

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM KALİTESİ YETERLİK
ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Cüneyt ARI

Danışman: Doç. Dr. Faruk KARDAŞ

MATEMATİK ve FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

ERZİNCAN
2020

Her Hakkı Saklıdır.

Bilimsel Etiğe Uygunluk Sayfası

“Öğretmen Adaylarının Öğretim Kalitesi Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli “Yüksek Lisans” tezim tarafımca intihal tespit programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 05/08/2020

(İmza)



Cüneyt ARI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM KALİTESİ YETERLİK ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Cüneyt ARI

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Faruk KARDAŞ

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretim kalitesi yeterlik algılarını okumuş oldukları fakülte, cinsiyet, ailesinde öğretmen olma durumu, öğretmenlik mesleğinin doğuştan mı sonradan mı kazanıldığına inanma durumu, öğretmenlik eğitimi müfredatından hangi derslerin daha çok olması, okuduğu bölüm türü değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 346 öğretmen aday oluşturmuştur. Araştırmada betimsel taarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Taşçı ve Atar(2016) geliştirmiş olduğu 22 maddelik 5 alt boyuttan oluşan “Öğretim Kalitesi Yeterlik Algısı” kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre; fakülte, öğretmenlik mesleğinin doğuştan mı sonradan mı kazanıldığına inanma ve öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında değişim değişkenlerinin öğretim kalitesi yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, okuduğu bölüm türü, öğretmenlik eğitimi müfredatından hangi derslerin daha çok olması, ailesinde öğretmen olma durumu değişkenlerine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

2020, 61 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, öğretim kalitesi, öğretmenlik

ABSTRACT

Master Thesis

EXAMINATION OF TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF TEACHING QUALITY COMPETENCE IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Cüneyt ARI

Erzincan Binali Yıldırım University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Sciences and Mathematics Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Faruk KARDAŞ

The aim of this research is to examine the teaching quality competence perceptions of prospective teachers in the education faculty and in the pedagogical formation education in terms of variables such as faculty, gender, teacher members in their families, beliefs in teaching profession is born afterwards, number of courses taken from teacher training curriculum , department types and change in attitudes towards teaching profession during teacher education. The sample of the study was 346 teacher candidates from education faculty and pedagogical formation. Descriptive analysis was used as the analysis model. “Perceptions of Competency in Teaching Quality” scale consisting of 5 sub-dimensions and 22 items developed by Taşçı and Atar (2016) was used as a data collection tool. According to obtained in the search; There was significant difference in terms of variables such as faculty, beliefs in teaching profession is born afterwards and change in attitudes towards teaching profession during teacher education in the teaching quality competence perceptions. There was not significant difference variables to in terms of such as gender, number of courses taken from teacher training curriculum and department types, teacher members in their family in the teaching quality competence perceptions.

2020, 61 Pages

Keywords: Pedagogical Formation, teaching quality, teaching

TEŞEKKÜR

Bu alıőmanın gerekleőtirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaőan, kendisine ne zaman danıősam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, her sorun yaőadıęımda yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düőündüęüm kıymetli ve danışman hoca statüsünü hakkıyla yerine getiren Doç. Dr. Faruk KARDAŞ'a teőekkürü bir borç biliyor ve őükranlarımı sunuyorum.

Yine çalıőmamda kaynak ve yöntem açısından bana sürekli yardımda bulunarak yol gösteren ve gelecekteki hayatında çok daha başarılı olacağına inandığım kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Said AKAR'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim sırasında danışman hocam olup, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaőan, beni her zaman başarılı olabilmem için teşvik eden, yol gösteren aynı zamanda bir arkadaő gibi yaklaőıp destek olan değerli Arő. Gör. Adem KENAN hocama çok teşekkür ederim.

Teőekkürlerin az kalacağı diğer niversite hocalarımdan da bana 4 yıllık niversite hayatım boyunca kazandırdıkları her şey için ve beni gelecekte söz sahibi yapacak bilgilerle donattıkları için hepsine teker teker teőekkürlerimi sunuyorum ve son olarak beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en büyük őansım olan aileme sonsuz teőekkürler.

Cüneyt ARI

Ağustos, 2020

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirilmesi.....	4
1.2. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme	5
1.3. Köy Muallim Mektepleri.....	6
1.4. Eğitim Kurşları	6
1.5. Köy Öğretmen Okulları.....	6
1.6. Köy Enstitüleri	6
1.7. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.....	7
1.8. Ortaokullara Öğretmen yetiştirme.....	7
1.9. YÖK'ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme.....	8
1.10. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	12
1.11. Araştırma Problemi	14
1.12. Araştırmanın Alt Problemleri.....	14
1.13. Araştırmanın Sınırlıkları.....	15
1.14. Araştırmanın Sayıltıları	15
2. KAYNAK ÖZETLERİ	16
2.1. Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile İlgili Çalışmalar	16
2.2. Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları ile İlgili Çalışmalar	17
3. KURAMSAL TEMELLER.....	20
3.1. Meslek	20
3.1. Eğitim	20
3.2. Öğretim ve Öğretim Kalitesi	20
3.4. Öğretmenlik mesleği	21
3.5. Pedagojik Formasyon	22

3.6. Hazırbulunuşluk	23
3.6.1. Bilişsel hazırbulunuşluk	23
3.6.2. Duyuşsal hazırbulunuşluk.....	24
3.6.3. Sosyal hazırbulunuşluk.....	24
3.6.4. Psikomotor hazırbulunuşluk	24
4. MATERYAL ve YÖNTEM.....	25
4.1. Araştırma Modeli	25
4.2. Evren	25
4.3. Örneklem.....	25
4.4. Veri Toplama Aracı.....	27
4.5. Verilerin Toplanması.....	27
4.6. Verilerin Analizi.....	28
5. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	29
5.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgu	29
5.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgu	30
5.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu	31
5.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgu.....	32
5.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgu.....	33
5.6. Altıncı alt Probleme Ait Bulgu.....	34
5.7. Yedinci alt Probleme Ait Bulgu	36
5.8. Sekizinci alt Probleme Ait Bulgu	37
5.9. Dokuzuncu alt Probleme Ait Bulgu	38
6. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	44
7. ÖNERİLER.....	48
KAYNAKLAR	49
EKLER.....	57
Ek- 1. Demografik Bilgi Formu	58
Ek-2. ÖĞRETİM KALİTESİ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ.....	59
Ek-2. Devam.....	60
Ek-3. Akademik Yayınlar.....	61
ÖZGEÇMİŞ	62

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. YÖK öğretmenlik yeterlik tablosu.....	13
Tablo 4.1. Örneklem grubunun demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzelik dağılımları	25
Tablo 4.1. Örneklem grubunun demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzelik dağılımları devamı.....	26
Tablo 5.1. Öğretmen adaylarının okudukları fakülte değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları bağımsız t testi sonuçları	29
Tablo 5.2. Öğretmen adaylarının okudukları cinsiyet değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları bağımsız t testi sonuçları	30
Tablo 5.3. Öğretmen adaylarının okudukları fakülte/erkek değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları bağımsız t testi sonuçları	31
Tablo 5.4. Öğretmen adaylarının okudukları fakülte/kız değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları bağımsız t testi sonuçları	32
Tablo 5.5. Öğretmen adaylarının ailede öğretmen olma durumu değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları bağımsız t testi sonuçları	33
Tablo 5.6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin doğuştan/sonradan mı kazanıldığına inanma değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları bağımsız t testi sonuçları.....	35
Tablo 5.7. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi müfredatında teorik/uygulamalı derslerin daha çok olması değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları bağımsız t testi sonuçları.....	36
Tablo 5.8. Öğretmen adaylarının okudukları bölüm türü değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları bağımsız t testi sonuçları.....	37
Tablo 5.9. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sırasında tutumlarında medana gelen değişim değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları tanımlayıcı tablosu.	38
Tablo 5.9. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sırasında tutumlarında medana gelen değişim değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları tanımlayıcı tablosu.	38

Tablo 5.10. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sırasında tutumlarında medana gelendeğişim değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları One- way ANOVA testi sonuçları. 40

Tablo 5.10. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sırasında tutumlarında medana gelendeğişim değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algılarının alt boyut ve genel toplamları One- way ANOVA testi sonuçları devam..... 41



SİMGELER ve KISALTMALAR

Simgeler

α	Güvenirlilik Katsayısı
N	Kişi Sayısı
p	Anlamlı Farklılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
SS	Standart Sapma
\bar{X}	Ortalama
t	t-değeri

Kısaltmalar

AB	Alan Bilgisi
BAT	Biliş Aktivasyonu ve Tekrar
DSA	Destekleyici Sınıf Atmosferi
F.E.F	Fen Edebiyat Fakültesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖKYA	Öğretim Kalitesi Yeterlik Algısı
SY	Sınıf Yönetimi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

1. GİRİŞ

İnsanoğlu varlığından bu yana çevresi ile etkileşim halindedir. Bizler doğadaki diğer varlıklarla mücadele içerisindeyiz. Bu durum da yeni bilgiler edinmiş, keşifler yapmış ve hala da yapmaya devam etmekteyiz. İçerisinde bulunduğumuz evrenin bir parçası olarak onu anlamaya çalışmaktayız ve bilinmeyen yönlerini keşfedip öğrenme çabası içindeyiz. Bu çaba sayesinde, evrenin durmak bilmeyen değişimi bizleri bilgiye ulaşmak için sürekli keşfetme ve öğrenme arzusu içinde olmamızı uzun süre sağlamıştır. Bu durum sonucunda, insanın sahip olduğu bilgilerin artması, derinleşmesi ve çevreye yayılması sağlanır.

Bilginin arttığı sektör kuşkusuz teknoloji sektörüdür. Dünya, teknolojik ilerlemelerle ani bir değişim yaşamış ve bu değişim toplumların yaşantısına doğrudan etki etmiştir. Son 20 yıldır özellikle teknoloji alanındaki değişim ve bunun sonucundaki bilgi patlaması hayatın her anına etki etmiştir. Teknolojiler insanların hayatlarını kolaylaştırmıştır. Bu kolaylığı, bilgiyi elde edip geliştirdikçe başarmıştır. Teknoloji alanında yapılan yenilikler doğal olarak insan hayatının merkezinde yer almıştır ve günümüzde de devam etmektedir (Çınar, 2016). İnsanlar bilgiyi edinmek için ilk olarak teknolojiye başvurmuştur. İnsanoğlu merkezine aldığı teknoloji sayesinde bu yeniliklerden ve bilgideki ani değişimi yakından takip etmeyi sürdürmektedir. İnsanoğlunun elde ettiği bilgileri elinde tutmak bu zamanda daha çok önem kazanmıştır. Bunun sonucunda bilgi toplumu meydana gelmektedir.

Dünyamızın durmaksızın devam eden değişimi her alanda farklılıklara neden olmaktadır. Bu değişimle birlikte nitelikli bireylere ihtiyaçta artırmaktadır. Bu ihtiyaç, elde edilen bilginin işlenmesini de önemli hale getirmiştir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Bu da bilgiyi işleyecek olan toplumunun varlığıyla orantılı şekilde olacaktır. Bilgi toplumunun var olabilmesi, bilgiyi kavrayıp ve bu bilgiyi başkasına sunacak bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olacaktır. Bunun bilincinde olan devletler eğitim sistemlerini dönemin ihtiyaçlarına göre belirlerler (Akkaya, 2009).

Eğitim, ilk insanoğlundan beridir sürekli devam eden bir olgudur. Eğitim, bir ülkenin ne kadar gelişmiş olduğunu gösteren bir etkidir. Ezelden beridir dünyaya kendini ön plana çıkarmış ülkelerin temelinde eğitim yatmaktadır. Kendini dünyaya kanıtlamak isteyen

lkeler bu sebeple eğitim sistemlerini düzenlemektedir (Yıldırım, 2011). Her lke kendi eğitim planını kendine özgü hazırlayıp, uygulamaya çalıştığı bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem o ülkede yaşayan bireylerin değerlerine göre kurulur ve her zaman üstüne koyarak gelişir (Azar, 2011).

Eğitim, dünyamızda zihnin var oluşundan ve düşünme eylemini gerçekleştiren varlıkların sonu gelene kadar devam edecek uyum sürecidir. Eğitim, kuralları olan ve onlara uymamız gereken bir doğa yasasıdır. Bu yasanın kuralları gereği her birey eğitilmeye yatkın olarak dünyaya gelir. Her insan eğitilebilir. İnsanlar eğitim sonucunda çevresindeki olaylara doğal ve uygun tepkiler göstermeye çalışır. Gösterilen tepki en mantıklı Şekilde olması gerekmiyor. Çünkü bu tepkide çevrenin buna etkisi vardır (Celep, 2001).

