



SINIF EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE PROGRAM DERSLERİNE GİREN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN PEDAGOJİK YETERLİKLERİ*

*Hüseyin POLAT***

*Ali ÜNİŞEN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf eğitimi programı öğretmen adaylarının görüşlerine göre alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin teorik bilgisini verdikleri bu derslerin öğretme öğrenme sürecinde sergiledikleri pedagojik yeterlik düzeyinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu Adiyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Programı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 96 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, sınıf eğitimi programında, alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretme süreci pedagojik yeterlik düzeyi en çok iyi ve orta; değerlendirme pedagojik yeterlik düzeyi ise en çok orta ve çok iyi düzeyde bulunmuştur. Öğretim üyelerinin pedagojik yeterlik düzeyi, öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, ders türü ve sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek yapma durumu değişkenlerine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmenlik mesleği, pedagojik yeterlik.

* Bu makale, 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla'da gerçekleştirilen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr. Adiyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hpolat@adiyaman.edu.tr

*** Doç.Dr. Adiyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aunisen@adiyaman.edu.tr

PEDAGOGIC COMPETENCIES OF INSTRUCTORS INSTRUCTING THE CURRICULAR DISCIPLINES ACCORDING TO VIEWS OF TEACHER CANDIDATES IN THE PROGRAM OF PRIMARY SCHOOL TEACHING

Abstract

The aim of this study is to present theoretical knowledge of instructors lecturing the branch courses, pedagogical content knowledge courses and professional teaching knowledge and to reveal how their level of pedagogic competencies were displayed during the process of teaching-learning according to teacher candidates of primary school teaching program. 96 third and fourth class students taking undergraduate education in primary education teaching of basic education department of education faculty of Adiyaman University form population of this study which is prepared by using descriptive survey model. Pedagogic competency level of instructors teaching branch and pedagogical content knowledge courses and professional teaching knowledge in the processes of professional improvement, knowing student, teaching-learning processes were found as good and medium level at the most; their pedagogic competency levels in evaluation were found as medium and very good level. Pedagogical competency level of instructors did not differ significantly according to variables of gender of teacher candidates, their class in which they had their education, type of lesson and their situation of doing their profession willingly.

Keywords: Teacher, teaching profession, pedagogical competencies.

1. GİRİŞ

Tüm kültürler, medeniyet ve ideolojilerde eğitim ve yetiştirme çok önemli bir durum olarak ele alınır (Güngör, 1993:10). Bu nedenle her ülke varlığını sürdürmek, nitelikli bireylere sahip olmak ve etkin vatandaş yetiştirmek için eğitim sistemleri tasarlarlar. Bu sistem; eğitim yapısı, felsefesi, program, yönetim, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı gibi birtakım bileşenlerden oluşur.

Temel eğitim, okul öncesi ve ilköğretim kademelerinden oluşan eğitim sisteminin önemli bir basamağıdır. Zorunlu eğitimin dolayısıyla her Türk vatandaşı en az 12 yılını eğitimin çeşitli basamaklarında geçirmektedir. Diğer bir ifade ile bir öğrenci

2160 gün eğitim sisteminin en önemli bileşeni öğretmen ile zaman geçirmektedir. Bu da 12960 ders saati öğretmen öğrenci etkileşimi anlamına gelmektedir (12 yıl zorunlu eğitim, bir eğitim öğretim yılı 180 iş günü, günlük 6 ders saati verileri kullanılmıştır).

Eğitim ortamı ve yaşamında önemli bir rol modele dönüşen öğretmen aynı zamanda neredeyse her bireyin deneyimlerine bağlı olarak bir öğretmen şemasının da oluşmasını sağlamaktadır. Bir öğretmen öğrencilerine bilişsel bir aktarımın ötesinde duyuşsal dünyasında daha büyük bir rol model oluşturabilmektedir. Sınıf ortamındaki öğretmen liderliğindeki bir tartışma bile öğrencilerin kendi düşünce modellerini oluşturmak için bir şansa dönüşmektedir (Newton, 2002: 32). Bu da öğretmenlerin öğrenme ortamı ve dışında davranışlarını daha önemli hale getirmektedir.

Öğretmenlik, niteliği ve anlamı kanunlarla güvenceye alınmış bir meslektir. Profesyonel öğretmenlik mesleği, hem bireysel gelişim öyküsüne hem de bir meslek olarak öğretimin tarihine ve koşullarla ilişkisine sahiptir (Barnes, 1999:17).

Öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43), öğretmen adaylarında genel kültür, özel eğitim ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilmektedir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 45). İlgili Kanun maddesince MEB, Milli Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin

bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak gibi bir dizi amaçlarla 6 yeterlilik alanı, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri yayınlamıştır (<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> yayın 11.07.2012, güncelleme: 06.11.2017).

Öğretmenin her kademedeki öğretim iddiası vardır. Etkili öğretim, olumlu sosyal ve duygusal bir sınıf iklimi ve özel öğretim içeriği etrafında yetişkinlerle duyarlı bir etkileşimi içerir (Howes, Burchinal, Pianta, Braynt, Early, Clifford, ve Barbarin, 2008:29). Ancak bazen bir öğretmen mükemmel yetkinliklere, doğru inançlara ve ilham veren bir benlik ve misyona sahip olmasına rağmen çevre/çevresi ciddi bir sınırlama getirebilmektedir (Korthagen, 2004: 87).

İyi, başarılı gibi sıfatlarla anılan neredeyse başka profesyonel bir meslek yoktur. Biraz da insanüstü bir vasıf yüklenen öğretmen alan yazında; öğrencilerin değer yargıları, tutumlar edinmesinde (Sadık, 1999: 24), eğitim ortamını canlandıran, öğretimi zevkli hale getiren, öğrenmeye teşvik eden sanatkâr (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996:5), öğrencilerin uygun davranışlar sergilemelerini sağlayan (Ağaoğlu, 2002), çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla rol model olan (Şahin, 2011), öğrencileri ile dostça ve işbirliği içinde çalışan, öğrencinin doğasını ve ihtiyacını anlayan (Çetin, 2001), yaratıcı, kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulayan (Ekiz, 2003), toplumun beklentisine, bireyin gelişimine hizmet eden (Bilen, 1999), benlik, çevre öğretimi, öğreteceği konu, müfredat geliştirme, öğretim bilgisine sahip (Elbaz 1983, akt. Barnes, 1999) biri olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenler sahip olması gereken kişilik ve meslek bilgisi özellikleri ile uzun zamandır tartışma konusudur. Hatta iyi bir öğretmenin daima iyi bir öğrenen olmayabileceği de bazı çalışmalarla ortaya konulmuştur (Korthagen, 2004; Taşdemir, 1996; Üstüner, 2004).

Öğretmenlerin kişilik özellikleri, davranışları, tutumları, ilgileri ve akademik özellikleri öğretme öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004; Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Küçükahmet, 2003; Memişoğlu, 2006). Özkaya (2013)'nın literatür taramasına dayalı olarak ortaya koyduğu bulgulara göre de öğretmen davranışlarını; öğretmen inançları, öğretmen bilgisi ve öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretmen benliği, öğretmen yansımaları şekillendirmektedir.

