

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE GÖREVLİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ AKADEMİK KÖKENLERİ VE ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA^{§§§}

Ergin ERGİNER**

Aysun ERGİNER**

Gülay BEDİR**

ÖZET

Çalışma çerçevesinde, eğitim fakültelerinde görevli akademik personelin akademik kökenleri ve öğretmen yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmanın modeli genel tarama modellerinden betimsel tarama modelidir. Araştırma iki evrenden oluşmaktadır. Tüm devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları birinci evrendir. Evreni oluşturan eğitim fakültelerinin tamamı örnekleme alınmıştır. Bu evren üzerinde öğretim elemanlarının akademik kökenleri incelenmiştir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ise ikinci evreni oluşturmaktadır. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları örneklem olarak alınmıştır. Öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerine ilişkin veriler öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendi öğretmen yeterlikleri de incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kökenlerinin değişken olduğu, öğretmen eğitimi kökenli öğretim elemanları yanında, azımsanamayacak sayıda öğretmen eğitimi dışındaki yeterliklere sahip öğretim elemanlarının da eğitim fakültelerinde görev yaptığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: **Öğretim elemanının öğretmenlik yeterliği, öğretim elemanlarının akademik kökenleri, eğitim fakültesi**

AN ANALYSIS OF THE ACADEMIC BACKGROUNDS AND TEACHING COMPETENCES OF THE INSTRUCTORS ASSIGNED TO FACULTIES OF EDUCATION

ABSTRACT

In this study, the academic backgrounds and teaching competency of the instructors assigned to faculties of Education were analyzed. The model of the study is the descriptive scanning model, which is one of the general scanning models. The study is composed of two populations. The first encompasses all instructors of the education faculties all over the country. All of the education faculties in the population were included in the sampling. The prospective teachers being educated in the education faculties constitute the second population. The prospective teachers in the Education Faculty of Gaziosmanpaşa University were taken as the sample. Data concerning their teaching competency were obtained from the instructors. The teaching competency of the prospective teachers was also analyzed. The findings of the study revealed that the academic backgrounds of the instructors assigned to the education faculties is variable and that the number of the instructors with competences other than teaching is too high to be undermined, while there are many instructors trained in the teacher's training faculties.

Key words: **Teaching competency, academic background, instructors, faculty of education.**

^{§§§} Bu araştırmanın bir bölümü 4-5 Mayıs 2006 tarihlerinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde düzenlenen III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan alınmıştır.

** Gazi Osmanpaşa Üniversitesi

1. GİRİŞ

“Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Süreci” kapsamındaki uygulamaları değerlendirmek ve bu değerlendirmeler sonunda, öğretmen yetiştirme sistemi içindeki sorunlara çözüm arama işi, uluslararası tüm platformlarda olduğu gibi ülkemizde de eğitim bilim uzmanlarının uğraşı alanı olan bir konudur.

Eğitim fakültesine öğretim elemanı olma, ya da daha uluslar arası bir terminolojik yaklaşımla “öğretmen eğitimci olma” (Zeichner, 2005; Murray ve Male, 2005; Rieg ve Helterbran, 2005), süreci ve bu süreçteki bilimsel gelişmelerin birbirine benzediği, sıkıntılıysa ortak olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili çalışmalarda, öğretmen eğitimcisi olarak üniversitede üniversiter bir kimlik bulma arayışının oldukça sancılı süreçlerden geçtiği görülmektedir (Zeichner, 2005, 119; Zeichner, 2006).

1998 yılından itibaren “YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında, eğitim fakültelerinin programlarında, oluşturulan yeni bölümlerinde ve bu bölümlerde çalışacak öğretim elemanı kadrolarını oluşturmaya dönük yapılan radikal değişikliklerle, aslında “fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakülteleri”ni işleyişleri bakımından birbirinden tam olarak ayırmak amaçlanmıştır (YÖK, 1998). Belirlenen amaç, eğitim fakültelerinin fen-edebiyat fakültelerinden tam olarak ayrılmasına yönelik olmakla birlikte, geline noktasındaki uygulamalar, sorunun hala devam ettiğini gösterir niteliktedir. Özellikle uygulamanın anti demokratik olduğu, eğitim bilimleri fakültesi ve diğer eğitim fakültelerine danışılmadığı düşüncesi, öğretmen eğitimi bir teknisyen yetiştirme işine döndürdüğü yönündedir (Ünal, 2003). “Yapılandırma sonucunda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin eğitim uzmanı yetiştirme misyonuna büyük ölçüde son verilmesi (Yıldırım, 2003)” dikkat çekici ve düşündürücüdür. “Türk eğitim tarihinde, kuruluşundan bu yana yetiştirdiği eğitim uzmanlarıyla eğitim sistemine unutulmaz katkılar sağlamış ve biricik olan Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin ‘yeniden yapılandırma’ çalışmaları sonucu adeta bu misyonunun elinden alınmış olması yerinde olmamıştır” (Yıldırım, 2003).

Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının bir kısmı da hala fen-edebiyat fakültesi kökenli ve bununla birlikte hala öğretmenlik formasyonu eğitimi almamış durumdadırlar. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecine dönük önerilen modellerde (Varış, 1988, 227), fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik formasyonu ile yetiştirilmesine bir formül gibi yaklaşılırken, “öğrenci seçiminde öğretmenliğe uyum ve kişilik testleri uygulamasının önem taşıdığı” vurgulanmakta, “eğitim fakültelerine özel öğretim metodolojisi alanlarında ihtisas yapmış, fen-edebiyat fakültesinde görevli bilim insanlarının yönlendirilmesi” üzerinde önemle durulmaktadır.