Eğitimin, topluma etkisi günden güne artarken, bu durum bireyin ve ülkenin gelişmişliğini paralel olarak artırmaktadır. Bilgi ağındaki gereksinimlere uyum sağlayan, sürekli değişim ve gelişim içinde bulunan bireylerin yetişmesi için eğitim sistemi önemli bir noktaya gelmiştir. Eğitim verilen kurumların bu gereksinimlere göre donatılması ve gerekli eğitimin verilmesi kuşkusuz önem arz etmektedir. Sonuç olarak eğitim sistemi çağa ayak uydurmak için sürekli değişim içindedir (Topçu, 2009).

Eğitim sisteminin en önemli parçalarından olan ğretmen, ğrenci ve eğitim aldıkları okul bu sistemde ayrı bir öneme sahiptir. Eğitimde bu üç unsurun etkileşiminin iyi olması gerekir. Bu etkileşimin iyi olması eğitimde ki kaliteyi ve verimi artırmaktadır.  unsurdan biri olan ğretmen eğitimde kilit rol almaktadır. Öğretmen ğrencilerin yaşantısında önemli rol oynamaktadır. Onları eğiterek onların kendilerini keşfetmesini ve gelecekte hangi mesleği icra edeceklerini ortaya çıkarmaktadır (akır, 2013).

Bilginin birçok alanda etkisini göstermesi sonucu farklı mesleklerin oluşmasına ve mesleklerin değişmesine neden olmaktadır. Hal böyle olunca dönemin içindeki meslek gruplarının da bu değişime ayak uydurması gerekmektedir. İnsanların döneme ayak uydurması, onu anlayabilmesi için aldığı eğitim önem kazanmaktadır. Eğitim, değişimin hem farklı boyutlara ulaşarak hem de değişimden etkilenererek önemini günden güne artırmaktadır.

Bireyin, gereksinim duyduğu ihtiyaçlarının çeşitliliği artmışken elde ettikleri bilgiler geleceğine etki edecektir. Bireyler aldıkları eğitim doğrultusunda kendisine en uygun mesleğe yenelmeleri beklenir. Her bireyin farklı özellikleri, ilgi alanları, yeteneği vardır. Bu da meslek gruplarının çeşitliliğini artırmaktadır (ınar, 2016).

Meslek; ferdi, sosyal ve evrensel bir yaşam sürmek içi zaruri bir iş paylaşımı sonucu meydana gelmiş bir olgudur. Olgu 2000’li yıllarda sosyal yapılanma ve zgn yapılanma modellerini, gelişimi sürekli olacak şekilde meydana getirmiştir. Meslek insanı yetiştirmede ana niteliğin; bilimsel bir eğitim, profesyonel meslek, geniş tabanlı eğitim formasyonu, daimi eğitim süreci, eğitimin teorisi ve pratiği niteliklerinin kompoze olması temel alınmaya çalışılmaktadır (zden, 2002).

Çağımızda yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelerin artması kuşkusuz meslek gruplarını etkilemiştir. Bu mesleklerden birisi de öğretmenlik mesleğidir. Bugün baktığımızda yapılan araştırmalar doğrultusunda ülkelerin kalkınmasında en önemli unsurun nitelikli birey ve meslek üyelerinin başlarında, öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra eden bir kişi, bireylerin kendisini ve topluma göre donatılmasına yardımcı olmaktadır (zden, 2002).

Öğretmenlik mesleği en eski mesleklerden birisi olma özelliğine sahiptir. Tarih boyunca var olmuş ve gelecek süre içerisinden kendisini var edecektir. Öğretmenin yeri tarih boyunca başka bir meslek ile doldurmak mümkün olmayacaktır. Eskiden günümüze kadar baktığımızda farklı meslekler doğup sonrada ortadan kaybolduğunu düşünürsek öğretmenlik mesleğinin bu zamana kadar önemini koruyarak devam etmesi ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Ayas, 2009).

Öğretmen, eğitimin amaçlarına ulaşmasında ki en önemli parçadan birisidir (Polat, Kılıç,2013). Öğretmenlik mesleğinin, ayrı bir yere ve öneme sahip olduğu tartışılacak bir konu değildir. Çünkü ğretmenlerin toplumun her kesimine hitap etmesi ve toplumdaki bütün bireylerin üzerinde bir şekilde etki bırakması bunun önemini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden ayrı sorumluluğu ve çalışma sahası vardır. Çalışma sahasının göbeğinde çocuklar, okul ve çevresi vardır. Böylece ğretmenlerin mesleki sorumluluğunu öğrenciler, veliler, meslektaş, okul çevresi ve okul yöneticileri genel olarak oluşturmaktadır (Akman, 2019).

Öğretmenlerin görev almaya başlamadan önceki eğitimi öğretmenlerin iyi yetişmesi ve branşlarına uygun bir eğitim öğretim programından geçmesi çalışma sırasındaki rollerinde önemli bir etkiye sahiptir. Küreselleşme süreci ile bilgi birikimlerindeki hızlı artış, değişen yaşam tarzı, teknoloji ve çevreye farklı bakış açıları gibi etmenler öğretmen yetiştirme sürecinde önemlidir. Yeni gelişme gösteren ülkelerin en önemli problemlerinin başında küreselleşen eğitim sürecine ayak uyduramamasıdır. Çünkü gelişmenin bir boyutu olan yetişmiş insan gücü faktörü bu hususta devreye girmektedir. Bir ülkenin eğitim sisteminde köklü reformları yapıldığında istenilen insan gücünün belirli bir düzeye gelmemesi bu reformların başarısız olduğunun göstergesidir. Bu durum öğretmen yetiştirme süreci, sancılı bir dönem olmasına sebebiyet verir. Öğretmen yetiştirme sürecinin tüm bileşenleri birbiri arasında koordineli ve önemle uygulanması bugün ve yarının öğretmelerinin daha nitelikli yetişmesini sağlayacaktır (Azar, 2011). Ülkemiz öğretmen yetiştirmede Cumhuriyetten bu zamana kadar köklü bir geçmiş ve eğitim reformlarına sahiptir (Akyüz, 2015).

Ülkemizde öğretmen yetiştirilmesi tarihini incelersek;

1.1. Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirilmesi

Osmanlı Devleti 18. Yüzyılın öncesinde sıbyan mektebinden eğitimi gerçekleştiren muallimler ve medrese de eğitimi gerçekleştiren müderrisler ilk öğretmenlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Muallimler ve müderrisler medrese sistemi ile eğitilmişlerdir. Mektep ve medresenin eğittiği öğretmenler genel olarak dini eğitim almışlardır. Osmanlı 18. Yüzyılın başlarında batıyı örnek almaya başlaması ile modernleşme içerisine girmiştir. Bu modernleşme ilk olarak askeri alanda başlamış ve daha sonra sivil alanda devam etmiştir. Askeri alanda ki öğretmen gereksiniminin büyük bir yüzdelik dilimini yabancı uzmanlar oluşturmuş, sivil alanda ise yeni öğretmen açığı ortaya çıkmıştır. Yeni eğitim öğretim sistemi medrese eğitiminden farklı bir işlev getirmesi amaçlanmıştır. Bu da yeni bir müfredat ve programa ihtiyaç olması anlamına gelmektedir. Bu program ve müfredat ile öğrencilerin yetiştirilmesi için öğretmene ihtiyaç vardı. Ancak bunu yetiştirecek herhangi bir eğitim kurumu olmadığından, 1848'den itibaren Osmanlı öğretmen yetiştirme sistemini kendisi kurmuştur. 1870'de Kız Öğretmen okulu açılmış akabinde ise 1877'de Büyük Darülmuallimin açılmıştır. 1880'de öğretmen yetiştirme kurumlarının

sayısı artarak daha geniş bir kitleye ulaşılmıştır. Bu durum Osmanlı eğitim sisteminin değerini ve öğretmen ihtiyacını artırmıştır (Ergün, 1987).

Türkiye Devletinin varlığından itibaren öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerin sorumluluklarını yerine getirmeleriyle ilgili düzenlemeler hep yapılmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlik meslek üzerine daha uzun yıllar değişikliklerin olacağını göstergesi olmuştur. Her dönemin kendi içerisinde farklı şekillerde öğretmen yetiştirme uygulamaları bulunmaktadır. 1926 yılında oluşturulan yasa ile “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olmak üzere iki şekilde öğretmen yetiştirme okulu açılmıştır. 1. Milli Eğitim Şurası’ndan sonra köy muallim mektepleri kapatılmış Köy Enstitüleri açılmıştır. 21 adet enstitü açılmıştır. 1954 yılında yapılan değişiklikler sonucunda köy enstitüleri kapatılmış İlköğretmen Okulu adı altında öğretmen yetiştiren kurumlar birleştirilmiştir. Köy Enstitüleri öğretmen yetiştirme alanında ilk uygulamadır. Ancak Köy Enstitülerinin kapatılmasından belli bir süre daha bu uygulama devam etmiştir. Enstitüler kapatıldıktan sonra açılan İlköğretmen okullunu bitiren bireylerin 2 yıllık bir eğitim daha almaları şartı koyulmuştur. Bu 2 yıllık akademiler 4 yıllık olarak devam ettirilmek istenirse de bazı iç karışıklıklardan ötürü gerçekleştirilememiştir (Seferoğlu, 2009).

1.2. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme

İlköğretmen okulları 1974 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevini devam ettirmiştir. Bu okulların süresi, 1924 yılında 5 sene, 1932 -1933 senesinde ise, ilk üç yıl orta okul, sonraki üç yıl mesleki eğitim programı 6 yıl olarak belirlenmiştir. 1970-1971 senesinde ilkokul 7 ve üzeri, ortaokul 4 ve üzeri yıla çıkarılmış ve ilköğretmen mezunları lise mezunlarına eşit sayılmıştır. 1974-1975 yılında ilköğretmen okullarının bir kısmı öğretmen lisesine dönüştürülmüş ve bir kısımda işlevini kaybederek kapatılarak yerlerine 2 yıllık ilköğretmen yetiştirme enstitüleri açılmıştır (Baskan, 2001). İlkokullar için öğretmen yetiştirilmesini incelediğimizde köylerin öğretmen gereksinimi gidermek için farklı uygulamalar yapılmış ve Muallim mektepleri, Köy enstitüleri ve Eğitim kursları açılmıştır.

1.3. Köy Muallim Mektepleri

1926 yılında yasal düzenlemeler yapılarak köy muallim mektepleri açılmıştır. İlk köy muallim mektepleri Kayseri ve Denizli’de açılmıştır. Öğrenim süresi 3 yıl olarak belirlenen okullara ilkokulu bitirmiş bedensel ve zihinsel engeli bulunmayan öğrenciler alınmıştır. Alınan öğrenciler sözlü ve yazılı sınava tabi tutulduktan sonra başarılı olan 40 öğrenci alınmıştır. 1930 yılından itibaren bu okullara kız öğrenci alımı da başlamıştır. Köy muallim mekteplerini bitiren öğrenciler bakanlık tarafından atamaları gerçekleştirilip atandıkları köylerde 6 yıl zorunlu görev süreleri bulunmaktadır. Bu köy okullarının ömürleri fazla sürmemiştir. Bunun nedeni nitelikli araç gereç ve nitelikli öğretmen bulunmamasıdır. 1933 yılında tamamen kapatılmıştır (Önder, 2014).

1.4. Eğitim Kurşları

1933 yılında kapatılan Köy Muallim Mektepleri sonucunda, köy öğretmeni açığını kapatabilmek için köyde bulunan gençler içerisinde rütbelere bakılarak eğitim unvanı verilmiştir. Bu sayede eğitim kursları açılmıştır. Eğitim kurslarının yerini 1 yıl sonra Köy Öğretmen okulları almıştır (Güven, 2010).

1.5. Köy Öğretmen Okulları

Eğitim kurslarının başarılı olması üzerine Bakanlık tarafından 1937-1938 öğretim yılı içerisinde İzmir, Eskişehir, Edirne ve Kastamonu’da açılmak üzere 4 adet köy öğretmen okulu uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulamanın köy muallim mektebinden farkı ilkokul eğitiminden sonra 3 yıllık ortaokul eğitimi daha görmek mecburiyettir (Önder, 2014).