Öğretmenlerin eğitimin değişik kademlerinde zamanla deneyimlerine bağlı olarak ve hizmet içi eğitimlerle, bireyin ve toplumun "iyi, başarılı" öğretmen beklentilerini karşılaması mümkündür. Ancak zaman, ülke kaynaklarının etkin kullanımı, insan yatırımı ve öğretmen kaynaklı bireyinin eğitiminde geri döndürülemez hatalardan dolayı öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesi günümüzde daha büyük önem taşımaktadır.

Hizmet öncesi öğretmenlerin yetiştirilmesi kanunlar ile yükseköğretim yoluyla eğitim fakültelerinin görevidir. Milli Eğitim Bakanlığı 2012 yılında, öğretmen kalite ve niteliğini artırmak için öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında da kullanabilmesi ile öğretmen yeterlilikleri çerçeve planını uygulamaya koymuştur. Öğretmen Yeterlilikleri; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere yeterlilik alanları olarak

tanımlanmıştır (<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> yayın 11.07.2012, güncelleme: 06.11.2017).

İyi, başarılı öğretmen sürecinin iyi başarılı yükseköğretim eğitimi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eğer yükseköğretim kurumlarının kalitesinden söz edemezsek, sahada gerekli niteliklere sahip öğretmenlerden de söz edemeyiz. Ya da kurumsal başarısını kanıtlamış bir yükseköğretim kurumunda görev alan öğretmenler gerekli niteliklere sahip değilse bir sonraki öğretim sürecinde arzulanan fayda sağlanamaz (Gökçe, 1997:208).

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları öğrencilerini her ne kadar öğretmenlik alan ve meslek bilgisi dersleri doğrultusunda akademik hazırlamak amacındaysa da dersleri sürdüren öğretim üyelerinin bütün lisans eğitimi ve dersleri boyunca pedagojik bilgiden ilham alan pedagojik davranışları da önemlidir.

Yapılan bazı çalışmalarda ülkemizde öğretmen yetiştirmede önemli problemlerden biri olarak eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin nitelikleri ve öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları eğitimi alamamaları (Karagözoğlu, 2003; Kavcar, 2003; Şen ve Erişen, 2002; Tahiroğlu, 2006; Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Tepebaşı, 2011) olarak saptanmıştır. Hatta bir çalışmada eğitim fakültesi öğrencileri, fakültenin liseden farkı olmadığı, sıradan olduğu ve yeni bir şey bulunmadığı gerekçelendirmeleriyle fakülte için en fazla lise metaforunu kullanmışlardır (Kabaran ve Uşun, 2017).

Bu araştırma sınırlılıklarına bağlı olarak Eğitim Fakültesi Temel Eğitim sınıf eğitimi alan ve alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterliklerini MEB'in öğretmenlik yeterlilik alanlarında

ortaya konulan kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme yeterlilikleri alanları da dikkate alınarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaçla çalışmanın hizmet öncesi öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin sağlanmasına katkı sağlayacağı, iyi, başarılı öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinde görev alan öğretim üyelerinin pedagojik yeterliliklerinin de önemli olduğunu ortaya koyacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 1. Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Program Dersleri*

Ders Türü	Saat Olarak Değeri		
	Alan ve Alan Eğitimi Dersleri	Süre	4 yıl
Teorik		74 Kredi	777 saat
Uygulama		14 Kredi	147 saat
Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	Süre	4 yıl	
	Teorik	32 Kredi	336 saat
	Uygulama	18 Kredi	189 Saat
Toplam	Süre	4 yıl	
	Teorik	106 Kredi	1113 Saat
	Uygulama	32 Kredi	336 Saat
Toplam		138 Kredi	1449 Saat

*Programda alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi olarak kodlanan dersler alınmıştır.

Bu araştırmayı önemli yapan bir başka unsur da yükseköğretimde öğretmen adayı ile öğretim üyelerinin bu süreçte geçirdikleri sürelerdir. Bir öğretmen adayı Tablo 1’de de görüldüğü gibi alan ve alan eğitimi derslerini dört yıllık bir lisans eğitimi sonucunda 777 saat teorik ve 147 saat uygulama, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ise 336 saat teorik ve 189 saat ise uygulama olmak üzere toplamda 1113 saat teorik ve 336 saat uygulama olmak üzere 1449 saat almaktadırlar. Diğer bir ifade ile öğretmen adayları derslerine giren öğretim

üyelerinin 1449 saat pedagojik davranışlarını izlemekte, değerlendirmekte nihayetinde etkilenmektedir. Bu da özellikle eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin derslerdeki pedagojik alan bilgisi sunumu kadar pedagojik davranışlarını da önemli hale getirmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sınıf eğitimi programı 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının, alan ve alan eğitimi dersleri ile öğretmenlik mesleği derslerine giren öğretim üyelerinin öğrenme ortamındaki pedagojik yeterliklerini öğrenmek amacıyla yapıldığı için çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellenli araştırmalar bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008:15) iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeye çalışan çalışmalardır (Karasar, 1998: 81).

2.2. Araştırmanın Evren ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi programında lisans öğrenimi alan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu ise 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi programı 3. ve 4. sınıfında öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esasıyla örnekleme oluşturan 96 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Pedagojik Yeterlikler ölçeği kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesinde araştırmacıların ilgili literatür taraması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yeterlilikleri ve alan uzmanlarının görüşlerine dayanarak hazırladığı maddelerin ölçmek istediği özelliğe başka bir özellik karıştırmadığına, geçerli olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması, çalışma grubundaki 63 lisans öğrencisi ile yapılmış olup güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0,97 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgiler bölümü; araştırmanın çalışma grubunun cinsiyeti, öğrenim gördüğü lisans sınıf, hakkında görüş belirttiği hocanın girdiği ders türü ve öğretmenlik mesleğini yapmak isteği ile ilgili dört maddeden oluşmuştur.

Pedagojik Yeterlikler Ölçek Formu; çalışma grubunun alan ve alan eğitim ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla dört bölümden oluşan anket; Kişisel ve Mesleki Değerler, Mesleki Gelişim Pedagojik yeterlikleri boyutunda 17 madde yer almakta olup, güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.85, Öğrenciyi Tanıma Pedagojik Yeterlikleri boyutunda 5 madde yer almakta olup, güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.87, Öğrenme Öğretme Süreci Pedagojik Yeterlikler boyutunda 39 madde yer almakta olup, güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.95, Değerlendirme Pedagojik Yeterlikleri boyutunda 5 madde yer almakta olup güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.93 bulunmuştur.

