

Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumlu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma*

The Consistency between the Teaching Competencies Attained during the Teacher Education Program and the Teaching Profession: A mixed methods research study based upon teacher perceptions

Yusuf ALPAYDIN**

Cihan KOCABAŞ***

Mustafa DERVİŞOĞULLARI****

Gökçen Seyra ÇAKIR*****

Öz

Eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına kazandırdığı bilgi ve becerilerin iş gerekleri ile ne ölçüde uyumlu olduğu sıklıkla tartışılmaktadır. Bu çalışmada öğretmen eğitimi programlarında sunulan iş gereği olarak öğretmenlik yeterlilikleri temel alınmakta ve söz konusu öğretmenlik yeterliliklere ilişkin alınan eğitime atfedilen önem ile mesleki uyum düzeyinin analizi amaçlanmaktadır. Karma bir desende planlanan çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği ve Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği yardımıyla 2 ile 10 yıl arasında deneyime sahip 836

-
- * Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Alpaydın tarafından proje yürütücülüğü yapılan Marmara Üniversitesi BAPKO birimi tarafından desteklenen araştırma projesinin bir özeti'dir.
- ** Yusuf Alpaydın, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul, E-posta: yusufalp@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-8793>
- *** Yetkilendirilmiş yazar: Cihan Kocabaş, Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul, E-posta: cihankocabas@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6511-9094>
- **** Mustafa Dervişoğulları, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul, E-posta: mdervisogullari@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6553-3578>
- ***** Gökçen Seyra Çakır, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul, E-posta: seyra.cakir@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9247-9084>

öğretmenden toplanmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla 20 öğretmenden nitel veri toplanmıştır. Nicel veriler, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri aracılığıyla, nitel veriler ise içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularında nicel ve nitel verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bunlar arasında, öğretmenlerin aldıkları eğitimin ve yeterlikleri attettikleri önemin mezun oldukları üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına, her iki ölçekteki altboyutların karşılıklı ilişkileriyle birlikte yordama düzeylerine ver verilmiştir. Tartışma bölümünde ise öğretmenlerin çalışma deneyimleri ile oluşan iş gereklerine ilişkin algıları ile aldıkları eğitimin uyumuna ilişkin değerlendirmeleri yorumlanmıştır. Farklı üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen verilere göre farklı öğretmen eğitimi programları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Öğretmen, Öğretmen yeterlikleri, Eğitim fakülteleri, Öğretmen yetiştirme, Öğretmen eğitimi

Abstract

To what extent knowledge and skills pre service teachers gain at the faculties of education are consistent with teaching experiences of inservice teachers has been extensively discussed. Thus, this study is mainly concerned with the teaching competencies developed in teacher education programs . In this light, it aims to explore whether the importance teachers place on teaching competencies attained during the preservice teacher training program complies with the job specifications of the teaching profession in practice. This study utilizes a mixed-methods research design. 836 teachers completed the Teaching Competency Attainment in Faculties of Education Scale and the Evaluation of the Importance Attributed to Teaching Competencies in In – Service Teaching Scale, both of which have been developed by the authors of this study. Teaching experience of the study sample ranged from 2 years to 10 years. In addition, a semi-structured interview form was prepared to collect the qualitative data. 20 teachers participated in the qualitative phase of the study. While ANOVA, correlation analysis and regression analysis were performed to analyze the quantitative data, a qualitative context analysis was used to analyze the qualitative data. The findings of the study include the results of the analyses of quantitative and qualitative data. Whether the importance teachers attributed to the teacher education program and the teaching competencies attained during the teacher education program differed according to the universities they graduated from was reported while indicating the relationships between the sub-dimensions of the aforementioned two scales. In the discussion section, the teachers' views on the consistency between their teaching experience along with the job specifications of the teaching practice and their assessment of the teacher education program they went through were described in detail. Comparisons were made between different teacher education programs according to the data elicited from teachers who graduated from different universities.

Keywords:Teacher, Teacher competencies, Faculties of education, Teacher training, Teacher education

Giriş

Yeterlik; belirli bir bağlamda, görevi etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek için zaman ve ihtiyaçlarla uyum sağlayan ve minimum standartlara göre ölçülen ön bilgi, beceri, tutum ve yetenekleri ifade eder (Varvel, 2007, s.2). Yeterlik; bir etkinlik, görev veya iş fonksiyonu

gerçekleştirmek için nitelikli olma durumunu ifade etmektedir. Bir kişi bir şey yapmada yeterli olduğunda, belirli bir uygulayıcı topluluğu tarafından tanınabilir ve doğrulanabilir bir yeterlik düzeyi elde etmiştir. Bu durumda bir yeterlilik, ilgili topluluğa bir yeterlik göstermek anlamındadır (Spector & De la Teja, 2001, s.2). Naumescu'a (2008, s.25-26) göre ise yeterlik kavramı, görevlerin yerine getirilmesi, bir dizi görevin yönetimi, olasılıklara cevap verme yeteneği, sorumluluk alma ve başkalarıyla birlikte çalışma gibi karmaşık işlerle başa çıkma kapasitesi, kişinin bilgi, beceri ve tutumlarını yeni görevlere ve yeni durumlara uydurma, başkalarına saygı duyma veya diğer değerlere hoşgörüle bakma becerisi gibi unsurları içermektedir.

Teorik olarak, yeterlilik tanımları iş davranışları olarak anlaşılmaktadır. Bir işi yerine getirmek için gösterilmesi gereken bireysel niteliklerle ilgilidir (Ghafar & Li, 2013, s.2). Literatüre bakıldığında yeterlik kavramının ne olduğu ve nasıl anlaşılması gerektiğiyle ilgili yukarıda ifade edilenler gibi birçok şey yazılmıştır. Eğitim alanında kavramın nasıl anlaşılması gerektiği ise Westera'nın (2001, s.75-88) çalışmasında ele alınmış ve eğitim araştırmalarında, yeterlik kavramının kullanımının, "kompleks problemlerle baş etmede kullanılan bilişsel alt beceriler" ile sınırlandırılması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (Westera, 2001, s.87). Öğretmen eğitiminde temel amaç, öğretmenleri belirli yetkinliklerle donatarak eğitim sisteminin etkili planlanması, yönetimi, geliştirilmesi ve idare edilmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin yetkinlikleri, öğretimin planlanması, uygulanması, müfredatın değerlendirilmesi, müfredat veya okul standartları gibi çok dar boyutlarda ele alınmaktadır. Bunlar okuldaki öğretmenlerin öğretim görevleriyle ilgilidir. Bu bağlamda, öğretmen yetkinlikleri, alan yeterlikleri, araştırma yeterlikleri, müfredat yeterlikleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, sosyal-kültürel yetkinlikler, duygusal yeterlikler, iletişim yeterlikleri, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleri ve çevre yeterlikleri gibi birçok açıdan ele alınmalıdır (Selvi, 2010, s.172-173).

Eğitim alanında yeterliklerden bahsedilecek olduğunda, yeterliliğin atfedilebileceği paydaşlardan ilk akla gelen elbette öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler sistemin kalbinde yer alan, neredeyse tüm paydaşlar ile münasebeti bulunan ve eğitim-öğretim süreçlerinin çıktılarında sorumlu olan önemli bir pozisyonu doldurmaktadır. Bu anlamda öğretmen niteliğinin veya kalitesinin sistemin geri kalan kısımlarına doğrudan veya dolaylı olarak yansıdığını söylemek mümkündür. Joseph (2013, s.17) bir eğitim sisteminin etkililiğinin, büyük ölçüde, bilgiyi ve entelektüel gelenekleri kuşaktan kuşağa aktaran öğretmenlerin kalitesi tarafından belirlendiğini ifade etmektedir. Çünkü eğitim bir kişinin ailesine, çevresine ve milletine karşı görev ve sorumluluklarını tanımasına olanak sağlar. Yeni nesillere ilham verip rehberlik eden başarılı ve anlamlı bir yaşam sürmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, öğretim mesleği, insan potansiyelinin ilerletilmesinde ve gelecek kuşakları şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadır (Salema, 2005, s.40). Çeşitli araştırmalar da öğretmen kalitesinin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Empirik bulgulara göre, öğretmen kalitesi, çok sayıda öğrencilerin okuma ve matematik becerileri üzerinde muazzam bir farklılık göstermelerine sebep olmaktadır. Ayrıca sınıfın performans ortalaması üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Strauss & Sawyer, 1986, s.47). Gläser-Zikuda ve Fuß'a (2008, s.136) göre algılanan öğretmen yeterlikleri; öğrencinin duyu, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Kulshrestha ve Panley (2013, s.29) ise çalışmalarında

öğretmenin mesleki yeterliliği ile öğrenci performansı arasında eğitim alanında doğrudan bir bağ olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerinin öğrencilerin gelişim süreçlerindeki etkisini ve önemini gösteren yukarıda ifade edilenlere benzer bulgular, birçok eğitim sisteminin ve özellikle de bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 80'li yılların başlangıcından itibaren öğretmen yeterliklerine odaklanmasına yol açmıştır (TED, 2009, s.1). Yani son 20-30 yıldır öğretmenlik mesleğinin kalitesi Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde önemli bir endişe kaynağı olduğu söylenebilir (Seferoğlu, 2005, s.709). TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavların da etkisinden söz etmek mümkündür. Uluslararası karşılaştırmalara olanak sağlayan bu eğitim çalışmalarının bir sonucu olarak, öğretim kalitesi ve eğitimciler, araştırmacıların ve politika yapımcıların tartışmalarında odak haline gelmiştir. Tartışmaların neticesi olarak öğretim kalitesinin geliştirilmesi ve bunun için ise öğretmen yeterliklerinin ön plana çıkarıldığı söylenebilir (Gläser-Zikuda & Fuß, 2008, s.136). Cooper ve Jones'a (1973, s.17) göre öğretmenin yeterlikleri öğretmen rolünün kavramsallaştırılmasıyla ilgilidir. Öğretmen rolleri kavramsallaştırıldıktan sonra, kavramsallaştırılmış rolden öğretim yeterlikleri ifadeleri üretmek mümkündür. Bu yeterliklerin geçerliliği ise, öğrenciden beklenen sonuçlar ile tutarlılık düzeyine dayanmaktadır.

Türkçe olarak yayınlanmış çalışmalarda öğretmen yeterliklerine yer verilirken “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” kavramlarının, kavram kargaşasına sebep olacak şekilde birbirinin yerine kullanıldığı söylenebilir. Bu yüzden söz konusu kavramların İngilizce kaynak ve çalışmalarda kastedilen anlamlarıyla birlikte açıklanmasında fayda vardır. “Teacher competencies” yani öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin kendilerinden beklenen tutum, bilgi ve becerilerin detaylı bir liste oluşturularak ifade edildiği, özellikle 90'lı yıllardan önce sıkça kullanılan bir kavram olarak değerlendirilir. Genellikle öğretmenin neler yapabileceği ile ilgili olan öğretmen yeterlikleri, öğretmen niteliklerini davranış düzeyinde ele alır. Söz konusu listelerde öğretmenlik mesleğine ilişkin teknik detaylar yer aldığından, yeterlik ifadelerinin sayıca çok fazla olabildiği bilinmektedir. “Teacher standards” yani öğretmen standartları ise 90'ların başı ve sonrasında kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Öğretmen standartları öğretmenlerden beklenen bilgi, beceri veya tutumların ana hatlarını veya çerçevesini davranış düzeyine inmeden belirler, yeterliklere nazaran daha az sayıda madde ile bu standartları ifade eder (TED, 2009 s.3).