1.6. Köy Enstitüleri

Köy enstitülerinin açılmasındaki asıl amaç köy kalkınmasıydı. Köylü gençleri yetiştirerek köyün kalkınmasında liderlik etmek amaçlanmıştır (Kirby, 1962). Enstitülerde 3 dal bulunmaktaydı. Bunlar; öğretmenlik, sağlık memurluğu ve ebelik. Öğretmen adayları 5 yıllık eğitimden mezun olduktan sonra kendi köylerinde 20 yıl çalışmaları mecbur kılınmıştır. Bu 5 yıllık eğitimde özellikle köy halkına liderlik ve yön vermesi üzerine öğretmen adayları yetiştirilmiştir (Güven, 2010).

Köy enstitülerine yönelik yapılan saldırılar sonucunda 1954 yılında köy enstitüleri kapatılır. Köy enstitüleri kapatıldıktan sonra bazı kararlar alınır. Bu kararlar öğretmenler arasındaki eşitliği sağlamak amacıyla alınmıştır. Artık öğretmenlikte köy ve şehir kelimeleri çıkartılacak ve nitelikli öğretmen yetiştirmek önem kazanmıştır (Gedikoğlu, 1971). 1992 yılında Eğitim Fakülteleri açılarak artık sınıf öğretmenliğinin yanı sıra alan derslerinin de öğretildiği, öğrenim süresinin 4 yıl olduğu bir kurum açılmıştır (Yeşil, 2016).

Köy Enstitüleri kapatıldıktan sonra isimleri değiştirilerek görevlerine devam etmişlerdir. Ancak 1970'li yılların başlarına gelindiğinde artık İlköğretmen okullarından mezun olan öğretmen adaylarının yüksek öğretim kurumundan mezun olmaları şartı getirilmiştir. (Seferoğlu, 2009).

1.7. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

1974 yılında açılan iki yıllık eğitim enstitüleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu baz alınarak ilköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirilmesi amacıyla açılmıştır. Bu enstitü daha sonra üniversite çatısı altına girmiştir (Bilir, 2011).

1.8. Ortaokullara Öğretmen yetiştirme

1950-1960 yılları arasında yurtdışından birçok eğitim uzmanı ülkemize gelerek farklı eğitim sorunlarımız üzerinde çalışmalar yapmıştır ve raporlar hazırlamışlardır.

1982 yılına kadar ortaokullara öğretmen yetiştirmek için aranan şartlar eğitim süresi 3 yıl olan Eğitim Enstitülerinden mezun olmaktır. (Altunya, 2006). Ortaokullara Öğretmen yetiştiren bu kurumlar 1979 yılında sonra isimleri değiştirilerek “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak isimlendirilmiştir. Bu okulların eğitim süreleri artırılarak 4 yıl yapılmıştır. Bu sayede okullardan mezun olan öğretmen adaylarının ortaokullara dal öğretmeni olunabilmesi gibi lise düzeyinde de ders verebilmeleri sağlanmıştır (Duman, 1991).

Eğitim Enstitülerinde eğitim alan öğrenciler, dal dersleri ile birlikte öğretmenlik meslek bilgisi derslerini de alıyor ve bunun yanı sıra belirli bir süre staj yapıyorlardı. Lise öğretmenine ihtiyacın artmasıyla, 12 Ağustos 1959'da Ankara'da yüksek öğretmen okulu eğitim öğretim programına açıldı. Bu okula ilköğretmen okulu dönemini üstün başarı ile

bitiren öğrenciler alındı. Bu öğrenciler dal derslerini fakülte ve bölümde alırken mesleki bilgi derslerini yük öğretim okulunda aldılar. Daha sonra bu uygulamadan verim elde edilmesiyle 1964 yılında İstanbul'daki tarihsel yüksek öğretmen okulu ve akabinde İzmir'de de aynı model ile yüksek öğretim okulu bu uygulamaya dahil edilmiştir (Kavcar, 2002). 1982 tarihinden itibaren, bu kuruluşlar YÖK' e bağlanıp ortaokullara öğretmen yetiştirmeye devam eden tek kuruluş olmuştur (Ada vd., 2009).

1.9. YÖK'ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme

Son 30 yıldır dünyadaki birçok gelişmiş ülkelerin eğitime verdiği önem giderek artmış olmakla birlikte yeni nesillerin yetişmesine yardımcı olacak yüksek kaliteye sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için birçok çalışmalar yapılmıştır. Türkiye öğretmen yetiştirme konusunda önemli reformlar yapsa da bu reformlar köklü olmamıştır. Bu reformlar geçici ve dönemi kurtarmaktan öteye gidememiştir (Meriç ve Tezcan, 2005).

1973' te öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir adım atılarak öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi zorunlu hale getirilmiş ve mezun olduktan sonra öğretmenlik formasyonu alma hakkı sağlanmıştır (Bilir, 2011). Yani herhangi bir branştan lisans düzeyini bitiren bireyler formasyon hakkına sahip olarak öğretmen olabilmıştır (Yılmaz, 2015).

1982' de itibaren kısa bir zaman zarfında 21 eğitim fakültesinde öğretmen yetiştirme YÖK bünyesinde en az 4 senelik lisans eğitimi aranasına tabi tutulmuştur. Bu durum başta olumlu olsa da daha sonrasında öğretim kadrosu, alt yapı ve uygun eğitim öğretim programı olmadığından verimli olmamıştır. Üniversiteler deneyimsiz olduğundan böylesine önemli bir görev için hazır değillerdi. YÖK ilk zamanlar bu konuyu ciddiye almasa da 15 yıl sonra bu konuyu ciddiye almaya başladı (Kavgar, 2002).

1998-99'da YÖK tarafından yeni bir düzenleme yapıldı. Düzenlemeye göre farklı branşlardaki öğretmenlikleri 4 senelik Eğitim Fakültesi programları olarak düzenlediler. Orta öğretim öğretmenliği için iki şekilde öğretmen olunabiliyordu. Bunlardan birincisi, eğitim fakültesine kayıt yaptıran öğrenciler 3.5 yıl branş eğitimini fen ve edebiyat fakültesinden derslerini aldıktan sonra formasyon eğitimlerini 1,5 yıl boyunca eğitim fakültesinde almışlardır. İkinci olarak 4 sene fen ve edebiyat fakültesinde öğrenimini

tamamlamış öğrenciler eğitim fakültesinde tezsiz yüksek lisans mezunu olarak öğretmen olma hakkına sahip olmuşlardır (Bilir, 2011).

2007 yılında YÖK tarafından yapılan düzenleme orta öğretime öğretmen yetiştiren programlar üzerinde olmuştur. Düzenlemeye göre (3,5+1,5) olan uygulamanın, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin senelere dağıtılarak 5 yıllık birleştirilmiş eğitim olması, eğitim fakültesi haricinde ki öğrenciler ise (4+1,5) uygulamanın sürmesi kararları alınmıştır. Bu düzenlemeyle alan öğretmenlik meslek bilgisi toplamda 46 kredi olmuştur (YÖK, 2007).

2012 yılından alınan karara göre, pedagojik formasyon kaldırılması kararı alınmıştır. Fakat bu durum birçok akademisyen ve pedagojik formasyonu eğitimi almış bireylerin tepkisine neden olmuştur (Çınar, 2016). Günümüzde öğretmenlik mesleğini icra etmek isteyen bireyler 2 farklı şekilde olabilmektedir. Birincisi Eğitim fakültesi bünyesine kayıt yaptırarak eğitim fakültesi mezunu olmalıdır. Diğer bir yol ise fen ve edebiyat fakültesini bitirerek formasyon eğitimini almış olmalıdır. Fen edebiyat fakültesi öğrencilerini alan bilgisi eğitim derslerine oranla daha güçlüdür ama bu durum eğitim fakültesinde eğitim gören öğrenciler için tam tersidir (Yıldırım ve Vural, 2014).

Öğretmenlik mesleği farklı yönlerle de gelişmesi gereken bir meslektir. Öğretmenlerin en önemli dayanağından birisi sahip oldukları alan bilgisidir. Fakat bu öğretmenlik mesleğini yapabilmesi için yeterli değildir. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını da takip etmeli ve istenilen değişimleri de göz ardı etmemelidir. Öğrencilerin davranışlarında meydana gelecek değişiklikleri aldıkları pedagojik formasyon ile etkili bir biçimde kullanabilecek bir öğretmen olmalıdır. Mesleğe bir değer katabilmek için öğretmenler, ders anlatmasının yanında öğrencilerinin başarısını artıracak bilgi, beceri ve tutum gibi özelliklerine öğretmenler sahip olmalıdır (Özkan, 2012).

İyi bir öğretmen hangi özelliklere sahip olmalıdır? Sıcak davranma, mizah sahibi, karşıdakine değer verme, çalışkanlık, karşı konulamaz öğrenme veya öğretme aşkı gibi özellikler mi? Genel olarak bütün insanlar bunların yeterli olduğunu düşünebilir ama yeterli değildir (Wayne and Youngs, 2003). Sıcakkanlılık, çalışma azmi ve başkalarına göstermiş olduğu değer gibi özelliklerin yanı sıra alan bilgisi ve öğrencilere öğretilecek

bilgilerin nasıl öğretilmesi yani eğitim bilimleri derslerine hakim olmak iyi bir öğretmen olmanın temelini oluşturmaktadır (Cornelius-White, 2007).

Eğitim fakültesini veya formasyon eğitimini almış öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini icra edecekleri aşıkardır. Bu sebepten dolayıdır ki öğretmen adaylarının aldıkları eğitimleri önem arz etmektedir (Kartal ve Afacan, 2013). Öğretmen adaylarının eğitimlerinde elde ettikleri birikimler mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını belirler.

Thornike hazırbulunuşluğu, ilk kez öğrenme işini sinir sistemine bağlı olduğunu ve sinir sisteminin öğrenmeye hazır hale gelmesi olarak tanımlamıştır (Binbaşoğlu, 1978). Hazırbulunuşluk seviyesi, öğretmen adaylarının bir konu üzerindeki ön bilgi düzeyini içermektedir. Ön bilgi düzeyi düşük öğretmen adaylarının somut ve basit düzeyde etkinlikler yapması beklenmektedir. İleri düzeyde ön bilgiye sahip öğretmen adaylarının ise basit ve somut düzeydeki etkinlikleri atlayıp karmaşık ve çok yönlü etkinlikler yapabilmesi beklenmektedir (Çelik, 2010).

Hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde ki amaç;

- Öğretmen adaylarının meslek başlangıcında neler bildiğini belirlemek,
- Öğretmen adaylarının hangi standarda sahip olduğunu belirlemektir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008).

Wyatt (1996) öğrenmenin okulların fiziksel özellikleri ve donanımlarından daha çok öğretmenlere bağlı olduğunu ve öğretmenlerin niteliği öğrenmede belirleyici unsur olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu özellikler, deneyimler, yeterlikler öğretmenin öğrenme sürecinde önemli bir rolü vardır. Bu nedenle öğretim kalitesinin öğretmenin hazırbulunuşluğu ile doğru orantılıdır. Yani öğretmenin mesleğe yönelik yeterlik ve mesleki bilgileri önemlidir.

Günümüzde bütün gelişmelerin, yeniliklerin, değişimlerin vazgeçilmez olduğu aşıkardır. Bu durumda mevcut bütün kurumlar kendilerinin bunlara ayak uydurmak ve kendisini yenilemek zorunda kalmaktadır. Bu kurumlarından birisi de eğitim ile ilgili kurumlardır. Eğitimin bir parçası olan öğretmenler kendilerini çağa ayak uyduran, güncel tutan, yeniliğe açık olan bir birey olarak yetişmelidir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumların vermiş oldukları eğitim öne çıkmaktadır. Eğitim sonucunda öğretmen

adaylarının hazırbulunuşlukları aslında kendisinin kaliteli bir öğretim yapabiliyor yapamayacağını ortaya çıkaracaktır. Böylelikle öğretmen adaylarının hazırbulunuşlukları öğretim kalitesinde önemlidir. Bu şekilde kendi kalitesini ve bağlantılı olarak kurumunda kalitesini arttıracaktır (Yanpar Yelken vd., 2007).

Bir kurumda kaliteye ulaşabilmek için, kurum için de çalışan bütün personelin kaliteyi düşünmesi, başarının ancak ve ancak kalite ile olacağını bilmesi gerekmektedir. Kalite, ürünün üretiminden sonra kontrol edilmemesi gereklidir. Yani bir ürün üretildikten sonra eksikleri veya araştırılması gerekenlerin araştırılması önem arz etmemektedir. Önemli olan ürünün üretim aşamasında eksiksiz, hatasız, tam donanımlı üretilmesidir (Özdemir, 2002).