Pedagojik Yeterlikler Ölçek formundaki her maddeye öğretmen adaylarının en olumludan en olumsuz "her zaman" 5 puan, "çoğunlukla" 4 puan, "ara sıra" 3

puan”, “bazen” 2 puan ve “hiçbir zaman” 1 puan olarak görüş belirtmeleri istenmiştir (Ek 1).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler 2016-2017 güz yarıyılında çalışma grubunun derslerine giren öğretim üyelerinin rızası ile ders saatleri içerisinde toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına çalışmanın yürütüldüğü ders türü; “Fen ve Teknoloji Öğretimi”, “ Sosyal Bilgiler Öğretimi”, “Erken Çocukluk Eğitimi”, “Matematik Eğitimi” ve “Türkçe Öğretimi” dersleri için “ Alan ve Alan Eğitimi Dersleri olarak, “İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, “Günlük Yaşamda Fen ve Teknoloji”, “Aile Kültürü ve Eğitimi”, “Yetişkin Eğitimi”, “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim”, “İnsan Hakları ve Demokrasi”, “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” ve “Türk Eğitim Tarihi” derslerinin ise “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri” olarak belirterek sadece bir ders türlerinde derslerine giren öğretim üyelerinin dersteki pedagojik davranışları düşünülerek en uygun görüş/ifadenin puanlanması istenmiştir (Ek 1). Veri toplama araçlarına öğretmen adaylarının samimi ve rahat cevaplandırması için çalışma, öğretim elemanları derslerini bitirdikten sonra araştırmacıların kontrolünde yeterli süre tanınarak sürdürülmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Sınıf eğitimi programı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre program derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri hakkındaki görüşleri Öğretim üyelerinin Pedagojik Yeterlikleri Ölçek Formu ile toplanan veriler (Ek 1); “kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim”, “öğrenciyi tanıma”, “öğrenme öğretme süreci” ve “değerlendirme” boyutlarında

puanları ayrı ayrı hesaplanarak bulunmuştur. Bu puanların değeri; “kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim” boyutunda: 1-17 puan “çok kötü”, 18-34 puan “kötü”, 35-51 puan “orta”, 52-68 puan “iyi”, 69-85 puan “çok iyi”; “öğrenciyi tanıma” boyutunda; 1-4 puan “çok kötü”, 5-8 puan “kötü”, 9-12 puan “orta”, 13-16 puan “iyi”, 17-20 puan “çok iyi”; “öğrenme öğretme süreci” boyutunda; 1-39 puan “çok kötü”, 40-78 puan “kötü”, 79-117 puan “orta”, 118-156 puan “iyi”, 157-195 puan “çok iyi”; ve “değerlendirme” boyutunda; 1-5 puan “çok kötü”, 6-10 puan “kötü”, 11-15 puan “orta”, 16-20 puan “iyi”, 21-25 puan “çok iyi” olmak üzere hesaplanmıştır.

Araştırma için toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri puanının frekans ve yüzdeleri hesaplanarak, bu puanların öğretmen adaylarının; cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf, ders türü ve mesleği isteyerek yapma değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını test etmek için bağımsız grup t-Testi yapılmıştır.

Bu çalışmanın sınırlılıkları ve varsayımları bu çalışmanın zayıflıkları olarak da görülebilir. Çalışma grubundan, alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi ders türlerine giren öğretim elemanlarını düşünerek dersteki pedagojik yeterliklerini forma puanlamaları istenmiştir. Çalışma grubunun ders türlerini ve bu derslere giren öğretim elemanlarını doğru hatırladıkları, formu samimi cevaplandıkları kabul edilmektedir. Her ne kadar belirli bir derste bu çalışma yapılmışsa da öğretmen adayları ilgili dersleri –bazı dersleri (Matematik Öğretimi I-II, Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II) bir önceki yarıyılı da almışlardır- düşünerek ders aldıkları öğretim üyelerinin pedagojik yeterliklerini hatırlamaya dayalı olarak samimi ve gerçekçi cevaplandıkları da kabul edilmektedir. Çalışma Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi programında lisans eğitimi alan 96, 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve 2016-2017

öğretim yılı bahar yarıyılı ve ilgili ders türünde derse giren öğretmen elemanları ile sınırlıdır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf eğitimi programı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri hakkındaki bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	64	66,7
Erkek	32	33,3
Öğrenim Gördüğü Sınıf		
3. Sınıf	53	55,2
4. Sınıf	43	44,8
İlkokul Sınıf Öğretmeni Adayının Katıldığı Ders Türü		
Alan ve Alan Eğitimi	52	54,2
Dersleri		
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	44	45,8
Dersleri		
İlkokul Sınıf Öğretmeni Adayının Mesleğe Bakışı		
İsteyerek Yapacağım	90	93,8
İstemeyerek Yapacağım	6	6,3
Toplam	96	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan 96 sınıf eğitimi programı öğretmen adayının %66,7’si kadın, %33,3’ü ise erkektir. Öğretmen adaylarının %55,2’si 3. sınıf ve %44,8’i ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının pedagojik yeterlikleri hakkında bilgi verdikleri öğretim üyelerinin girdikleri derslerin türü %54,2’si alan ve alan eğitimi, %45,8’i ise öğretmenlik meslek bilgisi dersidir. Öğretmen adaylarının %93,8’i öğretmenlik mesleğini isteyerek, %6,3’ü ise istemeyerek yapacağını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Sınıf Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Program Derslerine Giren Öğretim Elamanlarının Pedagojik Yeterlikleri Puanı

<i>Pedagojik Yeterlikleri Puanı</i>					
	N	Min.	Mak.	x	sd
Kişisel ve Mesleki Değerler, Mesleki Gelişim	96	25	84	53,07	15,021
Öğrenciyi Tanıma	96	4	20	11,63	4,402
Öğrenme Öğretme Süreci	96	64	180	129,8	28,302
Değerlendirme	96	5	25	15,1	6,15
Pedagojik Yeterlikleri Puanı	96	98	309	209,6	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan 96 sınıf eğitimi programı öğretmen adayına göre derslerine giren öğretim üyelerinin kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim boyutu pedagojik yeterlikleri puanı minimum 25, maksimum 84; öğrenciyi tanıma boyutu pedagojik yeterlikleri puanı minimum 4, maksimum 20, öğrenme öğretme süreci boyutu pedagojik yeterlikleri puanı minimum 64, maksimum 180 ve değerlendirme boyutu pedagojik yeterlikleri puanı minimum 5, maksimum ise 25'tir. Sınıf eğitimi programı öğretmen adaylarına göre dersine giren öğretim üyelerinin bütün boyutlarda pedagojik yeterlikleri puanı minimum 98 ve maksimum 309'dür.

