiştir. Edinilen bulgulara göre araştırma sonucunda Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterliklerine bakıldığında cinsiyet, mezun olunan lise türü ve liseden mezun olunan alan arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlikleri ile öğrenim görülen alan, öğrenim görülen alandan memnun olma durumu ve akademik başarı arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yıldız ve Yıldız (2017), Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Yeterlikleri adlı makalesinde, 2016-2017 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi alan 600 öğrenciye Gökhan Uğur Yağmur tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Edinilen bilgilere göre Öğrencilerin Yeterlik ile ilgili tüm boyutlarda puan ortalaması orta düzeydedir. Yetkinlik ile ilgili tüm boyutlarda puan ortalaması yaklaşık orta düzeyin üzerindedir. Öğrencilerin Yeterlik ve Yetkinlik algıları arasında cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Yeterlik ve Yetkinlik algıları arasında program değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşma olduğu ve bunun yanında Yeterlik ile Yetkinlik toplam puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Ulubey (2017), Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Becerilerinin Gelişimine Katkısının İncelenmesi adlı makalesinde, 2015-2016 yılında Türkiye’nin batısındaki bir üniversitede Pedagojik Formasyon eğitimi göre 399 öğretmen adayı ve nitel boyutunda da 162 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu görüş alma formu ve Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyini Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon eğitimi sertifika programını orta düzeyde olumlu buldukları görülmüştür.

Kaptanbaş ve Gürbüz (2017), Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Düzeyleri adlı yüksek lisans tezinde, Abant İzzet Baysal

Üniversitesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve öz yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada 669 öğretmen adayına 3 bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek için Bilgin (2009) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği, üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini ölçmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş (Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES) ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından (2005) Türkçeye uyarlanmış olan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının toplam puanda ve tüm alt boyutlarda bilişsel esneklik ve öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Kurnazoğlu Atmaca (2019), Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Görüşleri adlı yüksek lisans tezinde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesinde, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan 319 öğrencinin yeterlikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin Süreç, Değerlendirme, Planlama, Gelişim, Değerler ve Materyal olmak üzere altı faktörde toplandığı, yeterliklerinin cinsiyete, mezun oldukları/olacakları bölüme, iş deneyimine göre farklılaşmadığı ve yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin yeterlik alanları boyutlarındaki ilişkisinin tüm boyutlarda genelde pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenler ise; eğitim fakültelerinin öneminin azalması, eğitim fakülteleri öğrencilerinin motivasyonlarının

düşmesi, süreç boyunca kazanılması gereken bilgi ve becerilerin kısa sürede kazandırılmaması gibi nedenlerle çoğunlukla olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Bu araştırmada Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri kapsamında *Bilgi* (Kuramsal-Olgusal) Yeterliliği, *Beceri* (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ve *Yetkinlik* (Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik) düzeyleri incelenmiştir. Çalışma alan yazındaki boşluğu doldurması açısından önemlidir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Seltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook (1959), araştırma modelini, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi şeklinde tanımlamışlardır. Bu araştırma, Pedagojik Formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının Bologna kapsamında belirlenen yükseköğretim yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimleyip açıklanarak ortaya konulması olarak ele alınabilir (Sönmez, 2013).

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi hem sosyal bilimlerde hem de eğitimde en çok yararlanılan teknik ya da veri toplama araçları, posta anketleri, kişisel görüşmeler, telefon görüşmeleri ve yapılandırılmış gözlemlerdir (Ekiz, 2009).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ve Kırıkkale Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Edebiyat, Psikoloji, Coğrafya, Felsefe ve Diğer Bölümlerden oluşan 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde örnekleme türlerinden uygun durum örneklemesiyle örneklem oluşturulmuştur. Bu örneklem türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay

ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2009). Bu teknikle belirlenen örneklem grubunda gönüllü 294 öğretmen adayı bulunmaktadır.

Bu araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise türü, liseden mezun olduğu alan, öğrenim gördüğü program, öğrenim gördüğü programdan memnuniyet durumu ve genel not ortalamalarına göre dağılımlarını ve öğrenci sayılarını gösteren çizelge Tablo 'de verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

		Sayı (n)	Yüzdesi %
Cinsiyet	Kadın	210	71,4
	Erkek	84	28,6
Mezun olduğu lise türü	Fen lisesi	2	,7
	Anadolu öğretmen lisesi	5	1,7
	Anadolu lisesi	107	36,4
	Genel lise	109	37,1
	Meslek lisesi	60	20,4
	Diğer	11	3,7
Liseden mezun olduğu alan	Sayısal	87	29,6
	Eşit ağırlık	128	43,5
	Sözel	66	22,4
	Yabancı dli	4	1,4
	Diğer	9	3,1
Öğrenim gördüğü alan	Matematik	17	5,8
	Fizik	3	1,0
	Kimya	3	1,0
	Biyoloji	4	1,4
	Tarih	76	25,9
	Edebiyat	62	21,1
	Coğrafya	16	5,4
	Felsefe	21	7,1
	Diğerleri	92	31,3
Öğrenim gördüğü programdan memnuniyet	Evet	235	79,9
	Hayır	59	20,1
Not ortalaması	0-2 yetersiz	7	2,4
	2,01-2,50 zayıf	75	25,5
	2,51-3,00 orta	134	45,6
	3,01-3,50 iyi	58	19,7
	3,51-4,00 çok iyi	20	6,8

Tablo 5'ya göre; katılımcılardan %71,4'ü (n=210) kadın iken %28,6'sı (n=84) erkektir. Katılımcılardan Fen Lisesi mezunlarının (n=2) oranı %0,7; Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının (n=5) oranı %1,7; Anadolu Lisesi mezunlarının (n=107) %36,4; Genel

lise mezunlarının (n=109) %37,1; Meslek lisesi mezunların (n=60) oranı ise %20,4 ve Diğerlerinden mezunların (n=11) oranı ise %3,7'dur.

Katılımcılardan sayısal mezunlarının (n=87) oranı %29,6; eşit ağırlık mezunlarının (n=128) oranı %43,5; sözel mezunlarının (n=66) oranı %22,4; yabancı dil mezunlarının (n=4) oranı %1,4 ve diğer alanlardan mezunların (n=9) oranı ise %3,4'tür. Katılımcılardan Matematik programındakilerin (n=17) oranı %5,8; Fizik programındakilerin (n=3) oranı %1; Kimya programındakilerin (n=3) oranı %1; Biyoloji programındakilerin (n=4) oranı %1,4; Tarih programındakilerin (n=76) oranı %25,9; Edebiyat programındakilerin (n=62) oranı %21,1; Coğrafya programındakilerin (n=16) oranı %5,4; Felsefe programındakilerin (n=21) oranı ise %7,4 ve diğer programındakilerin (n=92) oranı ise %31,3'tür. Katılımcılardan %79,9'ü (n=235) okuduğu programdan memnundur ve %20,1'ü (n=59) okuduğu programdan memnun değildir.

Katılımcılardan ortalaması 0-2 (yetersiz) olanların (n=7) oranı %2,4; 2,01-2,50 (zayıf) olanların (n=75) oranı %25,5; 2,51-3,00(orta) olanların (n=134) oranı %45,6; 3,01-3,50 (iyi) olanların (n=58) oranı %19,7; 3,51-4,00 (çok iyi) olanların (n=20) oranı ise %6,8'dir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yağmur (2016) tarafından geliştirilen 'Öğretmen Adayları Yeterlik Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' uyarlanarak kullanılmıştır. Veri toplama araçları Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılmış olup gönüllü katılıma özen gösterilmiştir. Katılmak istemeyen öğretmen adayları ve eksik-hatalı

doldurulan formlar araştırmadan çıkartılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmış ve analizlere uygun hale getirilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, retmen adaylarının Bologna çerçevesinde hazırlanan retmen yeterliklerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilebilmesi amacı ile oluşturulmuştur. Çeşitli demografik bilgilerin elde edildiği bu formda retmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise türü, liseden mezun olunan alan, öğrenim gördüğü program, öğrenim gördüğü programdan memnuniyet durumu ve ağırlıklı genel not ortalamasına ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretmen Adayları Yeterlik leği

Araştırmada kullanılan bu ölçek oluşturulurken öncelikle ilgili literatür taranmış ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri erevesinde Yağmur (2016) tarafından geliştirilen '*retmen Adayları Yeterliği leği*' Pedagojik Formasyon ğrencilerine uyarlanarak hazırlanmıştır. Ölçek, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler erevesi Eğitim Bilimleri ve retmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlikleri Lisans Düzeyi esas alınarak, 5'li likert tipi bir ölçek olacak şekilde oluşturulmuştur. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler erevesi Eğitim Bilimleri ve retmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlikleri Lisans Düzeyi; Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Yeterliliği, Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ve Yetkinlik (Bağımsız çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, ğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana zg Yetkinlik) Yeterliliği alt başlıklarından oluşmaktadır (TYYÇ,2016).