Kaliteli hizmet ve ürün için eğitim kurumlarının insanlara sunulacak ve verilecek eğitimi mevcut şartlarda en iyi şekilde kullanılması gereklidir. Böylelikle öğrenci bilgiye nasıl ulaşacak, bilgiyi ne şekilde üreteceğini, kendi her rekabet ortamında ortaya çıkarabilecek yeteneğe sahip olmalıdır (Serin ve Aytakin, 2009).

Öğreticilik mesleği kutsal bir meslektir. Bunun bilincindeki öğretmenler ve öğretim üyeleri, kaliteli öğrencilerin yetişmesi için önemlidir (Semerci, 2003). Öğretmenlerin kaliteli yetiştirilmesinde en önemli etken ve vazife eğitim fakültesine düşmektedir. Bu görevler arasında, kalite ve standartlara inanma, teorik derslerden çok uygulamalı derslere veya etkinliklere yer verme ve derinlemesine öğrenmeler sağlamak gibi görevler vardır. Ancak YÖK ve MEB her öğrencinin öğretmen olabilmesini kolaylaştıran karar aldığından dolayı eğitim fakültesinin ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını, kalitesini ve önemini azaltmıştır (Semerci, 2003).

Üniversitelerde kaliteli eğitim verilmesi veya mevcut kaliteyi geliştirmeye etki eden başlıca etkenler şu şekilde sıralanabilir (Gencel, 2001).

- 1) Akreditasyon
- 2) Değerlendirme
- 3) Yüksek öğretimin süreçleri

1.10. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Toplumların var olması ve varlığını sürdürmeleri için eğitim önemli etkenlerden bir tanesidir. Bu yüzden toplumların üzerinde önemle durması gerekmektedir. Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimiyle eğitim sistemlerinin değişmesi ve yenide inşa edilmesi gereklidir. Günümüzdeki gelişmiş ve gelişmeye açık ülkeler, gelecek nesillerini yetiştirmesi, uygar toplum seviyesine ulaşması ve kendi toplumuna eğitimi verebilmek için, eğitim sistemlerini analiz edip bu eğitim sistemlerini mümkün olan en yüksek seviye çıkarmak için çalışmalar yapmaktadır (Çelik, 2010).

Ülkeler gelişmelerinde eğitime ne kadar önem verirse gelişmeleri de o oranda başarılı olur. Eğitim sisteminin en büyük amaçlarından bir tanesi de kendine ve yaşadığı topluma karşı sorumluluk sahibi, başkalarının hakkına saygı gösteren, kültürüne bağlı, düşünce ve duygularını rahat bir biçimde ifade eden, yaşamış olduğu çağa ve çağın gerektirdiği yeniliklere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmektir (Pirpir, 2011).

Eğitimin, temel öğelerinden öğretmen, öğrenci ve eğitimi programı içerisinde öğretmenlerin önemi biraz daha fazladır. Çünkü eğitimi veren ve öğrencilerin gelecekteki yaşantısına yön veren kişidir. Öğretmenin işi sadece konuyu öğretmek, sınav yaparak not vermek değildir. Öğrencilerine sosyalleşmeyi, duygu ve düşüncelerini geliştirmesini, ileride doğru mesleklere yönlendirmesini ve onları gelecekteki yaşantılarına hazırlaması gibi birçok konuda önemli görevlere sahiptir (Çankaya, 2007).

Her mesleğin belli ölçüt ve görmüş olduğu değeri vardır. Bir mesleğin gerektirmiş olduğu yeterlik ve eğitimi diğer mesleklerden farklı olmaktadır. Yetişmiş insan gücünün önemli olduğu yaşadığımız dönemde önemlidir. Bunun bilincinde olan batı devletleri, hiçbir fedakarlıktan kaçınmayarak öğretmen yetiştirme sistemlerini sürekli güncel tutarak ve geliştirerek yollarına devam etmektedir. Öğretmen yeterliklerine sahip öğretmen adayları için gerekli çalışmaları her sene sorgulayarak olumlu yönde atım atmaktadırlar. Türkiye ise öğretmenlerin hizmet öncesi ve sonrası sürekli çeşitli modellerle sürekli değişim sürecinde olmuştur. Öğretmen yetiştirme, eğitim sistemimizin en köklü sorunlarından biri konumundadır. Durum böyle olunca öğretmen yetiştirme sürekli yap-boz olmakla beraber öğretmenlik mesleğine olan saygınlığı ve niteliğini aşağı yöne çekmiştir. Eğitim sistemini

politikadan arındırılarak, yaşadığımız toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel değerlere bakılarak yeni bir model geliştirilmesi gerekmektedir (Azar, 2011).

YÖK (1999) öğretmen eğitiminin kalitesinin artması için öğretmen yetiştirmede bir standart oluşturulması gerektiğini düşünerek bir proje gerçekleştirmiştir. Projenin amacı, standardın oluşturulması ve öğretmenlerin yeterliklerini eğitim sürecinde öğretmen adaylarına uygulamalı ve teorik çalışmalar ile kazandırmaktır. Projede öğretmen yetiştirme programını yeterlik listesi olarak hazırlamıştır. Bu liste aşağıdaki Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.1. YÖK Öğretmen Yeterlik Tablosu

Temel Yeterlik Alanları	Öğretmen Yeterlikleri
1. Konu alanı ve bu alan eğitime ilişkin yeterlikler	Konu alan bilgisi Alan eğitimi bilgisi
2. Öğretme Öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler	Planlama Öğretim süreci Sınıf Yönetimi İletişim
3. Öğrencilerin öğrenmelerini İzleme, değerlendirme ve kayıt tutma	
4. Tamamlayıcı mesleki yeterlikler	

Eğitim sisteminin yanı sıra bir öğretmenin mevcut olması gereken yeterlikler üzerine bir çok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar hâlen devam etmektedir(Etmer,2005). Öğretmenin pedagojik yeterlikte öğrenme sürecinin “nasıl”, alan eğitimi yeterliğinde ise “ne” öğretilmesi gerektiğini iyi bilmesi önem taşımaktadır(Gürbüz vd., 2013).

Öğretmen adaylarının yetişmesi esnasında ve mesleki hayatlarında bu kadar önemli yeri olan mesleki hazırbulunuşlukları öğretmen adaylarının öğretim kaliteleri üzerinde etkilidir. Bununla beraber, öğretmen adaylarının öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerine yapılmış çalışma sayısı sınırlıdır. Bu yapılan çalışma, bu konuda ki eksikliğin

giderilmesine katkı sağlayacak olmakla birlikte, ileride yapılacak çalışmalara bir alt yapı olması beklenmektedir.

1.11. Araştırma Problemi

Bu çalışmanın amacı “Öğretmen Adaylarının Öğretim Kalitesi Yeterlik Algılarını” farklı değişkenler açısından incelenmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.12. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Öğretmen adaylarının cinsiyete değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Eğitim fakültesi ve Fen Edebiyat fakültesi (Pedagojik formasyon eğitimi alan) erkek öğretmen adayları arasında öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinden anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Eğitim fakültesi ve Fen Edebiyat fakültesi (Pedagojik formasyon eğitimi alan) kız öğretmen adayları arasında öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Aile de kendisinden başka öğretmen olma durumunun öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin doğuştan mı sonradan mı kazanıldığına inanma durumunun öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde teorik veya uygulamalı derslerin daha çok olmasını istemesi durumunun öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8) Öğretmen adaylarının okumuş oldukları bölümün alan türü değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 9) Öğretmen adaylarının öğretmenlik sırasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında değişme olup olmaması durumunun öğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.13. Araştırmanın Sınırlıkları

1. Araştırma, 2019-2020 eğitim üretim yılında örnekleme yer alan Erzincan Binali Yıldırım niversitesinde, Eğitim Fakültesi (Sınıf ğretmenliği, Fen Bilgisi ğretmenliği, Sosyal Bilgiler ğretmenliği, Okul ncesi ğretmenliği) son sınıftaki ğretmen adayları ve Formasyon eğitimi alan ğretmen adaylarından elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmada incelenecek ğretmen adaylarının ğretim kalitesi yeterlik algısı lęeęi ile sınırlıdır.

1.14. Araştırmanın Sayılıları

Bu araştırmada kabul edilen sayılılar;

1. Araştırmada kullanılan ğretim kalitesi yeterlik algısı lęeęi araştırma için gerekli verileri sağladığı kabul edilmiştir.
2. Öğretmen adaylarının uygulanan lęeęe içtenlikle ve baskı altında olmadan cevapladıkları kabul edilmiştir.

2. KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile İlgili Çalışmalar

Mehmetlioğlu ve Haser (2013)'in ilköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik hazırbulunuşluklarını araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olduğu lise ve çekirdek ailedeki öğretmen varlığı gibi değişkenleri el alarak bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 10 üniversitenin eğitim fakültesi matematik bölümünde eğitim gören 3. ve 4. sınıflardan toplamda 728 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Hazırbulunuşluk Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluklarının yüksek olmadığını, sınıf düzeyinde 4. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerden daha yüksek hazırbulunuşluğu olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun okul deneyimi dersinden kaynaklandığı belirtmiştir. Cinsiyet, mezun oluna lise türü ve ailede öğretmen olma durumunun anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Köklükaya ve Yıldırım (2017)'nin Ankara'daki bir üniversitede 35 fen bilgisi öğretmen adayına yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla çalışmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 30 maddelik öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk ölçeğinin pilot ve geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören 35 3.sınıf fen bilgisi öğretmen adayları katılmıştır. Elde edilen verilere göre 3. Sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının düşük seviyede hazırbulunuşluğa sahip olduklarını tespit etmiştir.

Göçer (2008)'in yaptığı nitel çalışmaya sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliğinden okuyan 153 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ders işleyiş taslağı ve gözlem formu kullanarak hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Elde edilen verilere göre eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluklarının yeterli seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Yenen ve Durmaz (2019)'da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın

örneklemini Nevşehir Hacı Bektaş Veli üniversitesi Eğitim Fakültesinde 122 erkek, 86 bayan toplam 208 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Yıldırım ve Köklükaya tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde t testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük seviye olduğu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunurken bu farkın erkekler lehine olduğu bulunmuştur. Okudukları bölüm türüne ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka çalışmada, Akhan vd. (2019)’da son sınıf öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerini yüksek düzeyde bulmuştur. Öğretmen adaylarının bölümlere göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ve üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim türü değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.2. Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algıları ile İlgili Çalışmalar

İncik ve Akay (2015) yaptığı çalışmada eğitim fakültesi 4.sınıf öğretmen adayları ve pedagojik formasyon sertifikası programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 500 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından MEB yeterliklerini temele alan anket ve iki adet açık uçlu sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerde eğitim fakültesi öğretmen adaylarının kendilerini öğrencilere değer verme, anlama ve saygı duyma alt boyutlarında yeterli bulurken pedagojik formasyon eğitimi öğretmen adayları değer verme, ulusal ve evrensel değerlere önem alt boyutlarında yeterli bulduklarını tespit etmiştir.

Akçadağ (2012)’ın çalışmasında farklı şehirlerden seçilmiş 65 öğretmen ile niteli bir çalışma yapmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitim ile ilgili öğretmenlerin beklentilerini ve bu beklentilerin nasıl geliştirebileceğini incelemiştir. Çalışmayı içerik analizi ile yapmıştır. Elde edilen verilere göre, hizmet içi eğitimin içerik ve method üzerine özel vurguya yer verilmesi, katılımcıların uzman görüşü sunmak ve pozitif tavırlar gibi kriterler yerilmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi, iletişim, yetenek, özel eğitim, drama ve oyun öğrenme, çocuk psikolojisi, aile eğitimi ve kişilik gelişimi durumlarının da geliştirilmesi tespit etmiştir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008)'de ki çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakülte değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 250 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmadan sonucunda öğretmen adaylarının yeterlik inançları cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık kızlar lehine bulunmuştur. Program değişkenine göre ise farklı programdaki öğrencilerin yeterlikleri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Fakülte değişkeninde eğitim fakültesi lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çetinkaya (2007) Türkçe öğretmen adaylarının yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın bulgularından Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından mesleki yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2008), stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeyleri üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 43 stajyer öğretmen oluşturmuştur. Araştırma betimsel tarama modeli olup, veri toplamak için anket kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre stajyer öğretmenlerin mesleğe karşı kendilerini büyük ölçüde yeterli görmekte oldukları. Cinsiyet açısından yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ersöz (2009)' da 215 öğretmen ile yaptığı çalışmada endüstri meslek liselerinde kullanılan teknolojilerin öğretim kalitelerine etkilerini cinsiyet, yaş, branş ve mesleki kıdem yılı açısından öğretmen incelemiş ve analiz yapmıştır.