Sorunun Yakın Geçmiş

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecine yönelik olarak YÖK tarafından gerçekleştirilen uygulamaların yakın tarihi incelendiğinde, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların, yani eğitim yükseköğretim kurumlarının öğrenim sürelerinin dört yıla çıkarılması çalışması (MEB, 1989), bu süreçte ilk kabul edilebilecek bir gelişmenin göstergesidir. Devamında “1992 Üniversite Reformu” ile bu kurumların tamamı eğitim fakültelerine dönüştürülmüş, hatta birçoğu yeni kurulan üniversitelerin nüvesini oluşturmuştur. Ancak yapılanlar, eğitim fakültelerinin üniversiter düzeyde niteliğe

kavuşmasına yetmemiştir. 1992’de yeni üniversitelerin kurulması ile fakülterle dönüştürülen eğitim yüksekokulları, akademik kimliklerine kavuşmakla birlikte, hazırlıksız bir alt yapının üstüne kurulma, akademik kadroların yenilenmesi adına yapılan değişik uygulamalarla, nitelik sorununun çözümünde çok yol alamamışlardır.

Öğretmenlik alanlarıyla ya da alanların eğitim bilimsel yönüyle ilgisi olmayan bilim insanlarının eğitim fakültelerinde etkili olmasının, bu kurumların gelişimine engel olduğu sayılı olduğu fazla kabul görmektedir. Fakat özellikle taşrada eğitim bilimleri ve alan eğitimiyle ilgili uzman olmaması, eğitim fakültelerinin alan dışından bilim insanlarıncaya yönetilmesini de bir yandan zorunlu kılmaktadır. Bununla beraber, eğitim fakültelerinde “Öğretmen Okulu” geçmişine dayanan akademik kadroların lisansüstü eğitimden yoksun kadrolar olması da sorunu körüklemiştir (Erginer 1995a, 1995b, Erginer 1997).

“YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında, eğitim fakültelerinin sistemsel işleyişle ilgili olarak gelişimine sona yaklaşmış, özellikle de yaşanan süreçte, eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi ayrımını yapmaya yönelik sınırlar daha net çizilmeye çalışılmıştır. Eğitim fakülteleri öğretim elemanı kadrolarının oluşturulmasında alan uzmanı değil, alanın öğretimi uzmanının gerekliliği üzerinde de önemle durulmuştur (YÖK, 1998). Gelişmeler paralelinde eğitim bilimleri ve eğitim fakültelerindeki eğitim bilimleri ile ilgili lisans programlarının kapatılarak, lisansüstü programlara dönüştürülmesi dikkat çekmiştir. Fakat alınan kararlara ve öğretim elemanı bulunmamasına karşın, çok sayıda eğitim fakültesi açılmış ve eğitim fakültelerine farklı kökenlerden öğretim elemanı ataması sürmüştür.

Yeni düzenleme yoluyla üniversitelerimizin fen-edebiyat ve eğitim fakülteleri arasında yaşanan iş tekrarı (duplikasyon) sorununu ortadan kaldırarak, kaynakların daha ekonomik ve verimli kullanımını sağlamak ve bu sorunun çözümüne yardımcı olmak üzere, eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmeni yetiştiren bölümlerinde görevlendirilecek öğretim elemanlarının bundan sonra eğitim-öğretim, araştırma ve hizmet işlevlerini özel öğretim yöntemleri üzerine yoğunlaştırmaları gereği öngörülmektedir. Böylece her fakülte kendi misyonu çerçevesinde çalışmalarını sürdürebilecektir. Bunun sonucu olarak, bugüne kadar ciddi bir şekilde ihmal edilmiş olan özel öğretim yöntemleri alanının bir disiplin olarak tanınması, bu alanda bilgi birikimi sağlanması ve insangücü yetiştirilmesi beklenmektedir (YÖK, 1998: 24).

YÖK’ün uygulamaları incelendiğinde, alan uzmanlığı ile alan öğretimi uzmanlığı sınırlarının çizilmeye çalışıldığı, özellikle eğitim fakültelerinde alan öğretimine yönelik uzman kadroların ve eğitiminin önemsendiği ortaya çıkmaktadır ki, belirlenen yaklaşım, sağlıklı bir yaklaşım olarak kabul görmektedir. Çünkü sadece eğitim bilimleri kökenli (program geliştirme ve genel öğretim yöntemleri uzmanları) ve alan kökenli (fen-edebiyat fakültesi pür bilimci) uzmanların, bir alanın öğretimine yönelik uzmanlık gerektiren öğretmenlik eğitimi yapabilmesi bilimsel olarak uygunsuz bir yaklaşım olacaktır.

Modelleme ve Yapılması Gerekenlere İlişkin Tartışmalar

Türk üniversitelerinde eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirme konusuna dönük çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu (Yüksel, 2010), yapılanların ise genel anlamda öğretim üyesi yetiştirmeye dönük olduğu (Kurtkan, 1970; Oğuzkan, 1971; Varış, 1972; Uysal, 1973; Özoğlu, 1978; Ataüenal, 1993; TÜBA, 1997; Karakütük, 2002) söylenebilir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile ilgili sorunları inceleyen çalışmalarda (Erginer 1995a, 1995b, Erginer 1997), alan disiplinlerinin öğretimine yönelik olarak uzman öğretim elemanı bulunamaması ve yetiştirilmemesi sorununun devam ettiği görülmektedir. Uygulanan, değiştirilen, değiştirilip uygulanan ya da değiştirilip de uygulanamayan öğretmen (öğretim elemanı) yetiştirme modelleri ve yapılarının üzerinde artık daha hassas durulması gerekmektedir.

Bir meslek dalının uzmanlık yanını ortaya çıkaran özellik, alan bilgisi formasyonudur. Öğretmen eğitiminde alan bilgisi eğitimi, belli konu alanı disiplinlerinin öğretimi ile sağlanmaktadır. Varış’a göre (1988: 117), “bir disiplinde bilgi sahibi olmak ve o disiplini üretmek tercih edilmiş, fakat disiplinin davranışlara olan katkısına ilişkin çalışmalara pek yaklaşmamıştır”. Disiplinlerin öğretimi ve disiplinlerin davranışlara olan katkısı ancak alan eğitimi programlarının geliştirilmesi ile mümkündür.