Tablo 4. Sınıf Eğitimi Programı Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Program Derslerine Giren Öğretim Elamanlarının Pedagojik Yeterlikleri Puanı Değerlerinin Frekans ve Yüzdeler Tablosu

		f	%
Kişisel ve Mesleki Değerler, Mesleki Gelişim Puanı	Kötü (18-34)	11	11,5
	Orta (35-51)	33	34,4
	İyi (52-68)	35	36,5
	Çok İyi (69-85)	17	17,7
	Toplam	96	100
Öğrenciyi Tanıma	Çok Kötü (1-4)	7	7,3
	Kötü (5-8)	17	17,7
	Orta (9-12)	29	30,2
	İyi (13-16)	30	31,3
	Çok İyi (17-20)	13	13,5
	Toplam	96	100
Öğrenme Öğretme Süreci	Kötü (40-78)	4	4,2
	Orta (79-117)	26	27,1
	İyi (118-156)	44	45,8
	Çok İyi (157-195)	22	22,9
	Toplam	96	100
Değerlendirme	Çok Kötü (1-5)	9	9,4
	Kötü (6-10)	17	17,7
	Orta (11-15)	25	26
	İyi (16-20)	21	21,9
	Çok İyi (21-25)	24	25
	Toplam	96	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan 96 sınıf eğitimi programı öğretmen adayları; derslerine giren öğretim üyelerinin kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim boyutu pedagojik yeterlikleri puanı sırasıyla en çok % 36,5 iyi, % 34,4 orta, %17 çok iyi ve %11'i kötü; öğrenciyi tanıma boyutu pedagojik yeterlikleri puanı sırasıyla en çok % 31,3 iyi, % 30,2 orta, %17,7 kötü ve %13 çok iyi, öğrenme öğretme süreci boyutu pedagojik yeterlikleri puanı sırasıyla en çok % 45,8 iyi, % 27,1 orta, %22,9 çok iyi , %4,2 kötü ve değerlendirme boyutu pedagojik yeterlikleri puanı sırasıyla en çok % 26 orta, % 25 çok iyi, % 21,9 iyi, %17,7 kötü olarak belirtmişlerdir. Sınıf eğitimi programı

öğretmen adayları dersine giren öğretim üyelerinin kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim boyutu, öğrenciyi tanıma boyutu ve öğrenme öğretme süreci boyutu pedagojik yeterlikleri puanını en çok; iyi ve orta, değerlendirme boyutu pedagojik yeterlikleri puanını ise en çok; orta ve çok iyi belirtmişlerdir.

Eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan bazı çalışmalardaki bulgular bu çalışmanın bulgularına paralellik göstermektedir (Aksu & Çivitçi ve Duy 2008; Kılıç, 2006). Bir başka çalışmada da sınıf eğitimi öğrencileri; alan bilgisi derslerinden 13'ünü iyi, 19 tanesini ise orta düzeyde öğrenmişlerdir. Öğretmenlik formasyon derslerinden ise 3 tanesini orta, 3 tanesini çok iyi ve 18 tanesini ise iyi düzeyde öğrendikleri ortaya konulmuştur (Kılıç ve Acat, 2007).

Tablo 5. Sınıf Eğitimi Program Derslerine Giren Öğretim Üyelerinin Pedagojik Yeterlikleri Durumunun Sınıf Eğitimi Program Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	x	ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim	Kadın	64	3,58	0,887	0,111	-0,394	94	0,527
	Erkek	32	3,66	0,997	0,172			
Öğrenciyi Tanıma	Kadın	64	3,22	1,076	0,134	-0,511	94	0,261
	Erkek	32	3,34	1,234	0,218			
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadın	64	3,94	0,833	0,104	1,069	94	0,972
	Erkek	32	3,75	0,762	0,135			
Değerlendirme	Kadın	64	3,47	1,333	0,167	1,235	94	0,098
	Erkek	32	3,13	1,185	0,209			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, sınıf eğitimi program derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri puanının sınıf eğitimi programı öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda, grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,394$; $p>0.05$: $t=-0,511$; $p>0.05$: $t=1,069$; $p>0.05$: $t=1,235$; $p>0.05$).

Bu çalışmada sınıf eğitimi program derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri puanı sınıf eğitimi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretim üyelerinin yeterlilikleri ile ilgili yapılan bir çalışmada (Tutkun ve Erdoğan, 2012) eğitim fakültesindeki kız öğrenciler öğretim üyelerinin yeterliliklerini erkek öğrencilere göre daha yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 6. Sınıf Eğitimi Program Derslerine Giren Öğretim üyelerinin Pedagojik Yeterlikleri Durumunun Sınıf Eğitimi Program Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t testi Sonuçları

	Sınıf	n	x	ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim	3. Sınıf	53	3,43	0,844	0,116	-2,065	94	0,477
	4. Sınıf	43	3,81	0,958	0,146			
Öğrenciyi Tanıma	3. Sınıf	53	3,13	1,144	0,157	-1,243	94	0,962
	4. Sınıf	43	3,42	1,096	0,167			
Öğrenme Öğretme Süreci	3. Sınıf	53	3,85	0,77	0,106	-0,346	94	0,756
	4. Sınıf	43	3,91	0,868	0,132			
Değerlendirme	3. Sınıf	53	3,42	1,247	0,171	0,512	94	0,405
	4. Sınıf	43	3,28	1,351	0,206			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, sınıf eğitimi program derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri puanının sınıf eğitimi programı öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-2,065$; $p>0.05$: $t=-1,243$; $p>0.05$: $t=-0,346$; $p>0.05$: $t=0,512$; $p>0.05$). Fakat Tutku ve Erdoğan (2012)'in yaptığı çalışmada eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri öğretim üyelerinin yeterliliklerini diğer sınıf düzeylerine göre daha yetersiz bulmuşlardır.

Tablo 7. Sınıf Eğitimi Program Derslerine Giren Öğretim Üyelerinin Pedagojik Yeterlilikleri Durumunun Sınıf Eğitimi Program Öğrencilerinin Ders Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t testi Sonuçları

	Ders Türü	n	x	ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim	Alan ve Alan Eğitimi Dersleri	52	3,52	0,918	0,127	0,992	94	0,753
	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	44	3,7	0,904	0,136			
Öğrenciyi Tanıma	Alan ve Alan Eğitimi Dersleri	52	3,21	1,226	0,17	-,460	94	0,159
	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	44	3,32	1,006	0,152			
Öğrenme Öğretme Süreci	Alan ve Alan Eğitimi Dersleri	52	3,96	0,791	0,11	1,138	94	0,924
	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	44	3,77	0,831	0,125			
Değerlendirme	Alan ve Alan Eğitimi Dersleri	52	3,42	1,258	0,174	0,567	94	0,561
	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	44	3,27	1,336	0,201			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, sınıf eğitimi program derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlilikleri puanının sınıf eğitimi programı öğrencilerinin ders türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda, grupların

aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,992$; $p>0.05$: $t=-,460$; $p>0.05$: $t=1,138$; $p>0.05$: $t=0,567$; $p>0.05$).

Sınıf eğitimi programında alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri puanı sınıf eğitimi programı öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Ancak Saylan ve Uyangör (1998)'ün çalışmasına göre eğitim fakültesi öğrencileri alan bilgisi ve genel kültür öğretim üyelerinin alan bilgisi davranışlarını orta derecede değerlendirirken, öğretmenlik meslek bilgisi öğretim üyelerinin ise iyi derece olarak değerlendirmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlik meslek bilgisi öğretim üyelerinin mesleki bilgisi davranışları alan bilgisi ve genel kültür öğretim elemanlarına göre daha yeterli olduğu da ortaya konulmuştur.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, sınıf eğitimi program derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri puanının sınıf eğitimi programı öğrencilerinin mesleği isteyerek yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,41$; $p>0.05$: $t=0,744$; $p>0.05$: $t=1,68$; $p>0.05$: $t=1,119$; $p>0.05$).