Dilci ve Yıldız (2012) yapmış olduğu çalışmada, Cumhuriyet ve Kilis 7 Aralık Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 107 son sınıf öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Dilci tarafından oluşturulan "Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik" anketi uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre; öğretmen adaylarının cinsiyet, üniversite ve öğrenim türüne göre mesleki yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmen adaylarının okudukları bölüm türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak Seçkin ve Başbay(2013)' de yaptığı çalışmada 558 beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelemiş ve öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarını yeterli düzeyde bulmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve spor branşına göre anlamlı fark bulunmazken, baba eğitim düzeyi, bölümü isteyerek seçme ve düzenli bir şekilde spor yapma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.



3. KURAMSAL TEMELLER

Alan yazın incelendiğinde meslek ve öğretmenlik üzerine birçok tanımla karşılaşmaktadır.

3.1. Meslek

Genel olarak, yoğunlaştırılmış bir eğitime tabi tutularak eğitim sürecinin sonunda bireylerin elde ettiği profesyonel iştir (Güleryüz, 2015).

Meslek olarak öğretmenlik, bütün meslekleri ele aldığımızda aralarındaki en köklü mesleklerden bir tanesidir. Çünkü öğrenme ve öğretme olgusu ilk insanlıktan süregelen bir süreçtir. İnsanoğlu var olduğu sürece bu süreç kesintisiz devam edecektir. Bu yüzden ki öğretmenlik mesleğinin önemi büyüktür (Ertuğrul, 2005)

3.1. Eğitim

Bireyin geçmişteki yaşantısını, gelecekteki yaşantısını kapsayan yani bireydeki meydana gelen düşünce, davranış tutum gibi değişimlere yardımcı olma olarak tanımlamıştır (Karlı, 2003).

Eğitim, bireylerin almış oldukları bilgileri hayatının her anından kullanmasını yardımcı olan süreçtir (Çevik, 2008).

Aydın ve ark. (2014)' e göre toplumda çağdaş olma yönündeki değişimlerin ve gelişmelerin verimli bir şekilde sağlanması için temel bir hizmet aracı olarak tanımlamaktadır (Aydın vd., 2014).

Azar(2011)'a göre eğitim, insanlığın başlangıcından bu zamana kadar devam eden ve devam edecek olgudur.

3.2. Öğretim ve Öğretim Kalitesi

Öğretim, iyi bir bilgiye sahip, değişen bilgi ve bilgiyi etkileyen koşullara rağmen bilgiyi sentezleme yapılarak bireylere karşı sunulan karışık ve çok yönlü bir süreç olarak tanımlanır (Hollins, 2011).

Öğretim Kalitesi, bireyin hayatı boyunca üretken ve başarıya ulaşması amacıyla bütün ihtiyaç ve beklentilerine yönelik durmaksızın devam eden eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için yapılan çalışmalardır (Özdayı, 2000).

3.4. Öğretmenlik mesleği

TDK (2020)' a göre meslek, eğitim sonucunda bilgi ve beceriye dayalı, insanlara ürün sunmak ve geçim sağlanması için yapılan bir iştir. Öğretmenlik mesleği ise bir bilim dalına ait bilgileri veya teknik bilgileri öğretmeyi vazife edinmiş kişi olarak tanımlanmıştır.

Küçükahmet(1992) 'e göre öğrencisinin öğrenme faaliyetini basitleştiren ona yardımcı olan birey olarak tanımlamıştır.

Tezcan (1997)' a göre öğretmenlik, alanında uzman, meslek kültürüne ve ahlakına sahip, alanında hizmet veren örgün eğitim almış kişiye denir.

Öğretmenlik mesleği, ilgi gerektiren, beceri ve özel bilgi isteyen önemli bir meslektir (Sönmez, 1999).

Akbayır ve Taş (2009)'a göre Öğretmenler, öğrencilere sadece bilgi veren bir birey olarak değil, onlarla iyi iletişim sağlayan, problemlere nasıl yaklaşılmasını gösteren, onlara örnek biri olan, onlara dersleri sevdiren biri olan insandır.

Öğretmen olmadan bir eğitim sisteminden söz edilemez. Eğitim sisteminin ana parçalarından birisi olan öğretmen, toplumun ve toplum içindeki bireylerin mimarıdır. Bütün ülkeler çağdaş eğitim ve toplum düzeyine ulaşabilmek için eğitim sistemini yaşadıkları çağın gereksinimlerine göre sürekli bir şekilde yenilemelidir. Eğitim sistemindeki bu yenilikler neticesinde oluşan değişimlerin öğretmenleri doğrudan etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretmenlerin çağın gereksinimlerine uygun yetişmesi beklenmektedir (Çankaya, 2007).

Öğretmenlerin istenilen düzeyde niteliklere sahip bireyler olabilmeleri için birkaç standartlara sahip olması gerekmektedir. Bu standardın bir parçası da öğretmen yeterliliğidir (Seferoğlu, 2004). Eğitim sisteminde ki niteliğin azalması ya da artması

öğretmenlik yeterliliğiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin sahip olması gereken sorumlulukları çağın değişmesiyle sahip olması gereken yeterliklerinin değişmesi beklenmektedir. Öğretmenin yeterlilik seviyesine bağlı olarak öğrencilerin de kalıcı öğrenmeleri o derece düşük veya yüksek olması beklenmektedir (Karacaoğlu,2008). Yani öğretmenin yeterlilik düzeyi, öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluğu ile doğru orantılıdır.

Öğretmen genel yeterlikleri, uzmanlar, öğretmenler, akademisyenler ve başka katılımcılar ile yapılan pilot uygulama ve ortak görüşler neticesinde;

- a) Kişisel ve Mesleki değerler – Mesleki gelişim,
- b) Öğrenciyi tanıma,
- c) Öğrenme ve öğretme süreci,
- d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- e) Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- f) Program ve içerik bilgisi

Olarak 6 ana yeterlilik alanı oluşturulmuştur (MEB, 2017).

Öğretmenlerin gerektiği gibi yetişmesi, ilkokul öğrencileri üzerinde etkisi çoktur. Öğrencilerin küçük yaşta ailesinden çok öğretmenleri ile vakit geçirmektedirler. Öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkisi gelecek neslin yetişmesi için öğretmenin yeterliliği bu açıdan önemlidir. Öğretmenlerin yeterlikleri genel olarak üçe ayrılır. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisidir. Bu üç unsur da bir arada barındıran öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki veriminin fazla olması beklenmektedir. Eğer öğretmen bu üç unsurdan bir tanesini barındırmıyorsa etkili bir eğitim öğretim ortamı sağlanması beklenemez yada az olması beklenir (Çelikten vd., 2005).

3.5. Pedagojik Formasyon

Bir öğretmenin, öğrencilerine nelerin öğrenmesini istemesi ve öğrencilerinin neleri gerçek manada öğrendiği arasındaki ilişkiye pedagoji denir (Slavin, 2017).

Pedagojik formasyon, bireylerin eğitilip yetiştirilmeleri için gerekli mesleki eğitimini almış öğretmen adaylarına kazandırılmış beceriler ve davranışların hepsine denir (Demirtaş ve Kırbaç, 2016).

Eğitim öğretimin daha verimli ve işlevsel geçmesi amacıyla öğretmen adaylarını bilgi ve becerilerin kazandırılması ve bu bilgi ve becerileri uygun zaman ve koşulda kullanması için aldığı eğitimin tümü pedagojik formasyon olarak tanımlanır (Kart, 2016).

Pedagoji, bilginin nasıl öğretilmesine karar veren öğretmen merkezli eğitim sürecidir. Öğretmen edindiği bilgi ve öğrenme deneyimlerini sınıf ortamında ve ortamın ihtiyacı doğrultusunda öğretmen faaliyetini oluşturmaktadır (Çiltaş ve Akıllı, 2011).

3.6. Hazırbulunuşluk

Bireyin, belirli becerileri kazandıktan sonra gerektiğinde ve zamanında kullanmasıdır. Başka bir deyişle, bireyin herhangi bir karışıklık yaşamadan sade ve yeteri kadar öğrenmesine denir (Boz, 2004).

Saltaş(2008)' a göre hazırbulunuşluk, en sade şekli ile herhangi bir olayı, etkinliği yapmaya; bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor olarak belirli bir düzeyde hazır olmasıdır.

Bireyler doğumundan ölümüne kadar yeni bilgiler öğrenme içerisindedir. Her bireyin farklı şekilde ve hızda öğrenmektedir. Bu durum bireylerin bireysel farklılığından ve özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bireylerin öğrenmelerini etkileyen farklı faktörler vardır. Bunlardan biriside bireyin ön bilgileri yani hazırbulunuşluklarıdır(Uzun, 2015). Hazır bulunuşluk kavramı 4 başlık altında incelenmektedir. Bunlar; bilişsel, eğitsel, sosyal ve psikomotor hazırbulunuşluktur.

3.6.1. Bilişsel hazırbulunuşluk

Bireyin edinmiş olduğu ya da ulaştığı bilgiyi sorgulayabilmesi, analiz edip sentez edebilmesi, güvenilirliğini ve doğruluğunu kontrol edebilmesi için sorular sorması gereklidir. Bireyin eleştirel düşünmesine yardım edecek ve eleştirel düşünmesinin gelişmesine katkı sağlayacak ortamların oluşması gerekmektedir (Ünal, 2005).

3.6.2. Duyuşsal hazırbulunuşluk

Bireyin öğrenmesi gereken konuyla ilişkili güdülenmesini, tutumunu, ilgisini ve isteğini içerir. Bireyin kendini hazır olarak görmesi yapacağı işin kolaylaşmasına ve yaptığı işte başarılı olacağına inanmasını tahmin ediyor. Yani birey kendine inanıp güveniyorsa o işte başarılı olması beklenmektedir (Öcal, 2011).

3.6.3. Sosyal hazırbulunuşluk

Bireyin, toplum içindeki uyum sürecidir. İnsan toplumsal bir varlık olmasından dolayı sürekli diğer bireylerle kopmayan bir etkileşim içerisinde. Bireyin doğumdan ölüme kadar sürekli ailesi veya kurduğu aile içinde yaşamaktadır (Kandır, 2003). Sosyal hazırbulunuşluk, eğitim sonucu oluşmaktadır. Eğitimsel değişimin ana bileşeninden biridir. Eğitim ortamında bireyin diğer bireylerle etkileşim sürecini oluşturması ve bilgi toplumunun oluşmasını ifade etmektedir (Ünal, 2005).

3.6.4. Psikomotor hazırbulunuşluk

Hazırbulunuşluğun bu boyutunda bireyin, öğreneceği konu ya da konuları fiziksel olarak yeterli düzeye ulaşmasıdır. Bireyin konuyla ilgili gerekli psikomotor becerilerini eşgüdümlü olarak gerçekleştirmesidir (Öcal, 2011).

4. MATERYAL ve YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada, araştırma modeli olarak betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu otaya koymak ve tanımlanmasını esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim kalitesi yeterlik algılarının belirleneceği ve farklı değişkenler açısından inceleneceği için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

4.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, Doğu Anadolu'da bir devlet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

4.3. Örneklem

Çalışma grubunu 346 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları seçilirken 4. Sınıf veya pedagojik eğitiminin sonuna doğru seçilmesine dikkat edilmiştir. Bunun nedeni; Çalışma grubunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmaya yakın olmaları, öğretmenlik mesleğine yönelik aldıkları eğitim programlarının sonlarına yaklaşmış olmalarıdır.

