

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Gamze YAVUZ KONOKMAN¹ & Tuğba YANPAR YELKEN²

Özet: Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecindeki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın örneklemini, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören 382 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecindeki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılırken; görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin altında yatan nedenlerin saptanmasında nitel içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde kendilerini yeterli gördükleri; öğretmen adaylarının görüşlerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenleri olarak genellikle öz yeterlik inancına sahip olmalarına, deneyimli olmalarına; yetersiz görmelerinin nedeni olarak eğitim fakültelerinde verilen derslerin teorik olmasına ve deneyimsiz olmalarına değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme öğretme süreci, yeterlik, öğretmen adayı.

Abstract: *Prospective Teachers' Opinions on Their Competencies in Learning Teaching Process.* The purpose of this study was to identify prospective teachers' opinions on their competencies in learning teaching process and whether their opinions differed as regards gender. The sample of the research, in which mixed method was used, was composed of 382 fourth grade prospective teachers being educated at Education Faculty at Mersin University. While descriptive statistics were used to determine prospective teachers' opinions on their competencies in learning teaching process, t-test for independent samples was done in order to determine whether prospective teachers' opinions differed as regards gender. Content analysis was used to determine the reasons of prospective teachers' opinions on their competencies in learning teaching process. It was concluded that prospective teachers considered themselves competent in learning teaching process; gender didn't lead change in prospective teachers' opinions. It was found that the reasons why prospective teachers considered themselves competent were explained as high self-efficacy belief, being experienced etc.; the reasons why prospective teachers considered themselves incompetent were explained as theoretically given courses, being inexperienced, etc.

Key Words: Learning-teaching process, competency, prospective teacher

Giriş

Bir toplumun her yönüyle gelişmesinde ve kalkınmasında insanın rolü ne derece önemli ise, insanın biçimlendirilmesinde de eğitimin rolü yadsınamaz. Eğitimin niteliğini ve kalitesini etkileyen pek çok faktör vardır. Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin nitelikli eğitimi oluşturmada belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Eğitimin nitelikli hale getirilmesi, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi ve bu yeterliklerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim programıyla öğretmenlere kazandırılmasıyla mümkündür. Kahyaoglu ve Yangın (2007) eğitimde öğrencilerin istenilen seviyeye getirilebilmesinin öğretmen yeterliğiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Etkili bir öğretimin işe koşularak öğrenmenin gerçekleşmesi öğrencileri 21 yüzyıla hazırlayan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla mümkün olmaktadır. Sahip olunan bu bilgi, beceri ve tutumlar öğretmen yeterliğini oluşturmaktadır (MEB, 2006).

Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin belirli bir bağlamda öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli olan davranışları gösterebilmesi konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmen yeterlikleri yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların öncelikli konusu haline gelmiştir. Farklı çalışmalarda öğretmenlerin sahip olması gereken farklı yeterliklere değinilmiştir. Senemoğlu (2004)

* Bu araştırma Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programında gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

¹Gamze YAVUZ KONOKMAN, Araştırma Görevlisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin, gyavuzkonokman@gmail.com

²Tuğba YANPAR YELKEN, Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin, tyanpar@gmail.com

öğretmenlerin (1) öğretme görevini yerine getirebilmeleri için öğrencilerin gelişim özelliklerini ve gereksinimlerini saptayabilme, (2) öğrenme öğretme ortamını düzenleyebilme, (3) ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirebilme yeterliklerine sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Gökçe ise (1999) ilköğretim öğretmenleri tarafından sahip olunması gereken yeterliklerin (1) gelişim psikolojisi konusunda bilgili olma, (2) sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, (3) öğretim yöntemlerini bilme ve uygulama, (4) öğrenci başarısını değerlendirme, (5) okul aile işbirliğini sağlama ile (6) program geliştirme ve değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Farklı uzmanlar tarafından yapılan farklı sınıflamaların yanı sıra, aynı uzmanların farklı çalışmalarında öğretmen yeterliğine ilişkin farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Demirel (2006), öğretmenin kişisel yeterliklerinin; güdüleyicilik, başarıya odaklanılmışlık ve profesyonellik, mesleki yeterliklerinin ise; öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, etkili iletişim kurma, etkili sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olduğuna değinmektedir. Ancak Demirel (1999), bir başka çalışmada, öğretmen yeterliklerinin, coşku, içtenlik, güvenilirlik, destekleme, işbirliği, esneklik ve bilgililik olarak incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Farklı uzmanlar tarafından gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda öğretmenler tarafından sahip olunması gereken özelliklerin meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi olduğu vurgulanırken (Lunenberg, 2002; Sönmez, 2003; Sünbül, 2001), son zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin esprili olması, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri ile yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerine sahip olmalarının gerekliliğine değinilmiştir (Alkan, 1998; Demirel, 2006; Durucan, 2004; Ekşi, 2006; Gündüz, 2001; Kavcar, 2002; Senemoğlu, 2004). Birçok çalışmanın öncelikli konusunu oluşturan öğretmen yeterliğinin birçok uzman tarafından farklı bakış açılarıyla ele alındığı gözlenmiştir.