3.3.3. Verilerin Analizi

Analiz sürecinde öncelikle yanlış-eksik doldurulan formlar çıkarılmış ve veri temizleme işlemi yapılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 programı ile yapılmış ve %95

güven düzeyi ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen hipotezler korelasyon testi, Mann Whitney U testi, t testi, Kruskal Wallis testi ve ANOVA ile sınanmıştır. Testlerin kullanımından önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve buna göre uygun olan testler yapılmıştır. İki gruplu değişkenlerin analizinde t testi ve Mann Whitney U testi, k gruplu ($k \geq 3$) gruplu değişkenlerin ölçek puanları açısından karşılaştırılması Kruskal Wallis testi ve ANOVA testi, ölçek puanların birbiri ile ilişkisi korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü, derecesini ve önemini ortaya koyan istatistiksel yöntemdir. İlişkinin yönünü ve derecesini belirten katsayıya korelasyon katsayısı denir. Korelasyon katsayısı küçük r harfi ile gösterilir ve r değeri -1 ile +1 arasında değerler alır (Hair, Hult ve Ringle). Eğer r değeri -1'e yakın değerler alıyor ise değişkenler arasında negatif yönde, +1'e yakın değerler alıyor ise pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenir. Eğer r değeri sıfıra yakın değerler alıyor ise iki değişken arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılır. Değişkenler oransal ya da aralıklı ölçek ile elde edilmiş ve normal dağılıma uygunluk gösteriyorsa bu durumda Pearson korelasyon analizi yapılır. Pearson korelasyon katsayısı p (anlamlılık değeri) 0,05 ve küçükse anlamlıdır (Sümbüloğlu, 2013). Büyük çıkması durumunda anlamsızdır. Korelasyon ilişki aralıkları ise 0,00 ilişki yok, 0,01-0,29 arası düşük düzey ilişki, 0,30-0,70 arası orta düzey ilişki, 0,71-0,99 arası yüksek düzey ilişki ve 1 mükemmel ilişki şeklindedir (Büyüköztürk, Köklü, 2018)

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: *Yeterlik ve Yetkinlik düzeyinin cinsiyete göre normallik dağılımı*

	İstatistik	Std.hata
Basıklık	0,954	0,142
Çarpıklık	-1,098	0,283

Yapılan normallik değer hesaplamasına göre referans aralığı olan -1, +1 dışında kaldığından yeterlik ve yetkinlik cinsiyete göre normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu nedenle yeterlik ve yetkinlik düzeyinin cinsiyete göre dağılımı yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 7: *Yeterlik ve Yetkinlik düzeyinin cinsiyete göre incelenmesi*

	Cinsiyet	n	Ortalama	P
Bilgi (Kuramsal-Olgusal)	Kadın	210	147,00	0,872
Ortalama	Erkek	84	148,76	
Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı)	Kadın	210	151,36	0,217
Ortalama	Erkek	84	137,85	
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ortalama	Kadın	210	155,12	0,014
	Erkek	84	128,46	
Öğrenme Yetkinliği Ortalama	Kadın	210	158,14	0,001
	Erkek	84	120,91	
İletişim ve Sosyal Yetkinliği Ortalama	Kadın	210	146,69	0,795
	Erkek	84	149,53	
Alana Özgü Yetkinlik Ortalama	Kadın	210	150,93	
	Erkek	84	138,93	0,273

* $p \leq 0,05$

Cinsiyeti Farklı Gruplar İçin Yapılan Mann Whitney U Testine göre: Cinsiyet grupları arasında Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,014 \leq 0,05$). Kadınların ortalama puanı 155,12 iken erkeklerin 128,46'dır. Buna göre kadınların Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinlik puan ortalaması daha yüksektir.

Cinsiyet grupları arasında Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,001 \leq 0,05$). Kadınların ortalama puanı 158,14 iken erkeklerin puanı 120,91'dir. Buna göre kadınların Öğrenme Yetkinlik puan ortalaması erkelere kıyasla daha yüksektir.

Cinsiyet grupları arasında Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği ($p=0,872$), Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği ($p=0,217$), İletişim ve Sosyal Yetkinlik ($p=0,795$) ve Alana Özgü Yetkinlik ($p=0,273$) bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Alan Türüne Göre Dağılımı

Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterlik düzeylerinin mezun olunan alan türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 8: *Yeterlik ve Yetkinlik düzeyinin mezun olunan alan türüne göre normallik dağılımı*

	İstatistik	Std.hata
Basıklık	0,956	0,142
Çarpıklık	1,303	0,283

Yapılan normallik testine göre referans aralığı olan -1, +1 dışında kaldığından yeterlik ve yetkinlik puanları mezun olunan alan türüne göre normal dağılım göstermemektedir. Yeterlik ve yetkinlik düzeyinin mezun olunan alan türüne göre dağılımına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Alan Türüne Göre İncelenmesi*

	Mezun olunan alan türü	N	Ortalama	P
Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Ortalama	Sayısal	87	156,99	0,133
	Eşit Ağırlık	128	141,96	
	Sözel	66	138,86	
	Yabancı Dil	4	238,75	
	Diğer	9	157,39	
Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Ortalama	Sayısal	87	156,28	0,197
	Eşit Ağırlık	128	136,49	
	Sözel	66	149,95	
	Yabancı Dil	4	206,75	
	Diğer	9	174,94	
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ortalama	Sayısal	87	151,39	0,80
	Eşit Ağırlık	128	144,99	
	Sözel	66	135,45	
	Yabancı Dil	4	202,00	
	Diğer	9	209,78	
Öğrenme Yetkinliği Ortalama	Sayısal	87	143,11	0,574
	Eşit Ağırlık	128	147,57	
	Sözel	66	145,90	
	Yabancı Dil	4	196,63	
	Diğer	9	178,83	
İletişim ve Sosyal Yetkinliği Ortalama	Sayısal	87	145,24	0,529
	Eşit Ağırlık	128	146,64	
	Sözel	66	152,04	
	Yabancı Dil	4	208,25	
	Diğer	9	121,22	
Alana Özgü Yetkinlik Ortalama	Sayısal	87	144,12	0,098
	Eşit Ağırlık	128	145,59	
	Sözel	66	143,05	
	Yabancı Dil	4	215,25	
	Diğer	9	209,89	

*p≤ 0.05

Mezun Olunan Alan türüne göre yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına bakıldığında; Bilgi (Kuramsal–Olgusal) Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($p=0,05 \leq 0,133$). Ayrıca mezun olunan alan türüne göre Beceriler (Bilişsel–Uygulamalı) Yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,05 \leq 0,197$). Mezun olunan alan türüne grupları arasında Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,05 \leq 0,080$). Mezun olunan alan grupları arasında Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,05 \leq 0,574$). Mezun olunan alan grupları arasında İletişim ve Sosyal Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,05 \leq 0,529$). Mezun olunan alan grupları arasında Alana Özgü Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,05 \leq 0,098$).

4.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Dağılımı

Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik düzeylerinin öğrenim görülen alan türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 10: *Yeterlik ve Yetkinlik düzeyinin öğrenim görülen program türüne göre normallik dağılımı*

	İstatistik	Std.hata
Basıklık	-0,351	0,142
Çarpıklık	-0,680	0,283

Normallik dağılımı referans aralığında olduğundan yeterlik yetkinlik düzeyinin öğrenim görülen program türüne göre incelenmesi Anova testi ile sınanmıştır. Yapılan testin tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 11: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Program Türüne Göre İncelenmesi*

	Alan	N	Ort.	Ss	F	p
Bilgi (Kuramsal-Olgusal)	Matematik	13	3,9882	,54733	2,001	,046
	Fizik	3	4,0667	,43716		
	Kimya	3	4,0444	,61944		
	Biyoloji	4	3,6667	,43546		
	Tarih	76	3,7588	,48589		
	Edebiyat	62	3,8226	,52728		
	Coğrafya	16	4,0042	,42477		
	Felsefe	21	4,0921	,49102		
	Diğerleri	92	3,9870	,50252		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı)	Matematik	13	4,0637	,57549	,779	,621
	Fizik	3	4,2222	,71847		
	Kimya	3	4,2222	,25459		
	Biyoloji	4	4,0417	,55067		
	Tarih	76	3,9298	,59970		
	Edebiyat	62	4,0323	,52647		
	Coğrafya	16	4,1563	,48004		
	Felsefe	21	4,1111	,46572		
	Diğerleri	92	4,1033	,51227		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Matematik	13			1,622	,118
	Fizik	3	4,5462	,47978		
	Kimya	3	4,6190	,54085		
	Biyoloji	4	4,4762	,50170		
	Tarih	76	4,9643	,07143		
	Edebiyat	62	4,4398	,51575		
	Coğrafya	16	4,4793	,51806		
	Felsefe	21	4,8125	,24864		
	Diğerleri	92	4,5986	,42044		
			4,5512	,46909		
Öğrenme	Matematik	13	4,1765	,71132	1,381	,205
	Fizik	3	4,3333	,57735		
	Kimya	3	4,2500	,43301		
	Biyoloji	4	4,5625	,59073		
	Tarih	76	4,1414	,57349		
	Edebiyat	62	4,3185	,55841		
	Coğrafya	16	4,5781	,47186		
	Felsefe	21	4,3333	,49582		
	Diğerleri	92	4,2853	,56401		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Matematik	13	3,6078	,76791	,899	,518
	Fizik	3	3,7778	,76980		
	Kimya	3	3,8889	,19245		
	Biyoloji	4	3,7222	,54810		
	Tarih	76	3,6711	,60190		
	Edebiyat	62	3,5090	,69186		
	Coğrafya	16	3,5069	,59209		

	Felsefe	21	3,8307	,47871		
	Diğerleri	92	3,5550	,58264		
Alana Özgü Yetkinlik	Matematik	13	-,1569	,72063		
	Fizik	3	,0334	,67605		
	Kimya	3	-,2253	,47004		
	Biyoloji	4	,0143	1,11338		
	Tarih	76	-,1130	,69644	2,906	,004
	Edebiyat	62	,0062	,62438		
	Coğrafya	16	,5277	,34494		
	Felsefe	21	,2532	,57041		
	Diğerleri	92	,1708	,54988		

*p≤ 0,05

Öğrenim Görülen Program Farklı Olan Gruplar İçin Yapılan ANOVA Testine Göre; Öğrenim görülen program grupları arasında Alana Özgü Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır (F=2,001; p≤ 0,05).