Tablo 4.1. Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler		N	F(%)
Fakülte	F.E.F (Formasyon Grubu)	159	%46
	Eğitim	187	%54
Toplam		346	%100
Fakülte/Cinsiyet	F.E.F Erkek	49	%14.2
	F.E.F Kız	110	%31.8
	Eğitim Erkek	67	%19.4
	Eğitim Kız	120	%34.7

Tablo 4.1. Devam

Toplam		346	%100
Cinsiyet	Erkek	115	%33.2
	Kız	231	%68.8
Toplam		346	%100
Ailede Öğretmen Olma	Var	109	%31.5
	Yok	237	%68.5
Toplam		346	%100
Öğretmenliğin doğuştan mı sonradan mı kazanıldığına inanma durumu	Doğuştan	90	%26
	Sonradan	256	%74
Toplam		346	%100
Okumuş oldukları bölümün alan türü	Sayısal Alan	116	%33.5
	Sözel Alan	230	%66.5
Toplam		346	%100
Öğretmenlik eğitimi müfredatında hangi dersler daha çok olmalıdır?	Teorik	33	%9.5
	Uygulama	313	%90.5
Toplam		346	%100
Öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmenliğe yönelik tutumunuzda değişme oldu mu?	Olumlu Değişim	270	%78
	Değişim Olmadı	45	%13
	Olumsuz Değişim	31	%9
Toplam		346	%100

Tablo 2.1 de öğretmen adaylarının bağımsız değişkenlere göre demografik özellikleri bulunmaktadır. 346 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın %46 pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayı, %54 ünü Eğitim fakültesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örnekleme %33,2 erkek öğretmen adayı bulunurken geri kalan %68,8'lik kısmını kız öğretmen adayları oluşturmaktadır. Eğitim fakültesindeki erkek öğretmen adayları %19,4 kız öğretmen adayları %34,7, pedagojik formasyon eğitimindeki erkek öğretmen adayları %14,2, kız öğretmen adayları %34,7'lik kısmı oluşturmaktadır. Ailesinde öğretmen olan öğretmen adayları %31,5, olmayan %68,5 olduğu görülmektedir. Öğretmenliğin

doğuştan kazanıldığına inanan öğretmen adayları %26 iken inanmayan%74'tür. Sayısal bölümünde okuyan öğretmen adayları %33,5 sözel bölümde okuyan öğretmen adayları %66,5'tur. Müfredatta teorik derslerin daha fazla olmasını isteyen öğretmen adayların %9,5 uygulamalı dersler isteyen öğretmen adayları %90,5'tur. Öğretmenlik eğitimi sırasında olumlu değişime sahip öğretmen adayları %78, değişime sahip olmayan öğretmen adayları %13 ve olumsuz değişime sahip öğretmen adayları %9 olduğu görülmektedir.

4.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen Pedagojik Formasyon Eğitimi alan ve Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının öğretim kalitesi yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla "Öğretim Kalitesi Yeterlik Algısı" ölçeği uygulanmıştır. Ölçek Taşçı ve Atar (2016) tarafından geliştirilen ve toplamda 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Ölçekten alınabilecek düşük puan 22 iken en yüksek puan 110'dir. Ölçek geliştirilirken 283 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutları "Alan bilgisi", "Destekleyici Sınıf Atmosferi", "Öğretim Sürecini Yapılandırma", "Biliş aktivasyonu ve tekrar", "Sınıf Yönetimi" olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutlara ait soru dağılımı ise şu şekildedir; AB ait 4 soru, DSA ait 5, ÖSY ait 5 soru, BAT 4 soru, SY ait ise 4 soru vardır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları çalışmamızın sağlığı açısından tekrardan yapılmış ve alt faktörler için SPSS PROGRAMI ile şu sonuçlar elde edilmiştir. AB 0,801, DSA 0,697, ÖSY 0,780, BAT 0,722, SY 0,609 bulunurken ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .900 bulunmuştur.

4.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Aralık 2019 ile Ocak 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 346 öğretmen adayı araştırmanın uygulaması hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan ölçeklere isim yazmamaları istenmiştir. Katılımcılar tarafından doldurulan ölçekler belirlenen bir ders saati içerisinde katılımcılardan toplanmıştır.

4.6. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi(One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize başlamadan önce normallik testi yapılmış ve gerekli varsayımlar kontrol edilerek incelenmiştir. Normallik testi sonucunda verilen normal dağılım göstermediği görülmüştür. Fakat Tabachnick ve Fidell (2012) yapmış olduğu çalışma sonucunda çarpıklık ve basıklık değerleri(-1,5 - +1,5) göz önüne alındığında normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Tek yönlü varyans analizleri için varyansların homojen bir dağılım gösterdiği (Levene F, $p > .050$) belirlenmiştir(Morgan vd., 2004). Bu belirlemeler sonucunda parametrik testlerden ANOVA ve bağımsız t testi verilerimizle analiz edilmiştir.

5. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde çalışmanın amacına ulaşmaya yönelik öğretim kalitesi yeterlilik algısı ölçeğinden elde edilen veriler ışığında bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgu

Birinci problemde öğretmen adaylarının okudukları fakülte değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.1 de verilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmen Adaylarının Okudukları Fakülte Değişkenine Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Fakülte	N	\bar{X}	SS	t	p
Alan Bilgisi	Fen Edebiyat (Formasyon Grubu)	159	16.88	2.364	2.971	.003
	Eğitim	187	16.03	2.895		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	Fen Edebiyat (Formasyon Grubu)	159	22.67	2.127	1.445	.145
	Eğitim	187	22.32	2.426		
Öğretim Sürecini Yapılandırma	Fen Edebiyat (Formasyon Grubu)	159	22.40	2.543	2.740	.006
	Eğitim	187	21.59	2.886		
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	Fen Edebiyat (Formasyon Grubu)	159	17.58	2.042	3.074	.002
	Eğitim	187	16.86	2.263		

Tablo 5.1. Devam

Sınıf Yönetimi	Fen Edebiyat (Formasyon Grubu)	159	17.34	2.071	1.958	.51
	Eğitim	187	16.86	2.419		
Genel Toplam	Fen Edebiyat (Formasyon Grubu)	159	96.87	8.758	3.164	.002
	Eğitim	187	93.65	10.145		

Tablo 5.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖKYA ölçek alt boyutlarında DSA ve SY alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken diğer alt boyutlar olan AB, ÖSY, BAT alt boyutlarında ayrıca genel toplam da okudukları fakülteye göre ÖKYA üzerinde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık pedagojik formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrenciler ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında olup anlamlı farklılık pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir($p < .05$)

5.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgu

İkinci problemde öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.2 de verilmiştir.

Tablo 5.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Değişkenine Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Alan Bilgisi	Erkek	159	16.29	2.427	-.676	.500
	Kız	187	16.48	2.820		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	Erkek	159	22.31	2.462	-.952	.342
	Kız	187	22.56	2.211		

Tablo 5.2. Devam

Öğretim Sürecini Yapılandırma	Erkek	159	21.70	2.985	-1.214	.225
	Kız	187	22.09	2.638		
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	Erkek	159	17.29	2.122	.576	.565
	Kız	187	17.14	2.227		
Sınıf Yönetimi	Erkek	159	17.07	2.547	-.065	.948
	Kız	187	17.09	2.133		
Genel Toplam	Erkek	159	17.07	2.547	-.065	.948
	Kız	187	17.09	2.133		

Tablo 5.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖKYA ölçek alt boyutlarında ve genel toplam da cinsiyet açısından incelendiğinde ÖKYA üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur($p>.05$)

5.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu

Birinci problemde öğretmen adaylarının fakülte/cinsiyet değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.3 de verilmiştir.

Tablo 5.3. Öğretmen Adaylarının Fakülte/Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Fakülte/Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Alan Bilgisi	F.E.F Erkek	49	16.47	2.073	.670	.504
	Eğitim Erkek	67	16.16	2.649		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	F.E.F Erkek	49	22.24	2.488	-.309	.758
	Eğitim Erkek	67	22.39	2.449		
Öğretim Sürecini Yapılandırma	F.E.F Erkek	49	22.08	2.798	1.106	.271
	Eğitim Erkek	67	21.46	3.101		

Tablo 5.3. Devam

Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	F.E.F Erkek	49	17.37	2.177	.284	.777
	Eğitim Erkek	67	17.25	2.091		
Sınıf Yönetimi	F.E.F Erkek	49	16.88	2.260	-.694	.489
	Eğitim Erkek	67	17.21	2.728		
Genel Toplam	F.E.F Erkek	49	95.04	9.359	.307	.759
	Eğitim Erkek	67	94.48	10.029		

Tablo 5.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖKYA ölçek alt boyutlarında formasyon ve eğitim fakültesinde ki erkek öğretmen adayları arasında AB, DSA, ÖSY, BAT, SY alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir($p < .05$).

5.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgu

Birinci problemde öğretmen adaylarının fakülte/cinsiyet değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.4 de verilmiştir.

Tablo 5.4. Öğretmen Adaylarının Fakülte/Kız Değişkenine Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Fakülte/Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Alan Bilgisi	F.E.F Kız	110	17.06	2.469	3.038	.003
	Eğitim Kız	120	15.95	3.032		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	F.E.F Kız	110	22.86	1.927	2.028	.044
	Eğitim Kız	120	22.28	2.422		
Öğretim Sürecini Yapılandırma	F.E.F Kız	110	22.54	2.422	2.549	.011
	Eğitim Kız	120	21.66	2.770		
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	F.E.F Kız	110	17.67	1.982	3.596	.000
	Eğitim Kız	120	16.64	2.333		

Tablo 5.4. Devam

Sınıf Yönetimi	F.E.F Kız	110	17.55	1.957	3.176	.002
	Eğitim Kız	120	16.67	2.217		
Genel Toplam	F.E.F Kız	110	97.68	8.393	3.622	.000
	Eğitim Kız	120	93.19	10.222		

Tablo 5.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖKYA ölçek alt boyutlarında Formasyon ve eğitim fakültesinde ki kız öğretmen adayları arasında AB, DSA, ÖSY, BAT, SY alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık Formasyon eğitiminde ki kız öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir($p < .05$).

5.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgu

Birinci problemde öğretmen adaylarının aile de öğretmen olma durumu değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları arasından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.5 de verilmiştir.

Tablo 5.5. Öğretmen Adaylarının Ailede Öğretmen Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Ailede Öğretmen Olma Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Alan Bilgisi	Var	109	16.27	2.741	-.716	.473
	Yok	237	16.49	2.675		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	Var	109	22.28	2.423	-1.073	.284
	Yok	237	22.57	2.236		

Tablo 5.5. Devam

Öğretim Sürecini Yapılandırma	Var	109	21.87	2.906	-.402	.688
	Yok	237	22.00	2.695		
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	Var	109	17.23	2.167	.222	.824
	Yok	237	16.17	2.205		
Sınıf Yönetimi	Var	109	17.04	2.317	-.245	.807
	Yok	237	17.10	2.260		
Genel Toplam	Var	109	94.69	10.242	-.577	.564
	Yok	237	95.33	9.386		

Tablo 5.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖKYA ölçek alt boyutlarında ve genel toplamda ailede öğretmen olması veya olmaması durumu açısından incelendiğinde ÖKYA üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir($p>.05$).

5.6. Altıncı alt Probleme Ait Bulgu

Birinci problemde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin doğuştan ya da sonradan kazanıldığına inanma durumu değişkenine göre öğretim kalitesi yeterli algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.6 de verilmiştir.

Tablo 5.6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Doğuştan/Sonradan mı Kazanıldığına İnanma Değişkenine Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Öğretmenlik Mesleğinin Doğuştan mı Sonradan mı Kazanıldığına İnanma	N	\bar{X}	SS	t	p
Alan Bilgisi	Doğuştan Kazanılır	90	17.08	2.505	2.721	.007
	Sonradan Kazanılır	256	16.19	2.725		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	Doğuştan Kazanılır	90	22.96	2.248	2.299	.022
	Sonradan Kazanılır	256	22.31	2.295		
Öğretim Sürecini Yapılandırma	Doğuştan Kazanılır	90	22.32	2.578	1.452	.147
	Sonradan Kazanılır	256	21.83	2.814		
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	Doğuştan Kazanılır	90	17.73	2.103	2.758	.006
	Sonradan Kazanılır	256	17.00	2.193		
Sınıf Yönetimi	Doğuştan Kazanılır	90	17.58	2.136	2.426	.016
	Sonradan Kazanılır	256	16.91	2.301		
Genel Toplam	Doğuştan Kazanılır	90	97.67	9.289	2.930	.004
	Sonradan Kazanılır	256	94.24	9.638		

Tablo 5.6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖKYA ölçek alt boyutlarında ÖSY alt boyutunda ÖKYA üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir($p>.05$). AB, DSA, BAT, SY alt boyutlarında ve genel toplamda ÖKYA üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılık öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin doğuştan kazanıldığına inananlar ile sonradan kazananlar arasında olup doğuştan kazanıldığına inananlar lehine olduğu tespit edilmiştir($p<.05$).

5.7. Yedinci alt Probleme Ait Bulgu

Birinci problemde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin doğuştan ya da sonradan kazanıldığına inanma durumu değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.7 de verilmiştir.