Günümüzde toplumlar, endüstri kültürün etkisinden kurtularak post-modern kültürün etkisi altına girmektedirler. Post-modern toplumlar çok hızlı değişim gösterdiğinden, artık okulların tek ve sabit bir müfredatta kalmaları mümkün değildir. Sürekli olarak büyük miktarda bilgi alış verişinde bulunmaları ve ihtiyaç duydukları konulara eğilmeleri gerekir (Witfelt, 2000, s.236). Dolayısıyla çağın bu ihtiyaçlarını analiz edip rekabetçi ortamlarda öğrencilerin gereksinim duyacağı bilgi ve becerileri aktarabilecek, etkili bir öğretim sağlayabilecek öğretmenlerin mesleki anlamda belli standartlara veya yeterliklere sahip olması beklenir. Mesleki yeterlik terimi, bir mesleğin başarısı için insanların ihtiyaç duyduğu bir dizi bilgi, beceri değeri, tutum, kapasite ve inançları ifade ettiğinden, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, etkili öğretim için gerekli olan pedagojik, kültürel, iletişimsel, kişisel, entelektüel vb. farklı alanlardaki çeşitli yetkinlikleri içerir (Joseph, 2013, s.28-29). Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yeterlikler, mesleki bilgi ve

becerilerin işyerinde uygulanması ile ilgilidir. Yeterlik sahibi öğretmen genellikle profesyonel bir performans gösterir (Kulshrestha & Panley, 2013, s.29). Mesleki yeterlikler, öğretmendeki, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğretme ve pedagojik bilgiye dayalı müdahaleler düzenleme yeteneğini ifade eder. Öğretmenin kişisel yeterlikleri arasında ise öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirme, öğretime duyulan tutku, ebeveynlerle pozitif ilişkiler kurma becerileri vb. unsurlardan söz edilebilir (Westergård, 2013, s.91). Ancak bahsedilen bu kapsam sürekli değişen bir ortamda geçerliğini ve önemini kaybedebilmekte ve yeniden güncellenmeye ihtiyaç duymaktadır. Çünkü eğitimin amaçları, daha fazla yetenek gerektiren çağın taleplerine bağlı olarak çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu talepler eğitim sistemini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler eğitim sistemini çalıştırmaktan sorumlu olduklarını için günümüzde daha güçlü ve etkin mesleki yetkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmen yetkinlikleri, insan ve eğitim hayatının tümünün gelişimine bağlı olarak yeniden tanımlanması için sürekli gözden geçirilmesi gereken bir meseledir (Selvi, 2010, s.167-168).

MEB tarafından gerçekleştirilen Öğretmen yeterlikleri çalışmasında “yeterlikler” kavramı kullanılmasına karşın, uluslararası alandaki uygulamalarda “standartlar” kavramının kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Avustralya, ABD ve İngiltere’de Öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmenlik mesleği standartları” kavramının kullanılması tercih edilmiştir (TED, 2009, s.3).

Geçtiğimiz yıllarda öğretmen yeterliklerini standartlar olarak tanımlamak için bazı önemli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Mesleki Eğitim Standartları Ulusal Kurulu ve Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (INTASC) “öğretmenlerin bilmeleri ve yapmaları gerekenleri” tanımlamış ve çeşitli bölgelerde bu tanımlar dikkate alınmıştır. Özellikle INTASC’ın standartlarının ABD’de yaygın şekilde benimsendiği görülmektedir (Olson & Wytte, 2000, s.741). Yeterliklerin farklı ülkelerde ifade edilişlerinin farklı olmasına karşın benzer içerik ve uygulamalar ile hayata geçirildiği bilinmektedir. Yapılandırılmasında farklı modellerin tatbik edildiği için yeterliklerin kavramsal çerçevesinde ve ele alınış biçiminde farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Örneğin ABD ve İngiltere öğretmen yeterlikleri bağlamında kıyaslandığında söz konusu standartların belirlenmesinde bir ülkede öğrencilerin gelişim düzeyi odak kabul edilirken diğerinde öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarına odaklanıldığı görülmektedir (TED, 2009, s.2).

Öğretmen yeterliklerini standartlar olarak tanımlamak için yapılan güncel çalışmalardan biri Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS) tarafından yapılmıştır (Peterson, 2016, s.4). Ayrıca bu standartları karşılayan öğretmenlerin sertifikalandırılması, sertifikalı öğretmenlerin Amerikan eğitim sistemine entegre edilmesi vb. çalışmalar yapan, gönüllü ve kar gütmeyen bir kurul olan Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu’nun (National Board for Professional Teaching Standards) öğretmen standartlarına ilişkin 5 temel önermesi şöyledir (NBPTS, 2016, s.4); (i) Öğretmenler kendilerini öğrencilere ve öğrenmeye adanmıştır. (ii) Öğretmenler, öğretilecek konuları ve bu konuları öğrencilere nasıl öğretebileceklerini bilirler. (iii) Öğretmenler, öğrenci öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur. (iv) Öğretmenler kendi uygulamaları hakkında sistematik düşünürler ve tecrübelerinden öğrenirler. (v) Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidirler.

Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri

Ülkemizde öğretmenlik mesleği, Cumhuriyetin kuruluşundan beri tartışılan konular arasındadır. Özellikle, son 30 yıldaki yeniden yapılanma faaliyetleri, eğitim sistemine yeni değişiklikler getirmiştir. Özellikle, 1980’li yıllarda öğretmen yetiştirme sistemi uygulamalarının bir sonucu olarak, çok sayıda yeni öğretmen, temel öğretim yeterliliklerine sahip olmadan mesleğe katıldığından nitelik tartışmaları yaşanmıştır. Bu tartışmaların etkisiyle MEB, 1999 yılında bir Eğitim Yeterlikleri Komisyonu kurmuş ve bu komisyon tarafından hazırlanan yeterlikler 2002’de yayınlanmıştır (Seferoğlu, 2005, s.709).

Avrupa Birliği Komisyonu ile Hükümetimiz arasında 8 Şubat 2000 yılında imzalanan Temel Eğitime Destek Projesi faaliyetlerine 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında ele alınan Öğretmen Eğitimi temasında proje Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğunda üstlenmiştir ve 2002’nin Eylül ayında faaliyetlere başlanmıştır. Nisan 2004 Öğretmen yeterliklerine ait taslağın oluşturulması ve “yeterlik” belirlemeye ilişkin kavramsal çerçeve ile yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi için seminer düzenlenmiştir. Bu seminer sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin uygun olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsaması kabul edilmiştir. Aynı yıl eğitim paydaşlarıyla yapılan çalıştaylarda taslaklar güncellenmiş ve genel yeterlikler 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Ana yeterlik alanlar ise şunlardır (MEB, 2006, s.1-2); (i) Kişisel ve meslekî değerler – Meslekî gelişim, (ii) Öğrenciyi tanıma, (iii) Öğrenme ve öğretme süreci, (iv) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (v) Okul-aile ve toplum ilişkileri, (vi) Program ve içerik bilgisi.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından güncellenen ve 2017 yılının sonlarına doğru yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ise, “meslekî bilgi”, “meslekî beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanıyla, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Bu 3 ana yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı aşağıdaki Tablo 1’de gösterildiği gibidir (MEB, 2017, s.8).

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017, s.8)

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

Bu araştırmada ise öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öğretmen yeterlik alanlarına ilişkin atfettikleri önem ve bu yeterlik alanlarına ilişkin aldıkları hazırlayıcı eğitimin kalitesinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile farklı eğitim fakültelerinde sunulan hazırlayıcı

eğitimin, bu eğitimi alanların görüşleri aracılığıyla iş gereklerine uyumu incelenecek ve sunulan teorik eğitimin pratikteki yansımaları irdelenmeye çalışılacaktır. Farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim fakülteleri arasında bir karşılaştırma gerçekleştirilecek ve öğretmenlere sunulan hazırlayıcı eğitim açısından farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca öğretmenlerin iş gereklerine ilişkin önem algıları ile uyumlu bir eğitim alıp almadıkları da belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Model

Eğitim fakültelerinin mesleki yeterlikler bağlamında öğretmen yetiştirme durumlarının ve öğretmen yeterliklerinin pratikteki öneminin belirlenmesi amacıyla uygun olarak önce nicel boyutta tarama modeli, sonrasında nitel boyutta olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmak üzere karma yöntemlerden açıklayıcı (explanatory) yöntem tercih edilmiştir. İki aşamadan oluşan bu desenin amacı nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıklanması ya da örneklendirilmesidir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 357).

Karma yöntem araştırması araştırmacının tek bir çalışma veya araştırma programında hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanarak verileri topladığı ve analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu araştırma olarak ve nicel ve nitel yaklaşımların soru tiplerinde, araştırma yöntemlerinde, veri toplama ve veri analizi işlemlerinde ve/veya çıkarımlarda kullanıldığı bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Tashakkori ve Teddlie, 2003, akt: Dede ve Demir, 2015, s.8). Karma araştırma ile araştırmacı araştırmasını bir diğer yöntem ile güçlendirmekte, araştırmasını daha tutarlı hale getirerek hem daha gerçekçi verilere ulaşmakta hem de araştırmasının genelliğini artırarak teori oluşturmaktadır (Kıral, B. ve Kıral, E., 2011, s. 298). Karma yöntem araştırmasının en önemli avantajlarında birisi, farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit etmesi amacıyla kullanılması ve bu şekilde sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 352).

Leech ve Onwuegbuzie (2009, akt. Baki ve Gökçek, 2012, s.13) karma yöntem tasarımlarında üç boyutlu bir tipoloji önermektedir. Söz konusu üç boyutlu tipoloji ve tipoloji üzerinden bu araştırmada tercih edilen yol aşağıdaki tablodaki gibi özetlenebilir.