Avrupa ülkelerinde, öğretmen eğitiminde alan bilgisi öğretiminin önemli bir yeri vardır. Sınıf öğretmenliği eğitimi programlarında “konu alanlarının nasıl öğretilmesi gerektiği sorularını cevaplayan eğitim programları üstünde odaklanılarak anlamlı bir gelişme sağlanmıştır” (Senemoğlu, 1992: 144).

Nas (1992: 364)’a göre “...öğretmenlerin ne öğreteceklerinden çok, nasıl öğretecekleri önemlidir” görüşü, buradaki anlamıyla, özel konu alanı disiplinleri öğretim yöntemlerinin fonksiyonel hale getirilmesi, yani konu alanı öğretiminde kullanılan yöntemlere işlevsellik kazandırılması, öğretmenliğin daha bilimsel ele alınmasını sağlayacaktır. Ancak, konu alanlarının öğretim formasyonunu iyi kazanmış öğretmenler, nitelikli bir eğitim ve öğretim hizmeti verebileceklerdir.

Öğretmen eğitimi yapan kurumlarda, “gerek geçici görevle, gerekse kadrolu olarak görevlendirilmiş öğretim elemanları mesleğe yönelik olmaktan çok, bilim dallarının genel konularını ele alıp işlemektedirler. Matematik öğretimi dersini okutan öğretim elemanı matematiğin genel konularını vermekte, Türkçe öğretiminde ise, Türk dili ile ilgili genel ve edebi bilgiler verilmektedir” (Yılman, 1992: 264-265).

Erginer (1997) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri” konulu çalışmada, üzerinde çalışılan eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının değişik kökenlerden geldikleri, öğretim elemanlarının kendilerini genellikle yeterli görürlerken, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını daha az yeterli buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen adayları, genel öğretmen yeterlikleri konusunda da kendilerini daha iyi olarak betimlerlerken, belirli disiplinlerin öğretim yeterliklerinde kendilerinde eksikler bulunduğunu düşünmüşlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kendilerindeki alan öğretimi yeterlikleri eksikliğini, kendilerini yetiştiren öğretim elemanlarının eksikliğine

dayandırdıkları düşünülebilir. Bu bağlamda (Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2007, 588), aslında öğretmen eğitimcisinin rolü öğretmen adaylarını yalnızca öğretmenlik hakkında bilgilendirmek değil, aynı zamanda bunu yaparken kendi kendine öğretme yoluyla rol model olmaktır.

Son yıllarda eğitim fakültelerinde öğrenci sayılarında görülen hızlı artış uluslararası öğrenci hareketliliği, küreselleşen ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı tüm üniversiteleri etkilediği gibi eğitim fakültelerinde de “kalite güvencesi” sorununu gündeme getirmiş, kalite güvencesi tam da bu nedenle hem ulusal, hem de uluslar arası boyut kazanmış; diplomaların tanınması ve akreditasyon konuları ikili ve çok taraflı ilişkilerde ele alınması gereken önemli bir konu olmuştur. Tüm bu gerçekler bu yana, eğitim sistemimizdeki sorunlar, öğrenci başarısızlıkları, nitelikli öğrencileri yetiştirmekle görevli nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini ve eğitim fakültelerinin performanslarının yükseltilmesini zorunlu kılmaktadır... Yeni kurulmakta olan eğitim fakültelerinin açılışları sırasında belli standartlara, gerekli alt yapı ve donanımlara sahip olmalarına önem verilmeli ve bu fakültele atanacak ve halen eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarında öğretmenlik mesleğine uygunluk ölçütü aranmalıdır. (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 2007).

Algur (2002) “Eğitim Fakültelerindeki Yeniden Yapılanma Uygulanmasının Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında, üniversite yöneticilerinin yeni düzenlemeyle getirilmesi düşünülen fen-edebiyat fakültesi ve eğitim fakülteleri arasında işbirliğine, % 88.8 gibi bir oranla katılmadıklarını belirlemiştir. Katılımcılar, yeni formasyon derslerinin öğretmenlik formasyonu kazandırma yeterliliğine % 53.4 düzeyinde katıldıklarını, % 79.2 düzeyinde ise formasyon programındaki derslerde uygulama olmasının nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Algur, eski formasyon programında yer alan eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme gibi derslerin programda yer almamasının önemli bir eksiklik olduğu ve fakülte yöneticilerinin yeniden yapılanmaya, öğretim üyelerinden daha olumlu baktıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Güllaç Turan (2003) “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma ve Öğretim Modelleri” konulu araştırmasında, öğretim elemanlarının, yeniden yapılanmanın, eğitim fakültelerindeki bölüm yapılanması ile milli eğitim sistemindeki okul yapılanmasını paralel hale getirdiği konusunda kararsız olduklarını, yeniden yapılanma ile ülkenin ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirilip yetiştirilemeyeceği düşüncesine de katılımın düşük olduğunu saptamıştır. Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma projesinde, özellikle vurgulanan “Alan Eğitimi” yaklaşımının, öğretim elemanlarının “Alan Uzmanı” olmalarından çok, “Alan Eğitimi” olmaları ile gerçekleşebileceğini, öğretmen eğitiminde kalitenin artırılmasının, öğretim elemanlarının, özellikle bu konu göz önünde bulundurularak yetiştirilmeleri ile sağlanabileceğini ve öğretim elemanlarının, formasyon derslerini yeterli sayı ve içerikte bulmadıklarını belirlemiştir.

Erginer ve Dursun (2005) tarafından yapılan “Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri” konulu çalışmada, öğretim

elemanlarının öğretmenlik eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, pedagojik formasyon eğitimi alanların bu konuda yetersizlikleri bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının bile öğretmenlik yeterliklerine yönelik eğitim konusunda eksiklikleri bulunmaktadır. Lunenberg, Korthagen ve Swennen, (2007, 588)’e göre öğretmen yetiştirme işi tıp doktoru yetiştirme işinden farklıdır. Doktorlar öğretim sürecindeki meslek uygulamalarında rol modeli olarak hizmet etmezler, rol model olarak davranmazlar. Aksine öğretmen eğitimciler, bilerek ya da bilmeyerek öğrencilerine öğretmeyi öğretmektedirler.