Öğrenim görülen program grupları arasında Alana Özgü Yetkinliği için post hoc Tukey testine göre; Matematik programındakilerin ortalaması 4,1061; Fizik programındakilerin ortalaması 3,6364; Kimya programındakilerin ortalaması 4,1212; Biyoloji programındakilerin ortalaması 4,312; Tarih programındakilerin ortalaması 4,1522; Edebiyat programındakilerin ortalaması 4,2926; Coğrafya programındakilerin ortalaması 4,7540; Felsefe programındakilerin ortalaması 4,4835; diğer programındakilerin ortalaması 4,4100'dır. Buna göre matematik programındakilerin Alana Özgü Yetkinliği ortalaması en düşükken, coğrafya programındakilerin Alana Özgü Yetkinliği ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc Tukey testini sonuçlarına göre coğrafya programındakilerle matematik ve tarih programındakiler arasında anlamlı bir farklılık vardır. (p≤ 0,05)

Öğrenim görülen program grupları arasında Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır (F=2,001; p≤ 0,05).

Öğrenim görülen program grupları arasında Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yetkinliği için post hoc tukey testine göre yeterli sonuç vermemektedir. Çünkü Tukey testi ise

gruplardaki örneklem sayılarının eşit olmasını gerektirmektedir. Bu yüzden post hoc LSD testi yapılmıştır. LSD testi, farklılığın belirleneceği grup sayısının (k means) 3'ten fazla olması durumunda tercihi sakıncalı görülen bir post-hoc istatistiğidir (Efe ve ark., 2000).

Öğrenim görülen program grupları arasında Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yetkinliği için post hoc LSD testine göre; Matematik programındakilerin ortalaması 3,9882; Fizik programındakilerin ortalaması 4,0667; Kimya programındakilerin ortalaması 4,0444; Biyoloji programındakilerin ortalaması 3,6667; Tarih programındakilerin ortalaması 3,7588; Edebiyat programındakilerin ortalaması 3,8226; Coğrafya programındakilerin ortalaması 4,0042; Felsefe programındakilerin ortalaması 4,0921 Diğer programındakilerin ortalaması 3,9870 dır. Buna göre biyoloji programındakilerin Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yetkinliği ortalaması en düşükken, felsefe programındakilerin Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yetkinliği ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc LSD testini sonuçlarına göre felsefe programındakilerle Edebiyat ve Tarih programındakiler arasında anlamlı bir farklılık vardır. ($p \leq 0,05$)

Öğrenim görülen program grupları arasında Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, puan ortalamaları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

4.4. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 12: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Normallik Dağılımı*

	İstatistik	Std.hata
Basıklık	-0,351	0,142
Çarpıklık	-0,680	0,283

Yapılan normallik değer hesaplamasına göre referans aralığı olan -1, +1 aralığında olduğundan yeterlik ve yetkinlik mezun olunan lise türüne göre normal dağılım göstermektedir. Yeterlik ve yetkinlik düzeyinin mezun olunan lise türüne göre dağılımı yapılan Anova testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi*

		N	Ort.	Ss	F	p
Bilgi (Kuramsal- Olgusal)	Fen lisesi	2	3,0000	,37712	1,673	,141
	Anadolu öğretmen lisesi	5	4,0267	,53041		
	Anadolu lisesi	107	3,9227	,52550		
	Genel lise	109	3,8887	,53094		
	Meslek lisesi	60	3,9256	,39661		
	Diğer	11	3,7273	,57539		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı)	Fen lisesi	2	3,0833	,11785	1,579	,166
	Anadolu öğretmen lisesi	5	4,1500	,72265		
	Anadolu lisesi	107	4,0779	,53375		
	Genel lise	109	4,0291	,55710		
	Meslek lisesi	60	4,0681	,49037		
	Diğer	11	3,9167	,49721		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Fen lisesi	2	4,5000	,70711	1,377	,233
	Anadolu öğretmen lisesi	5	4,8286	,15649		
	Anadolu lisesi	107	4,5207	,48634		
	Genel lise	109	4,4718	,52255		
	Meslek lisesi	60	4,6405	,43178		
	Diğer	11	4,4675	,28636		
Öğrenme	Fen lisesi	2	4,5000	,70711	1,615	,156
	Anadolu öğretmen lisesi	5	4,4000	,37914		
	Anadolu lisesi	107	4,3037	,57976		
	Genel lise	109	4,1628	,58371		
	Meslek lisesi	60	4,4000	,52923		
	Diğer	11	4,2500	,44721		
İletişim ve Sosyal	Fen lisesi	2	3,1667	1,64992	1,606	,158
	Anadolu öğretmen lisesi	5	3,8000	,71319		

Yetkinlik	Anadolu lisesi	107	3,7056	,64103	1,463	,202
	Genel lise	109	3,4954	,57547		
	Meslek lisesi	60	3,6019	,57218		
	Diğer	11	3,6768	,70877		
Alana Özgü Yetkinlik	Fen lisesi	2	,1863	,48619	1,463	,202
	Anadolu öğretmen lisesi	5	,2519	,83487		
	Anadolu lisesi	107	,0826	,61492		
	Genel lise	109	-,0229	,66459		
	Meslek lisesi	60	,2031	,51684		
	Diğer	11	-,1890	,93659		

* $p \leq 0.05$

Farklı Mezun Olunan Lise Grupları İçin Yapılan ANOVA Testine Göre; Mezun olunan lise grupları arasında, Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik ve Alana Özgü Yetkinlik puan ortalamaları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

4.5. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Programdan Memnun Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik düzeylerinin mezun olunan alan türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programdan memnuniyetleri için normallik dağılımında basıklık (Skewness) değeri 1,502 ve çarpıklık (Kurtosis) değeri 0,259dur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programdan memnuniyetlerinin. Kurtosis değerleri -1, +1 aralığındayken, Skewness değerleri -1, +1 aralığı dışındadır. Bu yüzden Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yeterliklerinin öğrenim gördükleri programdan memnuniyetlerine göre farklılıklarını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 14: *Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Programdan Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesi*

	Memnuniyet	N	Ortalama	Sig.
Bilgi (Kuramsal-Olgusal)	Evet	235	152,26	0,05
	Hayır	59	128,55	
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı)	Evet	235	152,93	0,029
	Hayır	59	125,87	
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Evet	235	154,67	0,003
	Hayır	59	118,93	
Öğrenme	Evet	235	150,40	0,236
	Hayır	59	135,95	
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Evet	235	142,94	0,066
	Hayır	59	165,64	
Alana Özgü	Evet	235	152,48	0,045
	Hayır	59	127,68	

* $p \leq 0,05$

Öğrenim Gördüğü Programdan Memnun Olma Durumu Farklı Olan Gruplar İçin Yapılan Mann Whitney UTestine Göre; Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Yeterliği puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p \leq 0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 152,26 iken memnun olmayanların ortalama puanı 128,55'tir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Bilgi (kuramsal – Olgusal) Yeterliği puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliği puan ortalaması daha yüksektir. Beceriler (Bilişsel– Uygulamalı) Yeterliği puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p \leq 0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 152,93 iken memnun olmayanların ortalama puanı 125,87'dir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliği puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p \leq 0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 154,67 iken memnun olmayanların ortalama puanı 118,93'dur. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme) Yeterliliği puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Alana Özgü Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p \leq 0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 152,48 iken memnun olmayanların ortalama puanı 127,68'dir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Alana Özgü Yetkinliği puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Bilgi (Kuramsal –Olgusal) Yeterliliği, Öğrenme Yetkinliği ve İletişim ve Sosyal Yetkinlik puanları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

4.6. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Genel Not Ortalamasına Göre Dağılımı

Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik düzeylerinin genel not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adaylarının Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Genel Not Ortalamasına Göre normallik dağılımında basıklık (Skewness) değeri 0,299 ve çarpıklık (Kurtosis) değeri-0,163 tür. Değerler +1,-1 referans aralığında olduğundan Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yeterliklerinin genel not ortalamasına göre farklılıkları için Anova testi uygulanacaktır.