Tablo 2
Araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler

Karma boyutu	Karma araştırma							
	Kısmen karma				Tamamen karma			
Zaman boyutu	Eşzamanlı		Sıralı		Eşzamanlı		Sıralı	
Vurgu boyutu	Eşit	Baskın	Eşit	Baskın	Eşit	Baskın	Eşit	Baskın

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nicel verileri elde etmek için seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile İstanbul İli Anadolu ve Avrupa yakalarında farklı ilçelerinde resmi ve özel okullarda görev yapan 2 ile 10 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip 836 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği'ni geliştirme sürecince ulaşılan bütün öğretmenlerin verileri ile çalışılmıştır. Ancak bu öğretmenlerin 592'si eğitim fakültesi mezunudur. Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği geliştirme sürecinde sadece eğitim fakültesi öğretmenleri verileri ile çalışılmıştır. Nitel verileri elde etmek üzere 20 öğretmen ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri sağlamıştır. Mesleğiyle ilgili yeterli bilgi, tecrübe ve gözleme sahip oldukları ve fakülte deneyimlerinin sağlıklı değerlendirme yapılabilmesi açısından elverişli olduğu varsayıldığından 2 ile 10 yıl arasında öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesi uygun görülmüştür. İstanbul ilinde bu şartlara uyan öğretmenlerin yoğun olduğu ilçelerde/okullarda veriler toplanmıştır. Uygun/kolayda örnekleme yöntemi hali hazırda mevcut olan, gönüllü ya da kolaylıkla örnekleme dahil edilebilecek katılımcıların araştırmaya dahil edilmesidir (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015, s. 172). Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri sağlayan katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3

Nicel veri sağlayan öğretmenlere ait demografik bilgiler

a) Öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler ve öğretmenlik branşlarına ait bilgiler

	f	%		f	%
Marmara Üniversitesi	98	11,7	Sınıf öğretmeni	137	16,4
Gazi Üniversitesi	67	8,0	İngilizce öğretmeni	74	8,9
İstanbul Üniversitesi	51	6,1	İlköğretim matematik öğretmeni	67	8,0
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	48	5,7	Türkçe öğretmeni	64	7,7
Sakarya Üniversitesi	42	5,0	Sosyal bilgiler öğretmeni	47	5,6
Anadolu Üniversitesi	39	4,7	Fen bilimleri / Fen ve tekn. öğretmeni	45	5,4
Dokuz Eylül Üniversitesi	31	3,7	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni	42	5,0
Diğer	460	55,1	Diğer	360	41,6
Toplam	836	100	Toplam	836	100

b) Öğretmenlerin cinsiyet ve medeni durumları

	f	%		f	%
Kadın	533	63,8	Evli	507	60,6
Erkek	303	36,2	Bekar	322	38,5
Toplam	836	100	Belirtilmemiş	7	,9
			Toplam	836	100

c) Öğretmenlerin hizmet süreleri ve şu an görev yaptıkları ilçeler

	f	%		f	%
2 yıl	92	11,0	Sultanbeyli	182	21,8
3 yıl	87	10,4	Kartal	160	19,1
4 yıl	88	10,5	Esenyurt	118	14,1
5 yıl	117	14,0	Esenler	80	9,6
6 yıl	120	14,3	Beylikdüzü	50	6,0
7 yıl	78	9,3	Ümraniye	39	4,7
8 yıl	96	11,5	Üsküdar	35	4,2
9 yıl	61	7,3	Tuzla	30	3,6
10 yıl	97	11,6	Pendik	138	16,5
Toplam	836	100	Toplam	836	100

d) Öğretmenlerin görevleri ve görev yaptıkları okul kademeleri

	f	%		f	%
Okulöncesi	14	1,7	Müdür	4	,5
İlkokul	183	21,9	Müdür yardımcısı	34	4,1
Ortaokul	390	46,7	Öğretmen	784	93,8
Genel Lise	102	12,2	Belirtilmemiş	14	1,7
Meslek Lisesi	140	16,7			
Belirtilmemiş	7	,8			
Toplam	836	100	Toplam	836	100

Tablo 4

Nitel veri sağlayan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Kod (K)	Üniversite	Cinsiyet	M. Durum	Branş	H.Süresi	Okul Kademesi	Okul Türü	Lise türü	İlçe
1	Kocaeli Üni.	K	E	Sınıf Öğr.	8	İlkokul	Özel	-	Pendik
2	KATÜ	K	E	Matematik	6	Ortaokul	Devlet	-	Beykoz
3	19 Mayıs	E	E	Sınıf Öğr.	10	İlkokul	Devlet	-	Pendik
4	Anadolu Üni.	K	B	Okulöncesi	2	Anaokulu	Devlet	-	Ataşehir
5	19 Mayıs	E	B	Türkçe	6	Ortaokul	Devlet	-	Kartal
6	Sakarya	E	B	Sosyal Bilg.	9	Ortaokul	Devlet	-	Kartal
7	KATÜ	K	B	Okulöncesi	6	Anaokulu	Devlet	-	Çekmeköy
8	Gazi Üni.	K	E	Çocuk Gel. ve Eğitimi Öğr.	7	Lise	Devlet	Meslek Lis	Üsküdar
9	G. Amerikan	E	E	Edebiyat	7	Lise	Devlet	Meslek Lis	Üsküdar
10	Gazi Üni.	E	E	Yiyecek İçecek Hizm. Öğr.	5	Lise	Devlet	Meslek Lis	Üsküdar
11	Gazi Üni.	K	E	Çocuk Gel. ve Eğitimi Öğr.	7	Lise	Devlet	Meslek Lis	Üsküdar
12	Çanakkale 18	K	E	Sınıf Öğr.	5	İlkokul	Özel	-	Beykoz
13	Ankara Üni.	K	B	BÖTE	3	Lise	Özel	Anad. Lisesi	Beykoz
14	Çanakkale 18	E	B	Fen B. Öğr.	9	Ortaokul	Özel	-	Beykoz

15	İstanbul Üni.	E	E	Üstün Z. Öğr	4	İlkokul	Özel	-	Beykoz
16	9 Eylül	K	B	Okulöncesi	4	Anaokulu	Özel	-	Ataşehir
17	Marmara	K	B	Okulöncesi	3	Anaokulu	Özel	-	Ataşehir
18	İstanbul	E	E	PDR	8	Lise	Devlet	Anad. Lisesi	Esenler
19	İstanbul	E	E	PDR	10	Lise	Devlet	Anad. Lisesi	Kartal
20	Anadolu Üni.	K	E	Almanca Öğr	8	Lise	Devlet	Anad. Lisesi	Kartal

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, görev türü, görev süresi, görev yapılan okulun kademesi, branş, mezun olunan üniversite/ yüksekokul ve fakülte) bu bölümde sorulmuştur.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği

Geçerlik ve güvenilirlik

Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek taslağı başta 40 madde olarak tasarlanmıştır. Katılımcılardan toplanan ölçek taslaklarının geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri ,97 bulunmuştur. Bartlett's testi sonucu ise 17742,81 ($p<,001$) bulunmuştur. Tavşancıl'a (2010, s.50) göre bu değerler analiz için uygun görülmektedir.

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak yapılan ilk faktör analizinde, faktör sayısına herhangi bir sınır getirilmemiş ve eigen değeri 1,00 den büyük 4 faktör belirlenmiştir. Fakat maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ise bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek değer (>,30) verdiği görülmüştür. Birden fazla faktörden 0,30'dan fazla yük alan maddelerde, yük farkının miktarına bakılmış, bu farkın %10'dan daha düşük olduğu maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu aşamada sırasıyla 9, 15, 20, 39 ve 40. maddeler ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır. Döndürme işlemi tekrarlandığında 38. maddenin birden fazla faktörde yüksek değer (>,30) verdiği görülmüştür. Söz konusu madde ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır.

Döndürme işlemi son tekrarlandığında ölçeğin yine özdeğeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmadığı görülmüştür. İlk turda ölçekten çıkarılan maddeler sonrası yeni KMO değerleri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu (0,85) Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da ($p<,001$) verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Oluşan dört faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise %62,659'dur. Sosyal bilimlerde çok yüksek varyans oranlarına ulaşmak mümkün olmamakta, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları ise sırasıyla birinci faktör için %19,140, ikinci faktör için %17,967, üçüncü faktör için %15,223, dördüncü faktör için %10,328 olarak belirlenmiştir.

34 madde ve 4 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 12 maddeden (1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,16. maddeler); ikinci faktör 10 maddeden (17,18,19,21,22,23,24,25,26,27. maddeler); üçüncü faktör 7 maddeden (10,11,28,29,30,31,32. maddeler); dördüncü faktör ise 5 maddeden (33,34,35,36,37. maddeler) oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut "Mesleğe yönelme" alt boyutu olarak; ikinci alt boyut "Öğretim becerileri" alt boyutu olarak; üçüncü alt boyut "Okul gelişimi" alt boyutu olarak; dördüncü alt boyut ise "Alan bilgisi" alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Geçerlik çalışmaları ardından oluşan maddeler ve faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 5

Ölçeğin geneli ve faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
1. Faktör (Mesleğe yönelme)	,934
2. Faktör (Öğretim becerileri)	,920
3. Faktör (Okul gelişimi)	,905
4. Faktör (Alan bilgisi)	,875
Toplam	,970

Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach $\alpha=,97$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değerler 1. faktör (Mesleğe yönelme) için $\alpha=,93$; 2. faktör için (Öğretim becerileri) $\alpha=,92$; 3. faktör (Okul gelişimi) için $\alpha=,90$ ve 4. faktör (Alan bilgisi) için $\alpha=,87$ olarak hesaplanmıştır. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bu değerler, ölçeğin psikometrik özellikleri bakımından kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir (Cortina, 1993).

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği

Geçerlik ve güvenilirlik

Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek taslağı başta 40 madde olarak tasarlanmıştır. Katılımcılardan toplanan ölçek taslaklarının geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri ,96 bulunmuştur. Bartlett's

testi sonucu ise 18674,424 ($p<,001$) bulunmuştur. Tavşancıl'a (2010, s.50) göre bu değerler analiz için uygun görülmektedir.

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak yapılan ilk faktör analizinde, faktör sayısına herhangi bir sınır getirilmemiş ve eigen değeri 1,00 den büyük 5 faktör belirlenmiştir. Bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek değer ($>,30$) verdiği görülmüştür. Birden fazla faktörden 0,30'dan fazla yük alan maddelerde, yük farkının miktarına bakılmış, bu farkın %10'dan daha düşük olduğu maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu aşamada sırasıyla 1,2,3,11,16,22,23,33 ve 34 numaralı maddeler ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır. İkinci yapılan işlemde bu sefer 10 ve 35 numaralı maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Son durumda özdeğeri 1'den büyük 5 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0,40; en yüksek madde yük değerinin 0,74) olduğu görülmüştür. Ayrıca birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmadığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde çok yüksek varyans oranlarına ulaşmak mümkün olmamakta, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Son durumda mevcut ölçeğin toplam varyansının tespit edilen 5 faktör ile %60,540 düzeyinde açıklandığı görülmektedir. (1. Faktör %43,843; 2. Faktör %5,090, 3. Faktör %4,082, 4. Faktör %3,878, 5. Faktör %3,647) 29 madde ve 5 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 9 maddeden (17,18,19,20,21,24,25,26,27. maddeler); ikinci faktör 6 maddeden (4,5,6,7,8,9. maddeler); üçüncü faktör 5 maddeden (28,29,30,31,32. maddeler); dördüncü faktör 5 maddeden (34,37,38,39,40. maddeler) beşinci faktör 4 maddeden (12,13,14,15. maddeler) oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut "Öğretim becerileri" alt boyutu olarak; ikinci alt boyut "Mesleğe yönelme" alt boyutu olarak; üçüncü alt boyut "Okul gelişimi" alt boyutu olarak; dördüncü alt boyut "Alan bilgisi" alt boyutu olarak, beşinci altboyut "Öğrenci odaklılık" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Geçerlik çalışmaları ardından oluşan maddeler ve faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 6

Ölçeğin geneli ve faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
1. Faktör (Öğretim becerileri)	,902
2. Faktör (Mesleğe yönelme)	,845
3. Faktör (Okul gelişimi)	,847
4. Faktör (Alan bilgisi)	,826
5. Faktör (Öğrenci odaklılık)	,837
Toplam	,954

Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach $\alpha=,95$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ise şunlardır; 1. faktör (Öğretim becerileri) için ,90; 2. faktör (Mesleğe yönelme) için $\alpha=,84$; 3. faktör (Okul gelişimi) için $\alpha=,84$; 4. faktör (Alan bilgisi) için $\alpha=,82$; 5. faktör (Öğrenci odaklılık) için $\alpha=,83$. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu ortaya koymaktadır. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler, ölçeğin psikometrik özellikleri bakımından kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir (Cortina, 1993).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Açık uçlu soru ve muhtemel cevapları detaylandırmaya yönelik alt sorular araştırmacılar tarafından tasarlanmış ve uzman görüşü alınarak, soruların veri toplama için kullanılabilceği teyit edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yükseltilmesi için uzman görüşlerinin yanında, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliğinin sağlanabilmesi için veri sağlayan öğretmenlerden alıntılanan cümleler ilgili tema ve alt temalarda doğrudan aktarılmıştır. Güvenilirliğin sağlanabilmesi içinse katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri ayrıntılı olarak verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.291-295).