Lanier ve Little (1986)’a göre (Aktaran: Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2007), öğretmenlerin öğretmenleri ‘neye benzer?, ne yapar?, ne düşünür?’, öğretmen eğitimi çalışmalarında sistematik olarak gözden kaçmaktadır. Araştırma yapanlar bile onların kim olduğundan tam anlamıyla emin değildirlir. Üniversitelerde öğretmenlerin nitelikleri konusunda çok sayıda çalışma bulunurken, öğretmen eğitimcilerinin nitelikleri konusunda az şey bilinmektedir. Grossman, Sands ve Brittingham (2010), Williams ve Ritter (2010), Sarıkaya (2003), Gökalp (2003), Baltacı (2002), Erişen (2001), Ünsal (2001), Önkol (1999), Karşiyev (1995), Tamer (1995), Çelik (1994), Akar Kaptan (2001) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğretim elemanı yetiştirme sorunu öğretmen eğitimi sorunuyla paralel işlenmekte, madde ve insan kaynaklarının yetersizliği, akreditasyon, yeni kültür oluşturma ve profesyonel tanımlara gitme gibi, literatüre eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirme ve öğretim elemanı kaynakları açısından sorunlu olduklarına yönelik veriler aktarılmaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirilmek istendiğinde, öğretmen yetiştirme ve öğretim elemanı yetiştiren öğretmeni yetiştirme sorununun, köklü ve bilimsel temellere dayanarak çözülemediği, uygulamaya dönük kararların bile tam olarak uygulanmadığı ya da politik çözümsüzlüklere dönüştürüldüğü söylenebilir.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada yöntem desenlenirken, araştırmanın problemi gereği, nitel ve nicel verilerden birlikte yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının sayıları ve akademik kökenleri ile ilgili bilgilere, ÖSYM (2005) istatistiklerinden ve üniversitelerin web sayfalarından ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri ile ilgili verilere ise araştırmacılarca hazırlanan bir anketle ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın problemi, eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenlerini ve öğretmen yeterliklerini incelemektir. Çalışmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri nedir?
2. Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliklerinde,
 - Öğretmen adayı (tezsiz yüksek lisansa ve lisansa devam eden) görüşlerine göre öğretmenlik yeterliklerini algılayış biçimleri ve iki grup arasındaki görüş farkına göre,

- Tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının geldikleri fakültelerindeki öğretim elemanlarının ve öğretmenlik formasyonu aldıkları öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerini algılayış biçimleri ve iki grup arasındaki görüş farkına göre,
- Öğretmen adaylarının (tezsiz yüksek lisansa ve lisansa devam eden) kendi öğretmen yeterliklerini algılayış biçimleri ve iki grup arasındaki görüş farkına göre anlamlı bir değişme var mıdır?

Araştırmanın, eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma sorununa, öğretim elemanı profili açısından ışık tutması, YÖK'ün eğitim fakültelerini yapılandırmaya yönelik çalışmalarına veri oluşturması, eğitim fakültelerini yapılandırmaya yönelik geliştirilecek politikalarda karar verme sürecine katkı getirmesi beklenmektedir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri açısından bir arada değerlendirilmelerine dönük araştırmaların azlığının, bu araştırmayı önemli kıldığı düşünülmektedir.

2.2. Katılımcı Grupları ve Demografik Özellikleri

Araştırma desenlenirken öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmeleri de istenmiş fakat pilot uygulamada eğitim fakültesi kökenli olmayan öğretim elemanları kendilerini değerlendirmek istememişlerdir. Bu durum araştırmacıları sadece öğretmen adaylarından veri toplamaya yöneltmiştir. Araştırmada eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlikleri ile akademik kökenleri arasındaki ilişki incelenmek istense de, bu sağlanamamıştır.

Araştırmanın öğretim elemanı çalışma grubunu, Türkiye'deki devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde kadrolu olarak çalışan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma evreninde eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenlerine ilişkin veriler incelenmiştir. Evrenin tamamına doğrudan ve internet üzerinden ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın öğretmen adayı katılımcı grubunu, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, tezsiz yüksek lisans öğrencileri (ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi tarih öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi matematik öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, fizik öğretmenliği ve kimya öğretmenliği) ve lisans öğrencileri (ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği 3. ve 4. sınıf) oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından eşit sayıda dağıldıkları, yaş ortalamalarının ise 20-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. "Özel Öğretim Yöntemleri" ve "Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme" dersleri dışında öğretmen adaylarına ders veren öğretim elemanlarının tamamı, eğitim bilimleri (program geliştirme, eğitim yönetimi, eğitimde psikolojik hizmetler, ölçme ve değerlendirme) alanlarında doktora yapmış akademisyenlerdir.

Çalışmanın öğretmen adayı katılımcı grubunda yer alan tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonu eğitimi aldıkları öğretim elemanlarının çoğunluğu, eğitim bilimleri akademik kökenlidir. Eğitim fakültesinde lisansa devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonu eğitimi aldıkları

öğretim elemanları ise çok çeşitli kaynaklardan gelmektedirler.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenlerine ilişkin veriler, doğrudan eğitim fakültelerinin web sitelerinden, öğretmen adaylarından alınan veriler ise, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Düşünceler Ölçeği (ÖYİDÖ)"nden elde edilmiştir. Bu ölçek faktör analizi öncesi 60 maddeden oluşmuş, öğretim elemanı ve öğretmen adayı öğretmen yeterlikleri, paralel formlarla aynı ölçek maddeleri üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçek, 5'li likert tipinde (5: Kesinlikle Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Kararsızım, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle Katılmıyorum) hazırlanmış ve bu düzenekte (1)= 1.00-1.79, (2)= 1.80-2.59, (3)= 2.60-3.39, (4)= 3.40-4.19 ve (5)= 4.20-5.00 puan aralığında tanımlanmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları

Öğretim elemanlarının akademik kökenleri ile ilgili verilerin toplanmasında, doğrudan eğitim fakülteleri ile yazışılmak istenmiş, yapılan ön gözlemlerde, eğitim fakültelerinden sağlıklı bilgiler elde edilemeyeceği anlaşılarak, fakültelerin web adreslerindeki öğretim elemanı özgeçmiş bilgilerinden verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Web üzerinden alınan veriler, fakültelerin ulaşımına açtıkları verilerle sınırlı kalmıştır.