Tablo 5.7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Eğitimi Müfredatında Teorik/Uygulamalı Derslerin Daha Çok Olması Değişkenine Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Öğretmenlik eğitimi müfredatında hangi dersler daha çok olmalıdır?	N	\bar{X}	SS	t	p
Alan Bilgisi	Teorik Dersler	33	16.58	2.332	.351	.726
	Uygulamalı Dersler	313	16.40	2.732		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	Teorik Dersler	33	22.06	2.680	-1.102	.271
	Uygulamalı Dersler	313	22.52	2.253		
Öğretim Sürecini Yapılandırma	Teorik Dersler	33	22.03	2.325	.155	.877
	Uygulamalı Dersler	313	21.95	2.805		
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	Teorik Dersler	33	16.61	1.952	-1.616	.107
	Uygulamalı Dersler	313	17.25	2.208		
Sınıf Yönetimi	Teorik Dersler	33	17.42	2.092	.911	.363
	Uygulamalı Dersler	313	17.04	2.294		
Genel Toplam	Teorik Dersler	33	94.70	8.527	-.271	.787
	Uygulamalı Dersler	313	95.18	9.776		

Tablo 5.7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖKYA ölçek alt boyutlarında ve genel toplamda öğretmenlik eğitimi müfredatında teorik derslerin daha

çok olmasını düşünenler ile uygulamalı derslerin daha çok olmasını düşünenler açısından incelendiğinde ÖKYA üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir($p>.05$).

5.8. Sekizinci alt Probleme Ait Bulgu

Birinci problemde öğretmen adaylarının okudukları bölümün alan türü değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.8 de verilmiştir.

Tablo 5.8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümün Alan Türüne Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Okuduğu Bölümün Alan Türü	N	\bar{X}	SS	t	p
Alan Bilgisi	Sayısal Alan	116	16.26	2.862	-.786	.432
	Sözel Alan	230	16.50	2.608		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	Sayısal Alan	116	22.34	2.318	-.825	.410
	Sözel Alan	230	22.55	2.288		
Öğretim Sürecini Yapılandırma	Sayısal Alan	116	21.78	2.899	-.879	.380
	Sözel Alan	230	22.05	2.689		
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	Sayısal Alan	116	17.08	2.073	-.682	.496
	Sözel Alan	230	17.25	2.250		
Sınıf Yönetimi	Sayısal Alan	116	16.72	2.169	-2.082	.038
	Sözel Alan	230	17.26	2.310		
Genel Toplam	Sayısal Alan	116	94.17	9.700	.930	.190
	Sözel Bölüm	230	95.61	9.615		

Tablo 5.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖKYA ölçek alt boyutlarında okumuş oldukları bölüm türüne göre(Sayısal ve Sözel) AB, DSA, ÖSY ve

BAT alt boyutlarda ve genel toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir($p>.05$). SY alt boyutunda sayısal ve sözel bölümündeki öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir($p<.05$). Bu anlamlı farklılık Sözel bölümdeki öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

5.9. Dokuzuncu alt Probleme Ait Bulgu

Birinci problemde öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sırasında tutumlarında meydana gelen değişim değişkenine göre öğretim kalitesi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tanımlayıcı tablosu Tablo 5.9 da verilmiş ve anlamlı farkın tespit edilmesi parametrik testlerden ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.10 de verilmiştir.

Tablo 5.9. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Eğitimi Sırasında Tutumlarında Meydana Gelen Değişime Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları Tanımlayıcı Tablosu

Ölçek Alt Boyutları	Öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmenliğe yönelik tutumunuzda değişme oldu mu?	N	\bar{X}	SS	F	p
Alan Bilgisi	Olumlu Değişim	270	16.74	2.471	11.310	.000
	Değişim Olmadı	45	15.78	2.976		
	Olumsuz Değişim	31	14.55	3.254		
	Toplam	346	16.42	2.694		
Destekleyici Sınıf Atmosferi	Olumlu Değişim	270	22.74	2.214	8.060	.000
	Değişim Olmadı	45	21.62	2.552		
	Olumsuz Değişim	31	21.48	2.111		
	Toplam	346	22.48	2.297		

Tablo 5.9. Devam

Öğretim Süreci Yapılandırma	Olumlu Değişim	270	22.27	2.630	8.944	.000
	Değişim Olmadı	45	21.18	2.987		
	Olumsuz Değişim	31	20.39	2.848		
Toplam		346	21.96	2.760		
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	Olumlu Değişim	270	17.42	2.179	9.560	.000
	Değişim Olmadı	45	16.84	2.022		
	Olumsuz Değişim	31	15.71	1.918		
Toplam		346	17.19	2.191		
Sınıf Yönetimi	Olumlu Değişim	270	17.34	2.179	9.514	.000
	Değişim Olmadı	45	16.42	2.251		
	Olumsuz Değişim	31	15.74	2.529		
Toplam		346	17.08	2.275		
Genel Toplam	Olumlu Değişim	270	96.51	9.039	15.306	.000
	Değişim Olmadı	45	91.84	10.256		
	Olumsuz Değişim	31	87.87	9.848		
Toplam		346	95.13	9.654		

Tablo 5.9 incelendiğinde, Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sırasında tutumlarında meydana gelen değişimin tanımlayıcı tablosu verilmiştir. AB, DSA, ÖSY, BAT, SY ve Genel toplam değerleri incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve genel toplam da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi değişimler arasında olduğunu göstermek için One-Way ANOVA testinden LSD analizi yardımıyla aşağıdaki tabloda(Tablo 5.10) verilmiştir.

Tablo 5.10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Eğitimi Sırasında Tutumlarında Meydana Gelen Değişime Göre Öğretim Kalitesi Yeterlilik Algılarının Alt Boyut ve Genel Toplamları One-Way ANOVA Testi Sonuçları

LSD	(I) Tutum Değişimi	(J) Tutum Değişimi	Mean Difference(I-J)	Std. Error	p
Alan Bilgisi	Olumlu Değişim	Değişim Olmadı	.963*	.421	.023
		Olumsuz Değişim	2.192*	.496	.000
	Değişim Olmadı	Olumlu Değişim	-.963*	.421	.023
		Olumsuz Değişim	1.229*	.611	.045
	Olumsuz Değişim	Olumlu Değişim	-2.192*	.496	.000
		Değişim Olmadı	-1.229*	.611	.045
Destekleyici Sınıf Atmosferi	Olumlu Değişim	Değişim Olmadı	1.115*	.363	.002
		Olumsuz Değişim	1.253*	.427	.004
	Değişim Olmadı	Olumlu Değişim	-1.115*	.363	.002
		Olumsuz Değişim	.138	.526	.792
	Olumsuz Değişim	Olumlu Değişim	-1.253*	.427	.004
		Değişim Olmadı	-.138	.526	.792
Öğretim Süreci Yapılandırma	Olumlu Değişim	Değişim Olmadı	1.093*	.434	.012
		Olumsuz Değişim	1.883*	.512	.000
	Değişim Olmadı	Olumlu Değişim	-1.093*	.434	.012
		Olumsuz Değişim	.791	.630	.210
	Olumsuz Değişim	Olumlu Değişim	-1.883*	.512	.000
		Değişim Olmadı	-.791	.630	.210
Biliş Aktivasyonu ve Tekrar	Olumlu Değişim	Değişim Olmadı	.574	.344	.096
		Olumsuz Değişim	1.709*	.405	.000

Tablo 5.10. Devam

	Değişim Olmadı	Olumlu Değişim Olumsuz Değişim	-574 1.135*	.344 .499	.096 .024
	Olumsuz Değişim	Olumlu Değişim Değişim Olmadı	-1.709* -1.135*	.405 .499	.000 .024
Sınıf Yönetimi	Olumlu Değişim	Değişim Olmadı Olumsuz Değişim	.922* 1.603*	.358 .421	.010 .000
	Değişim Olmadı	Olumlu Değişim Olumsuz Değişim	-.922* .680	.358 .518	.010 .190
	Olumsuz Değişim	Olumlu Değişim Değişim Olmadı	-1.603* -.680	.421 .518	.000 .190
	Olumlu Değişim	Değişim Olmadı Olumsuz Değişim	4.667* 8.640*	1.494 1.759	.002 .000
Genel Toplam	Değişim Olmadı	Olumlu Değişim Olumsuz Değişim	-4.667* 3.973	1.494 2.165	.002 .067
	Olumsuz Değişim	Olumlu Değişim Değişim Olmadı	-8.640* -3.973	1.759 2.165	.000 .067

Tablo 5.10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ki değişimleri incelenmiştir.

ÖKYA ölçek alt boyutlarında öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bir değişim olup olmadığı açısından AB, DSA, ÖSY, BAT ve SY alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir($p < .05$).

AB alt boyutunda öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu değişim olan, değişim olmayan ve olumsuz değişim olan öğretmen adayları arasında farklılık olumlu tutum

değişimin olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir($p<.05$). Tutumlarında değişim olmayan öğretmen adayları ile olumsuz tutum değişimi olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık tutum değişimi olmayan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir($p<.05$).

DSA alt boyutunda AB alt boyutunda öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu değişime sahip, değişim olmayan ve olumsuz değişime sahip öğretmen adayları arasında farklılık olumlu tutum değişimin olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir($p<.05$). Tutumlarında değişim olmayan öğretmen adayları ile olumsuz tutum değişimi olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir($p>.05$).

ÖSY alt boyutunda AB alt boyutunda öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu değişime sahip, değişim olmayan ve olumsuz değişime sahip öğretmen adayları arasında farklılık olumlu tutum değişimin olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir($p<.05$). Tutumlarında değişim olmayan öğretmen adayları ile olumsuz tutum değişimi olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir($p>.05$). Bu anlamlı farklılık tutumların da değişim olmayan öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

BAT alt boyutunda AB alt boyutunda öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu değişime olan öğretmen adaylarının, tutumlarında değişim olmayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken($p>.05$) olumsuz tutum değişimi olan öğretmen adayları ile anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir($p<.05$). Bu anlamlı farklılık olumlu tutum değişimi olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Tutumlarında değişim olmayan öğretmen adayları ile olumsuz tutum değişimi olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir($p<.05$). Bu anlamlı farklılık tutumların da değişim olmayan öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

SY alt boyutunda öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu değişim olan, değişim olmayan ve olumsuz değişim olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olumlu tutum değişimin olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir($p<.05$). Tutumlarında değişim olmayan öğretmen adayları ile olumsuz tutum değişimi olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir($p>.05$).

Genel toplam da öğretmen adaylarının olumlu tutumlarında değişim olan, değişim olmayan ve olumsuz değişim olan öğretmen adayları arasında olumlu tutum değişimi olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir($p < .05$). Tutumlarında değişim olmayan adayların ile olumsuz değişim olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir($p > .05$).



6. SONUÇ ve TARTIŞMA

Büyükkaragöz ve Çivi (1999)'ye göre nitelikli bireyler yetiştirmeye yönelik faaliyetler sürecinde ön safhada bulunan öğretmenlerdir. Bütün eğitim kurumlarında, hedef kitlenin davranışları, fiziksel ortam, gerekli materyaller, programı uygulama ve programın sonucunu değerlendirme öğretmen tarafından görevlendirilir. Bu nedenle nitelikli bireylerin yetişmesi için öğretmenin yeterli olması gerekmektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi önemlidir.

Ülkemizde 4 senelik eğitim fakültesi eğitimini bitiren öğretmen adaylarına ek olarak bazı üniversiteler tarafından verilen formasyon eğitimi ile öğretmen olma hakkı kazanan farklı branşlardan da öğrenciler vardır. Bu programlarda, öğretmen adaylarının aldıkları formasyon eğitiminin kalitesinin artması için hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek seviyede olması önem teşkil etmektedir. İyi bir öğretmen olmanın iyi bir şekilde alanına hakim olması ve formasyon bilgisine sahip olması gereklidir(Shulman,1987).Ülkemizde öğretmen yetiştirme 2 farklı şekilde olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi aracılığıyla ve Pedagojik eğitimi sertifikası eğitimi yoluyla öğrenciler öğretmen adayı olmaktadır (Bağçeci vd., 2015).

Huang ve Feng (2015) çalışmalarında, üniversitedeki beden eğitimi derslerinde öğretim kalitesi değerlendirmesi için TOPSIS ve AHP methodlarının birleşimi ile oluşan RHAPTOSIS yöntemini kullanmayı önermişlerdir. Bu method ile 4 üniversitenin beden eğitimi derslerine ilişkin öğretim kalitesini değerlendirmeye alarak bu üniversiteleri sıralamışlardır.