İşlem (Verilerin toplanması ve analizi)

Ölçekler İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakası farklı ilçelerinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlere elden dağıtılmış ve toplanmıştır. Ölçeği hemen teslim etmek isteyenlerden o gün içerisinde, daha sonra teslim etmek isteyenlerden ise bir ya da iki hafta sonra ölçekler teslim alınmıştır.

Görüşmeler yine İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakası farklı ilçelerinde bazı resmi ve özel okullarda görev yapan gönüllü öğretmenler ile yapılmıştır. Gönüllü öğretmenlerden önceden randevu alınmış ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak için uygun zamanlarda görüşme yapılması tercih edilmiştir. Görüşmelerin, soruların tasarlanma aşamasında ortalama 20 ile 40 dakika arasında süreceği tahmin edilmiş, gerçekte ise görüşmeler 15 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Öğretmenlerin rahat cevaplar verebilecekleri ve ses kaydının sağlıklı alınabildiği ortamlarda yüz yüze görüşmeler tamamlanmıştır.

Uygulanan ölçeklerin istatistik analizi ilgili bilgisayar yazılımı ile yapılmıştır. Betimsel ve vardamsal istatistikler yazılım yardımıyla yapıp, tablo ve grafiklerle bulgularda ifade edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Nitel boyutta ise görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları yazıya dökülerek bilgisayar yazılımı yardımı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi araştırmacılar tarafından yapılmış ve konulara ilişkin temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Nicel Bulgular

Tablo 7

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Sh _t
Mesleğe yönelme		3,82	,74	,03
Öğretim becerileri		3,83	,76	,03
Okul gelişimi	592	3,49	,86	,03
Alan bilgisi		3,99	,78	,03
Genel		3,57	,66	,02

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında tüm alt boyutların likert ölçeğin “Yeterli” düzeyine tekabül ettiği görülmektedir.

Tablo 8

*Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Mesleğe yönelme	Gazi Üni.	63	4,05	,71	G.Arası	4,57	3	1,52	2,8	,04
	Marmara Üni.	75	3,77	,72	G.İçi	112,1	206	,54		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	3,89	,70	Toplam	116,7	209			
	Sakarya Üni.	30	3,63	,85						
Öğretim becerileri	Gazi Üni.	63	4,01	,74	G.Arası	5,94	3	1,98	3,2	,02
	Marmara Üni.	75	3,78	,81	G.İçi	123,9	206	,60		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	3,97	,73	Toplam	129,9	209			
	Sakarya Üni.	30	3,51	,78						
Okul gelişimi	Gazi Üni.	63	3,73	,87	G.Arası	9,47	3	3,15	4,0	,00
	Marmara Üni.	75	3,34	,86	G.İçi	161,8	206	,78		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	3,62	,87	Toplam	171,3	209			
	Sakarya Üni.	30	3,16	,98						
Alan bilgisi	Gazi Üni.	63	4,20	,61	G.Arası	8,95	3	2,98	4,9	,00
	Marmara Üni.	75	3,83	,85	G.İçi	125,1	206	,60		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,21	,71	Toplam	134,0	209			
	Sakarya Üni.	30	3,72	,94						
Genel	Gazi Üni.	63	3,77	,63	G.Arası	5,56	3	1,85	4,0	,00
	Marmara Üni.	75	3,49	,68	G.İçi	94,1	206	,45		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	3,69	,64	Toplam	99,6	209			
	Sakarya Üni.	30	3,31	,77						

*Denek sayısı 30'dan az olan gruplar değerlendirmeye alınmamıştır.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar yönünde olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı Post-hoc analizleri yapılmıştır.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “Mesleğe yönelme” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Marmara Üni. mezunu öğretmen grubu arasında

Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “Öğretim becerileri” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine; Ondokuz Mayıs Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Ondokuz Mayıs Üni mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “Okul gelişimi” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine; Ondokuz Mayıs Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Ondokuz Mayıs Üni mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “Alan bilgisi” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnett T3 testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Marmara Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “genel” puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnet T3 testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Sh _x
Öğretim becerileri		4,44	,56	,02
Mesleğe yönelme		4,56	,50	,02
Okul gelişimi	592	4,36	,60	,02
Alan bilgisi		4,60	,51	,02
Öğrenci odaklılık		4,63	,49	,02
Genel		4,50	,47	,01

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ölçeğin tüm alt boyutlarının ve genel puanlarının “Çok önemli” düzeyine tekabül eden değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretim becerileri	Gazi Üni.	63	4,52	,47	G.Arası	,43	3	,144	,54	,65
	Marmara Üni.	75	4,42	,57	G.İçi	54,5	206	,265		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,50	,52	Toplam	55,0	209			
	Sakarya Üni.	30	4,49	,38						
Mesleğe yönelme	Gazi Üni.	63	4,58	,53	G.Arası	1,46	3	,48	2,00	,11
	Marmara Üni.	75	4,47	,55	G.İçi	50,0	206	,24		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,63	,40	Toplam	51,4	209			
	Sakarya Üni.	30	4,70	,31						
Okul gelişimi	Gazi Üni.	63	4,50	,52	G.Arası	,94	3	,31	,86	,45
	Marmara Üni.	75	4,33	,70	G.İçi	74,6	206	,36		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,44	,55	Toplam	75,5	209			
	Sakarya Üni.	30	4,43	,52						
Alan bilgisi	Gazi Üni.	63	4,72	,39	G.Arası	2,02	3	,69	2,79	,04
	Marmara Üni.	75	4,50	,61	G.İçi	51,2	206	,24		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,59	,49	Toplam	53,3	209			
	Sakarya Üni.	30	4,72	,36						
Öğrenci odaklılık	Gazi Üni.	63	4,71	,38	G.Arası	,22	3	,07	,37	,77
	Marmara Üni.	75	4,64	,48	G.İçi	41,2	206	,20		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,62	,47	Toplam	41,4	209			
	Sakarya Üni.	30	4,66	,41						
Genel	Gazi Üni.	63	4,58	,39	G.Arası	,69	3	,23	1,16	,32
	Marmara Üni.	75	4,45	,51	G.İçi	40,9	206	,19		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,54	,44	Toplam	41,6	209			
	Sakarya Üni.	30	4,58	,33						

*Denek sayısı 30'dan az olan gruplar değerlendirmeye alınmamıştır.

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre “Alan bilgisi” altboyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. “Alan bilgisi” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı Post-hoc (LSD) analizini sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Marmara Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine; Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile

Marmara Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Tablo 11

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği ve Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği altboyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyan Spearman Korelasyon analizi sonuçları

	Öğretim becerileri		Mesleğe yönelme		Okul gelişimi		Alan Bilgisi		Öğrenci Odaklılık		Genel		
	N	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	p	
Mesleğe yönelme		,251	,00	,250	,00	,276	,00	,242	,00	,227	,00	,291	,00
Öğretim becerileri		,319	,00	,231	,00	,238	,00	,251	,00	,211	,00	,302	,00
Okul gelişimi	592	,172	,00	,141	,00	,291	,00	,112	,00	,116	,00	,206	,00
Alan bilgisi		,267	,00	,262	,00	,267	,00	,289	,00	,247	,00	,308	,00
Genel		,281	,00	,244	,00	,295	,00	,245	,00	,221	,00	,306	,00

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği ve Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği altboyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarına göre tüm alt boyutlar arasında ve ölçeklerin genel puanları arasında pozitif yönlü zayıf ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yordayıcı-yordanan ilişkilerini ortaya koymak üzere regresyon analizlerinin yapılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 12

Öğretim becerileri altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeği altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,49	,124		28,15	,00
Mesleğe yönelme	,029	,057	,038	,513	,60
Öğretim becerileri	,246	,054	,331	4,52	,00
Okul gelişimi	-,096	,041	-,147	-2,34	,01
Alan bilgisi	,057	,049	,079	1,18	,23
R=,333	R ² =,111	F=18,336		p=,00	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının, öğretim becerileri altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öğretim becerileri altboyutu puanlarının toplam varyansının %11'lik bir kısmının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı saptanmıştır. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre öğretim becerileri ve okul gelişimi altboyutlarının öğretim becerileri altboyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu,

mesleğe yönelme ve alan bilgisi altboyutlarının ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13

Mesleğe yönelme altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeği altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,77	,113		33,452	,00
Mesleğe yönelme	,133	,052	,194	2,574	,01
Öğretim becerileri	,031	,049	,047	,636	,52
Okul gelişimi	-,09	,037	-,16	-2,6	,00
Alan bilgisi	,125	,044	,192	2,82	,00
$R=,293$	$R^2=,086$	$F=13,784$		$p=,00$	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize alınan eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının mesleğe yönelme altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Mesleğe yönelme altboyutu puanlarının toplam varyasyonun küçük bir kısmının (%10'dan az) eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre mesleğe yönelme, okul gelişimi ve alan bilgisi altboyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu, öğretim becerileri altboyutunun ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14

Okul gelişimi altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,44	,134		25,693	,00
Mesleğe yönelme	,081	,061	,100	1,329	,18
Öğretim becerileri	-,048	,059	-,061	-,828	,40
Okul gelişimi	,126	,044	,180	2,85	,00
Alan bilgisi	,091	,052	,117	1,73	,08
$R=,311$	$R^2=,097$	$F=15,699$		$p=,00$	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının okul gelişimi altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Okul gelişimi altboyutu puanlarının toplam varyasyonun %10'dan az bir kısmının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre okul gelişimi alt boyutlarının diğer ölçekteki aynı isimli altboyut

puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu, mesleğe yönelme, öğretim becerileri ve alan bilgisi alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15