Farklı uzmanların farklı bakış açılarıyla sınıflandırdıkları öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde farklı uzmanları ortak paydalarda buluşturan Milli Eğitim Bakanlığı (2006) tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çalışması önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterliklerin belirlenmesinde uzmanların ortak eğilimleri söz konusudur. Öğretmenlik mesleğinde niteliğin yükseltilmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi ve bu yeterliklerin hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasıyla gerçekleşir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitimde kalite arayışı öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda standart oluşturma çalışmalarını ön plana çıkarmaktadır. YÖK ve MEB tarafından yapılan çalışmaların çoğunda öğretmen niteliklerinin belirlenmesine ve öğretmen performanslarını değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasına odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan birçok çalışmada öğretmen yeterliklerinin neler olması gerektiği konusuna değinildiği görülmektedir (Alkan, 1998; Sünbül, 2001; Lunenberg, 2002; Küçükahmet, 1999; Demirel, 1999; Durucan, 2004; Ekşi, 2006; Erden, 1998, Gündüz, 2001; Kavcar, 2002; Senemoğlu, 2004; Sönmez, 2003). Karaca (2008) eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına yönelik olarak öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda standartlaştırma çalışmalarının devam ettiğini belirterek (MEB, 1999; MEB, 2000a; MEB, 2000b; MEB, 2002; YÖK, 1999), öğretmen yetiştirmede sahip olunması gereken yeterlikler konusunda ortak bir algının oluşturulmasının zor olduğunu vurgulamıştır. Çünkü eğitim fakültesinin herhangi bir bölümünden mezun olan birinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini belirlemek ve bireylerin mezun olurken bu özelliklerden hangilerine ne ölçüde sahip olduğunu belirlemek güçtür (Karaca, 2008). Dolayısıyla eğitim fakültelerinden mezun olanların değerlendirilebilmesi için nesnel ölçütlerin belirlenmesinin gerekliliği açıktır. Bu nedenle öğretmenler tarafından sahip olunması gereken nitelikler konusunda standartlaşmayı sağlamak için öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir (MEB, 2006; 2009). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri adı altında bir öğretilerde bulunması gereken 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden söz edilmektedir (MEB, 2006). MEB (2006) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarından biri de öğrenme ve öğretme süreci yeterlik alanıdır. Dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi öğrenme öğretme süreci yeterlik alanına ilişkin alt yeterliklerdir. Standartlaştırılmış öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak oluşturulan ölçme aracıyla eğitim fakültesinden mezun olan bireylerin ilgili yeterliklere ne derece sahip oldukları kolaylıkla belirlenebilecektir. Öğretmen adaylarının eksikliklerinin giderilmesi için öncelikle eğitim fakültesi mezunlarının sahip olması gereken yeterliklerinin standartlaştırılmasına, yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için ölçme araçlarının oluşturulmasına ve öğretmen adaylarının ilgili yeterliklere ne derece sahip olduklarının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Ancak öncelikle öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin performans göstergeleri kriter olarak belirlenerek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine ne derece sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla ölçme aracı geliştirmek ve bu aracı kullanarak öğretmen adaylarının yeterliklerine

ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak önem taşımaktadır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının MEB (2006) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden “Öğrenme Öğretme Süreci” yeterlik alanı alt yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yanıt aranan sorulara aşağıda değinilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci alanındaki (Dersi Planlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi) yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin nedenleri nelerdir?

Çalışmanın Önemi

Eğitimin nitelikli ve kaliteli olması ile nitelikli bireylerin yetişmesinde öncelikli olarak sorumlu olanlar öğretmenlerdir. Öğretmen yeterliği, eğitimin niteliğinin belirleyicisidir. Bu yüzden de öğretmen yeterliklerinin, eğitimde kalitenin sağlanması ve toplumun kalkınması açısından öncelikli olarak çalışılması gereken bir konu olduğu yadsınamaz. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, öğretmenlerin eksikliklerinin ve yetersizliklerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgularla öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi sağlanacağından bu çalışmanın, öğretmen eğitimi programları için bir ihtiyaç belirleme çalışması olduğu düşünülebilir. Bu çalışmadan elde edilen bilgilerle, eğitim fakültelerinde verilen derslerin ders içeriği, ders süresi, dersin uygulanışı gibi faktörler göz önüne alındığında başarılı öğretmen yetiştirmede etkili olup olmadığı belirlenecek ve derslerin başarılı öğretmen yetiştirmede etkili olmadığı saptanması durumunda derslerde yeniden yapılanmaya gidilmesi önerilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterli oldukları ya da yetersiz oldukları konuların belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarını hazırlayan birimlere rehberlik edeceği düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde nitel ve nicel verilerin kullanıldığı araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem tek bir çalışmayla ya da ard arda yapılan çalışmalarla nitel ve nicel veri setlerinin toplanması, analiz edilmesi ve bütünleştirilmesidir (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 4. sınıf öğretmen adaylarının sayısının azlığı nedeniyle, verilerin gerçeği tam olarak yansıtamayacağı düşünülmüş ve ölçeğin tüm evrene uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırma grubu, 2010-2011 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören 382 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma katılan öğretmen adaylarının 209'u kadın (%54,7), 173'ü (%45,3) ise erkektir. Ayrıca öğretmen adaylarının 294'ü (%78) mesleğini isteyerek tercih ederken, 83'ü (%22) mesleğini istemeyerek tercih etmişlerdir. Çalışmanın örneklemini, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'ndan 39 (%10,2), İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'ndan 32 (%8,4), İngilizce Öğretmenliği Programı'ndan 56 (%14,7), Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'ndan 49 (%12,7), Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan 91 (%23,8), Türkçe Öğretmenliği Programı'ndan 85 (%22,3), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'ndan 30 (%7,9) öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel veri setlerinin oluşturulmasında olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmıştır. Açık uçlu anket kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam eden 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örnekleme dahil edilen programların saptanmasının ardından, her bir programdan 10 olmak üzere random örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 60 öğretmen adayının açık uçlu anket formundaki soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri Alt Ölçekleri

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve 2006 yılında yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile genel yeterliklere ilişkin alt yeterlikler ve performans göstergeleri dikkate alınarak geliştirilen öğrenme öğretme süreci yeterlikleri alt ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan her bir yeterlik için belirlenen performans göstergeleri ölçek maddesine dönüştürülmüştür. Öğrenme öğretme süreci yeterliği alt ölçeklerinde “Dersi Planlama” yeterliğine ait 10, “Materyal Hazırlama” yeterliğine ait 10, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” yeterliğine ait 9, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme” yeterliğine ait 6, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” yeterliğine ait 8, “Zaman Yönetimi” yeterliğine ait 3 ve “Davranış Yönetimi” yeterliğine ait 11 madde bulunmaktadır.