Tablo 15: Yeterlik ve Yetkinlik Düzeyinin Genel Not Ortalamasına Göre İncelenmesi

		n	Ort.	Ss	F	p
Bilgi (Kuramsal- Olgusal)	0-2 yetersiz	7	3,8000	,41096	1,886	,113
	2,01-2,50 zayıf	75	3,8027	,56232		
	2,51-3,00 orta	134	3,9313	,48475		
	3,01-3,50 iyi	58	3,8828	,48079		
	3,51-4,00 çok iyi	20	4,1233	,51014		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı)	0-2 yetersiz	7	3,9643	,29991	,992	,412
	2,01-2,50 zayıf	75	4,0000	,56253		
	2,51-3,00 orta	134	4,0547	,53726		
	3,01-3,50 iyi	58	4,0230	,54719		
	3,51-4,00 çok iyi	20	4,2583	,46899		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	0-2 yetersiz	7	4,3061	,53087	1,883	,112
	2,01-2,50 zayıf	75	4,4686	,48562		
	2,51-3,00 orta	134	4,5554	,46635		
	3,01-3,50 iyi	58	4,5025	,53200		
	3,51-4,00 çok iyi	20	4,7500	,37332		
Öğrenme	0-2 yetersiz	7	4,2857	,41904	,671	,613
	2,01-2,50 zayıf	75	4,2800	,53106		
	2,51-3,00 orta	134	4,2575	,57513		
	3,01-3,50 iyi	58	4,2284	,58916		
	3,51-4,00 çok iyi	20	4,4625	,65028		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	0-2 yetersiz	7	3,3810	,53999	,847	,496
	2,01-2,50 zayıf	75	3,6385	,59024		
	2,51-3,00 orta	134	3,6211	,65815		
	3,01-3,50 iyi	58	3,6130	,57913		
	3,51-4,00 çok iyi	20	3,4028	,55698		
Alana Özgü Yetkinlik	0-2 yetersiz	7	-,1541	,49182	,841	,500
	2,01-2,50 zayıf	75	,0112	,68873		
	2,51-3,00 orta	134	,0756	,61116		
	3,01-3,50 iyi	58	,0506	,62841		
	3,51-4,00 çok iyi	20	,2631	,65569		

*p≤ 0,05

Genel Not Ortalaması için yapılan ANOVA testine göre; Genel not ortalaması grupları arasında Bilgi (Kuramsal–Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel–Uygulamalı) Yeterliliği, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik, Yetkinlik ve Yeterlik puan ortalamaları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05).

4.7. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Yeterlik ve Yetkinlik Dağılımı

Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının bilgi yeterliliği, beceri yeterliliği, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinliği ve alana özgü yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon testi sonuçlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 16: *Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Yeterlik ve Yetkinlik Dağılımına İlişkin Ölçek Puanları Tanımlayıcı İstatistikleri*

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	ss
Bilgi (Kuramsal- Olgusal) Yeterliği	294	2,53	5	3,8989	,50834
Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliği	294	2,25	5	4,0462	,53779
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	294	2,86,	5	4,5301	,48380
Öğrenme Yetkinliği	294	2,22	5	4,2721	,56823
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	294	1,89	5	3,6034	,61672
Alana Özgü Yetkinlik	294	-2,52	0,85	0,0615	,63533

* $p \leq 0,05$

Tablo 16'ya göre; Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Yeterliliği puan ortalaması $3,8989 \pm 0,50834$; Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği puan ortalaması $4,0462 \pm 0,53779$; Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği $4,5301 \pm 0,48380$; Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması $4,2721 \pm 0,56823$; İletişim ve Sosyal Yetkinlik puan ortalaması $3,6034 \pm 0,61672$; Alana Özgü Yetkinlik $0,0615 \pm 0,63533$ 'dür.

Tablo 17: *Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alan Yeterlik Düzeylerinin Yeterlik ve Yetkinlik Dağılımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Korelasyon Testi)*

	Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Yetkinliği	Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yetkinliği	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
Bilgi (Kuramsal- r l p		,730** ,000	,490** ,000	,420** ,000	,420** ,000	,505** ,000

Olgusal) Yetkinliği	n	294	294	294	294	294	294
Beceriler (Bilişsel- Uygulamalı) Yetkinliği	r	,730**	1	,544**	,466**	,403**	,529**
	p	,000		,000	,000	,000	,000
	n	294	294	294	294	294	294
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	r	,490**	,544**	1	,630**	,252**	,563**
	p	,000	,000		,000	,000	,000
	n	294	294	294	294	294	294
Öğrenme Yetkinliği	r	,420**	,466**	,630**	1	,263**	,524**
	p	,000	,000	,000		,000	,000
	n	294	294	294	294	294	294
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	r	,375**	,403**	,252**	,263**	1	,312**
	p	,000	,000	,000	,000		,000
	n	294	294	294	294	294	294
Alana Özgü Yetkinlik	r	,505**	,529**	,563**	,524**	,312**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	n	294	294	294	294	294	294

**p≤ 0,01; * p≤ 0,05

Tablo 17'ye göre;

Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği ile Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki ($r=0,730$; $p\leq 0,05$); Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme ile arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,490$; $p\leq 0,05$); Öğrenme Yetkinliği ile arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,420$; $p\leq 0,05$); İletişim ve Sosyal Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,420$; $p\leq 0,05$); Alana Özgü Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü çok orta bir ilişki ($r=0,505$; $p\leq 0,05$) bulunmaktadır.

Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ile Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=0,544$; $p\leq 0,05$); Öğrenme Yetkinliği ile arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,466$; $p\leq 0,05$); İletişim ve Sosyal Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,403$; $p\leq 0,05$); Alana Özgü Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=0,529$; $p\leq 0,05$) bulunmaktadır.

Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme ile Öğrenme Yetkinliği ile arasında ise pozitif yönlü çok orta bir ilişki ($r=0,630$; $p\leq 0,05$); İletişim ve Sosyal Yetkinlik

ile arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,252$; $p\leq 0,05$); Alana Özgü Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü çok orta bir ilişki ($r=0,563$; $p\leq 0,05$) bulunmaktadır.

Öğrenme Yetkinliği ile arasında ile İletişim ve Sosyal Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,263$; $p\leq 0,05$); Alana Özgü Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü çok orta bir ilişki ($r=0,524$; $p\leq 0,05$) bulunmaktadır.

İletişim ve Sosyal Yetkinlik ile arasında ile Alana Özgü Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ($r=0,312$; $p\leq 0,05$) bulunmaktadır.



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- 1) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterlik düzeyleri bakımından *bilgi* (kuramsal-olgusal) yeterliliği cinsiyet gruplarının puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Kurnazoğlu Atmaca (2019)'nın çalışmasında ve Simpson (2004)'ın çalışmasında cinsiyet ile öğretmen yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırmanın bulgusu ile mevcut araştırmaların bulgularının örtüştüğü görülmektedir.
- 2) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterlik düzeyleri bakımından cinsiyet gruplarının *beceri* (bilişsel- uygulamalı) yeterliliği puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kartal ve Afacan (2013)'ın ve Polat (2013)'ın çalışmasında öğretmen yeterlikleriyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç mevcut araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Fakat Eraslan ve Çakıcı (2011)'nin araştırmasında ise öğretmen yeterlikleri ile cinsiyet arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu rapor edilmiştir. Alan yazındaki birbirine zıt sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde cinsiyet farklılığının öğretmen adaylarının mesleki becerileri kazanmaları açısından önemli bir farklılığa neden olmayacağı ifade edilebilir.
- 3) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterlik düzeyleri bakımından cinsiyet grupları arasında *bağımsız çalışabilme* ve *sorumluluk alabilme* yetkinliği puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre kadınların bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalamaları erkeklerin puan ortalamalarından yüksektir. Bu sonuçları doğrular

nitelikte olan Yağmur (2016)'un çalışmasında da anlamlı fark bulunmuş, farkın kadınlar lehine yüksek olduğu rapor edilmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlikleri açısından daha istekli oldukları ve kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir.

- 4) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *öğrenme yetkinliği* ile cinsiyet grupları arasında puan ortalamaları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğretmen adaylarının öğrenme yetkinliği puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının öğrenme yetkinliği bağlamında öğrenme, bilgiye ulaşma, öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olma ve yaşam boyu öğrenme açısından daha istekli oldukları söylenebilir. Bu durum, kadın öğretmen adaylarının mesleklerinde daha başarılı olacakları yönünde yorumlanabilir.
- 5) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *iletişim ve sosyal yetkinlik* ile cinsiyet grupları arasında puan ortalamaları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuca göre kadınların ve erkeklerin iletişim ve sosyal yetkinlik puan ortalamaları birbirine yakındır. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un araştırmasında cinsiyet ile iletişim ve sosyal yetkinlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmen adaylarının mesleki çalışmalarında iletişime açık olma ve meslekleri ile ilgili sosyal faaliyetlere katılma bakımından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.
- 6) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *alana özgü yetkinlik* puan ortalamaları ile cinsiyet grupları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un çalışmasında da alana özgü yetkinlik ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, cinsiyet farklılığının bireylerin mesleki yaşamlarında toplum kurallarına uyma açısından farklılık oluşturmayaacağı ifade edilebilir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- 1) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden arasındaki *bilgi* (kuramsal-olgusal) yeterliliği ile liseden mezun oldukları alan türü grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un araştırması sonucunda da liseden mezun oldukları alan türlerine göre yapılan gruplar arasında bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgular ışığında Pedagojik Formasyon Eğitimi alan bireylerin liseden mezun oldukları alanın, mesleki ve alan bilgilerine olan etkisinin bulunmadığı söylenebilir.
- 2) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *beceri* (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği ile liseden mezun oldukları alan türü grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un araştırmasında beceri yeterliği ile liseden mezun olunan alan türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında uygulayacakları veya geliştirecekleri yöntem ve tekniklere liseden mezun oldukları alan türünün bir etkisi olmadığı söylenebilir.
- 3) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme* yetkinliği ile liseden mezun oldukları alan türü grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un çalışmasında da liseden mezun oldukları alan türü ile bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre liseden mezun oldukları alanın bireysel ve grup çalışmalarındaki etkinlikleri üzerinde herhangi bir etkisi olmayacağı düşünülebilir.
- 4) Liseden mezun oldukları alan türü grupları arasındaki *öğrenme yetkinliği* puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark

bulunmamaktadır. Yağmur (2016)'un araştırmasında liseden mezun oldukları alan türü ile öğrenme yetkinliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır Lise öğrenimleri sürecinde ilgi ve yeteneklerine göre farklı alanları seçmekte ve farklı ders türlerinde eğitim almaktadırlar. Buna rağmen bu farkın öğrenme yetkinlikleri ile çok ilişkili olmadığı söylenebilir.