Alan bilgisi altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,75	,114		33,06	,00
Mesleğe yönelme	,105	,052	,151	2,02	,04
Öğretim becerileri	,075	,050	,111	1,51	,13
Okul gelişimi	-,155	,037	-,259	-4,14	,00
Alan bilgisi	,175	,044	,264	3,93	,00
R=,334	R ² =,112	F=18,425		p=,00	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının kişisel ve mesleki değerlere sahip olma altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Alan bilgisi altboyutu puanlarının toplam varyasının yaklaşık %11 gibi oran ile eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre mesleğe yönelme, okul gelişimi ve alan bilgisi altboyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu, öğretim becerileri altboyutunun ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16

Öğrenci odaklılık altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,93	,110		35,705	,00
Mesleğe yönelme	,120	,050	,181	2,39	,01
Öğretim becerileri	,029	,048	,045	,607	,54
Okul gelişimi	-,108	,036	-,190	-2,98	,00
Alan bilgisi	,128	,043	,203	2,96	,00
R=,280	R ² =,079	F=12,528		p=,00	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının öğrenci odaklılık altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öğrenci odaklılık altboyutu puanlarının toplam varyasının %10'dan daha az düzeyde eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre mesleğe yönelme, okul gelişimi ve alan bilgisi

altboyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu, öğretim becerileri altboyutunun ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17

Eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin toplam puanlarının öğretmen yeterliklerinin öğretmenlik sürecindeki önemi ölçeği toplam puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	3,730	,101		37,076	,00
Eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin toplam puanları	,216	,028	,306	7,813	,00
$R=,306$	$R^2=,094$	$F=61,041$		$p=,00$	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin toplam puanlarının öğretmen yeterliklerinin öğretmenlik sürecindeki önemi ölçeği toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öğretmen yeterliklerinin öğretmenlik sürecindeki önemi ölçeği puanları toplam varyasyonun %10'dan daha az düzeyde eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeği tarafından açıklandığı görülmektedir.

Tablo 18

Ölçeklerdeki ortak maddelerin karşılaştırılması

	İlgili yeterlik açısından eğitim fakültesinde alınan eğitimin düzeyi			Yeterliğin öğretmenlik sürecindeki önem düzeyi			Ortalama Farkları (%)
	\bar{X}	Sh _x	SS	\bar{X}	Sh _x	SS	
Bir öğretmen olarak Milli ve manevi değerleri benimsemek	4,04	,040	,970	4,65	,027	,652	13,2
Bir öğretmen olarak evrensel değerleri benimsemek	4,00	,037	,905	4,58	,026	,628	12,6
Öğretmen olarak çabalarımı gelişime dönük olarak sorgulamak	3,70	,041	1,00	4,51	,030	,724	18,0
Sürekli profesyonel gelişimi sağlamak için öğrenmeyi sürdürmek	3,78	,040	,973	4,57	,027	,666	17,3
Mesleki gelişmeleri takip etmek	3,67	,043	1,04	4,57	,029	,705	19,7
Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanımak	3,96	,039	,958	4,67	,024	,593	15,4
Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak	3,97	,038	,925	4,67	,024	,592	14,9
Öğrencilere kendilerini değerli hissettirmek	3,85	,042	1,02	4,64	,025	,614	16,9
Etkili bir ders planı hazırlamak	3,85	,041	,990	4,47	,031	,756	13,9

Etkili öğretimi desteklemek üzere materyal hazırlamak	3,97	,041	,990	4,44	,032	,769	10,5
Öğretimin etkililiğini geliştirecek öğrenme ortamları oluşturmak	3,86	,040	,975	4,47	,028	,691	13,7
Öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğretim süreçlerini çeşitlendirmek	3,82	,039	,958	4,43	,029	,714	13,8
Dersin içeriğine uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanmak	3,90	,041	1,00	4,49	,032	,768	13,0
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını analiz etmek	3,85	,042	1,01	4,43	,031	,760	13,0
Öğrencilere sınavları ve sınav sonuçları ile ilgili geri bildirim vermek	3,89	,040	,974	4,50	,030	,741	13,5
Sınav analizlerinden hareketle öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirmek	3,78	,040	,969	4,41	,030	,741	14,5
Okul çevresinin olanaklarından yararlanarak okul gelişimine katkıda bulunmak	3,50	,043	1,04	4,25	,034	,820	17,6
Öğretim-öğrenme sürecini geliştirmek üzere velilerle işbirliğini sağlamak	3,46	,046	1,11	4,40	,032	,768	21,3
Okul gelişimini desteklemek için velilerle işbirliği içinde çalışmak	3,46	,045	1,08	4,39	,032	,777	21,2
Okulu kültürel bir merkez haline getirmek için çaba göstermek	3,46	,044	1,07	4,33	,032	,782	20,2
Velilerle ilişkilerde herkese eşit yaklaşmak	3,64	,046	1,10	4,47	,030	,721	18,6
Branşıyla ilgili eğitim programının geliştirilmesine yönelik katkıda bulunmak	3,84	,041	,994	4,42	,031	,761	13,1
Branşıyla ilgili konu ve kavramlara hakim almak	4,09	,039	,939	4,62	,028	,671	11,5

Geliştirilen her iki ölçekteki ortak maddelerin aritmetik ortalamaları genel olarak kıyaslandığında, yeterlik açısından eğitim fakültesinde alınan eğitimin “Yeterli” düzeyde, ilgili yeterliğin öğretmenlik sürecindeki öneminin ise “Çok önemli” düzeyde algılandığı görülmüştür. Tablodaki en sağ sütunda yer alan değerler eğitim fakültelerinin öğretmenlik mesleğinin gereklerine uygun bir eğitim verilmesi bakımından verdikleri eğitimin performansını hangi konularda ne ölçüde artırmaları gerektiğine işaret etmektedir. Buna göre örneğin öğretmenler, ‘Öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğretim süreçlerini çeşitlendirmek’ bakımından aldıkları eğitimi 3,82 düzeyinde değerlendirmekte buna mukabil bu davranışın meslekteki önemini 4,43 düzeyinde önemli görmektedir. Bu iki değer arasında yaklaşık %14’lük bir fark bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretim sürecini çeşitlendirme konusunda daha nitelikli bir eğitim vermesini beklediği sonucuna ulaşılabilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin mesleklerini icra ederken iş gereklerine ilişkin temel gördükleri yeterlilikler ve bu yeterliliklere ilişkin üniversitede aldıkları eğitime ilişkin görüşleri incelenmektedir. Araştırmada verilerin düzenlenmesi ile elde edilen bulgular,

araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun şekilde oluşturulan başlıklar altında ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları eğitim fakültesinde eğitim almanın kazandırdıkları; katılımcı öğretmenlerin uygulamada en önemli gördükleri yeterlikler; eğitim fakültesinden alınan eğitimle öğretmenlik hayatı arasındaki uyum ve öneriler genel başlıkları altında incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri ifade edilirken parantez içinde konu ile ilgili kaç kişinin görüş bildirdiği belirtilmiştir. Bazı durumlarda katılımcılar konu ile ilgili birden fazla görüş bildirmişlerdir.

Eğitim Fakültesinde Eğitim Almanın Kazandırdıkları

Katılımcı öğretmenler, öğrenim gördükleri fakültelerin kendilerine kazandırdıklarını geniş bir çerçevede ele almışlardır. Katılımcılar eğitim fakültesinden eğitim almış olmanın kendilerine verilen eğitim gibi teorik eğitimin yetmeyeceği bir alanda yeterli uygulama imkanı (6/20); kaliteli bir eğitim (4/20); değerler eğitimi (3/20) ve rol model eğitimciler (1/20) sağladığını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler eğitim fakültesinde eğitim almış olmanın kendilerine alanları ile ilgili olarak yeterli uygulama imkânı sağladığını ifade etmiştir. Bu katılımcıların bazılarının eğitim aldığı fakültelerin uygulama okuluna sahip olması dikkat çekicidir. Ayrıca öğretim süreçleri içindeki uygulama imkânlarından memnun kaldığını ifade eden bazı katılımcılar da mevcuttur. Bu görüşler şu şekildedir:

“ben 4 yıl boyunca staj görme imkânına sahiptim. Yaptığımız çalışmalarını proje okulumuzda mümkün olduğunca uygulamaya (çalıştım) ve orada bir takım derslere katılıyorduk. Orada mesleki olarak pratik kısmına burada biraz daha kurtardığımızı (düşünüyorum). Biz orada çocuklarla birebir iletişim kurma şansımız dolayısıyla biraz daha anlamlı oldu bizim için. Öğrencilerle biraz daha içli dışlı olmak bizim için faydalı oldu tabii.” K15

Bazı katılımcılar eğitim fakültesinde kaliteli bir eğitim aldığını ifade etmişlerdir. Aldıkları eğitimin sadece alanları ile sınırlı kalmadığını, değerler eğitimi açısından da iyi yetiştirildiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise rol model öğretim elemanlarından eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu görüşler şu şekildedir:

“Pedagojik formasyon derslerinde daha çok materyal tasarımı gibi derslerde öğretmenlerimiz mümkün olduğu kadar materyal tasarlayıp okula gelmemizi istedi. O noktada biraz bizi zorladılar ve yanımızda oldular o noktada iyi diye düşünüyorum. Pedagoji aynı şekilde alan bilgisi teorik bilgi konusunda eğitimimiz iyiydi...” K15

Ayrıca bu katılımcılar eğitim fakültesinde eğitim almış olmalarının eğitimsel çabalarını sürdürmelerinde (3/20); gelişime açık olmalarında (2/20) ve şu an eğitimi planlama (2/20) becerilerinin iyi olmasında özellikle etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

“Hem eğitim fakültesinden dedim ya biraz önce Nilgün hoca hiçbir zaman bir öğretmen uç noktaya gelmez derdi. Hep sürekli kendinizin yenileyeceksiniz. Şimdi biz devlette çalışıyoruz, bizim toplum tarafından bir yüklenen yük var sırtını devlete daya, rahatsız. gerçekten doğru. Artık çalışmak zor diyorsun ki ben dersi anlatsam da anlatmasam da maaşımı alıyorum zaten

düşüncesi bu karakter ile de alakalı birazcık. eğitim fakültesinin Tabii ki katkısı olduğuna inanıyorum ama biraz da kişilikle alakalı olduğunu düşünüyorum.” K8

Katılımcı Öğretmenlerin Uygulamada En Önemli Gördükleri Yeterlikler

Katılımcı öğretmenler uygulamada en önemli gördükleri yeterlikleri; iletişim becerileri (7/20); sevgi (4/20); sabır (4/20); rol model olmak (2/20); iş ahlakı (2/20); alan uzmanlığı (2/20); öğretim becerileri (2/20); sürekli gelişim (2/20); farklılaştırılmış öğretim becerileri (1/20); dürüstlük (1/20); sınıf yönetimi (1/20) ve empati (1/20) olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin birçoğu uygulamadaki en önemli yeterliliğin iletişim becerileri olduğunu ifade etmiştir. İletişim becerilerinin eğitimin merkezinde olduğu, özellikle öğrenci ve velilerle ilişkilerde iletişimin hayati olduğu ifade edilmiştir. Buna ilişkin birkaç görüş şu şekildedir:

“İletişim çocuklarla iletişim kurabilmek... Yani eğer çocuklarla doğru kanaldan doğru iletişim kuramıyorsanız sizi sevmiyorlar. Sizi sevmemek de dersi sevmemek oluyor. Dersi sevmemek de eğitim hayatını bitiriyor, demeyelim de derste bakış açısını değiştiriyor çocuğun.” (K5).