Tablo 8. Sınıf Eğitimi Program Derslerine Giren Öğretim Üyelerinin Pedagojik Yeterliklerini Durumunun Sınıf Eğitimi Program Öğrencilerinin Mesleği İsteyerek Yapma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t testi Sonuçları

	Mesleği İsteme Durumu	n	x	ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel ve Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim	İsteyerek Yapacağım	90	3,64	0,891	0,094	1,41	94	0,655
	İstemeyerek Yapacağım	6	3	1,095	0,447			
Öğrenciyi Tanıma	İsteyerek Yapacağım	90	3,29	1,104	0,116	0,744	94	0,336
	İstemeyerek Yapacağım	6	2,83	1,472	0,601			
Öğrenme Öğretme Süreci	İsteyerek Yapacağım	90	3,91	0,802	0,085	1,68	94	0,861
	İstemeyerek Yapacağım	6	3,33	0,816	0,333			
Değerlendirme	İsteyerek Yapacağım	90	3,39	1,296	0,137	1,119	94	0,328
	İstemeyerek Yapacağım	6	2,83	1,169	0,477			

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Temel Eğitim Sınıf Eğitimi Programı 3. ve 4. sınıf lisans öğrencisi öğretmen adaylarının alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri düzeylerinin nasıl olduğu ortaya konularak çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin performanslarını belirleyen değişkenlerin fazlalığı bulgulardaki paralellikler kadar farklılıkların da kaynağıdır (Kılıç ve Acat, 2007; Kılıç, 2007; Özüngör ve Duru, 2014; Saylan ve Uyangör, 1998; Şahin, 2011; Şen ve Erişen, 2002; Tutkun ve Erdoğan, 2012)

Bu çalışmada olduğu gibi bu durum aynı zamanda bu tür çalışmaların da sınırlılıkları olarak kabul edilebilir. Özgüngör ve Duru (2014)'ya göre; unvan, cinsiyet, deneyim, şubedeki öğrenci sayısı, ders yükü ve toplam öğrenci sayısı gibi ders ve öğretim elemanına ilişkin değişkenlerin ve bu değişkenler arasındaki etkileşimlerin öğretim üyelerinin performanslarına ilişkin algıları yordama güçlerini belirlediği, belki daha da ilginç ise eğitim fakültesi öğrencileri için şubedeki öğrenci sayısının artması öğretim elemanına ilişkin değerlendirme algısını belli bir noktaya kadar olumsuz etkilerken mühendislik fakültesi öğrencileri için etkilemediği ortaya konulmuştur.

Bu araştırmadaki çalışma grubunun %64'ü kadın, % 32'si ise erkektir. Ülkemizde sınıf eğitimi lisans programı genel olarak kadınların tercih ettiği bir programdır. %55,2 si 3. sınıfta eğitim görürken, %43'ü 4. sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları sınıf öğretmenliği mesleğini çoğunlukla (%93,8) isteyerek yapacaklarını belirtmişlerdir. Bu adayların mesleki uygulamalarına olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.

Çalışma grubunun pedagojik yeterlikleri düzeyi hakkında görüş belirttikleri öğretim üyelerinin çoğunluğu (%54,2) alan ve alan eğitimi derslerine giren hocaları hakkındadır. Onları öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanları (%45,8) takip etmektedir (Tablo 2). Sınıf eğitimi lisans programında alan ve alan eğitimi dersleri uygulamaları ile birlikte 921 saat etmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ise uygulamaları ile birlikte 525 saat etmektedir. Diğer bir ifade ile bir sınıf eğitimi programı öğrencisi belirtilen derslerden toplam 1449 saat ders almaktadır (bkz. Tablo 1). Bu da derse giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterliklerini dersin bilimsel içeriği kadar önemli bir unsur haline getirmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri puanı minimum 98, maksimum ise 309'dur (Tablo 3). Öğretim üyelerinin; kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim pedagojik yeterlikleri düzeyi, çoğunlukla iyi (%36.5) ve orta (%34.4), %11.5 ise kötü olduğu, öğrenciyi tanıma pedagojik yeterlikleri düzeyi, çoğunlukla iyi (%31.3) ve orta (%30.2), %17,7 ise kötü ve çok kötü (%7.3) olduğu, öğrenme öğretme süreci pedagojik yeterlikleri düzeyi, çoğunlukla iyi (%45.8) ve orta (%27.1), %4.2 ise kötü olduğu, değerlendirme pedagojik yeterlikleri düzeyi çoğunlukla orta (%26) ve çok iyi (%25), %17.7 ise kötü olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarına göre derslerine gören öğretim üyelerinin öğrenciyi tanıma pedagojik yeterlikleri orta, kötü ve çok kötü düzeylerde (% 55.2) düşük olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmen adayları çoğunlukla öğretim üyelerinin öğrenciyi tanıma (dersin hocası bana değer verir, bana saygı gösterir, bana rehberlik eder, ilgi alanlarımı fark eder) pedagojik yeterlikleri düzeyinin düşük olduğunu düşünmektedirler. Şahin (2011:254)'in çalışmasına göre etkili bir öğretilerde bulunması gereken en önemli özellik öğrencilerini her yönüyle tanıma özelliğidir. Çetin (2001) de çalışmasında ideal bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerden birisinin öğrencisinin doğasını ve ihtiyacını anlayan, aralarındaki bireysel farklılıkları analiz edebilmesidir. Benzer bir bulguyu Çelikten & Şanal ve Yeni'nin (2005) çalışmasında da görülmektedir.

Temel eğitimden yükseköğretim kademesine kadar öğretmenlerin öğrencilerini tanıması gerektiğinin önemi tartışılmazdır. Çalışmanın önemli bulgulardan birisi de öğrencilerin derse giren öğretim üyelerinin kendilerini yeterince tanımadıklarını kötü ve çok kötü olarak %25 gibi bir oranda değerlendirmişlerdir.

Ülgen'in çalışmasına göre (1997) öğretmenler, derslerinde bilgiyi ya da bilişsel hedefleri esas alırken, bu hedeflere ulaşmada dinamik faktör olan tutumu, duygusal özellikleri ise göz ardı etmektedirler. Aksu & Çivitçi ve Duy da (2008) eğitim fakültesi öğretim üyelerinin dersleri yürütürken, genellikle ilgi çekici etkinliklere yer vermeme, not tutturma, öğrencileri derse hazırlıklı gelmeye özendirme gibi öğrenme öğretme sürecinde etkili olmayan uygulamalara ağırlık vermekte olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre, sınıf eğitimi programı alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme pedagojik yeterlikleri düzeyi öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördüğü sınıf, ders türü ve mesleğini isteyerek yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Tablo 5; Tablo 6; Tablo 7; Tablo 8).