Öğrenme öğretme süreci yeterlikleri alt ölçekleri, 5 kategorili Likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Kategorileri; “yetersizim (1)”, “çok az yeterliyim (2)”, “biraz yeterliyim (3)”, “oldukça yeterliyim (4)”, “çok yeterliyim (5)” şeklindedir. Tasarlanan alt ölçekler, 4 konu alanı uzmanı öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş uzman kanısı alınmıştır. Ayrıca alt ölçeklerde yer alan maddelerin Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün üniversitelerle işbirliği yaparak belirlediği öğretmen yeterliklerine ilişkin performans göstergelerinden oluşturulmasıyla, ölçek maddelerinin geçerliğinin sağlanmış olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra ölçek geliştirme çalışmasıyla ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Öğrenme öğretme süreci yeterliklerinden “Dersi Planma”, “Materyal Hazırlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “Zaman Yönetimi” ve “Davranış Yönetimi” alt ölçeklerinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Alt ölçeklere ait güvenilirlik *Cronbach alfa* katsayısı kullanarak hesaplanmıştır. Öğrenme öğretme süreci yeterlik alanında yer alan “Dersi Planma”, “Materyal Hazırlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “Zaman Yönetimi” ve “Davranış Yönetimi” alt yeterliklerine ait maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları, güvenilirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 1. Dersi Planlama Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Toplam Test Korelasyonu | Faktör Yükleri | |
|-------------------------------------|-------------------------------|----------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1 | 0,7683 | 0,825 | |
| 2 | 0,7272 | 0,786 | |
| 3 | 0,6938 | 0,762 | |
| 4 | 0,6616 | 0,731 | |
| 5 | 0,7522 | 0,815 | |
| 6 | 0,7636 | 0,824 | |
| 7 | 0,7377 | 0,801 | |
| 8 | 0,5185 | 0,595 | |
| 9 | 0,6293 | 0,698 | |
| 10 | 0,6720 | 0,737 | |
| Özdeğer | | 5,781 | 0,916 |
| Açıklanan Varyans | | 57,81 | 9,15 |
| Güvenirlik (<i>Cronbach Alfa</i>) | | 0,92 | |

Tablo 2. Materyal Hazırlama Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Toplam Test Korelasyonu | Faktör Yükleri | |
|-------------------------------------|-------------------------------|----------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 11 | 0,5825 | 0,657 | |
| 12 | 0,6781 | 0,747 | |
| 13 | 0,5874 | 0,663 | |
| 14 | 0,7336 | 0,799 | |
| 15 | 0,7391 | 0,805 | |
| 16 | 0,7039 | 0,772 | |
| 17 | 0,6565 | 0,733 | |
| 18 | 0,7302 | 0,794 | |
| 19 | 0,6182 | 0,694 | |
| 20 | 0,6988 | 0,765 | |
| Özdeğer | | 5,545 | 0,746 |
| Açıklanan Varyans | | 55,44 | 7,45 |
| Güvenirlik (<i>Cronbach Alfa</i>) | | 0,91 | |

Tablo 3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Toplam Test Korelasyonu | Faktör Yükleri | |
|------------------------------|-------------------------------|----------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 21 | 0,5871 | 0,673 | |
| 22 | 0,6273 | 0,711 | |
| 23 | 0,6160 | 0,702 | |
| 24 | 0,6816 | 0,762 | |
| 25 | 0,6917 | 0,773 | |
| 26 | 0,6266 | 0,714 | |
| 27 | 0,6566 | 0,741 | |
| 28 | 0,6926 | 0,771 | |
| 29 | 0,6834 | 0,759 | |
| Özdeğer | | 4,860 | 0,785 |
| Açıklanan Varyans | | 54,00 | 8,727 |
| Güvenirlilik (Cronbach Alfa) | | 0,90 | |

Tablo 4. Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Toplam Test Korelasyonu | Faktör Yükleri | |
|------------------------------|-------------------------------|----------------|--------|
| | | 1 | 2 |
| 30 | 0,6189 | 0,743 | |
| 31 | 0,7060 | 0,811 | |
| 32 | 0,6947 | 0,805 | |
| 33 | 0,6150 | 0,741 | |
| 34 | 0,6766 | 0,791 | |
| 35 | 0,5400 | 0,672 | |
| Özdeğer | | 3,484 | 0,881 |
| Açıklanan Varyans | | 58,06 | 14,676 |
| Güvenirlilik (Cronbach Alfa) | | 0,85 | |

Tablo 5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Toplam Test Korelasyonu | Faktör Yükleri | |
|------------------------------|-------------------------------|----------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 36 | 0,6975 | 0,776 | |
| 37 | 0,6529 | 0,734 | |
| 38 | 0,7420 | 0,811 | |
| 39 | 0,7577 | 0,825 | |
| 40 | 0,6699 | 0,747 | |
| 41 | 0,8092 | 0,863 | |
| 42 | 0,7732 | 0,835 | |
| 43 | 0,6700 | 0,747 | |
| Özdeğer | | 5,037 | 0,672 |
| Açıklanan Varyans | | 62,96 | 8,396 |
| Güvenirlilik (Cronbach Alfa) | | 0,91 | |

Tablo 6. Davranış Yönetimi Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Toplam Test Korelasyonu | Faktör Yükleri | |
|------------------------------|-------------------------------|----------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 47 | 0,6461 | 0,711 | |
| 48 | 0,5337 | 0,602 | |
| 49 | 0,7372 | 0,788 | |
| 50 | 0,7168 | 0,779 | |
| 51 | 0,6932 | 0,755 | |
| 52 | 0,5524 | 0,621 | |
| 53 | 0,7113 | 0,773 | |
| 54 | 0,7714 | 0,827 | |
| 55 | 0,7259 | 0,787 | |
| 56 | 0,6258 | 0,696 | |
| 57 | 0,7725 | 0,827 | |
| Özdeğer | | 6,12 | 0,88 |
| Açıklanan Varyans | | 55,64 | 8,07 |
| Güvenirlilik (Cronbach Alfa) | | 0,92 | |

Tablo 7. Zaman Yönetimi Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Toplam Test Korelasyonu | Faktör Yükleri | |
|----------------------------|-------------------------------|----------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 44 | 0,6264 | 0,832 | |
| 45 | 0,6816 | 0,867 | |
| 46 | 0,6410 | 0,842 | |
| Özdeğer | | 2,15 | 0,46 |
| Açıklanan Varyans | | 71,73 | 15,59 |
| Güvenirlik (Cronbach Alfa) | | 0,80 | |

Her bir alt ölçek için gerçekleştirilen faktör analizi çalışmaları incelendiğinde, her bir alt ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayılarının ve madde toplam test korelasyonlarının yüksek olması, her bir alt ölçekte yer alan maddelerin birinci faktöre yük vermesi ve birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oranının yüksek olması alt ölçeklerin herbirinin tek faktörlü olduğunun göstergeleri olarak kabul edilebilir.