Katılımcı öğretmenlerin birçoğu öğretmenlik mesleği için en önemli yeterliliği sevgi ve sabır olarak ifade etmiştir. Öğrencilerini ve yaptığı işi sevmeyen bir öğretmenin, mesleğinden başarılı olmasının mümkün olmayacağı ifade edilirken, eğitim sürecinde karşılaşılabilen sorunlarla başa çıkmak için ise sabır gerektiği ifade edilmiştir. Buna ilişkin birkaç görüş şu şekildedir:

“Her şeyden önce öğretmenin bu işi severek yapması gerekiyor. Tamam mesleğimizde ücretler her zaman yeterli olmuyor ne yazık ki. Ama bu işi ücretle değil sevgiyle yapılması gerekiyor. Sonuçta burada çocuk eğitiyoruz. Eğer bir birey de öğretmenlik yeterliliği nedir diye soracak olursanız; başta çocuk sevgisi. Çünkü bir iş sevmeden yapılıyorsa hiçbir işte başarılı olamazsınız. Yetiştirdiğiniz şey çocuk tamam burada öğretmenlik kutsaldır diye klasik geyiklere girmeyeceğim ama kutsal olsa da olmasa da insan hangi işi yapıyorsa sevmesi gerekiyor.” (K14)

Öğretmenlik hayatında başarılı olmak için birçok yeterliliğe en azından belirli düzeylerde sahip olmak önemlidir. Katılımcı öğretmenler rol model olmanın; iş ahlakı ile yapmanın; alanında uzman olmanın; öğretim becerileri; sınıf yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim becerilerinde başarılı olmanın; empati yapabilmenin; dürüst olmanın ve sürekli gelişimi sürdürmenin bu açıdan çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

S“Tabii ki mesleki açıdan da daha çok okuyup öğrenmek ya da projelere katkı sağlamak amacıyla belki daha çok kendini geliştirebilirsin. O zaman da bizim de öğrenmemiz gerekiyor. Sürekli onlara bir şeyler öğretirken bir şeyler üretebilmek açısından...” K16

Eğitim Fakültesinden Alınan Eğitimle Öğretmenlik Hayatı Arasındaki Uyum

Katılımcı öğretmenler eğitim fakültesinde aldıkları eğitim ve bu eğitimin öğretmenlik hayatlarındaki yansımalarına ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcıların geneli eğitim fakültesinden aldığı eğitimden memnun olduğunu ifade etmektedir (16/20). Ancak genel olarak

alınan eğitimden memnun olunmasına rağmen, katılımcıların dile getirdiği birçok sorun da mevcuttur. Bu sorunların en başında ise eğitim fakültesinde verilen eğitimin teorik kalması ve uygulama imkanlarının yetersizliğidir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Staj için meslek lisesine gönderildiğimizde size ne kadar fırsat veriliyorsa olsun her şeyi deneyimleyemiyorsunuz sonuçta. Sınıf yönetiminin içerisinde birçok konu var ama belki haftada bir defa size gidip ders anlatma şansı veriliyor. Orada da kaçını deneyimleyebiliyorsunuz.” K11

Uygulama derslerindeki eksikliklere dikkat çeken görüşlere ek olarak, diğer derslerin yürütülmesi esnasında da öğretimin teorik kalabildiği ifade edilmiştir. Öğretmen yetiştirme misyonunu üstlenen bir fakültede öğretim elemanlarının, uygulamaları ile geleceğin öğretmenlerine liderlik etmesi ve rol model olması, daha iyi öğretmenler yetiştirmek için önemli bir adım olacaktır.

“Yani teorikte her şey güzel. Belki o şekilde yetiştirdiğimiz için çocukları da o şekilde yetiştiriyoruz. Nasıl ölçme değerlendirme yapılır? Mod ne medyan neB? unların hepsini teorik olarak biliyoruz. Ama uygulamaya geldiğinde mesela ben şunu hatırlamıyorum. Ya hocam bu sizin sınıfınız. Siz buraya sınav uygulayacaksınız. Konumuz şu bunu puanlayacaksınız. Biz de buna göre ölçme değerlendirme dersi altında bakacağız neleri yanlış yaptık. Böyle bir uygulama hatırlamıyorum.” K5

Buna ek olarak katılımcı öğretmenler eğitim fakültesinde aldıkları eğitimle ilgili bazı olumsuz durumlara dikkat çekmişlerdir. Bunlar; gereksiz dersler (7/20); değerler eğitimi konusunda sorunlar (3/20); alan uzmanlığına aşırı yoğunluk (2/20); öğrencisine vizyon kazandırma noktasındaki eksikliklerdir (1/20). Bunlara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“... anatomiye profesörler geldi. Tıp Fakültesinden insanlar geldi ve gerçekten ben kuzenimle kalyordum. Kuzenim doktor onun atlaslarından ders çalışıyordum. Ne gerek var? Çocuk kafasını vurdu. Ben çocuğa aa temporal kemiği kırıldı demiyorum mesela. Yani ben o an ilk yardım eğitimi alsam daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Çünkü her zaman devlet okuluna çalışmış olsaydık yanımızda hemşiremiz ya da doktorlarımız olmayacaktı. Dolayısıyla anatomi tamamen faydasız bir ders.” K16

Bazı öğretmenler ise alan uzmanlığı eğitiminin yoğunluğu ve derinliği noktasında herhangi bir sorun yaşamadığını ancak bu bilginin öğretim süreçlerinde öğrenciye nasıl aktarılacağına ilişkin bilginin kendilerine yeterince sunulmadığından dert yanmaktadır.

“Teorik eğitim verme konusunda bir şey söyleyemem ama bu davranış kazandırma; genel kültür verme yani öğrencisinin vizyonunu genişletecek bir fakülte değildi.” K6

Bazı katılımcılar ise eğitim fakültesinden aldıkları eğitimin kendi uzmanlıkları açısından çok faydalı olduğunu ifade etmiştir.

“(Alınan eğitimle ilgili konuşuluyor) Çok çok üzerine çıktığını düşünüyorum. bizim orada gördüklerimizle bunun alakası yok bunu söyleyebilirim. Alanımıza hakim olduk onu söyleyeyim. Ben öyle olması gerektiğini düşünüyorum şahsen. Daha üst düzey öğrenip öyle yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. O da vardı zaten avantaj gibi geliyor bana.” K6

Katılımcı öğretmenler eğitim aldıkları öğretim elemanları ile ilgili bazı sorunlar dile getirmişlerdir. Bu sorunlar: Öğretim elemanlarının tutumu (/20); öğretim elemanlarının yeterlilikleri (/20) ile ilgilidir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim anlamında bizim burada güzel bir şekilde sunacağım materyalleriyle sunabileceğim bir eğitim verdi. Vermediği eğitimlerde oldu. Daha doğrusu öğretmenine bağlı. Baktığımızda bir tane hocamız vardı. Aslında çok güzel bir alandı. İlkokuma yazma dersi ile alakalı ve çocuk edebiyatı dersine girmişti bu beyefendi. İkisi de bomboş geçti. Kendisi yazdığı makaleleri okuyor ve buna yönelik sınavda sorular soruyor. Bana hiçbir artışı olmadı...” K12

Bazı katılımcılar kendilerine öğretmenlik hayatına hazırlamak üzere eğitim vermesi gereken öğretim elemanlarının, KPSS’yi öncelediğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise kendilerine sağlanan uygulama imkanları ile ilgili farklı sorunlar ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Son sınıfta okulda çalışan hocaların çoğu aynı zamanda KPSS kurslarında çalıştığı için öğretmen adaylarını genelde KPSS sorularına hazırlamak misyon edinmişti. O bana biraz saçma geliyordu. Onun dışında bizim okulun bu anlamda yetisi yüksekti.” K14

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı eğitim fakültesinden aldıkları eğitimin hazırlayıcı olduğu ve bu eğitimin öğretmen adaylarının hayata hazırlama açısından bir sınırının olduğu (7/20) ve bu durumun da normal olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Eğitime geçince evet bizi herşeye hazır donanımına sahip göndermediler. İşin içine girdiğinizde söylenenlerin dışında yapmanız gereken şeyler de oluyor. Kitaplara baktığımızda şöyle bir öğrenciniz varsa şöyle yapın; şöyle bir durum olursa şöyle yapın. Bunlar size söyleniyor ama her çocukta her şey aynı şekilde olmuyor.” K12

Katılımcı öğretmenler eğitim fakültesinde aldıkları eğitim ve bu eğitimin öğretmenlik hayatlarındaki uyumuna ilişkin farklı görüşleri burada ele aldık. Katılımcıların geneli eğitim fakültesinden aldığı eğitimden memnun olduğunu ifade etmektedir (16/20).

“Akademik anlamda bence yeterliydi. Alan derslerinde, pedagojik anlamdaki derslerde, ölçme değerlendirme, öğretim tasarlama gibi dersler bence yeterliydi. Zaten iş hayatına geçtiğimde dediğimde tecrübeyle de daha faydalı hale geliyor. Olumlu yani.” K13

Öneriler

Katılımcılar öğretmen adaylarının daha iyi bir eğitim almalarına imkan sağlamak üzere öğretmenlik deneyimlerinden hareketle eğitim fakültelerinde verilen eğitimin iyileştirilmesi için birçok öneride bulunmuşlardır.

Uygulamaya ilişkin öneriler

Öğretmenler eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin artırılması açısından birçok öneride bulunmuştur. Bunlar: daha uygulama ağırlıklı bir eğitim verilmesi (17/20); öğretim

elemanlarının uygulamadan kopmaması ve rol model olması (3/20); üniversite – MEB koordinasyonu (2/20); öğretimde uluslararası hareketlilik (1/20).