Araştırmada, öğretmen adaylarına uygulanacak öğretim elemanı yeterlik ölçeği, araştırmacılarla geliştirildikten sonra, uzman görüşlerinden alınan geçerlik kanıtları doğrultusunda uygulanmıştır. Geçerlik kanıtı alınan uzmanlar eğitim bilimleri alanında doktora çalışması yapmış (bir profesör, bir doçent ve dört yardımcı doçent) altı uzmandan oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının akademik kökenlerine ilişkin web üzerinden elde edilen veriler, ÖSYM (2005) istatistikleriyle karşılaştırılarak, geçerliğe yönelik kanıtlar toplanmıştır.

Güvenirlik kanıtlarına, temel bileşenler analizi, iki eğik faktör rotasyonu ve ölçekler arası korelasyonel desen yaklaşımı ile bakılmıştır. Tablo 1'de bu analizlerin toplu sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçek Güvenirlik Analizi Sonuçları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
Öğretmen Yeterlikleri	Alana Hakimiyet ve Farklılık Yaratma	Verimli Bir Öğrenme Ortamı Yaratma	Bireysel Etki Yaratma
Alanıyla ilgili değişimi izleyerek kendini yenileme	.725		
Uzmanı olduğu konu alanına hakim olma	.706		
Dersinde geçen konularla ilgili farklı görüşlere yer verme	.639		
Yaratıcılığı geliştirmeye yönlendirme	.621		
Karşılıklı güveni sağlama		.721	
Öğrencilerine öğretmen olmaya yönelik girecekleri sınavlarla ilgili		.719	

taktikler verme				
Karşılıklı sevgi-saygı ortamı oluşturma		.693		
Öğretmenlik mesleğini sevdirmeye		.676		
Her şeyi bildiğini iddia etmek yerine “bu konuda fikrim yok, araştırıp sizi bilgilendirebilirim” diyebilme		.564		
Derslerde pekiştirici, ipucu, dönüt vb. yararlanma		.518		
Öğrencilerle işbirliği içinde çalışabilme		.518		
Öğrenme yollarını öğretme		.514		
Demokratik bir yaklaşım sergileme		.472		
Öğrencilerin alınacak bir karara katılımını sağlama		.402		
Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama		.355		
Anadilini iyi (diksiyonu düzgün) kullanma		.742		
Beden dilini iyi kullanma		.711		
Giyim kuşamıyla modern bir izlenim verme		.683		
Yazı tahtasını etkili kullanma		.304		
Açıklanan Toplam Varyans: 56.884	21.275	20.494	15.115	
Alt Ölçekler İçin α Değerleri:	80	91	78	
Alt Ölçekler Arası İlişkiler (Pearson) * $p < .01$	1. Faktör	-	.75*	.67*
	2. Faktör		-	.73*
	3. Faktör			-
KMO: .952; p: .000; Toplam α Değeri: .94				

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçekte bulunan maddelerin üç alt ölçekte toplandığı ve ölçeğin toplam varyansın % 56.88’ini açıkladığı görülmektedir. Birinci alt ölçek “alana hakimiyet ve farklılık yaratma”, ikinci alt ölçek “verimli bir öğrenme ortamı yaratma” ve üçüncü alt ölçek “bireysel etki yaratma” olarak isimlendirilmiştir. Birinci alt ölçeğin açıkladığı varyans miktarı % 21.275, ikinci alt ölçeğin açıkladığı varyans miktarı % 20.494 ve üçüncü alt ölçeğin açıkladığı varyans miktarı % 15.115 olarak hesaplanmıştır. Birinci alt ölçeğin α değeri .80, ikinci alt ölçeğin α değeri .91 ve üçüncü alt ölçeğin α değeri .78 bulunmuştur. Alt ölçekler arası ilişkilere pearson momentler çarpımı korelasyonu ile bakılmış; birinci ve ikinci alt ölçekler arası ilişki .75, ikinci ve üçüncü alt ölçekler arası ilişki .73, birinci ve üçüncü alt ölçekler arası ilişki .67 bulunmuştur. Buradan ölçeğin iç tutarlılığın yüksek ve uygulama yapmaya elverişli olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de paralel formlardan elde edilen güvenilirlik kanıtları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Yaklaşımlarına Göre Güvenirlik Kanıtları

Değerlendirme Yaklaşımları		
Lisansa Devam Eden Öğretmen Adaylarının (N=222)	Tezsiz Yüksek Lisansa Devam Eden Öğretmen Adaylarının (N=172)	Tüm N=394
Eğitim Fakültesindeki Öğretmenlerinin Yeterliklerini Değerlendirmeleri: $\alpha = .94$	Mezun Oldukları Fakültelerdeki Öğretmenlerinin Yeterliklerini Değerlendirmeleri: $\alpha = .94$	$\alpha = .94$
Kendi Yeterliklerini Değerlendirmeleri: $\alpha = .94$	Eğitim Fakültesindeki Öğretmenlerinin Yeterliklerini Değerlendirmeleri: $\alpha = .93$	
	Kendi Yeterliklerini Değerlendirmeleri: $\alpha = .91$	

Tablo 2’ye göre lisansa ve tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlerinin ve kendilerinin yeterliklerini değerlendirmeleri, tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının ise mezun oldukları fakültelerdeki ve eğitim fakültesindeki öğretmenlerini ve kendilerini değerlendirme yaklaşımlarına göre toplamda α değeri .94 olarak bulunmuştur. Buradan ölçeği yanıtlayanların, ölçeğin iç tutarlılığına etkisinin güvenilir olduğu söylenebilir.