- 5) Pedagogik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *iletişim ve sosyal yetkinlik* ile liseden mezun oldukları alan türü grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un çalışmasında da liseden mezun oldukları alan türü ile iletişim ve sosyal yetkinliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır Ölçekte yer alan İletişim ve sosyal yetkinlik maddelerinin yarısında, maddeler için yabancı dil ihtiyacı vardır. Bundan dolayı yabancı dil alanından mezun olanların puan ortalamasının daha yüksek çıktığı fakat liseden mezun olunan alanın bireylerin meslektaşları ile iletişim ve sosyal çevresindeki mesleki çalışmalarda önemli bir etkisinin olmayacağı söylenebilir.
- 6) Pedagogik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *alana özgü yetkinlik* ile liseden mezun oldukları alan türü grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un çalışmasında da liseden mezun oldukları alan türü ile alana özgü yetkinlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır Öğretmen adaylarının mesleki etiklere ve toplumsal değerlere uyumunda mezun oldukları alan türünün bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- 1) Pedagogik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bilgi* (kuramsal–olgusal) yeterliliği ile öğrenim gördükleri lisans programı grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Matematik

programındakilerin ortalaması 3,9882; Fizik programındakilerin ortalaması 4,0667; Kimya programındakilerin ortalaması 4,0444; Biyoloji programındakilerin ortalaması 3,6667; Tarih programındakilerin ortalaması 3,7588; Edebiyat programındakilerin ortalaması 3,8226; Coğrafya programındakilerin ortalaması 4,0042; Felsefe programındakilerin ortalaması 4,0921 diğer programındakilerin ortalaması 3,9870 olarak bulunmuştur. Buna göre Biyoloji programındakilerin Bilgi (Kuramsal – Olgusal) yeterliliği ortalaması en düşükken, Felsefe programındakilerin Bilgi (Kuramsal – Olgusal) yeterliliği ortalaması en yüksektir. Grupların birbiri arasındaki anlamlılığa bakıldığında ise Felsefe programındakilerle Edebiyat ve Tarih programındakiler arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Felsefe bölümünden mezun olanların bilgiye sahip olma düzeylerinin Edebiyat ve Tarih bölümünden mezun olanlara göre daha fazla olduğu düşünülebilir. Yıldız, Yıldız (2018)'in çalışmasında ise anlamlı farklılık vardır. Bu sonuç araştırma bulgusuyla örtüşmektedir fakat Yağmur (2016)'un araştırmasında ve Polat (2013)'in çalışmasında bulgularına bakıldığında öğrenim gördükleri lisans türlerine göre yapılan gruplar arasında bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

- 2) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *beceri* (bilişsel- uygulamalı) yeterliliği ile öğrenim gördükleri lisans programı grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un araştırmasında öğrenim gördükleri lisans programı ile beceri yeterliliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre mezun olunan lisans programının mesleki yaşamda uygulanan becerilere bir etkisinin olmayacağı söylenebilir.
- 3) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme* yetkinliği ile öğrenim gördükleri lisans programı grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un araştırmasında öğrenim gördükleri lisans programı ile bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buradan yola çıkarak mezun olunan lisans programının bireylerin bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

- 4) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *öğrenme yetkinliği* ile öğrenim gördükleri lisans programı grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre bireylerin mezun oldukları lisans programının mesleki yaşamlarında alanlarıyla ilgili öğrenmeye bakış açılarında etkisinin olmadığı söylenebilir fakat Yağmur (2016)'un yüksek lisans tezindeki bulgulara göre öğrenim gördükleri lisans programı ile öğrenme yetkinliği arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.
- 5) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *iletişim ve sosyal yetkinlik* ile öğrenim gördükleri lisans programı grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradan bireylerin mesleki yaşamları süresince sosyal yaşamında, mesleğiyle ilgili faaliyetlerinde ve meslektaşları ile iletişimde mezun olduğu lisans programına göre farklılık olmayacağı düşünülebilir. Yağmur (2016)'un araştırmasında ise öğrenim gördükleri lisans programı ile iletişim ve sosyal yetkinlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır.
- 6) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *alana özgü yetkinlik* ile öğrenim gördükleri lisans programı grupları puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Matematik programındakilerin alana özgü yetkinlik puan ortalaması en düşük iken Coğrafya programındakilerin ortalaması en yüksektir. Matematik ve Tarih programındakiler ile Coğrafya programındakiler arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Yıldız, Yıldız (2018)'ın makalesinde de öğrenim gördükleri lisans programı ile yetkinlik arasında anlamlı farklılık bulunmuş olup bu sonuç mevcut araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- 1) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bilgi (kuramsal-olgusal)* yeterliliği

ile mezun oldukları lise türlerine göre yapılan gruplar arasında puan ortalaması bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un yüksek lisans tezi araştırması sonucunda da mezun oldukları lise türlerine göre yapılan gruplar arasında bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buradan bireylerin mezun oldukları lise türü ile alan, mesleki ve kavram bilgisi arasına herhangi bir ilişki olmadığı düşünülebilir.

- 2) Pedagogik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *beceri (bilişsel- uygulamalı)* yeterliliği ile mezun oldukları lise türlerine göre yapılan gruplar arasında puan ortalaması bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un çalışmasında beceri yeterliği ile mezun oldukları lise türü grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- 3) Pedagogik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği* ile mezun oldukları lise türlerine göre yapılan gruplar arasında puan ortalaması bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un araştırmasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile mezun oldukları lise türü grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Genel olarak bakıldığında mezun oldukları lise türlerinin mesleki yaşamda bireysel çalışma, grup çalışması, çalışmalarda sorumluluk alma ve çözüm odaklı olma gibi özellikler açısından etkili olmayacağı düşünülebilir.
- 4) Pedagogik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *öğrenme yetkinliği* ile mezun oldukları lise türlerine göre yapılan gruplar arasında puan ortalaması bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un çalışmasında, öğrenme yetkinliği ile mezun oldukları lise türü grupları arasında istatistiksel olarak bir farka rastlanmamıştır. Farklı lise türlerinden mezun olmalarının bireylerin mesleki yaşamlarında öğrenmeye karşı tutumları üzerinde önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.
- 5) Pedagogik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *iletişim ve sosyal yetkinlik* ile mezun oldukları lise türlerine göre yapılan gruplar arasında puan ortalaması

bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un araştırmasında iletişim ve sosyal yetkinlik ile mezun oldukları lise türü grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Pedagojik Formasyon eğitimi alan kişilerin, mesleki çalışmalardaki iletişim ve sosyal yetkinlikleri içinde yer almaları üzerinde liseden mezun oldukları alanın etkisinin olmadığı düşünülebilir.