Bu çalışmada sınıf eğitimi 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden sadece alan ve alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri düzeyi hakkında bulgular bulunmaktadır. Eğitim fakültesinde öğretim elemanları ile ilgili bir yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri (formasyon dersleri) sınıf öğretmeni öğrencileri tarafından daha gerekli olduğu, genel kültür ve alan bilgisi derslerinin ise gereklilik sorunları taşıdığı (Kılıç ve Acat,2007:32), öğretim üyelerinin öğrencilerle iletişimlerinde yeterince sıcak, samimi ve empatik olmadıkları ve demokratik tutumları daha az sergiledikleri ve yaptıkları, ölçme ve değerlendirmede adil ve objektif olmadıkları, öğrenme-öğretme sürecinde etkili olmayan uygulamalara yer verdikleri (Aksu, Aksu & Çivitçi ve Duy, 2008), öğrencilere karşı demokratik tutum ve davranışlarının orta ve daha alt düzeyde olduğu (Kaya, Taşdan, Kop ve Metin, 2012), alan bilgisi ve genel kültür öğretim üyelerinin alan bilgisi

davranışlarının orta, öğretmenlik meslek bilgisi öğretim üyelerinin ise iyi derecede oldukları, öğretmenlik meslek bilgisi öğretim üyelerinin mesleki bilgisi davranışları alan bilgisi ve genel kültür öğretim elemanlarına göre daha yeterli olduğu ve öğretmenlik meslek bilgisi öğretim üyelerinin bireysel özelliklerinin iyi, alan bilgisi ve genel kültür öğretim üyelerinin ise orta derece olduğu (Saylan ve Uyangör, 1998), iletişim kopukluğu veya yetersizliği, alanda ve formasyonda zayıflık, katı tutumlar, öğrenciye karşı saygısız ve küçümseyici tavırları olduğu (Kumral, 2009) ortaya konulmuştur.

Öğretmenlik beceri uygulamalarının da düşük olduğu ortaya konulan öğretmen adayları (Kılıç, 2006: 164) için eğitim fakültelerinde alan ve alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmenlik kimlik ve rol gelişimi için önemli derslerdir. Çalışma bulgularına ve benzer çalışmalara göre öğretmen adayları, öğretim elemanlarını akademik ve duyuşsal yeterlilik bakımından bazı eksiklikleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışma bulguları bu açıdan benzerlikler göstermektedir.

Bu çalışmaya bağlı olarak

- Eğitim fakülteleri temel eğitim bölümünde derse giren öğretim üyelerinin alan uzmanı olması kadar pedagojik yeterliliklerinin de göz önüne alınması,
- Temel eğitim sınıf eğitimi programında derse giren öğretim üyelerinin kendi alanlarındaki akademik başarıları ve yeterlilikleri kadar uygulamalarda da pedagojik ilkelerin daha fazla göz önüne alması ve bu anlamda fakültelerde öğretmen yeterliliklerinin her derste öğrenci ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesi,

- MEB'nin ortaya koyduğu Öğretmen Yeterlilikleri ile eğitim fakültelerinin öğretmenlik yeterlilik göstergelerinin YÖK ve MEB tarafından bağımsız bir kurulca gözetilmesi ve değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimi. *Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular* (Ed. Z. Kaya) Ankara: Pegem-A Yayınları.
- Aksu, M., Çivitçi A. ve Duy, B. (2008). "Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri." İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16):17-42.
- Barnes, D. (1999). The Significance of Teachers' Frames for Teaching, Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection.(Edt. Tom Russell and Hugh Munby), The Falmer Press, London, New York, Philadelphia.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C.(1996). *Genel öğretim metotları*. Ankara: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). *Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler*. *Millî Eğitim Dergisi*, (162). 4 Nisan 2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/celiko-z-cetin.htm adresinden alınmıştır.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri." *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (19) :(207-237).

- Çetin, Ş.(2001). "İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma". Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 149, 4 Nisan 2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm adresinden alınmıştır.
- Ekiz, D. (2003). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri*. Milli Eğitim Dergisi (158):146-160. 4 Nisan 2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/ekiz.htm adresinden alınmıştır.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). "Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları." XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005 Kongre Kitabı I. Cilt : 471-477, Denizli.
- Gökçe, E. (1997). "Eğitim Programının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü." Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı, 27 Ağustos-2 Eylül 1995: 204-216, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Güngör, V. (1993). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Amsterdam: Stichtng Nederlands-Turks Akademisch Genootschap.
- Howes, C., Burchinal M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O.(2008). "Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs." *Early Childhood Research Quarterly* 23(2008):27-50.
- Kabaran, G. G. ve Uşun, S. (2017). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforları." *EKUAD (JETPR) Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 35-49.
- Karagözoğlu, G. (2003). "Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bakış". *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde*

- Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı. Cumhuriyet Üniversitesi: 10-12.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (2003). "Alan Öğretmeni Yetiştirme." Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı. Cumhuriyet Üniversitesi: 81-89.
- Kaya, H., Taşdan, M., Kop, Y. ve Metin, M. (2012). "Öğretmen Adaylarının Öğretim üyelerinin Demokratik Davranışlarına İlişkin Algıları (Kars İli Örneği)." Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi 2(1): 39-49.
- Kılıç, A. (2007). "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri." Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, www.e-sosder.com, 6(19): 136-145.
- Kılıç, A. ve Acat, M.B.(2007). "Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi." Sosyal Bilimler Dergisi, (17): 21-35.
- Kılıç, A. (2006). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri." Sosyal Bilimler Dergisi, (16):156-168.
- Korthagen, F.A.J. (2004). "In Search of Essence of A Good Teacher: Towards A More Holistic Approach in Teacher Education." Teaching and Teacher Education, 20 (2004): 77-97
- Kumral, O.(2009). "Öğretmen Adaylarının Öğretim Üyelerinin Davranışlarına Yönelik Algıları." Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25):92-102.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- MEB (2017). Sınıf Öğretmeni Alan Yeterlikleri Kılavuzu, (<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> yayın 11.07.2012, güncelleme: 06.11.2017).
- Memişoğlu, S. P. (2006). “Nasıl Bir Öğretmen?. Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu” 20-22 Aralık 2004 Bildiriler Kitabı: 334-338, Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Newton, L.D. (2002). Teaching for Understanding in Primary Science. *Teaching for Understanding Across the Primary Curriculum*. (Edt. Lynn Newton), SA: Multilingual Matters Ltd.
- Sadık, R.(1999). *Öğretmen olmak*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşdemir, M. (1996). “Dört Yıllık Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi.” *Çağdaş Eğitim*, (225): 24-27.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). “Öğretim Elemanları ve Ders Özelliklerinin Öğretim üyelerinin Performanslarına İlişkin Değerlendirmelerle İlişkileri.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2):175-188
- Özkaya, M.(2013). “Literatür Işığında Öğretmen Davranışlar.” *EKEV Akademi Dergisi*, (17): 56.
- Saylan, N. ve Uyangör N. (1998). “Öğrenci Görüşlerine Göre Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerinin Belirlenmesi.” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2): 35-67.
- Şahin, A. (2011). “Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları.” *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1):239-259.