3. BULGULAR

Aşağıda araştırmaya ilişkin bulgular, öğretim elemanların akademik kökenlerine ilişkin bulgular ve öğretmen adaylarının kendilerini ve öğretim elemanlarını değerlendirmelerine ilişkin bulgular olarak verilmektedir.

Öğretim Elemanlarının Akademik Kökenlerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının akademik kökenlerine ilişkin bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Akademik Kökenleri

Toplam Öğretim Elemanı Sayısı (1754)*	Akademik Kökeni (Ulaşılan)				Akademik Kökeni Hakkında Bilgi Bulunmayan
	Ulaşılan Öğretim Elemanı Sayısı	Ulaşılamayan Öğretim Elemanı Sayısı	Akademik Kökeni (Ulaşılan) Toplam	Eğitim Fakültesi	
1345	409	1248	387	861	97

* ÖSYM (2005).

2004-2005 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri, lisans eğitimi veren yükseköğretim programlarında görevli öğretim elemanlarının öğretim alanlarına göre incelendiğinde, eğitim bilimlerinde genel olarak 493 (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu eğitim bilimleri akademisyenlerinden oluştuğundan dışarıda bırakılmıştır), ilköğretimde 850, ortaöğretimde 411 (fen bilimleri eğitiminde 286, sosyal bilimler eğitiminde 125) olmak üzere toplam 1754 öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim elemanı bulunmaktadır (ÖSYM, 2005).

Eğitim fakültelerinin web sayfalarının incelenmesiyle 1345 öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim elemanına ulaşılmış, bu öğretim elemanlarının 1248’inin kökenlerine ilişkin bilgilerinden yararlanılmış, 97’sinin ise kökenlerine ilişkin bilgilerinin bulunmadığı görülmüştür. 409 öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim elemanına ise, eğitim fakültelerinin web sayfalarından ulaşılamamaktadır.

Öğretim elemanlarının akademik kökenleri incelendiğinde, eğitim fakültelerinin azımsanmayacak bir kısmının (N=861), öğretmen eğitimiyle ilişkisi bulunmayan alanlardan (Fen-edebiyat fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri, mühendislik fakülteleri, iktisat ve işletme fakülteleri) oluştuğu anlaşılmaktadır. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının kökenleri, çevre mühendisliğinden iktisatçılığa, kimyagerlikten sosyoloğluğa kadar oldukça fazla çeşitlilik göstermektedir. Bu bulgular, YÖK’ün eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması konusundaki uygulamalarına, üniversitelerce çok dikkat edilmediğini düşündürmektedir. Özellikle geçmişte ilköğretim alanına yapılan alan dışı öğretmen atamalarının, üniversitelerin ilköğretim öğretmeni yetiştiren bölümlerine yapılan öğretim elemanı atamalarıyla bir bakıma paralellik gösterdiği söylenebilir. Yani istisnalarla birlikte, ilköğretim öğrencisini yetiştiren öğretmen ile ilköğretim okulu öğretmeni yetiştiren öğretim elemanının alan dışından olmasına yönelik bulgular doğrulanır niteliktedir. Eğitim fakültelerine atanan

alan dışı kadroların bir kısmının lisans diploması sahibi olması durumu da düşündürücüdür. Bu durumun, toplumda öğretmenliğin profesyonel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak algılanmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin öğretmen aday görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yeterliklerinin Öğretme Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmen Yeterlikleri	Tezsiz Yüksek Lisans (N= 172)		Lisans (N= 222)		t	P
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Alana Hakimiyet ve Farklılık Yaratma	4.05	.70	3.15	.80	.64	.00*
Verimli Bir Öğrenme Ortamı Yaratma	3.82	.64	3.11	.74	.65	.00*
Bireysel Etki Yaratma	4.03	.69	3.12	.73	.64	.00*
Toplam Yeterlik	3.91	.59	3.14	.60	.72	.00*

P<.05*

Öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerinin alt ölçeklere ve toplamdaki yeterlik özelliklerine bakıldığında iki grubun değerlendirme yaklaşımındaki ortalama puanlar arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın tezsiz yüksek lisansa devam eden öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma verilerine bakıldığında, tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının görüş ortalamalarından öğretim elemanlarının yeterli olduklarına katıldıkları, lisans öğretmen adaylarının ise bu konuda kararsız oldukları söylenebilir. Bu durumun, tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri” ve “Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme” dersleri dışında, yoğun olarak eğitim bilimleri kökenli öğretim elemanlarından ders aldıkları, lisans öğretmen adaylarının ise daha çok fen-edebiyat fakültesi bilim kökenli öğretim elemanlarından ders almalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan bu değerlendirme, lisansa devam eden öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri konusunda kendi öğretim elemanlarına daha eleştirel yaklaştıklarını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışları açısından, lisansa devam eden öğretmen adaylarına göre daha olumlu bir bakış açısı sergiledikleri söylenebilir ve bu bakış açısının eğitim bilimleri kökenli öğretim elemanlarına dönük olduğu da düşünülebilir. Tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının ilk defa, öğretmenlik formasyonu olan öğretim elemanlarından ders almaları da, tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının lehine bir fark çıkmasının nedeni olabilir.

Öğretim elemanlarının öğretmen yeterlikleri açısından, iki farklı öğretmen aday grubu tarafından farklı algılanmalarının, ders veren öğretim elemanlarının akademik kökenleri ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Buradan, en azından öğretim

elemanlarının öğretmenlik yeterliklerinin, akademik kökenleri açısından sorgulanabileceği ve akademik kökeni öğretmenlik eğitimiyle ilgili bulunmayan öğretim elemanlarının bir eğitime ihtiyaçlarının bulunduğu, öğretmen aday görüşleri doğrultusunda düşünülebilir. Bu bulguyu, dolaylı olarak Erginer (1997), Güllaç Turan (2003), Erginer ve Dursun'un (2005) araştırma bulgularının desteklediği söylenebilir. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının, akademik kökenlerinin eğitim bilimleri ya da alan eğitimi dışında çeşitlilik gösterdiği, birinci alt problemin kanıtlarınca da desteklendiğinden, öğretim elemanlarının öğretmenlik eğitimine dönük akademik köken dışından olmalarının, öğretmen adaylarının yetişmelerini, daha nitelikli öğretmen yeterlikleri açısından etkisiz kılacağını düşündürebilir.