Katılımcıların neredeyse tamamı eğitim fakültesindeki verilen eğitimin daha fazla uygulama içermesini önermektedir. Eğitim süreçlerindeki uygulama imkânlarının artırılması için üniversitelerin kendi uygulama okullarına sahip olması, mevcut uygulama okulları sürecinin artırılması ve daha etkili işletilmesi, ders süreçlerinde farklı uygulamalar gerçekleştirilmesi ve uygulama imkânlarının çeşitlendirilmesi gibi farklı öneriler dile getirilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

S“Keşke olsa dediğim Keşke biz uygulama ders alsaydık 2. sınıfta falan bir görseydik nasıl bir şey onun üzerinden gitseydik Ben de 3 yıl boyunca okudum dersleri gittim geldim Sonra bir kere ders anlatım öğretmen oldum ve ilk yılında öğrencilerin karşısına çıktığımda o kadar heyecanlanmışım ki bunun sebebi tamamen çalışma alanından uzak bir şekilde kulenin tepesinde eğitim almak çok heyecanlanmışım Keşke öyle olsaydı ama aldığımız teorik dersler pratikte işe yaramıyor. iyiydi ama uygulama sürecinde yetersizdi.” K2

Katılımcıların bazıları öğretim elemanlarının uygulamadan koptuklarını ve okullarındaki işleyişten artık çok da haberdar olamayabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına daha iyi bir hazırlayıcı eğitim vermek için eğitim fakültesi öğretim elemanlarının okullardan kopmaması noktasında önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenler öğretim elemanlarının sadece sözleri ile değil davranışları ile de örnek olmasının önemine dikkat çekmektedirler. Öğretim elemanlarının davranışları ile rol model olmasının eğitim fakültesi eğitiminde teorik ve pratik arasındaki farkın kapatılmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

S“Hocaların, okulu gerçekten bilseler ilkokulu liseyi oradaki hocalarla bağlantı içerisinde olsalar öğrenciler için daha yararlı olabilirler diye düşünüyorum.” K19

Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer önemli nokta ise MEB ve üniversiteler arasındaki koordinasyon eksikliğidir. Eğitim fakültesinden yetiştirilen öğretmen adayları eğitim-öğretim süreçlerinin farklı kademelerinde görev yapmaları hedeflenmektedir. Ancak öğretmen adaylarını hazırlayıcı eğitim süreçlerinde, ilgili eğitim-öğretim kademesi ile yetersiz bir etkileşime girmesi bu sürecin başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Nihayetinde şunu söyleyeceğim teorik anlamda yeterli pratik anlamda çok fazla boşluğu olan milli eğitimle üniversiteler arasında koordinasyonu zayıf olduğu bir eğitim alanı diyebilirim.” K18

Bir katılımcı ise lisans eğitimi esnasında daha fazla yurt dışı eğitim olanaklarından yararlanma imkanının olmasının faydalı olabileceğinden bahsetmektedir.

“Ben yabancı dil öğretmeniyim. Yabancı dil öğretmeni olduğum için yurt dışındaki olan anlaşmaların Erasmus vardı mesela bizim zamanımızda. Daha yaygın olmasını istedim. Bizim de gidebilmemiz için imkanların tanınmasını istedim. Böyle bir imkanımız vardı aslında. Bilgi vermedikleri için teşvik etmedikleri için kaçırmışım ben. Çok bilgilendirilmemiştik.” K20

Eğitim-Öğretim Süreçlerine İlişkin Öneriler

Katılımcılara şu an eğitim fakültesinde olsanız hangi konularda eğitim almak istersiniz ve şu an eğitim fakültesinde hangi konularda eğitimlerin verilmesi öğretmen adaylarının daha iyi hazırlanması için yararlı olur soruları yöneltildiğinde farklı cevaplar alınmıştır. Katılımcılar kendi deneyimlerinden hareketle eğitim fakültesinde eksik olduğunu veya artırılması gerektiğini düşündükleri bir takım derslerden bahsetmişlerdir. Bunlar drama (4/20); daha fazla pedagojik ders (4/20); psikoloji (3/20); diksiyon (2/20); iletişim (2/20); öğretim tasarımı (2/20); proje (2/20); materyal geliştirme (2/20); etik (1/20); mevzuat (1/20); farklılaştırılmış eğitim (1/20) ve teknolojidir (1/20). Buna ilişkin bir takım görüşler şu şekildedir:

S“mesela drama konusunda eğitim isterdim biz öyle bir ders almadık Mesela çocuk diyebileceğimiz bir grupla çalışıyoruz Ama drama eğitimi almadım Keşke drama eğitimi alsaydım da onlarla matematiği drama halinde öğrenseydik.” K2

Ayrıca bazı öğretmenler, öğretim elemanlarının rol model olarak, uygulamalı ve öğrencileri ile olumlu bir iletişim içerisinde (5/20) bu derslerin sunumunu gerçekleştirmelerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Dahası derslerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinin (3/20) en az bu derslerin müfredata eklenmesi kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar eğitim süreçlerinde maruz kaldıkları bazı örneklerle bu duruma dikkat çekmişlerdir:

“Çünkü biz eğitimciler olarak her zaman diyoruz ki uygulamaya geçsin çocuk yaparak yaşayarak öğrensin ama sen yaparak yaşayarak öğrensin derken çocuk öğretmenler yaparak yaşayarak öğretmiyorsun. bunu oku ezberle gel madde madde yazacaksın diyorsun. Bu da çok tutarlı olduğunu düşünmüyorum” K17

Bunlara ek olarak yeni yetişen neslin 21.yy yeterliklerine sahip olması, bağımsız bireyler olabilmesi ve düşünen, eleştiren ve farkındalığı yüksek öğrenciler olabilmesi için eleştirel düşünme ve tartışma gibi bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimleri esnasında sınıf içi uygulamalarda bunların kullanımı önem arz etmektedir. Bir katılımcının bu noktadaki isyanı manidardır.

“Ondan önceki eğitim tarafını etkiledi Ama bunu uygulamaya geçirirken aldığım bilgi ne kadar doğru ne kadar yanlış bunun tartışıldığı bir ortamda yetişemedim.” K17

Yapısal ve Politik Öneriler

Katılımcı öğretmenler genel olarak eğitim sisteminin başarısının artırılması için de bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar eğitim fakültesine öğrenci seçimi (6/20); eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının seçimi ve mesleki gelişimi ve işlerini layığı ile yerine getirmeleri (6/20) ve öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasında usta – çırak ilişkisi (mentorluk) (2/20) ile ilgilidir.

Bazı öğretmenler eğitim fakültelerine öğrencilerin seçiminde daha dikkatli olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim fakültelerinin giriş puanlarının yükseltilmesi, kontenjanların azaltılması ve kişilik testlerinin uygulanması gibi bazı yaklaşımlarla eğitim fakültesi öğrenci profilinin

öğretmenlik mesleğine daha yakın insanlardan oluşması önerilmiştir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Bence sınavdan sonra mülakat yapılmalı bu fakülteler için mülakatla almalılar ve gerçekten bu mesleği yapmak isteyen insanların meslekte olması lazım ve kontenjanların düşürülmesi gerekiyor. Yani oraya giden bir meslek sahibi olurum garanti meslek değil bir amaç uğrunda orada olmalı.” K5

Katılımcılar, öğretmenlerin yetiştirilmesi sorumluluğunu omuzlarında taşıyan öğretim elemanlarının mesleğe seçimlerine ilişkin de bazı görüşler bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının seçiminde deneyime vurgu yapan bazı katılımcılar, daha önce öğretmenlik deneyiminin olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca fakültede görev yapan öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirdikleri lise, ortaokul, ilkokul ve okul öncesi gibi farklı kademelerden çok uzak kalmaması gerektiği, bunların işleyişlerinden haberdar olmaları gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Buna ilişkin bir takım görüşler şu şekildedir:

“Eğitim fakülteleriyle ilgili olan ve saha çalışması olan öğretmenler gerçekten kulağımda kalan hala bir şey varsa onların anlattıklarıdır ve sizi idealist yapan da onların anlattığı şeyler oluyor. Onlar daha çok size ufuk katıyor. O yüzden daha çok öyle öğretmenler olmalı. Tamamen hatta onlara yönelik kişiler alınmalı, yetiştirilmeli eğitim fakülteleri için. “K1

Öğretim elemanları ile ilgili ifade edilen bir diğer durum ise mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, günü yakalamaları ve işlerini layığı ile yerine getirmeleridir. Farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan katılımcıların en fazla vurguladığı noktalardan birisi, fakülte eğitimlerindeki kalite farkında en etkili unsurun öğretim elemanı olduğudur. Bazı katılımcılar eğitim fakültesinde bazı derslerinin, hocalarının farklı tutumları nedeniyle boş ve gereksiz şekilde geçebildiğinden bahsetmektedir. Ancak boşa harcanan zaman, ülkemizin ve insanımızın ve özellikle yeni yetişecek nesillerimizin zararınadır.

“Bence gerçekten mesleğini seven hocalar yer almalı akademisyenler ders saatinden çalmamalı. Ders saatlerinde kendileri anlatmaları gerektiği gibi dolu dolu geçirmeli.” K20

“ama benim bir dersim vardı bu iletişimle ilgili saat sayısı da uzundu Hani belki de bu milli eğitimdeki öğretmenlerin geliştirilmesi ile ilgili bir şeyler çok sorgulanıyor yok işte hizmet içi eğitim alalım Şunu yapalım bunu yapalım performans değerlendirme yapalım öğretmen tabi tutulsun deniyor ama acaba bizi yetiştiren kısım ne kadar denetleniyor. Ben şu hocamdan memnun değildim. gelip aile hayatını anlatan insanlar vardı. Dolayısıyla Evet demin söylediğiniz gibi Tamam müfredat var ama içeriğini dolduramıyorsunuz.” K11

“Gerek teknolojinin gelişmesi gerek internetin yayılması günümüz çocukları bizden çok çok farklılar. Dolayısıyla ne yapmak gerekiyor. Sürekli güncellenmesi gerekiyor. Sosyal bilgilerde sürekli güncellemesi gerekiyor. O günkü öğrenciye baktığın bakış açısıyla bugünkü öğrenciye bakarsan problem yaşıyorsun.” K10

İki katılımcı ise eğitim öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve yeni yetişen öğretmenlerin deneyimden daha fazla beslenerek, geçmişten geleceğe daha fazla dersler çıkararak ilerlemesi için

çırak öğretmenlik uygulaması önermiştir. Bu konu günümüz literatüründe daha çok mentorluk uygulaması olarak ele alınmaktadır. Bu tarz bir uygulamanın eğitim süreçlerine ilişkin çeşitli kazanımlar sunduğu konu ile ilgili birçok çalışmada dile getirilmiştir. Konu ile ilgili bir görüş şu şekildedir:

“Bence şöyle olmalı nasıl eğitim fakültesi dört sene sınıf öğretmenliği dört sene birinci sınıfta birinci sınıfların yanında çırak öğretmen gibi haftanın bir günü gidilmeli. Birinci sınıfta. İkinci sınıfa gelindiğinde ikinci sınıflarla. Mutlaka her kademeyi görerek gitmeliyiz.” K1