Açık Uçlu Anket

Ankette öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin altında yatan nedenleri belirlemek amacıyla öğrenme öğretme süreci her alt yeterliği için oluşturulan 7 açık uçlu soru bulunmaktadır. Ankette yer alan sorularla öğretmen adaylarının “Dersi Planlama”, “Materyal Hazırlama”, “Öğrenme Ortamlarının Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “Zaman Yönetimi” ve “Davranış Yönetimi” konusundaki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve görüşlerinin nedenlerin saptanması amaçlanmıştır. Anketin geçerlik çalışması için 4 konu alanı uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca anket 15 öğretmen adayından oluşan bir gruba uygulanmış ve uygulama sonunda anketin uygulanabilirliği, soruların açık ve anlaşılır olup olmaması hakkında öğretmen adaylarından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda anket formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Veri Analizi Teknikleri

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki dağılımı ortaya çıkarmak için betimsel istatistiklere bakılmıştır. Her bir alt ölçekten elde edilen ortalama puanların, alt ölçeklerin orta puan değerinden aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması öğrenme öğretme süreci yeterlik algısı düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde, nitel içerik çözümlenmesi kullanılmıştır. Veri seti temalara ve kodlara göre tanımlanmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994, akt. Yanpar Yelken, 2009) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak yapılan kodlamanın güvenilirliği hesaplanmıştır [Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]. Veri analizinde birden fazla araştırmacının bir arada çalıştığı durumlarda en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kodlayıcılar arası güvenilirlik; “dersi planlama” yeterliği için .84 [37/(37+7)]; “materyal hazırlama” yeterliği için .97 [34/(34+1)]; “öğrenme ortamlarını düzenleme” yeterliği için .91 [43/(43+4)]; “ders dışı etkinlikleri düzenleme” yeterliği için .90 [36/(36+4)]; “bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme” yeterliği için .90 [36/(36+4)]; “zaman yönetimi” yeterliği için .90 [28/(28+3)] ve “davranış yönetimi” yeterliği için .86 [38/(38+6)] olarak hesaplanmıştır. Tüm alt yeterlikler için ayrı ayrı hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik değerlerinin ortalaması .90’dır. Elde edilen sonuçlar çalışmanın güvenilirliğini gösterir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci Alanı Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| | \bar{X} | X_{Ort} | X_{Tepe} | SS | Min-Max |
|---|-----------|-----------|------------|------|---------|
| Dersi Planlama | 36,60 | 38 | 38 | 7,01 | 10-50 |
| Materyal Hazırlama | 37,03 | 39 | 40 | 7,21 | 13-50 |
| Öğrenme Ortamlarını Düzenleme | 33,91 | 35 | 36 | 5,99 | 15-45 |
| Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme | 21,70 | 22 | 24 | 4,50 | 6-30 |
| Bireysel Farklılıkları Dikkate Al. Öğrt. Çeş. | 27,85 | 29 | 30 | 6,86 | 10-40 |
| Zaman Yönetimi | 11,28 | 12 | 12 | 2,34 | 3-15 |

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından alt ölçeklerden alınan ortalama puanların, alt ölçeklerinin orta puan değerlerinin üzerinde olmasından, öğretmen adaylarının dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri yargısına varılabilir. Bu bulgulara dayanarak uygulama okullarında öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini yönlendirmedeki davranışlarını gözlemleme ve yeterince uygulama yapma fırsatı bulan öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklere genel olarak sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları

| Öğrenme Öğretme Süreci Alanı Yeterlikleri | Cinsiyet | N | \bar{X} | SS | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|--|-------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|--|-------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|--|-------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|--|-------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|-------------------|-------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|-------------------|-------|-----|-------|------|-----|-------|-------|
| Dersi Planlama | Kadın | 206 | 36,37 | 7,38 | 374 | 0,692 | 0,490 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 170 | 37,00 | 6,54 | | | | Materyal Hazırlama | Kadın | 208 | 36,90 | 7,38 | 378 | 0,417 | 0,677 | Erkek | 172 | 37,20 | 6,54 | Öğrenme Ortamlarını Düzenleme | Kadın | 207 | 34,21 | 6,18 | 378 | 1,047 | 0,296 | Erkek | 173 | 33,57 | 5,75 | Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme | Kadın | 209 | 21,58 | 4,73 | 378 | 0,594 | 0,553 | Erkek | 171 | 21,86 | 4,21 | Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme | Kadın | 207 | 27,82 | 6,98 | 376 | 0,104 | 0,918 | Erkek | 171 | 27,89 | 6,73 | Zaman Yönetimi | Kadın | 208 | 11,32 | 2,41 | 379 | 0,309 | 0,758 | Erkek | 173 | 11,24 | 2,26 | Davranış Yönetimi | Kadın | 209 | 42,71 | 7,48 | 380 | 0,226 | 0,821 |
| Materyal Hazırlama | Kadın | 208 | 36,90 | 7,38 | 378 | 0,417 | 0,677 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 172 | 37,20 | 6,54 | | | | Öğrenme Ortamlarını Düzenleme | Kadın | 207 | 34,21 | 6,18 | 378 | 1,047 | 0,296 | Erkek | 173 | 33,57 | 5,75 | Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme | Kadın | 209 | 21,58 | 4,73 | 378 | 0,594 | 0,553 | Erkek | 171 | 21,86 | 4,21 | Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme | Kadın | 207 | 27,82 | 6,98 | 376 | 0,104 | 0,918 | Erkek | 171 | 27,89 | 6,73 | Zaman Yönetimi | Kadın | 208 | 11,32 | 2,41 | 379 | 0,309 | 0,758 | Erkek | 173 | 11,24 | 2,26 | Davranış Yönetimi | Kadın | 209 | 42,71 | 7,48 | 380 | 0,226 | 0,821 | Erkek | 173 | 42,53 | 7,72 | | | | | | | | |
| Öğrenme Ortamlarını Düzenleme | Kadın | 207 | 34,21 | 6,18 | 378 | 1,047 | 0,296 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 173 | 33,57 | 5,75 | | | | Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme | Kadın | 209 | 21,58 | 4,73 | 378 | 0,594 | 0,553 | Erkek | 171 | 21,86 | 4,21 | Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme | Kadın | 207 | 27,82 | 6,98 | 376 | 0,104 | 0,918 | Erkek | 171 | 27,89 | 6,73 | Zaman Yönetimi | Kadın | 208 | 11,32 | 2,41 | 379 | 0,309 | 0,758 | Erkek | 173 | 11,24 | 2,26 | Davranış Yönetimi | Kadın | 209 | 42,71 | 7,48 | 380 | 0,226 | 0,821 | Erkek | 173 | 42,53 | 7,72 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme | Kadın | 209 | 21,58 | 4,73 | 378 | 0,594 | 0,553 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 171 | 21,86 | 4,21 | | | | Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme | Kadın | 207 | 27,82 | 6,98 | 376 | 0,104 | 0,918 | Erkek | 171 | 27,89 | 6,73 | Zaman Yönetimi | Kadın | 208 | 11,32 | 2,41 | 379 | 0,309 | 0,758 | Erkek | 173 | 11,24 | 2,26 | Davranış Yönetimi | Kadın | 209 | 42,71 | 7,48 | 380 | 0,226 | 0,821 | Erkek | 173 | 42,53 | 7,72 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme | Kadın | 207 | 27,82 | 6,98 | 376 | 0,104 | 0,918 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 171 | 27,89 | 6,73 | | | | Zaman Yönetimi | Kadın | 208 | 11,32 | 2,41 | 379 | 0,309 | 0,758 | Erkek | 173 | 11,24 | 2,26 | Davranış Yönetimi | Kadın | 209 | 42,71 | 7,48 | 380 | 0,226 | 0,821 | Erkek | 173 | 42,53 | 7,72 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Zaman Yönetimi | Kadın | 208 | 11,32 | 2,41 | 379 | 0,309 | 0,758 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 173 | 11,24 | 2,26 | | | | Davranış Yönetimi | Kadın | 209 | 42,71 | 7,48 | 380 | 0,226 | 0,821 | Erkek | 173 | 42,53 | 7,72 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Davranış Yönetimi | Kadın | 209 | 42,71 | 7,48 | 380 | 0,226 | 0,821 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 173 | 42,53 | 7,72 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde yer alan “Dersi Planlama”, “Materyal Hazırlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “Zaman Yönetimi”, “Davranış Yönetimi” hususlarındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır, $t(374)=0,692$, $p>0,05$; $t(378)=0,417$, $p>0,05$; $t(378)=1,047$, $p>0,05$; $t(378)=0,594$, $p>0,05$; $t(376)=0,104$, $p>0,05$; $t(379)=0,309$, $p>0,05$; $t(380)=0,226$, $p>0,05$.