- Şen, Ş. H. ve Erişen, Y. (2002). "Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Üyelerinin Etkili Öğretmenlik Özellikleri." G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1): 99-116.
- Tutkun, Ö. F. ve Erdoğan, D.G. (2012). "Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Göre Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Öğretim üyelerinin Yeterlikleri." Akademik Bakış Dergisi, (30): 1-11.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Üstüner, M. (2004). "Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları." İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7):63-82.
- Yılmaz, K. (2009). "Lisans Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Adaylarının Görüşleri." Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3):31-53.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). "İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri." Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1): 157-177.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Primary education is an important step of the educational system including pre-school and elementary levels. Due to compulsory education, every Turkish citizen spends at least 12 years in various levels of education. In other words, students spend 2160 days with teachers, who are the most important components of the educational system. This means 12960 course hours of teacher-student experience (calculated on the base of 12-year compulsory education, one academic year, 180 working days, 6 hours of courses a day).

In its limitations, this research tried to reveal personal and professional values, professional development, knowing the students, educational process and assessment competencies in teacher proficiency terms of Ministry of National Education for the pedagogical behaviors of the instructors lecturing at Faculty of Education, Classroom Teaching. For that purpose, the study was considered to contribute to development of teaching profession general competencies in educational institutions training pre-service teachers.

Another factor that made this research significant was the period pre-service teachers and lecturers spend during the higher education. As could be seen in Table 1, a pre-service teacher totally had 1449 hours of courses including 1113-hour theoretical and 336 hours of practical courses (777 hours theoretical and 147 hours practical, 336 hours theoretical and 189 hours practical for formation courses) at the end of four-year undergraduate degree education. In other words, the pre-service teachers observed the pedagogical behaviors of their lecturers for 1449 hours, assessed their behaviors, and were finally affected. And this made pedagogical behaviors of the lecturers important as well as their presenting their pedagogical knowledge during the courses.

Method

In this study, relational screening model was used as it was conducted to find out the levels of pedagogical competencies of lecturers in primary teacher training program regarding the branch courses, pedagogical content knowledge courses and teaching profession courses according to the perception of 3rd and 4th grade teacher candidates.

The population of this research included 3rd and 4th grade students attending education faculty, classroom teaching department in Adiyaman University. The study group of the research included 96 voluntary pre-service teachers at the 3rd and 4th grades of Faculty of Education, Classroom teaching department in Adiyaman University in spring term of 2016-2017 academic year.

Findings, Conclusion and Discussion

In this research, pedagogical competency levels of the lecturers of formation courses according to perceptions of pre-service teachers attending the 3rd and 4th grades of classroom teaching program were revealed, and analyzed according to various variables.

Most of the lecturers about whom the views study group expressed their views on their pedagogical competencies dealt with the ones lecturing the professional training courses (54.2%). The lecturers teaching the pedagogical content knowledge courses (45.8%) were the subsequent (Table 2). In classroom teaching program, branch and branch training knowledge courses were totally 921 hours as sum of theoretical and practice. And teaching profession knowledge was a total of 525 hours of theoretical and practice together. In other words, a pre-service teacher attendig classroom teaching program had totally 1449 hours of courses (see Table 1). This makes pedagogical competencies of the lecturers as vital as the scientific content of the courses.

According to the findings of the research, pedagogical competency level scores of the lecturers were measured 98 minimum, and 309 maximum (Table 3). Personal and professional values, professional development pedagogical competencies levels of the lecturers were found as mostly good (36.5%) and medium (34.4%), and bad (11.5%); learning-teaching process pedagogical competency levels were found as mostly good (45.8%) and medium (27.1%), and bad (4.2%); and assessment pedagogical competency level were as mostly medium (26%), very good (25%), and bad (17.7%) respectively. According to the pre-service teachers, pedagogical competencies of the lecturers of knowing the students were determined to be low, medium, bad and very bad levels respectively. In this sense, pre-service teachers considered that pedagogical competency levels of the lecturers on knowing the students (the lecturers care me, respect me, guide me, notice my interests) to be at low mostly. In the study of Şahin (2011:254), the most important qualification an efficient teacher should have was to know the students in every aspect. In his study, Çetin (2001) mentioned that one of the properties an ideal teacher should have was to analyze the individual differences between the students and understanding the nature and needs of the students, as well. A similar finding was also noticed in the study carried out by Çelikten & Şanal and Yeni (2005).

According to the findings of our research, personal and professional values, professional development, knowing the students, educational process and assessment pedagogical competencies of the lecturers of profession, professional training and pedagogical content knowledge courses in classroom teaching program had no significant difference according to the variables of gender, grade, course type and carrying on duty willingly (Table 5; Table 6; Table 7; Table 8).

Present study contains findings on pedagogical competency levels of the instructors lecturing branch, teaching profession knowledge and pedagogical content knowledge courses. In some studies carried out on the lecturers employed in faculties of educations, it was revealed that pedagogical content knowledge courses were considered to be more necessary for classroom teaching candidates whereas general culture and professional knowledge courses had necessity problems (Kılıç and Acat, 2007:32); lecturers were not adequately sincere and empathic in communications/interaction with their students, and presented democratic attitudes less, they were not fair and objective in their assessments, they included inefficient implementations in educational processes (Aksu & Aksu & Çivitçi and Duy,2008), democratic attitudes and behaviors of the lecturers towards students were at medium and lower levels (Kaya & Taşdan & Kop and Metin, 2012), branch knowledge dispositions of branch instructors and general culture knowledge instructors were medium, of teaching profession course instructors were good, professional behaviors of the pedagogical content knowledge course lecturers were adequate compared to the lecturers of professional knowledge and general culture courses (Saylan and Uyangör, 1998), and the lecturers had disrespectful and humiliating attitudes towards the students, they had obdurate stance, lacked of communication and inadequacy in their profession (Kumral, 2009).