Tezsiz Yüksek Lisansa Devam Eden Öğretmen Adaylarının, Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarını ve Mezun Oldukları Fakültelerdeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yeterliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, eğitim fakültesindeki ve mezun oldukları fakültelerdeki öğretim elemanlarını, öğretmen yeterliklerini değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Tezsiz Yüksek Lisansa Devam Eden Öğretmen Adaylarının, Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarını ve Mezun Oldukları Fakültelerdeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yeterliklerini Değerlendirmeleri

Öğretmen Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları (N= 172)		Mezun Olunan Fakülte Öğretim Elemanları (N= 172)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Alana Hakimiyet ve Farklılık Yaratma	4.05	.64	3.61	.41	.70	.00*
Verimli Bir Öğrenme Ortamı Yaratma	3.81	.64	3.35	.86	.65	.00*
Bireysel Etki Yaratma	3.55	.69	3.03	.88	.64	.00*
Toplam Yeterlik	3.91	.60	3.45	.80	.72	.00*

p<.05*

Araştırma verilerinden, tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ortalamalar incelendiğinde, mezun oldukları fakültelerdeki öğretim elemanlarının öğretmen yeterlikleri konusunda kararsız oldukları, aynı konuda eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarını ise yeterli buldukları ortaya çıkmaktadır. Tüm maddeler için yapılan toplam değerlendirme fark testinde de, bu farkın eğitim fakültesi öğretim elemanlarının lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının eğitim fakültesi öğretim elemanlarını, öğretmen yeterlikleri açısından daha yeterli buldukları ve bunun doğal olduğu söylenebilir. Tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının eğitim aldığı öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun eğitim bilimleri kökenli oldukları düşünülürse, sonuç şaşırtıcı değildir. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik formasyonu derslerinin eğitim bilimleri kökenli öğretim elemanlarınca yürütülmesinin bu duruma etki ettiği düşünülebilir. Elde edilen bulgular, öğretmenlik formasyonu eğitiminin, eğitim bilimleri kökenli öğretim elemanlarınca verilmesi gereğinin bir kanıtı olarak kabul edilebilir.

Öğretmen Adaylarının Kendi Öğretmen Yeterliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının kendi öğretmen yeterliklerini değerlendirmelerine ilişkin öğretmen adayı görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Kendi Öğretmen Yeterliklerini Değerlendirmeleri

Öğretmen Yeterlikleri	Tezsiz Yüksek Lisans (N= 172)		Lisans (N= 222)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
	Alana Hakimiyet ve Farklılık Yaratma	4.25	.55	4.40		
Verimli Bir Öğrenme Ortamı Yaratma	4.34	.49	4.35	.61	.84	.11
Bireysel Etki Yaratma	4.23	.54	4.39	.59	.71	.68
Toplam Yeterlik	4.32	.45	4.34	.58	.91	.21

p>.05

Araştırma verilerinden, ortalama puanlara bakıldığında, tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini yeterli, lisansa devam eden öğretmen adaylarının ise kesinlikle yeterli algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Tüm yeterlik maddeleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini algılamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Lisansa devam eden öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini, tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarından daha iyi gördükleri söylenebilir. Lisansa devam eden öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin, diğer grubun aldığı eğitime göre daha kapsamlı olmasının böyle algılamalarına neden olduğu düşünülebilir. Elde edilen bulgular, tezsiz yüksek lisansa devam eden öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri konusunda kendilerine daha eleştirel yaklaştıklarını düşündürmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlerinden daha yeterli gördükleri gibi bir sonuca da gidilmektedir ve durum şaşırtıcıdır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonunun gereğine inandıkları ve bu konuda hassas oldukları düşünülebilir.

4. SONUÇLAR

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları, akademik kökenleri bakımından çeşitlilik göstermekte ve bu çeşitlilik fen-edebiyat fakültesi kökenli akademisyenlerin lehine bir durum sergilemektedir. Öğretim elemanlarının akademik köken olarak çeşitliliği, eğitim fakültelerine öğretim elemanı alınırken, eğitim fakültesi ihtiyaçlarına uygun ölçütlerin göz önünde bulundurulmadığını göstermektedir. Özellikle, öğretim elemanı seçiminde öğretmenlik formasyonu eğitime ve eğitim bilimleri uzmanlık eğitimi alınmasına dikkat edilmediği söylenebilir.

Eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliklerini, tezsiz yüksek lisans öğretmen adayları daha olumlu algılamaktadırlar. Öğrencilerin bu algısı, iki fakülte arasındaki farkı algılayabildiklerinin göstergesi olabilir.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören tezsiz yüksek lisans öğretmen adayları ile lisans öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliklerini algılamasında, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının eğitim bilimleri kökenli olanları, öğretmen adaylarıncı, öğretmenlik yeterlikleri açısından daha olumlu algılanmaktadır.

Sonuç olarak, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının akademik kökenlerinin çeşitlilik göstermesi, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme kimliği taşıması gereken kurumlar olmasını engellemektedir. Bu durum eğitim fakültelerinde bile öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceği anlayışını getirmektedir ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmemesi açısından üzücüdür.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretmen yeterlikleri konusunda hassas olmaları ve eğitim bilimleri kökenli öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerini daha olumlu karşılamaları sevindiricidir. Geleceğin öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğini öğretmenlik formasyonu olmayanların yapmaması gerektiği konusunda duyarlı olacakları söylenebilir. Aynı anlayışa üniversite yönetimlerinin de sahip olması araştırmacıların beklentisidir.

5. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarında, öğretmenlik mesleğine uygunluk ölçütü aranmalı, öğretmenlik formasyonu almış olmalarına dikkat etmenin yetmediği artık anlaşılmalı, alan eğitimine (alan disiplinlerinin öğretimi) dönük profesyonel kadroların yetiştirilmesine dikkat edilmelidir.
2. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi kökenli, eğitim bilimleri ve alan eğitimi uzmanı (en az doktoralı) öğretim elemanlarıncı yetiştirilmelerine özen gösterilmelidir.
3. Eğitim fakültelerinde görev yapan akademik personelin, seçimi, yetiştirilmesi, istihdamı, görev ve sorumluluk dağılımlarına ilişkin genel ölçütler belirlenmeli ve uygulanması sağlanmalıdır.
4. Üniversitelerde, eğitim fakültelerinde görev yapabilmek için gerekli nicelik ve niteliğe sahip öğretim elemanları sağlanmadan, eğitim fakülteleri açılmamalıdır.

KAYNAKÇA

- AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon" IV. Çalıştayı*, Ankara.
- Akar Kaptan, Z. (2001). *Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Konusunda Eğitim Fakültelerinde Görevli Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Algur, Ş. (2002). *1997 Yükseköğretim Kurulu Tarafından Başlatılan Eğitim Fakültelerindeki Yeniden Yapılanma Uygulanmasının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Ataunal, A. (1993). *Cumhuriyet Döneminde Yükseköğretimde Gelişmeler*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, F. (1994). *Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Yetiştirme Modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erginer, A. (1997). *AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Hizmeti Veren Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erginer, A., Erginer, E. ve Bedir, G. (2006). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kökenlerinin Öğretmen Adayı Yeterliklerine Etkisi (Sözlü Sunum)*. III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Özet Kitabı, Çanakkale.
- Erginer, E. (1995a). *Alan Bilgisi Öğretimine Dayalı İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Modeli (Sözlü Sunum)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Sorunları Sempozyumu, Bolu.
- Erginer, E. (1995b). İlkokul Öğretmenliği Eğitiminde Standartlar, Uzmanlaşma ve Yeni Bir Model Önerisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 207, 34-40.
- Erginer, E. ve Dursun F. (2005). Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30 (135), 11-22.
- Erişen Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökalp, M. (2003). *Türk Eğitim Sisteminin Kalkınma Planları Doğrultusunda İhtiyaç Duyduğu İnsangücü Niteliklerinin Belirlenmesi ve Buna Uygun Öğretmen Yetiştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Grossman, G. M., Sands, M. K. and Brittingham, B. (2010). Teacher Education Accreditation in Turkey: The Creation of a Culture of Quality. *International Journal of Educational Development*. 30, 102-109.
- Güllaç Turan, E. (2003). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma ve Öğretim Modelleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karşiyev, A. (1995). *Yükseköğretime Öğretim Elemanı Yetiştirme Konusunda Son On Yılda (1983-1993) Alınan Önlemler ve Gelişmeler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavak, Y. (1986). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altın, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Kurtkan, A. (1970). *Yüksek Öğretim Kurumlarına Öğretim Üyesi Yetiştirilmek Üzere Doktora İçin Yurt Dışına Burslu Olarak Gönderilen Öğrenciler Hakkında Araştırma*. Ankara: DPT Yayınları.
- Lunenberg, M, Korthagen, F. and Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Rol Model. *Teaching and Teacher Education*. 23, 586-601.
- MEB. (1982). Onuncu Milli Eğitim Şurası Kararları. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (1989). *Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı Kararları*, Ankara.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Murray, J. ve Male, T. (2005). Becoming a Teacher Educator: Evidence From Field. *Teaching and Teacher Education*. 21, 125-142.
- Nas, R. (1992). İlköğretime Öğretmen Yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 363-368.
- Oğuzkan, T. (1971). Yurt Dışında Çalışan Doktoralı Türkler: Türkiye'den Başka Ülkelere Yüksek

- Seviyede Eleman Göçü Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Önkol, L. (1999). *Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Çerçevesinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ÖSYM. (2005). *2004-2005 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri El Kitabı*. Ankara.
- Özoğlu, S. Ç. (1978). *TÜBİTAK Yurt İçi ve Yurt Dışı Doktora Burs Programlarının Değerlendirilmesi: Doktora Burs Programlarının 1964-1975 Yılları Arasındaki Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Adamı Yetiştirme Grubu.
- Rieg, S. A. and Helterbran, V. R. (2005). Becoming a Teacher Educator. *Education*. 126, 47-54.
- Sarıkaya, E. E. (2003). *Buca Eğitim Fakültesi'nde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yeniden Yapılanma Süreci İçerisinde Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Ve Türkiye İle Karşılaştırılması- Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 144-147.
- Tamer, A. (1995). *Üniversitelerin Öğretim Elemanı Açısından Durumunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TÜBA. (1997). *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim*. Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi No:7.
- Uysal, Ş. (1973). *Yurtdışında Yetişen İhtisas Gücü: 1416 Sayılı Kanunun Resmi Öğrencilerle İlgili Uygulamasına Ait Bir Araştırma*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Adamı Yetiştirme Grubu.
- Ünal, I. (2003). Hizmet Öncesi Ve Hizmet İçi Öğretmen Yetiştirme Paneli. *Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sempozyumu*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ünsal, H. (2001). *Eğitim Ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde Uygulanmakta Olan Yeni Öğretmen Yetiştirme Modelinin Fakülte Ve Bölüm Değişkenlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1972). Türkiye'de Lisans-Üstü Eğitim: Pozitif Bilimlerin Temel Ve Uygulamalı Alanlarında, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1988). Eğitim Fakültelerinde Programlar ve Öğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2), 223-230.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Williams, J. and Ritter, J. K. (2010). Constructing New Professional Identities Through Self-Study: From Teacher To Teacher Educator. *Professional Development in Education*. 36 (1-2), 77-92.
- Yıldırım, İ. (2003). Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Eğitim Uzmanlıkları, Öğretmenin Yetiştirilmesi, Statüsü ve Sorunlar. *Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sempozyumu*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Yılman, M. (1992). İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 263-267.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a Teacher Educator: A Personal Perspective. *Teaching and Teacher Education*. 21, 117-124.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a University-Based Teacher Educator on the Future of College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.