Öğretmen adaylarının dersi planlama hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin altında yatan nedenler, temalar ve alt temalar olarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, dersi planlama hususunda kendilerini yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları tarafından sıklıkla belirtilen temanın “eğitim ($f=15$)” olduğu; eğitim teması altında ise “alınan eğitimin etkinliği ($f=7$)” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Bunu “uygulama ($f=11$)” teması altında yer alan “zaman yönetiminde başarı ($f=7$)” alt teması izlemektedir. Kendini dersi planlama hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adaylarının sıklıkla belirttikleri temanın “eğitim ($f=11$)” olduğu; eğitim teması altında “derslerin teorik işlenmesi; uygulama azlığı ($f=9$)” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Bunu yine “deneyim ($f=4$)” teması altında yer alan “deneyimsiz olma ($f=4$)” alt teması takip etmektedir. Bu bulgulardan öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliklerine ilişkin görüşlerini eğitim ve deneyim faktörlerini dikkate alarak belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan dersi planlama konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Adayı 45. “Çünkü üniversitede aldığımız dersler ve yaptığımız sunumlarda bunun provasını yaptık zaman konusunda başta sıkıntılar olsa da her geçen gün planlamayı daha iyi yaptık.”

Öğretmen Adayı 13. “Buna dair bir eğitim aldığımı düşünmüyorum. Bunu uygulayabilecek yaşantısal bir ortam sunulmadığı için bu konuda kendimi yeterli görmüyorum.”

Öğretmen Adayı 43. “Bu alanda yalnızca teorik bilgiyi aldım. Bu bilgiyi pratikte kullanacağım bir alan olmadı. Yapılanlar öğretilenler yalnızca kağıt üzerinde kaldı.”

Öğretmen adaylarının materyal hazırlama hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalar ve alt temalar olarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları dikkate alındığında, kendini materyal hazırlama hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adaylarının “öğrenen özellikleri ($f=22$)” temasını ve öğrenen özellikleri teması altında “öğrenenin gelişim düzeyine

uygun materyal geliştirebilme (f=9)” alt teması sıklıkla belirttikleri gözlenmiştir. Bunu yine öğrenen özellikleri teması altında yer alan “öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyine uygun materyal geliştirebilme (f=8)” alt teması izlemektedir. Bunların yanısıra “bireye ait özellikler (f=14)” teması altında yer alan “yaratıcılık (f=7)” alt teması ile “eğitim (f=10)” teması altında yer alan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin etkinliği (f=7)” alt teması sıklıkla belirtilen alt temalardır. Kendini materyal hazırlama hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adaylarının bireye ait özellikler teması altında “gerekli bilgi ve beceriye sahip olmama (f=7)” alt temasına sıklıkla değindikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan materyal hazırlama konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Adayı 9. *“Bu konuda yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Materyal konusunda araç gereç sıkıntısı olsa bile olanlarla çok da yaratıcı ürünler ortaya çıkarabiliyorum.”*

Öğretmen Adayı 30. *“Gerekli olan materyali konunun ve öğrencinin özelliklerini gözönünde bulundurarak hazırlayabilirim. Öğrenci ön bilgi, ihtiyaçları ve düzeylerine uygun materyal hazırlayabilirim.”*

Öğretmen Adayı 20. *“Materyal hazırlama konusunda fazla bir bilgim yok. Uygun materyalin hangisi olduğunu bilemem.”*

Öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalar ve alt temalar analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kendini ders dışı etkinlikleri düzenleme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adaylarının “bireye ait özellikler (f=24)” teması altında “yüksek öz yeterlik inancı (f=6)” alt temasına sıklıkla değindikleri; kendini ders dışı etkinlikleri düzenleme hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adaylarının “deneyim (f=7)” teması altında “deneyimsiz olma; yaşantı azlığı (f=7)” alt temasına en yüksek frekansla değindikleri gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Adayı 18. *“Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenlemeleri ders içi ve ders dışı etkinliklerde uygulayabileceğime inanıyorum.”*