- 6) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *alana özgü yetkinlik* ile mezun oldukları lise türlerine göre yapılan gruplar arasında puan ortalaması bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un araştırmasında da alana özgü yetkinlik ile mezun oldukları lise türü grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- 1) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bilgi* (kuramsal-olgusal) yeterliliği ile öğrenim gördükleri lisans programından memnun olma durumuna göre oluşturulan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un çalışmasında bilgi yeterliliği ile öğrenim gördükleri lisans programından memnun olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ölçeği dolduran bireyler bölümlerinden memnun olanlar ile olmayanların alanlarıyla ilgili bilgi düzeyleri arasında önemli bir farklılık olduğundan mesleki yaşamlarında iki grubun birbirinden uzak bilgi düzeylerinde olacağı düşünülebilir.
- 2) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *beceri* (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği ile öğrenim gördükleri lisans programından memnun olma durumuna göre oluşturulan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların beceri (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği puan ortalaması, öğrenim gördüğü programdan memnun olmayanların beceri (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği puan ortalamasından daha yüksektir. Yağmur

(2016)'un araştırmasında beceri yeterliği ile öğrenim gördükleri programdan memnun olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Gelecekte icra edecekleri mesleğe yönelik olumlu duygular ve içsel motivasyonun, bireylerin becerilerini geliştirmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

- 3) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği* ile öğrenim gördükleri lisans programından memnun olma durumuna göre oluşturulan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenim görülen programdan memnun olanların bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalamaları, öğrenim görülen programdan memnun olmayanların bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalamalarından daha yüksektir. Aldıkları Pedagojik Formasyon eğitiminden memnuniyeti yüksek bireylerin mesleki çalışmalara daha istekli katılacakları ve üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirme konusunda daha fazla çaba gösterecekleri söylenebilir. Buradan yola çıkarak Pedagojik Formasyon eğitimlerinin sonunda oluşan memnuniyet algısının bireylerin yapacakları mesleki çalışmalarda performanslarına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un araştırmasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile öğrenim gördükleri programdan memnun olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.
- 4) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *öğrenme yetkinliği* ile öğrenim gördükleri lisans programından memnun olma durumuna göre oluşturulan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların öğrenme yeterliliği puan ortalaması, memnun olmayanlara göre fazla bile olsa, mesleki yaşamlarında alanları ile ilgili konularda öğrenmeye olan tutumlarının aynı olacağı düşünülebilir fakat Yağmur (2016)'un yüksek lisans tezindeki bulgulara göre öğrenim gördükleri lisans programından memnun olma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.
- 5) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *iletişim ve sosyal yetkinlik* ile öğrenim gördükleri lisans programından memnun olma durumuna göre oluşturulan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat Yağmur

(2016)'un araştırmasında iletişim ve sosyal yetkinlik ile öğrenim gördükleri programdan memnun olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

- 6) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *alana özgü yetkinlik* ile öğrenim gördükleri lisans programından memnun olma durumuna göre oluşturulan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenim görülen programdan memnun olanların alana özgü yeterlik puan ortalamaları, öğrenim görülen programdan memnun olmayanların alana özgü yeterlik puan ortalamalarından yüksektir. Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların toplumsal değerlere ve çevreye duyarlı olarak mesleki çalışmalarını sürdürebilecekleri düşünölmektedir. Yağmur (2016)'un araştırmasında beceri yeterliği ile öğrenim gördükleri programdan memnun olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- 1) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bilgi* (kuramsal- olgusal) yeterliliği ile not ortalamalarına göre oluşturulan farklı gruplar arasında puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği puan ortalamalarına bakıldığında not gruplarının birbirlerine yakın puanlara sahip oldukları görölmektedir. Not ortalamalarının alan bilgisi sahibi olmaları üzerinde çok etkili olmadığı söylenebilir. Buradan Pedagojik Formasyon eğitimi alan bireylerin lisans mezunu olmaları ve bu eğitim için ÖSYM'nin yapmış olduğu sınavdan yeterli başarıyı gösterdikleri de düşünöldüğünde alan bilgilerinin not ortalamaları ile arasında ilişki olmaması normal olarak düşünölebilir. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un araştırmasında bilgi yeterliği ile not ortalamalarına göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

- 2) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *beceri* (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği ile not ortalamalarına göre oluşturulan farklı gruplar arasında puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat Yağmur (2016)'un araştırmasında beceri yeterliği ile not ortalamalarına göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- 3) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği* ile not ortalamalarına göre oluşturulan farklı gruplar arasında puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Not gruplarının başarı ortalamaları, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ortalamaları ile genel olarak doğru orantılı olduğu düşünülebilir fakat bu durumun bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği üzerindeki etkisinin önemsiz olduğu söylenebilir. Fakat Yağmur (2016)'un araştırmasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile not ortalamalarına göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- 4) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *öğrenme yetkinliği* ile not ortalamalarına göre oluşturulan farklı gruplar arasında puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bireylerin not ortalaması artıkça öğrenme yeterliliği puan ortalaması da artmaktadır. Bu durum bireylerde mesleki yaşamları boyunca öğrenme yetkinlikleri açısından önemli bir fark olmayacağı kanısına varılabilir. Fakat Yağmur (2016)'un araştırmasında öğrenme yetkinliği ile not ortalamalarına göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- 5) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *iletişim ve sosyal yetkinlik* ile not ortalamalarına göre oluşturulan farklı gruplar arasında puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Yağmur (2016)'un araştırmasında iletişim ve sosyal yetkinlik ile not ortalamalarına göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 6) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *alana özgü yetkinlik beceri* ile not

ortalamlarına göre oluşturulan farklı gruplar arasında puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yağmur (2016)'un araştırmasında alana özgü yetkinlik ile not ortalamalarına göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

5.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- 1) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *Bilgi* (Kurumsal-Olgusal) Yeterliği ile *Beceri* (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliği arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmuştur. Buradan ankete katılan bireylerin sahip oldukları bilgileri mesleki yaşamlarında başarılı bir şekilde uygulayabilecekleri düşünülebilir. Benzer şekilde Yıldız ve Yıldız (2018)'in araştırmasında bilgi yeterliği ile beceri yeterliği arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir fakat Yağmur (2016)'un çalışmasında ise pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki bulunmuştur.
- 2) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *Bilgi* (Kurumsal-Olgusal) Yeterliği ile *Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme* yetkinliği arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmuştur. Bireylerin bilgi sahibi olması ile sorumluk alma ve bireyin kendini geliştirmesi arasında orta düzey bağlantı bulunmaktadır. Buradan bireyler bilgi sahibi olsalar bile bireysel çalışmaya üst düzey istekli olmadıkları ve mesleki hayatlarında sadece yeterli düzeyde sorumluluk alacakları düşünülebilir.
- 3) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *Bilgi* (Kurumsal-Olgusal) Yeterliği ile *Öğrenme Yetkinliği* ile arasında ise pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmuştur. Bireylerin alanlarında yeterli bilgiye sahip olmaları ile sahip oldukları bilgiyi geliştirme ve yeni bilgilere ulaşma arasında ilişki ortalama seviyede bulunmaktadır. Buradan bireylerin bilgiye ulaşmaya ve yeni bilgiler edinme konusundaki girişimlerinin yeterli olmadığı düşünülebilir.

- 4) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alan yeterliklerinden *Bilgi* (Kurumsal-Olgusal) Yeterliği ile *İletişim ve Sosyal Yetkinlik* arasında ise pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Ölçeğe katılan bireylerin bilgi düzeyleri ile toplumsal ve sosyal ilişkileri arasındaki ilişki orta düzeydedir. Bu durum da bireylerin çok bilgili olmaları halinde sosyal yönlerinin aynı düzeyde güçlü olmayacağı gösterebilir.
- 5) Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliği ile Alana Özgü Yetkinlik düzeyleri arasında ise pozitif yönlü orta seviye bir ilişki bulunmaktadır. Aralarındaki ilişkinin orta düzeyde olması ölçeğe katılan bireylerin mesleki bilgi sahibi olmaları durumunda, mesleki değerlere de sahip olacaklarını düşündürebilir.
- 6) Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliği ile Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan ölçeğin istatistiksel sonuçlarına bakıldığında, bireylerin mesleki bilgilerini yaşamlarında uygulamaları ile sorumluluk almaları arasında yeterli düzeyde ilişki olduğu düşünülebilir.
- 7) Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliği ile Öğrenme Yetkinliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğrencilerin mesleki yaşamlarında bilgilerini uygulamaları ile öğrenmeye karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu düşünülebilir.
- 8) Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliği ile İletişim ve Sosyal Yetkinlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradan kişilerin bilgilerini mesleklerinde uygulamaları, meslektaşları ve meslekleri ile sosyal iletişimlerini arasındaki ilişkinin orta düzeyde yeterli olacağı düşünülebilir.
- 9) Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliği ile Alana Özgü Yetkinlik ile arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ile Alana Özgü Yetkinlik arasındaki ilişkinin orta düzeyde olması bireylerin bilgilerini mesleklerinde uygulayabilmeleri ile toplumsal değerlere uygun düzeyde davranma arasında yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu düşündürebilir.
- 10) Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ile Öğrenme Yetkinliği arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin yaptıkları çalışmalarda aldıkları sorumlulukları ile öğrenmeye karşı tutumlarının birbiri üzerindeki etkisinin yeterli düzeyde olabileceği düşünülebilir. Yıldız, Yıldız

(2018) araştırmasında ise yetkinlikler arası toplam puan karşılaştırmalarına bakıldığında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir.

- 11) Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ile İletişim ve Sosyal Yetkinlik arasında ise pozitif yönlü çok zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradan, bireylerin mesleki yaşamlarındaki sorumluluk düzeyleri ile meslektaşları arasındaki iletişim düzeyinin, birbirini düşük düzeyde etkileyebileceğini düşünebilir.
- 12) Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ile Alana Özgü Yetkinlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum ankete katılanların mesleklerindeki sorumlulukları ile toplumsal değerler arasındaki ilişkinin yeterli olabileceğini gösterebilir.
- 13) Öğrenme Yetkinliği ile İletişim ve Sosyal Yetkinlik arasında ise pozitif yönlü çok zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin öğrenmeye karşı bakış açıları ile mesleki bilgi konusundaki iletişimi arasında asgari düzeyde etkileşim olabileceği düşünebilir.
- 14) Öğrenme Yetkinliği ile Alana Özgü Yetkinlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradaki sonuçla, bireylerin öğrenme ve yeni bilgileri edinmesi ile mesleğiyle alakalı toplumsal sorumluluklar arasında etkileşimin orta düzeyde olduğu düşünülebilir.
- 15) İletişim ve Sosyal Yetkinlik ile Alana Özgü Yetkinlik arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradaki sonuçlar bireylerin mesleki konulardaki bilgi paylaşımı ile mesleğiyle alakalı toplumsal sorumluluklar arasında etkileşimin orta seviyede olduğu düşünülebilir.