Tartışma

Araştırmanın nicel bulgularına göre, eğitim fakültelerinde almış oldukları eğitimi değerlendiren öğretmenlerin mesleğe yönelme, öğretim becerileri kazandırma, okul gelişimi ve alan bilgisinin eğitimi hususlarında mezun oldukları fakülteyi yeterli buldukları söylenebilir. Bu sonucu destekler şekilde, öğretmen adaylarının da eğitim fakültesinde aldıkları eğitimi öğretmen yeterliklerini karşılamada büyük bir oranda yeterli algıladıkları Yalçın-İncik ve Akay'ın (2015, s.191-192) çalışmalarında görülmektedir. Seferoğlu'nun çalışmasında, (2005, s.715) öğretmen adayları, yeterlik öğelerinin çoğunda kendilerini “iyi” veya “mükemmel” olarak değerlendirmektedirler. Yeterlik alanların en az yarısında “zayıf” seçeneğinin katılımcılardan herhangi biri tarafından seçilmediği bulgulanmıştır. Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu'nun (2008, s.273) çalışmalarında ise stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarının incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe karşı yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğu yorumlanmıştır Ayrıca bu araştırma kapsamında nitel veri sağlayan öğretmenlerin bir bölümü, kaliteli bir eğitim aldığı ifade etmiştir. Nitel veri sağlayan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler mezun oldukları fakültede kendilerine kazandırılanları geniş bir çerçevede ele almış ve teorikten öte mesleğe yönelik pratik imkanından, değerler eğitiminden ve rol model eğitimcilere sahip olma gibi avantajlardan da bahsetmişlerdir. Dolayısıyla görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğunun da ifade ettiği gibi öğretmenlerin aldıkları eğitimden memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Genel olarak alınan eğitimden memnun olunmasına rağmen, nitel veri sağlayan öğretmenlerin dile getirdiği birçok sorun da mevcuttur. Öğretmenlerin yarısından az bir bölümünün bazı dersleri gereksiz bulduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak bazı öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik hayatına hazırlamak üzere eğitim vermesi gereken öğretim elemanlarının, KPSS'yi öncelediğini ifade ederek, öğretim elemanları hakkında olumsuz değerlendirmelerde buldukları anlaşılmaktadır. Mevcut sorunlardan en belirgin olanının ise, eğitim fakültesinde verilen eğitimin teorik kalması ve teorinin pratiğe aktarılmasındaki yetersizlikler olduğunu söylemek mümkündür. Yalçın-İncik ve Akay'ın (2015, s.191-192) aynı çalışmalarında öğretmen yeterliklerini karşılamada yaşanan en önemli sorunların uygulama eksikliği ile ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Pantić ve Wubbels (2010, s.694) mevcut öğretmen eğitimleri ve öğretmen yeterliliği ile ilgili çalışmalarda ifade edilen endişelerin birçoğunun, son yirmi yılda öğretmen eğitiminde birçok ülkede benzerlik göstermekte olduğuna işaret etmektedirler. Bu endişelerin bir kısmının, öğretmenler için gerekli teorik ve pratik bilgiler arasındaki denge sorunları ile ilgili olduğunun altını çizmişlerdir.

Öğretmenler problem olarak gördükleri durumlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmuş, eğitim fakültelerinde öğretim kalitesinin nasıl yükseltileceğiyle ilgili görüşler bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim süreçleri ve öğrenci seçimiyle ilgili hususlarda fikir sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Görüş bildiren öğretmenlerin neredeyse tamamı eğitim fakültesinde verilen eğitimin daha fazla uygulama, daha fazla pratik içermesini önermektedir. Eğitim süreçlerindeki uygulama imkanlarının artırılması için üniversitelerin kendi uygulama okullarına sahip olması, mevcut uygulama okulları sürecinin artırılması ve daha etkili işletilmesi, ders süreçlerinde farklı uygulamalar gerçekleştirilmesi ve uygulama imkanlarının çeşitlendirilmesi gibi öneriler dile getirilmiştir. Bilindiği gibi öğretmen adayları seçimlerinin nitelikli olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Nitelik ve düzey belirleme sınavlarından ziyade eleme ve sıralama usulüne göre yapılan merkezi sınavlar, uygun öğretmen adayları seçimine yardımcı olmamakta, öğretmen adaylarının gelecekteki iş performansını öngörmemektedir (Del Schalock, 1988, s.1). Bu araştırmaya nitel veri sağlayan bazı öğretmenler eğitim fakültelerine öğrencilerin seçiminde daha dikkatli olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim fakültelerinin giriş puanlarının yükseltilmesi, kontenjanların azaltılması ve kişilik testlerinin uygulanması gibi bazı yaklaşımlarla eğitim fakültesi öğrenci profilinin öğretmenlik mesleğine daha yakın adaylardan oluşması önerilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularında da ortaya çıktığı üzere öğretmen yeterliklerinin öğretmenlik mesleğinde çok önemli olduğu söylemek mümkündür. Veri toplama aracında öğretim becerileri, mesleğe yönelme, okul gelişimi, alan bilgisi ve öğrenci odaklılık olarak kategorilendirilen tüm yeterlik alanlarının meslekte oldukça büyük rol oynayan yeterlikler olduğuna işaret edildiği görülmektedir. Araştırmanın nitel bulgularında ise öğretmenlerin birçoğunun meslekteki en önemli yeterliliği iletişim becerileri olarak ifade ettiği, iletişim becerilerinin eğitimin merkezinde olduğu, özellikle öğrenci ve velilerle ilişkilerde iletişimin hayati olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Çapri ve Çelikaleli (2008, s.48) öğretmen adaylarının mezun oldukları fakülte değişkeninin öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin mezun oldukları üniversite ve fakülteleri öğretmen yeterliği kazandırma açısından manidar düzeyde farklı değerlendirdikleri görülmektedir. Nitel bulgularla ise bu farkın sebebini açıklayabilecek bir ipucuna ulaşılmıştır. Nitel veri sağlayarak görüş bildiren öğretmenler fakülte eğitimlerindeki kalite farkında en etkili unsurun öğretim elemanı olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenler, öğretim elemanları için yaptıkları değerlendirmelerde öğretim elemanının öğretmenlik tecrübesine sahip olmasının önemli olduğuna özellikle dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla öğretim elemanı niteliklerinin öğretmen yetiştirme hususunda önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

Yeterlikler anlamında öğretmenlerin aldıkları eğitimin, yeterliklerin meslekte pratik olarak uygulanmasına attettikleri önem üzerindeki etkileri incelendiğinde; korelasyon analizlerinde zayıf ilişkilere ve regresyon analizlerinde çok düşük oranlarda yordama düzeylerine rastlanmıştır. Yani bu durum öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimlerin, meslek hayatlarında söz konusu yeterlikleri önemseme düzeyleri üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Her ne kadar öğretmen yetiştirme programının kalitesinin artmasının öğretmenlerin yeterliklere yönelik bilgi, beceri, farkındalıklarının ve bunlar dolayısıyla yeterliklere attıkları önemi de artıracağı beklense de araştırmanın nicel bulguları aynı doğrultuda değildir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin pratikteki gerçekliği ile karşı karşıya kalmış öğretmenlerin, mesleğe yönelik aldıkları eğitim ile sınırlı düzeyde bağlantı kurabiliyor olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum aslında hangi fakültede eğitim alırlarsa alsınlar öğretmenlerin meslektaş etkileşimi gibi çeşitli vesilelerle birbirlerine benzemeye başladıklarının ve mesleki deneyim kazandıkça meslekte neyin önemli olduğuna dair ortak bir kanaate sahip olduklarının bir göstergesi olabilir.

Her üniversitenin eğitim fakültesi mezunlarına kazandırmak istediği yeterliklerde, üniversitenin birikimi ve öğretim üyelerinin bireysel olarak etkisi olsa da eğitim fakültelerinin yüksek bir kalite standardizasyonun olması, eğitimin girdi ve çıktılarının daha objektif bir şekilde görülmesini sağlaması açısından önem arz etmektedir. Mezun olunan üniversitelere göre kıyaslandığında, öğretmenlerin yeterliklere attıkları öneminin yalnızca bir altboyutta farklılaşmasına rağmen verilen eğitimin niteliğine yönelik görüşlerinin tüm altboyutlarda farklılaşması, görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim fakültelerinde teori ve pratik arasında yeterli bağlantı kurulmadığına işaret ederek daha çok uygulama yapılmasını önermesi, ölçeklerdeki ortak maddelerin karşılaştırılması yoluyla anlaşılan öğretmen eğitimi sürecini çeşitlendirme ve nitelik kazandırma beklentilerinin var oluşu, temelde öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin hem standartlar hem de nitelik yönünden öğretmenlik mesleği ile uyum içerisinde olmadığına bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Baki, A ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 42, 1-21.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: PegemA
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A., (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ahmet Aypay). Ankara: Anı.
- Cooper, J. M., Jones, H. L., & Weber, W. A. (1973). Specifying teacher competencies. *Journal of Teacher Education*, 24(1), 17-23.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98.
- Çapri, B., & Çelikalı, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 15, 33-53.
- Dede, Y. ve Demir, S.B. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*. Ankara, Anı.
- Del Schalock, H. (1988). Teacher Selection: A Problem of Admission Criteria, Certification Criteria, or Prediction of Job Performance?. In *Teacher education evaluation* (pp. 1-22). Springer, Dordrecht.
- Ghaffar, M. N., & Li, L.T.H. (2013). The Competent Teacher: A Survey Of Department Heads In Faculty Of Education. In *Seminar Majlis Dekan-Dekan Pendidikan (MEDC)*, s.1-7.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 136-147.

- Joseph, B. (2013). Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district, Kerala, PhD Dissertation, Andhra University, Visakhapatnam, Chapter 1 (p.17-52).
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi. 2. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 Nisan 2011 Antalya.
- Kösterelioğlu, İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları, *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi* 2008, II, 257-275.
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.
- MEB, (2006). TEDP Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresine 30.12.17 tarihinde ulaşıldı.
- MEB, (2017). TEDP Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENTLYK_MESLEYI_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresine 30.12.17 tarihinde ulaşıldı.
- Naumescu, A. K. (2008). Science Teacher Competencies in a Knowledge Based Society. *Acta Didactica Napocensia*, 1(1), 25-31.
- NBPTS, (2016). National Board for Professional Teaching Standards, Exceptional Needs Standards, <http://www.nbpts.org/wp-content/uploads/ECYA-ENS.pdf> adresine 17.12.17 tarihinde ulaşılmıştır.
- Olson, C. O., & Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. *Education*, 120(4), 741-745.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education–Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- Peterson, B. R. (2016). The development of a disposition for reflective practice. In *Dispositions in teacher education: a global perspective*. Springer.
- Salema, M. H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes. *JSS- Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49.
- Seferoğlu, S. S. (2005). A study on teaching competencies of teacher candidates. Proceedings of International Conference on Education (ICE 2005), 709-716. National University of Singapore, Singapore.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Spector, J. M., & De la Teja, I. (2001). Competencies for Online Teaching. ERIC Digest.
- Strauss, R. P., & Sawyer, E. A. (1986). Some new evidence on teacher and student competencies. *Economics of Education Review*, 5(1), 41-48.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TED, (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Adım Okan Matbaacılık: Ankara.
- TED, (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor, Adım Okan Matbaacılık: Ankara.
- Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online journal of distance learning administration*, 10(1), 1-36.
- Westera, W. (2001) Competences in education: A confusion of tongues, *Journal of Curriculum Studies*, 33:1, 75-88.
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about parents in Education*, 7(2), 91-99.

- Witfelt, C. (2000). Educational multimedia and teachers' needs for new competencies: A study of compulsory school teachers' needs for competence to use educational multimedia. *Educational Media International*, 37(4), 235-241.
- Yalçın İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 179-197.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.