Öğretmen Adayı 24. *“Ders dışındaki birtakım faaliyetleri önemsiyorum. Zaman ayırdığımda etkinlikler düzenleyebileceğime inanıyorum.”*

Öğretmen Adayı 9. *“Gerekli tecrübeye sahip bir insan değilim şuan. Mesleğime başladığımda gerekli tecrübe ve yeterliğe sahip olacağıma inanıyorum.”*

Öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalar ve alt temalar analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, kendini bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adaylarının en yüksek frekansla “bireye ait özellikler (f=18)” teması kapsamında “öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan farklı olduklarına inanma (f=7)” alt teması ile “bireysel farklılıkları dikkate almayı önemseme (f=6)” alt temasını belirttikleri saptanmıştır. “Süreç (f=18)” teması altında yer alan “farklı yöntem ve teknikleri kullanabilme (f=5)” alt temasının yüksek frekansa sahip alt temalardan biri olduğu saptanmıştır. Kendini yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adaylarının “deneyim (f=6)” teması altında “yaşantı azlığı; deneyimsiz olma (f=6)” alt temasına sıklıkla değindikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Adayı 9. *“Bu farklılıkları dikkate alarak eğitim öğretim ortamını düzenleme, çeşitli yöntem ve teknik kullanmaya çok dikkat ederim.”*

Öğretmen Adayı 50. *“Öğrencilerin her biri piyano tuşu gibidir. Çıkan farklı sesleri dikkate almayı bilirim. O farklılıklara göre öğretimi planlayabilirim. Aksi halde verimsiz bir zaman geçirmiş oluruz.”*

Öğretmen Adayı 11. *“Öğrencileri tanımak uzun zaman alan bir süreç. Öğrenciler arasındaki farklılıklara göre öğretimde çeşitlendirme yapabilmek için tecrübe gerekir.”*

Öğretmen Adayı 25. *“Bu alanda yetkin olabilmenin öncelikle deneyimli olmakla ilgili olduğunu düşünüyorum. Okul deneyimlerinde öğrencileri bireysel farklılıklarını öğrenecek kadar tanıma fırsatı bulamadığım için bu anlamda çok yetkin değilim.”*

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kendini öğrenme ortamlarını düzenleme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen

adaylarının “bireye ait özellikler (f=12)” teması altında yer alan “özyeterlik inancının yüksek olması (f=6)” alt teması ile “deneyim (f=5)” temasında yer alan “yaşantı fazlalığı; deneyimli olma (f=5)” alt temasını sıklıkla belirttikleri gözlenmiştir. Kendini öğrenme ortamlarını düzenleme hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adaylarının en yüksek frekansla “deneyim (f=5)” teması altında “yaşantı azlığı; deneyimsiz olma (f=5)” alt temasına değindikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Adayı 12. “Daha önce düzenledim beğenildi bundan sonra da başaracağıma inanıyorum.”

Öğretmen Adayı 18. “Daha önceki birkaç denememde başarıya ulaştığım söylenebilir.”

Öğretmen Adayı 41. “Biraz tecrübe eksikliğimiz var ama bununla başa çıkacağıma inanıyorum. En azından inanmak başarmanın yarısıdır. Ben de yolun yarısını geçmişim o zaman.”

Öğretmen Adayı 35. “Kendimi bu konuda acami olarak niteliyorum.”

Öğretmen Adayı 38. “Çok az yeterliyim deneyim konusunda eksikim.”

Öğretmen adayı 55. “Bunun için mesleğe başlayıp tecrübe kazanmam gerekli.”

Öğretmen adaylarının davranış yönetimi hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kendini davranış yönetimi hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adaylarının “bireye ait özellikler (f=26)” teması altında “etkili iletişim becerisi (f=8)” alt temasını sıklıkla belirttikleri; kendini davranış yönetimi hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adaylarının “deneyim (f=6)” teması altında “deneyimsiz olma (f=6)” alt temasını sıklıkla belirttikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan davranış yönetimi konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Adayı 31. “İnsan ilişkilerimde özellikle de öğrencilerle iletişimde etkili olduğumu düşünüyorum.”

Öğretmen Adayı 51. “Çünkü öğrencilerle iyi iletişim kurabiliyorum bu da onların davranışlarını yönetimime de yansıyor.”

Öğretmen Adayı 25. “Deneyimle kazanılan bir beceri olması nedeniyle öğretmenlik mesleğine başlayınca kazanacağıma düşünüyorum.”

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Kendini zaman yönetimi hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adaylarının sıklıkla “süreç (f=22)” teması altında “ders planı yapabilme (f=10)” alt temasına değindikleri; kendini zaman yönetimi hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adaylarının sıklıkla “deneyim (f=6)” teması altında “deneyimsiz olma (f=6)” alt temasına değindikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan zaman yönetimi konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen Adayı 10. “Çünkü plan yaparım ve plana uygun davranırım. Verilen süreye uygun kazanımları belirlerim ve bunu bu sürede öğrenciye kazandırabilirim.”

Öğretmen Adayı 18. “Pratik anlamda uygulama eksikliği yaşadım. Ders sürelerini ayarlama zorlanabilirim.”

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmemesinden, cinsiyetin öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde farklılaşma oluşturacak bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan birçok çalışma da öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003; Çoşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010; Güven, 2006; Öztürk, 2004; Şad ve Arıbaş, 2008). Bu çalışmaların aksine, bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları yeterlik ve özyeterlik algılarını etkilediği saptanmıştır (Aktaş ve Walter, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009). Bu çalışmalarda kadınların öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bu bulguya yönelik olarak kadınların gerek ülkemizde gerekse yurtdışında kendilerine uygun buldukları için öğretmenlik mesleğini daha çok tercih etmelerinin (Erden, 2005) ve öğretmenlik mesleğini tercih ederken

istekli olmalarının mesleki motivasyonlarını ve başarılarını arttırdığı düşünülebilir. Ancak öğretmen adaylarının aynı hedefler doğrultusunda eğitilmelerini sağlayan karma eğitimle cinsiyetin, kadın ve erkek öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinde farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Dersi planlama konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, derslerin teorik olarak işlenmesi ve derslerde yeteri kadar uygulama yapılmamasıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, zamanı etkin kullanabilmeleri ve aldıkları eğitimin kaliteli olmasıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliklerine ilişkin görüşlerini aldıkları eğitimin niteliği ve deneyim faktörlerini dikkate alarak belirttikleri anlaşılmaktadır.