6. ÖNERİLER

Bu araştırmada Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yüksek öğretim yeterlikleri çerçevesinde incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilere yer verilmiştir;

1. Pedagojik Formasyon eğitimine yönelik yeterli bilimsel çalışmanın olmaması, bu konudaki eksiklikler ve güçlendirilmesi gereken kısımları tespit etmeyi zorlaştırmaktadır. Bu alanda daha çok çalışma yapılarak eksikliklerin belirlenmesi ve gerekli yapılandırmanın sağlanması gerektiği söylenebilir.
2. Öğrenim görülen programdan memnun olma durumuna göre oluşturulan gruplar arasında, bilgi (kuramsal – olgusal) yeterliliğine etkisi olduğu araştırma sonucunda görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, aldıkları eğitimden memnun oldukları ve memnun olmadıkları yönler araştırılarak, Pedagojik Formasyon eğitiminin daha verimli hale getirilmesi sağlanabilir.
3. Öğrenim gördükleri lisans programı gruplarının bilgi (kuramsal–olgusal) yeterliliği üzerinde etkili olduğu araştırma sonucunda görülmektedir. Bu sonuca dayanarak Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının lisans programlarına göre oluşan bu farklılığı ortadan kaldıracak şekilde ders denkliği sağlanabilir, içerik eğitimi verilebilir.
4. Araştırmanın sonuçları da dikkate alınarak, Pedagojik Formasyon eğitimi alan adayların öğretmen yeterliklerinin durum değerlendirmesi yapılarak yeterlik, yetkinlik düzeylerinin yükseltilmesine yönelik eksikler belirlenip gerekli düzenlemeler yapılabilir.
5. Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının iletişim ve grup çalışmaları ile ilgili yeteneklerini geliştirecek dersler programa eklenebilir. Bu

sayede öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında başarılarının ve çalışma veriminin artacağı söylenebilir.

6. Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ve yeni bilgiler edinmeye açık olmaları sağlanabilir.
7. İletişim ve Sosyal Yetkinlik ile Alana Özgü Yetkinlik arasında ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının iletişim becerileri güçlendirildiğinde, toplumsal ve evrensel kurallara daha uyumlu olabileceği, mesleki yaşamıyla topluma örnek bireyler olabilecekleri söylenebilir.
8. Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ile Öğrenme Yetkinliği arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Buna dayanarak Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının alanları ile ilgili becerilerini, uygulamaya ve hayata geçirmeye yönelik ders ve uygulamaların YÖK tarafından programa eklenmesi gerektiği söylenebilir.
9. Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği ile Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme yetkinliği arasında araştırma sonuçlarına göre pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili zayıf yönlerini ortaya çıkartılmasına ve eksiklerini gidermesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.
10. Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yabancı dil düzeyinin artırılarak, sadece ülke içi değil farklı ülkelerdeki meslektaşları ile iletişim kurmaları ve onların çalışmalarını takip etmesi sağlanabilir. Bu sayede mesleki çalışmalarında verimliliğin artacağı söylenebilir.

5. KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-Androgojik Pedagojik Formasyon ve Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Yahya (1990). *Darülmüallimîn’in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa*, Millî Eğitim Dergisi-95, İstanbul.
- Akyüz, Yahya. (1997). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1997’ye*, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, Yahya. (1998). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1988’e*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Yahya., (2001) *Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi*. Genişletilmiş sekizinci basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Akyüz, Yahya (2006) *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2006*, Pegama Yayıncılık, Ankara.
- Akyüz, Yahya, 2013. *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2013*, Ankara, Pegem Akademi, 530s.
- Altın, Hamza, 2009, *II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, K., Aslan B., Arslan N.C. 2012, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Ataç, Engin. “21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi” konulu panelde yaptığı açılış konuşması, 18 Nisan 2003/Anadolu Üniversitesi-Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 13, Sayı 2, 2003, ss. 1-31.
- Aydın, Ayhan, (1998), “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:15, ss.275-286.
- Aysu, B., (2007), *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Balcı, E. (1991), *Öğretmenlerin rolleri, Eğitim Sosyolojisi*, Ankara.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964), *Pedagoji’ de İhtilal*. İstanbul: Sanat Kitabevi.
- Baskan, Atanur Gülsün, (2001), *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*, Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Berkes, Niyazi, (2012), *Türkiye’de Çağdaşlaşma* (18. Baskı), İstanbul: YKY Yayınları.
- Bıkmaz, F., (2015), *Öğretmen eğitiminde güncel sorunlarımız*. Öğretmen eğitiminde güncel sorunlarımız ve efsane öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Paneli, 24 Kasım 2014, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bilhan, Ş., (1991). *Eğitim Felsefesi Kavram Çözümlemesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Binbaşoğlu Cavit, (1982), *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara, s. 141-142.
- Boutin, G., (2004), *L’approche par compétences en éducation: Un amalgame paradigmatique*, Connexions, Revue de psychosociologie sciences humaines, No 81, France.

- Büyüköztürk Şener, Köklü Nilgün, Çokluk Omay, *Sosyal bilimler için İstatistik*, pegema yayıncılık, 2018, Ankara.
- Boyatzis Richard E., (1982), *“The Competent Manager: A Model for Effective Performance”*, John Wiley&Son, New York.
- Chapman N. Elwood, (2007), Tutum, (1999), *Commission of the European Communities Communication From the Commission*, Alfa, İstanbul.
- Darling-Hammond, L, (1999), *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Retrieved October 12, 2001, from the National Commission on Teaching and America's Future. Web site: <http://www.tc.edu/nctaf/publications/index.html>*
- Değirmencioğlu, C., (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Leyla Küçükahmet. (Ed.), Geliştirilmiş 2. Baskı, Alkım, İstanbul.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z., (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem, Ankara.
- Demirel, Ö., (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem-A, Ankara.
- Demirel, Ö., (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Durdu, E. (2011). *Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretiminin Bologna Süreci'ne Uyum*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, İzmir.
- Efe, E., Berk & Y., Şahin, M. (2000), *Spss'te çözümleri ile istatistik yöntemler*, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü, Yayın No:10.)
- Elmas, M. (2012), *Bologna süreci: uygulama veya uygulayamama*. Journal of Higher Education and Science, 2 (3), 137-141.
- Ekiz, D (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). *Pedagojik Formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 427–438.
- Erden, M., (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Şarak, Ankara.
- Erişen, Y. (2004). *Sınıfta Öğretim Liderliği, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın.
- Gündüz, H. B. (2003) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Editör: Mehmet Durdu Karslı, Pegema Yayınları, Ankara.
- Güneş, F., (2012). *Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler*, Journal of Higher Education and Science, 2(1), 1-9.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited*.
- Karagözoğlu, G., Arıcı, H. Bülbül, S., Çoker, N. (1995), *Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri” Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı* Millî Eğitim Basımevi Yayın No: 3 Ankara.
- Kartekin, Enver, (1973), *Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi*, Ankara: Sinan Yayınları.

- Kavcar, C. (2002). *Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, Y. K., (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika / Eğitim / Kalkınma. Geliştirilmiş* (4. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Kahramanoğlu (2010). *Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Korkut, F. ve Mızıkacı, F. (2008). *Avrupa Birliği, Bologna Süreci ve Türkiye’de Psikolojik Danışman Eğitimi*, Ankara.
- Koroğlu, M., (2015). *Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlikleri ve Öğrenme Stili Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Küçükahmet, L., (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Leyla Küçükahmet (Ed.) Alkım, İstanbul.
- Mahiroğlu, A. (2004), *Öğretmen yeterlikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme düzeyleri*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler (Cilt-I), s. 435-465. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2002), *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen yeterlikleri*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Okçabol, R. (2000), *Eğitim Fakültelerinin derdi belli YÖK’ün derdi ne?* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Oktay, Ayla, (1991), *Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri*, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 187-193.
- Omay Aliye, (1987), *İlk Kız Öğretmen Okulunun Kuruluşu*, Türk Yurdu, s. 52.
- Özden, Y. (1999), *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları, 9.
- Öztürk, C., (1999), *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme: 75 Yılda Eğitim*, Tarih Vakfı, İstanbul.
- Özyar, A. (2003), *Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme politikaları*, Ankara.
- Sağlam, M., (2007), *Öğretmen Okullarının Kuruluşunun 157. Yılına Kutlama Etkinlikleri Kapsamında Sunulan “Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Öğretmen Eğitimi Modelleri”*, Kocaeli: Konuşma, 2005. Sağlam, “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimi”, Türk Eğitim Tarihi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saracaloğlu, A.S., (1992), *Türk ve Japon öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Seferoğlu, S. S. (2003). *Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167.
- Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları*. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler (Cilt-I), 413-423. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Seltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook (1959), *Research Methods In Social Relations*, Newyork, ABD.
- Sönmez, V. (Ed.), (2003). *Eğitimin Tarihsel Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı, Ankara.
- Sönmez, V, (2013), *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara.
- Sönmez, Selami, (2003), *Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin kısa tarihçesi ve yeniden yapılanma*, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, 7, 280-290. 2003.
- Sünbül, A. M., (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ö. Demirel-Z. Kaya (Ed.), Pegem, Ankara.
- Şişman, Mehmet, *Eğitim Bilimine Giriş*. (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık. 2008.
- Lunenberg, M., (2002), *Designing a Curriculum for Teacher Educators*, *European Journal of Teacher Education*, Vol.25 no. 2(3). p. 264-277.
- Türkoğlu, A. (1991), *Öğretmen yetiştirmede amaçlar*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1(5), 105-111.
- Ulusal Ajans, (2005), *Bologna Süreci Temel Belgeleri*, Ankara: Punto Tasarım.
- Üstüner, M. (2004), *Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ve Günümüz Sorunları*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7), 63-82.
- Yağmur, G. U. (2016), *Öğretmen Adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yücel, Cemil, (2007), *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*. (Ed.) Cevat Celep, Eğitim Bilimleri içinde, Ankara: Anı Yayınları.
- Yüksek Öğretim Stratejisi, Ankara, 2007.
- Yüksek Öğretim Kurulu, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*, Ankara, 2007.
- Yüksek Öğretim Kurulu, *2013 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Tercih Kılavuzu*, 2013-2014.
- (http://www.ehea.info/Uploads/Documents/NationalReport_Turkey_05.pdf).
- <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_ysk/pedagogik-Pedagogik_Formasyon_-usul-ve-esaslar.aspx