Ek 1. Öğretim üyelerinin Pedagojik Yeterlikleri İle İlgili Öğrenci Görüşleri

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Bazen	Hiçbir zaman
Kişisel ve Mesleki Değerler, Mesleki Gelişim	%	%	%	%	%
Dersimizin hocası öğretme öğrenme sürecinde bizi başarılı olacağımıza inandırır.	22,9	26	28,1	17,7	5,2
Dersimizin hocası ulusal değerlere önem verir.	30,2	32,3	24	11,5	2,1
Dersimizin hocası evrensel değerlere önem verir.	30,2	35,4	19,8	9,4	5,2
Dersimizin hocası kişisel gelişimimize önem verir.	21,9	30,2	20,8	18,8	8,3
Dersimizin hocası sınıf öğretmenliği bölümümüzün niteliğinin artmasına katkı sağlar.	33,3	24	18,8	17,7	6,3
Dersimizin hocası sınıf öğretmenliği bölümü ile ilgili son gelişmelerden bizi haberdar eder.	17,7	20,8	21,9	21,9	17,7
Dersin hocasının akademik becerilerim hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum.	21,9	22,9	20,8	19,8	14,6
Dersimizin hocasının, akademik becerilerimiz hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum.	20,8	19,8	18,8	25	15,6
Dersin hocasının, sınıf öğretmenliği yeterliliğim hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum.	16,7	22,9	27,1	14,6	18,8
Dersin hocasının, ilgi ve yeteneklerim hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum.	7,3	21,9	15,6	30,2	25
Dersin hocası, öğrenme sürecinde duygularıma önem verir.	9,4	16,7	21,9	25	27,1
Dersin hocası, öğrenme sürecinde ne kadar ilerlediğimle ilgilenir.	5,2	14,6	22,9	27,1	30,2
Dersimizin hocası, öğrenme sürecinin bizim için ne kadar başarılı geçtiği ile ilgilenir.	11,5	29,2	22,9	18,8	17,7
Dersin hocası, sınıf öğretmenliği mesleği gelişimime katkı sağlar.	22,9	32,3	18,8	15,6	10,4
Dersin hocası, sınıf öğretmenliği mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmemi sağlar.	19,8	34,4	21,9	16,7	7,3
Dersin hocası sayesinde, sınıf öğretmenliği mesleğine ne kadar uygun olduğumu fark ettim.	12,5	21,9	27,1	27,1	17,7
Dersin hocası sayesinde, sınıf öğretmenliği mesleki gelişimi ile ilgili okumalar yapmaktayım.	10,4	14,6	28,1	20,8	26
Öğrenciyi Tanıma	%	%	%	%	%
Dersin hocası, bana değer verir.	9,4	25	29,2	16,7	19,8
Dersin hocası, bana saygı gösterir.	20,8	33,3	17,7	16,7	11,5

Dersin hocası, bana rehberlik eder.	14,6	24	18,8	22,9	19,8
Dersin hocası, ilgi alanlarımı fark eder	10,4	12,5	22,9	24	30,2
Öğrenme Öğretme Süreci	%	%	%	%	%
Dersimizin hocası ilk hafta, dersinin öğrenme öğretme süreci planını bizimle paylaşır.	46,9	20,8	15,6	11,5	5,2
Dersimizin hocası ilk hafta, dersinin öğrenme öğretme süreci için başvuru kaynaklarını bize bildirir.	43,8	25	18,8	6,3	6,3
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecini, dersin 14 haftalık programına göre yürütür.	47,9	28,1	9,4	12,5	2,1
Dersimizin hocası, derse zamanında gelir.	46,9	27,1	10,4	10,4	5,2
Dersimizin hocası, öğrencilerin kendinden sonra gelmesini sorun eder.	26	10,4	20,8	22,9	19,8
Dersimizin hocası, geç gelen öğrencileri derse alır.	27,1	18,8	30,2	11,5	12,5
Dersimizin hocası, derse selamlayarak başlar.	39,6	31,3	13,5	7,3	8,3
Dersimizin hocası, derse geçmeden önce bizim nasıl olduğumuz ile ilgili konuşma başlatır.	22,9	12,5	26	15,6	22,9
Dersimizin hocası, yeni konuya geçmeden önce geçen haftanın akademik konusunu hatırlatır.	21,9	20,8	21,9	21,9	13,5
Dersimizin hocası, yeni konuya dikkat çekerek başlar.	18,8	24	26	15,6	15,6
Dersimizin hocası, yeni konunun amacını bize açıklar.	27,1	26	18,8	16,7	11,5
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanır.	44,8	30,2	13,5	4,2	7,3
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada rol modelim olur.	24	30,2	25	9,4	11,5
Dersimizin hocası, konuyu projeksiyon kullanarak sunar.	18,8	24	20,8	14,6	21,9
Dersimizin hocası, konuyu akılı tahta kullanarak sunar.	16,7	16,7	21,9	18,8	26
Dersimizin hocası, öğretme öğrenme sürecinde sınıfta gezinir.	20,8	25	19,8	15,6	18,8
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde konu sunumunu masasında yapar.	20,8	13,5	25	24	16,7
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde konu ile ilgili örnekler verir.	33,3	31,3	26	8,3	1
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde konuyu dinlemeyenleri uyarır.	28,1	29,2	28,1	9,4	5,2
Dersimizin hocası, başkasını rahatsız etmediğimiz sürece derste başka şeylerle uğraşmamızı sorun etmez.	13,5	22,9	20,8	16,7	26
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde teknolojiyi kullanır.	24	25	22,9	13,5	14,6
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde	12,5	30,2	19,8	17,7	19,8

teknolojiyi kullanmada rol modelim olur.					
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanır.	24	28,1	30,2	11,5	6,3
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmada rol modelim olacaktır.	15,6	22,9	29,2	18,8	13,5
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetir.	16,7	27,1	32,3	15,6	8,3
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede rol modelim olacaktır.	17,7	22,9	28,1	22,9	8,3
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde zamanı iyi yönetir.	37,5	28,1	17,7	13,5	3,1
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde zamanı iyi yönetmede rol modelim olacaktır.	33,3	27,1	14,6	17,7	7,3
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde öğrenmelerimizi kolaylaştırır.	17,7	37,5	18,8	17,7	8,3
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecine katkı yapmam konusunda beni cesaretlendirir.	14,6	18,8	24	27,1	15,6
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecine uygun deneyimler edinmeye katkı sağlar.	19,8	28,1	19,8	21,9	10,4
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde benim için iyi bir rol modelidir.	19,8	27,1	25	17,7	10,4
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde yaratıcı düşünce gelişimime katkı sağlar.	17,7	24	20,8	22,9	14,6
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde problem çözme becerilerimin gelişmesine katkı sağlar.	19,8	25	24	16,7	14,6
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde akıl yürütme becerilerimin gelişmesine katkı sağlar.	13,5	31,3	22,9	18,8	13,5
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde demokratik davranır.	28,1	29,2	18,8	15,6	8,3
Dersin hocası, öğrenme ve öğretme sürecinde demokratik davranmada rol modelim olacaktır.	26	29,2	13,5	17,7	13,5
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde benimle etkili bir iletişim kurar.	25	14,6	18,8	24	17,7
Dersin hocası, öğrenme öğretme sürecinde etkili iletişim kurmamda rol modelim olacaktır.	22,9	18,8	17,7	19,8	20,8
Değerlendirme	%	%	%	%	%
Dersimizin hocası, dersin öğrenme sürecinin nasıl ilerlediği ile ilgili değerlendirme yapmamızı söyler.	25	15,6	22,9	19,8	16,7
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde başarımız ile ilgili değerlendirmelerden sonra bizim öğrenme öğretme sürecimizi gözden geçirir.	15,6	27,1	21,9	16,7	18,8

Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde ne kadar başarılı olduğumuz ile ilgili ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirler.	19,8	19,8	24	20,8	15,6
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrenmelerimizi ölçer.	19,8	16,7	25	15,6	22,9
Dersimizin hocası, öğrenme öğretme sürecinde başarımız ile ilgili geri bildirimler sağlar.	20,8	15,6	17,7	26	19,8