Materyal hazırlama konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, bilgi eksiklikleriyle ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, öğrenen özelliklerini dikkate alarak materyal geliştirebilmeleri, yaratıcı olmaları ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin etkili olmasıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Yelken (2009) üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcı düşünmenin materyal geliştirme sürecine etkisinin yadsınamayacağını belirtmiştir. Öğretmenin şekil, zemin, renk, yazı vb. özellikleri dikkate alarak materyali tamamlanmış biçimde gözünde canlandırmasının, öğretmenin sahip olduğu yaratıcı düşünme becerisinden etkilendiğine değinmiştir (Yelken, 2009). Elde edilen bulgular doğrultusunda materyal tasarımının yaratıcı olmayı gerektirdiği düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bir kısmının Eğitim fakültelerinde verilen Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin amacına ulaştığını ve kendilerini materyal hazırlama konusunda yeterli gördüklerini belirttiği; bir diğer kısmının materyal hazırlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya dayanarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde kısmen amaca ulaşıldığı, bunun nedeninin de öğretim gerçekleştirilirken bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmamasının olduğu ileri sürülebilir.

Öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimsiz olmalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları ve deneyimli olmalarıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Özyeterliğin yeterliği etkileyen bir etmen olduğu düşünüldüğünde (Anderson ve diğerleri, 1988 Akt. Aktaş ve Walter, 2005), öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik algısına sahip olmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulduğu ileri sürülebilir. Araştırmaların çoğunda mesleğe başlamadan önce edinilen deneyimin yeterlik ve öz yeterlik inancını etkilediği vurgulanmıştır (Akkoyulu ve Orhan, 2003; Aşkar ve Umay, 2001). Deneyimin ve uygulama sıklığının öz yeterliği, öz yeterliğin de yeterliği etkileyen bir faktör olduğu düşünülürse, deneyimli olan öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliklerine genel olarak sahip olduklarını düşündükleri, deneyimsiz olan öğretmen adaylarının ise ilgili yeterliklere yeterince sahip olmadıklarını düşündükleri ileri sürülebilir. Bir başka deyişle, deneyimin öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliklerini ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde önemli bir etken olduğu yargısına varılabilir.

Ders dışı etkinlikleri düzenleme konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, sahip oldukları yüksek öz yeterlik inancıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olunan öz yeterlik inancı ile yeterlik arasındaki ilişkinin vurgulandığı birçok çalışmada öz yeterliğin yeterliği etkileyen bir etmen olduğu yargısına ulaşılmıştır (Anderson, Greene ve Loewen, 1988 Akt. Aktaş ve Walter, 2005; Schunk, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990). Bulgular doğrultusunda öğretmenin adayının sahip olduğu öz yeterlik algısının ders dışı etkinlikleri düzenleme hususundaki görüşlerini etkilediği ileri sürülebilir. Öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerini etkileyen bir diğer faktörün deneyim olduğu görülmektedir. Numanoglu ve Bayır (2009) öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecinde ders dışı etkinlikleri düzenleme olanağı bulamamaları nedeniyle deneyim kazanamadıklarını belirtmiştir. Numanoglu ve Bayır'ın (2009) çalışmasına benzer biçimde bu çalışmada, deneyimsiz olan öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliğine yeterince sahip olmadıklarını düşündükleri ileri sürülebilir.

Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, bireylerin birbirlerinden farklı olduklarına inanmaları ve bireysel farklılıkları önemsemeleri ile

ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Arslan ve Özpınar (2008) eğitim fakültelerinde okutulan Gelişim Öğrenme ile Özel Öğretim Yöntemleri dersleri kaynak kitaplarında bireysel farklılıkların neler olabileceğine, bireysel farklılıkları dikkate alarak kullanılabilir yöntem ve tekniklere, bu farklılıkların ortaya çıkaracağı sorunların giderilmesi için kullanılabilir stratejilere değinildiğini belirtmiştir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme yeterliğinin kazandırılmasına yönelik derslerin verildiği gözlenmektedir. Böylece öğretmen adaylarına bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi nasıl gerçekleştireceklerinin öğretildiği yargısına varılabilir. Ancak bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimin çeşitlendirilmesinde kendini yetersiz gören öğretmen adaylarının yetersiz olmalarının nedenini deneyimsiz olmalarıyla ilişkilendirmelerinden, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında öğretmen adaylarına öğrendiklerini uygulayabilecekleri ya da öğrendiklerinin nasıl uygulanacağını gözlemleyebilecekleri öğrenme ortamlarının yeterince yaratılmadığı düşünülebilir.

Zaman yönetimi konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, ders planı yapmalarıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde yeterince ders planı yapma olanağı tanındığı ancak yapılan planların uygulanmasında öğretmen adaylarının problemler yaşadığı ileri sürülebilir.

Davranış yönetimi konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, sahip oldukları etkili iletişim becerileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Seylan (2006) yönetilemeyen davranışlar olarak tanımlanan problem davranışların kontrol altına alınmasının, öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerileri ve bu becerilerin öğrenenlere kazandırılmasıyla mümkün olduğuna değinmiştir. Dolayısıyla etkili iletişim becerilerine sahip öğretmen adayının sınıfta oluşabilecek herhangi bir problem davranışı kolaylıkla kontrol altına alabileceği ileri sürülebilir. Öğretmen adaylarının davranış yönetimi konusunda kendilerini yeterli görmemelerini deneyimsiz olmalarıyla ilişkilendirmelerinden, öğretmen adaylarına deneyim fırsatı sunan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin işlevini tam olarak gerçekleştiremediği söylenebilir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanı yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri dikkate alındığında, kendilerini yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları tarafından yetersiz olmalarının nedenleri olarak belirtilenlerin, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına yön vereceği düşünülebilir. Öğretmen adayları tarafından yetersiz olmalarının nedeni olarak sıklıkla deneyimsiz olma ve yaşantı azlığına vurgu yapılması öğretmen yetiştiren programların uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Böylece öğretmen yetiştiren kurumların programları gereksinimlere uygun ve işlevsel olacak biçimde yeniden yapılandırılabilir. Ayrıca standartlaştırılan genel ve özel alan öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak öğretmenlerin performanslarının değerlendirilebilmesi için üniversitelerde görev yapan akademisyenler ve öğretmenlerin işbirliğiyle ölçme araçları geliştirilebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterliklerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olmasını sağlamak amacıyla “dersi planlama”, “materyal hazırlama”, “ders dışı etkinlikleri düzenleme”, “bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme”, “zaman yönetimi” ve “davranış yönetimi” konularında seçmeli dersler tasarlanabilir.