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Ek 2: Öğretmen Adayları Yeterlik Ölçeği



EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmen Adayları; Bu form yüksek lisans tez çalışması için Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Yüksek Öğretim Yeterlikleri Çerçevesinde İncelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olması için lütfen her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplandırmaya özen gösteriniz. Gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Fatma Betül EROL PEKTAŞ

Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz: 1- Kadın () 2- Erkek ()

2- Mezun olduğunuz lise türü : 1- Fen lisesi () 2- Anadolu Öğretmen lisesi () 3- Anadolu lisesi () 4- Genel lise () 5-Meslek Lisesi () 6- Diğer (Belirtiniz)

3- Liseden mezun olduğunuz alan : 1- Sayısal () 2- Eşit Ağırlık () 3- Sözel () 4- Yabancı Dil () 5- Diğer (Belirtiniz)

4- Öğrenim gördüğünüz program : 1- Matematik () 2- Fizik () 3-Kimya ()
4- Biyoloji () 5- Tarih () 6- Edebiyat. () 7- Psikoloji() 8- Coğrafya()
9- Felsefe () 10- Diğer ()

5- Öğrenim gördüğünüz programdan memnun musunuz ? 1-Evet () 2-Hayır ()

6- Genel not ortalamanız :

EK 2: PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARI YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

(5) Tamamen Katılıyorum

(4) Katılıyorum

(3) Kararsızım

(2) Katılmıyorum

(1) Hiç Katılmıyorum

	ÖĞRETMEN ADAYLARI YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	5	4	3	2	1
	BİLGİ (-KURAMSAL -OLGUSAL)					
1	Lisans eğitimimde kazandığım yeterliklere dayalı olarak alanım ile ilgili kavramları bilirim.					
2	Lisans eğitimimde kazandığım yeterliklere dayalı olarak alanım ile ilgili kavramlar arası ilişkileri analiz ederim.					
3	Bilginin doğası konusunda bilgi sahibiyim.					
4	Bilginin kaynağı konusunda bilgi sahibiyim					
5	Bilginin sınırları konusunda bilgi sahibiyim.					
6	Bilginin doğruluğu konusunda bilgi sahibiyim.					
7	Bilginin güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibiyim.					
8	Bilimsel bilginin üretimi ile ilgili yöntemleri tartışırım.					
9	Alanım ile ilgili öğretim programları bilgisine sahibim.					
10	Alanım ile ilgili öğretim strateji, yöntem ve teknikleri bilgisine sahibim.					
11	Alanım ile ilgili ölçme ve değerlendirme bilgisine sahibim.					
12	Öğrencilerin gelişim özellikleri bilgisine sahibim.					
13	Öğrencilerin öğrenme özellikleri bilgisine sahibim.					
14	Öğrencilerin öğrenme güçlükleri bilgisine sahibim.					
15	Ulusal ve uluslararası kültürler hakkında bilgi sahibiyim.					
	BECERİLER (-BİLİŞSEL – UYGULAMALI)					
16	Alanım ile ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanırım.					
17	Alanım ile ilgili olay ve olguları kavramsallaştırırım.					
18	Alanım ile ilgili olay ve olguları bilimsel yöntem ve tekniklerle incelerim.					
19	Alanım ile ilgili olay ve olguların verilerini yorumlar ve değerlendiririm.					
20	Alanım ile ilgili sorunları tanımlarım.					
21	Alanım ile ilgili sorunları analiz ederim.					
22	Alanım ile ilgili sorunlara, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştiririm.					
23	Pedagojik Formasyon kapsamında aldığım eğitime dayalı olarak öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak en uygun öğretim strateji yöntem ve tekniklerini uygulayım.					
24	Pedagojik Formasyon kapsamında aldığım eğitime dayalı olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulayım.					
25	Pedagojik Formasyon kapsamında aldığım dersler ve uygulamalara dayalı olarak öğrencilerin konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulayım.					
26	Pedagojik Formasyon kapsamında aldığım dersler ve uygulamalar sonucunda konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştiririm.					
27	Pedagojik Formasyon kapsamında aldığım eğitime dayalı olarak					

	öğrencilerin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendiririm.					
	YETKİNLİKLER					
	BAĞIMSIZ ÇALIŞABİLME VE SORUMLULUK ALABİLME YETKİNLİĞİ					
28	Bireysel çalışmalarda sorumluluk alırım.					
29	Grup çalışmalarında sorumluluk alırım.					
30	Bireysel ve grup çalışmalarında aldığım görevi etkin bir şekilde yerine getiririm.					
31	Kendimi bir birey olarak tanırım.					
32	Yaratıcı ve güçlü yönlerimi kullanırım.					
33	Zayıf yönlerimi geliştiririm.					
34	Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık olan sorunları çözmek için bireysel olarak sorumluluk alırım.					
	ÖĞRENME YETKİNLİĞİ					
35	Edindiğim bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendiririm.					
36	Öğrenme gereksinimlerimi belirleyip öğrenmemi yönlendiririm.					
37	Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştiririm.					
38	Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanırım.					
	İLETİŞİM VE SOSYAL YETKİNLİK					
39	Sanatsal ve kültürel çalışmalara etkin olarak katılırım.					
40	Toplumsal ve dünyanın gündemindeki olaylara, gelişmelere duyarlı davranır ve bu gelişmeleri izlerim.					
41	Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığım sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlayıp uygulayım.					
42	Alanım ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendiririm.					
43	Düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi, nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan veya olmayan kişiler ile paylaşıyorum.					
44	Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 düzeyinde (61-70 puan aralığı) kullanarak alanımdaki bilgileri izlerim meslektaşlarım ile iletişim kurarım.					
45	Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 düzeyinde (61-70 puan aralığı) kullanarak meslektaşlarım ile iletişim kurarım.					
46	Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanırım.					
47	Farklı kültürlerde yaşar, sosyal yaşama uyum sağlarım.					
	ALANA ÖZGÜ YETKİNLİK					
48	Dış görünümüm ile topluma örnek olurum.					
49	Tutumum ile topluma örnek olurum.					
50	Tavır ve davranışlarım ile topluma örnek olurum.					
51	Demokrasi, insan hakları, toplumsal değerlere uygun davranırım.					
52	Bilimsel, mesleki etik değerlere uygun davranırım.					
53	Kalite yönetimi süreçlerine uygun davranarak bu süreçlere katılırım.					
54	Güvenli okul ortamının oluşturup, sürdürülebilmesi için kişisel ve kurumsal etkileşim kurarım.					
55	Çevre koruma konusunda yeterli bilince sahibim					
56	Eğitim ortamlarında ki iş güvenliği konusunda yeterli bilince sahibim.					
57	Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal - evrensel duyarlılıkların bilincindeyim.					
58	Alanımla ilgili görev, hak ve sorumluluklarıma ilişkin yasa - yönetmelik - mevzuata uygun davranırım.					



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Fatma Betül EROL PEKTAŞ

Doğum Yeri ve Yılı: 1986- Batman

Yabancı Dili: İngilizce

E-posta: betus_erol@hotmail.com

Eğitim Durumu Lisans: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Yayınlar:

- 1) Taşdemir M., Taşdemir F., Keskin Ş., Erol Pektaş F. B. (2016). Atanmış Aday Öğretmenlerin Düşünce Biçimleri Bilgi Düzeyleri: Kırşehir Örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 132-139.
- 2) Taşdemir M., Taşdemir F., Erol Pektaş F. B., Buyuran N., Cesur S. (2016). Öğretmenlerin Okullardaki Disiplin Uygulamaları Hakkında Öğretmen Adayı Görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 218-229.