Nitel veri analizi sonuçlarına göre geliştirilen önerilere de aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmen adaylarına iletişim ve üst düzey düşünme becerileri kazandırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının güdülenmişlik düzeylerini ve öz yeterlik algılarını arttıracak öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması dersinin içerik, süre ve uygulanış biçimi açısından ihtiyaçları giderici nitelikte işlevsel olması sağlanmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde verilen derslerde uygulamaya ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

- Akdağ, İ. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu. *Spormetre/ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 1-11.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çoşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmenliği adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretmen nitelikleri. *Cumhuriyetin 75. Yılında Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 53-62.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Durucan, M. (2004). Milli Eğitimde Avrupa Birliği vizyonunda müfredat değişikliği. *Anahtar Dergisi*, 189, 14-23.
- Ekşi, N. (2006). Bilgisayar teknolojisinde öğretmen yeterlilikleri. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 2, 8-10.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: ALKİM yayınları.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş yayınevi.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlik algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi eğitim fakültesi örneği)*. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_2/165-179.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-77.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(2), 1-14.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed. Küçükahmet, L.). İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25, 2(3), 264-277.
- MEB (1999). *Çağdaş öğretmen profili*. Ankara.
- MEB (2000a). *Öğretmen yeterlilikleri taslak çalışma*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2000b). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara.
- MEB (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, <http://otmg.meb.gov.tr>.
- MEB (2009). *Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, <http://otmg.meb.gov.tr>.

- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.
- Sad, N. ve Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 169-187.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Orta öğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the School*, 22, 208- 223.
- Senemoğlu, N. (2004). “Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir”, http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik/nuray_senemoğlu/Makaleler/sınıf_ogr.htm.
- Seylan, G. (2006). *İşlevsel sözel iletişim becerisi kazandırmanın zarar verme davranışlarını azaltmaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2003). *Eğitimin tarihsel temelleri. öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed. Sönmez, V.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2001). *Bir meslek olarak öğretmenlik: Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed. Demirel, Ö. ve Kaya, Z.). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tuckman, B. W. ve Sexton, T. L. (1990). The relationship between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Educational Psychology*, 80, 111-117.
- Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.

Extended Abstract

Teacher competency is a significant factor affecting the quality of education in a direct way. It is a fact that teachers are expected to have particular competencies in order to train qualified students. Making the quality of education high is possible by knowing the competencies teachers should have and causing them get these competencies through inservice or preservice teacher training programs. Kahyaoğlu and Yangın (2007) emphasize that qualified student training is related to teachers’ competencies. Because of being significant topic, National Education Ministry have determined teacher competencies named General Teacher Competencies which are defined as 6 competency fields, 31 sub competencies and 233 performance indicators. One of the teacher competency fields is determined as learning teaching process. Planning the course, preparing instructional materials, designing instruction, designing instruction by regarding individual differences, designing outdoor activities, time and behavior management are described as sub competencies in learning teaching process.

The purpose of this study is to identify prospective teachers’ opinions on their competencies in learning teaching process, the reasons of their opinions and whether their opinions differ according to gender or not. The sample of the research, in which mixed method is used, is composed of 382 fourth grade prospective teachers being educated at Education Faculty at Mersin University. While descriptive statistics are used to determine the opinions of prospective teachers on their competencies in learning teaching process, t-test for independent samples is done in order to determine whether prospective teachers’ opinions differ as regards gender. Content analysis is used to determine the reasons of prospective teachers’ opinions on their competencies in learning teaching process.

It is found that prospective teachers describe themselves as competent in terms of planning the course, preparing instructional materials, designing instruction, designing instruction by regarding individual differences, designing outdoor activities, time and behavior management. Moreover, gender is accepted as a factor not making difference in the prospective teachers’ opinions on their competencies in learning teaching process.

Prospective teachers explain their opinions on their competencies in planning the course by regarding the quality of the education they have and their experiences in this subject. While some prospective teachers state the objectives of the Instructional Technology and Material Design course are obtained and they describe themselves competent in designing material, some state they don't have enough knowledge and skills in designing instructional materials. Based on these findings, it can be asserted the objectives of the Instructional Technology and Material Design course are partially obtained. It can be due to not regarding individual differences adequately during the course. Furthermore, it can be inferred that prospective teachers' experiences play an important role in determining their opinion on their competencies in not only planning the course but also designing instruction. Regarding that prospective teachers explain being inexperienced as the reason for being incompetent in behaviour and time management, it can be inferred that the objectives aren't obtained completely in Teaching Practice course. Since one of the objectives of teaching practice is to get the prospective teachers experienced.

It is observed, whereas the prospective teachers describing themselves incompetent or a little competent explain its' reason as being inexperienced others considering themselves competent determine its' reason as having high self efficacy belief and being experienced. Upon considering self efficacy belief as a factor affecting competency (Anderson et al, 1988 in Aktağ and Walter, 2005), it can be inferred that the instruction, providing prospective teachers to have high self efficacy belief has been designed in teacher training programs.

In order to make the prospective teachers' opinions more positive, they are provided to be more experienced in the courses such as Teaching Practice Course in teacher training programs. Moreover, the number of optional courses in teacher training programs can be increased. For example, such courses as planning the course, designing outdoor activities, time and behavior management can be designed as optional courses.

This study can be considered significant because the reasons explained by the prospective teachers describing themselves incompetent or a little competent should be taken into account in developing and evaluating teacher training curriculum. Moreover, this research can be considered as need analysis study because of determining needs of prospective teachers being educated at Education Faculty. When the results of the study and recommendations are taken into account teacher training programs will meet the needs of prospective teachers.