Karakaya vd. (2016) meslek yüksekokulunda öğrencilerin öğretim kalitesi algılarını belirlemek için çalışma yapmıştır. Çalışmada öğretim kalite algısını 4 alt boyutta (Misyon, Öğretim koşulları, Öğretim programları, Öğretim elemanları) incelemiştir. Araştırmayı anket yöntemi ile verilerek toplamış ve verileri t-tesit Anova Tukey ve Korelasyon testi ile analiz etmiştir. Analiz sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretim programı ve öğretim elemanları değişkenlerini kaliteli bulduklarını tespit etmiştir. Bu sonu çalışmamızla paralellik göstermediği görülmüştür.

Başkır vd. (2017) yüksek eğitim kurumlarının öğretim kalitelerini artırma hedeflerini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Öğretim kalitesi için öğrencilerin algısına ve öğretim üyelerinin deneyim ve yapmış oldukları faaliyete dayalı değerlendirmeler yapılmış ve raporlar hazırlanmıştır. Çalışmada öğretim kalitesi etkinliğini akademik performans ile öğrenci algısının etkileşimi sonucu değerlendirmeler yapılarak yaklaşımlar ve gruplamalar yapılmıştır.

Balyer (2013) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin davranışlarında öğretim kalitesine doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma grubunda 10 okuldan 40 öğretmen oluşturmuştur. Nitel araştırma modeli kullanılan çalışmada öğrenciler ve öğretmenlerle öğretimsel konularla ilgili diyalog kurma, geribildirim verme, model olma, mesleki gelişimlerine teşvik etme, öğretmenler arasındaki ilişkiyi ve anlaşmayı desteklemeye yönelik davranışlarının öğretim kalitesi üzerindeki etkisini değişkenlerini analiz etmek için yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla, görüşme tekniği kullanılarak tümevarımcı içerik analizi yapmıştır. Okul müdürlerinin bu davranışları öğretim kalitesine olumlu etkileri olduğunu bulmuştur.

Yapmış olduğumuz çalışmada öğretmen adaylarının öğretim kalitesi yeterlik algıları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarından daha iyi öğretim kalitesi algısına sahip olduğunu göstermektedir. Kiraz ve Dursun (2015) de yapmış olduğu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde yaptığı nitel çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun formasyon eğitiminde çok şey öğrendiklerini ve mesleklerini daha iyi bir şekilde yapacakları sonucuna ulaşmış fakat öğretmen adaylarının bazı derslerde öğretim elemanlarının derslerde herhangi bir katkısı olmadıklarını bu durumun onların verimini düşürdüğünü de söylemişlerdir. Temiz (2016) da pedagojik formasyon eğitimi alan ve eğitim fakültesinde ki müzik öğretmen adaylarının mesleki açıdan yeterliklerini incelemiştir. Çalışma sonucuna göre eğitim fakültesinde ki müzik öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarından mesleki açıdan daha yeterli olduğunu bulmuştur. Çalışma grubunun sadece müzik öğretmen adayları üzerinden yapılmış olması genelleme yapılmasına uygun değildir. Bu durum için genelleme yapılması için diğer bölümler üzerinde de çalışma yapılması gereklidir.

Kurnazoğlu Atmaca (2019) alışmasında ğretmen adaylarının yeterlik alanlarını farklı değişkenler açısından incelemiş ve bütün boyutlarda pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet yönünde incelendiğimizde ğretim kalitesi yeterlik algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığıdır. Süral ve Sarıtaş (2015)'ın yapmış olduğu çalışmada 210 pedagojik formasyon eğitimi alan ğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerini cinsiyet açısından incelemiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek yeterliliğe sahip olduğunu tespit etmiştir. İzci (1999) alışmasında erkek öğretmenlerin meslek bilgisi düzeylerini kız öğretmenlere göre düşük bulmuştur. Bu durum bizim çalışmamıza paralel olmayan bir durumdur. Buna ek olarak Karakaya vd. (2016) alışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ğretim kalitesi lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının ailesinde ğretmen olup olmama durumunu incelediğimizde, ailede ğretmen bir bireyin olup olmaması ğretmen adayının ğretim kalitesi yeterlik algısı üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Saracaloğlu vd. (2009) da yapmış olduğu çalışmada 106 ğretmen adayından veri toplamış ve ğretmen adaylarının ailesinde ğretmen olma durumunun mesleki yeterlikleri algısı üzerinde ki etkisini incelemiştir. Bağımsız t testi sonucunda aile de ğretmen olma durumunun ğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri algısı üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir. Ek olarak Mehmetlioğlu ve Haser(2013)'te yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuçta aile de ğretmen varlığının ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluklarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum çalışmamıza paralel bir sonuç olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının teorik derslerin veya uygulamalı derslerin öğretmenlik eğitiminde hangi derslerin fazla olmasını düşündüklerinin ğretim kaliteleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Kiraz ve Dursun (2015) de yaptığı nitel bir çalışmada ğretmen adaylarının formasyon eğitiminde içeriklerin yeterli olduğunu fakat verilen eğitim süresinin kısa, teorik derslerden çok uygulamaların daha çok olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca İncik ve Akay (2015) de yaptığı çalışmada eğitim fakültesinde verilen eğitiminin yeterli olduğu ve eğitim sırasında verilen uygulama eksiliğinin olduğunu bulmuştur. Pedagojik formasyon eğitiminde ise verilen eğitimin kısa

zamana sıkışmış, yetersiz, verimsiz olası yeterliklerini olumsuz etkilediğini elde etmiştir. Bu durum bizim çalışmamıza paralel bir sonuç olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının SY alt boyutunda fakülte değişkeninde incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretim kalitesi yeterlik algısı üzerinde bir etkisi olmadığına ulaşılmıştır. Yaman (2010) da yaptığı çalışmada öğretmenlik yapmadan önce pedagojik formasyon eğitimi alamamış öğretmenlerin sınıf yönetimini algılarını incelemiştir. Çalışmayı hizmet içi kursuna gönüllü katılan 196 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorluk çektiği, bunun üstesinden gelmek için tecrübe edinmeleri gerektiği ve sınıf yönetimi ile baş etmek için deneme yanılma yolunu tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Bakaç ve Özen (2017) de yaptığı çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarını sınıf yönetimi alt boyutunda incelemiştir. Çalışma sonucunda mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının bölümlere göre anlamlı bir farklılık olduğunu elde etmiştir. Buna ek olarak İzci (1999) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutundan incelediğinde yeterlik düzeylerini düşük bulmuştur.

Alan yazın incelendiğinde çalışmaların öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adayların tutumları incelenmiştir. Çalışmamızda elde edilen bulgumuzda öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmenlik eğitimine karşı olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik kalitesinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dadandı vd. (2016) yaptığı çalışmada pedagojik formasyon eğitimi ve eğitim fakültesi öğretmen adaylarının tutumları arasında farkı incelemiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretim kalitesi algısı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmenlerde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının iş olanakları veya çalışma alanlarının kısıtlı olması onları öğretmenlik mesleğine daha istekli olmaları neden olabilir. Bu gibi çeşitli nedeler daha sonraki çalışmalarda ele alınabilir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu durumun ise öğretmen adaylarının uygulamalı dersler veya staj eğitiminde yeterli deneyimler edinmediği sürece sorunlar yaşayacakları konusunda devam edeceği görülmüştür. Öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını artırmak onların daha kaliteli bir öğretim algısına sahip olacaklarını göstermiştir.

7. ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının öğretim kalitesi yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla yaptığımız bu çalışmanın elde edilen sonuçlarından yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Çalışma grubu daha geniş kitleye ulaşarak genelleme yapılabilir.
2. Sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin düşünceleri ve neden zorluk çekme nedenleri üzerine araştırmalara yapılabilir.
3. Farklı değişkenler kullanılarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
4. Öğretmen adayları ile görüşülerek öğretim kalitesi hakkındaki fikirleri sorularak nitel bir araştırma yapılabilir.
5. Cinsiyet değişkenine göre öğretim kalitesinin başka çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Farklı sonuçlar elde edilmesinin nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S., Baysal, N. ve Kadioğlu, H. (2009). Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı'nın Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına ve Görsel Sunu Uygulamalarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 89-96.
- Akbayır, K. ve Taş, Z. (2009). Türkiye'de Matematik Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Journal of Qafkaz University*, 26(1), 190-197.
- Akcadag, T. (2012). Teachers' expectattions from in-service Training and the Project no limit to teach(er). *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 193-212.
- Akhan, O., Dolmacı, A. ve Altıntaş, S. (2019). Son Sınıf öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 55-64.
- Akkaya N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, s25.
- Akman, T. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2015). Türk Eğitim Tarihi, Ankara, *Pegem Yayınları*, s.160,380.
- Altunya, N. (2006). Gazi Eğitim Enstitüsü, Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980). Ankara: *Gazi Üniversitesi*.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E. ve Özer, F. (2014). Türkiye'de Öğretmen İstihdamı Politikalarının Değerlendirilmesi. *Educational Adminitration: Theory and Practice*, 20(4).
- Azar, A.(2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1(1), 36-38.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K. ve Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik Formasyon ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307-324.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2017). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz- Yeterlik İnançları ile Tutumları Arasındaki İlişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404.

- Balyer, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretim Kalitesi Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 13(2), 181-214.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Başkır, M. B., Küçükönder, H., Çelik, N. ve Güzel, M. S. (2017). Öğretim Kalitesi Değerlendirmesine Yeni Bir Yaklaşım: Bartın Üniversitesi Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 468-485.
- Bayazıt, A. ve Seferoğlu, S. S. (2009). Türkiye'deki teknoloji politikalarında eğitimin yeri ve öğretmen yetiştirme politikaları. *TBD 26. Ulusal Bilişim Kurultayı, 12. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Kongresi (BTIE'2009) Bildiriler Kitabı*, Ankara: Türkiye Bilişim Derneği, 7-11.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Binabşioğlu, C. (1978). Eğitim Psikolojisi. *Binbaşioğlu Yayın Evi*, Ankara, S15.
- Boz, M. (2004). Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama Uygulama. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım*, 10. baskı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008), "Bilimsel araştırma yöntemleri", 2.baskı, *Pegem Akademi*, Ankara.
- Celep, C. 2001. Meslek Olarak Öğretmenlik. *Anı Yayıncılık*, s5.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relations Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Çankaya, Ş. (2007). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, H. (2010). İlköğretim 7.Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyini Arttırmaya Yönelik Bir Program Önerisi ve Etkililiği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çetinkaya, R. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çevik, M. (2008). Öğretmenlik Mesleği Dışında Kamu Kurumlarında Görev Yapan Eğitim Fakültesi Fen Alanı Mezunlarının Bölüm Bilgilerinin İş Hayatlarına ve Günlük Yaşantılarına Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çınar, H.(2016). Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Değer ve Tutumları(Karabük Üniversitesi Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4) 64-72.

Dadandı, İ., Kalyon, A. ve Yazıcı, H. (2016). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.

Demirtaş, H. ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.

Dilci, T. ve Yıldız, H. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerine İlişkin İnançları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 245-265.

Duman, T. (1991). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme(Tarihi Gelişimi). *İstanbul: MEB*

Dutoğlu G. ve Tuncel M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile İlgili Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-31.

Ergün, M. (1987). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).

Ersöz, R. (2009). Endüstri Meslek Liselerinde Kullanılan Teknolojilerin Öğretim Kalitesine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ertuğrul, H. (2005). Öğretmenin başarı kılavuzu. *İstanbul: Nesil Yayınları*, s. 14

Etmer, P. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier In Our Quest For Technology Integration?. *Educational Technology Research And Development*, 53(4), 25-39.

Gedikoğlu, Ő. (1971). Evreleri getirdikleri ve yankılarıyla köy enstitüleri. Ankara: *İŞ Matbaacılık*.

Gencel, U. (2001). Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3).

Göçer, A. (2008). Eğitim Fakültesi ğrencilerinin Türkçe Eğitimi Bakımından ğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri (Niğde niversitesi rneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(358), 5-13.

Güleryüz, Ő. (2015). Müzik ğretmeni Adaylarının zel Alan Yeterliklerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gürbüz, R., Erdem, E. ve Glburnu, M. (2013). Sınıf ğretmenlerinin Matematik Yeterliklerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 255-272.

Güven, İ. (2010). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: *Naturel Yayınları*.

Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.

Hollins, E. R. (2011). Teacher Preparation for Quality Teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.

Huang, X. and Feng, S. (2015). Research on the Teaching Quality Evaluation for the Physical Education in Colleges Based on the AHPTOPSIS. *Chemical Engineering Transactions*, 46.

İzci, E. (1999). Ortağretim Kurumlarında Grev Yapan ğretmenlerin ğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnn Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kandır, A. (2003). "GeliŐimde 3-6 Yaş "Çocuğum Büyüyor" , 1. Baskı. *İstanbul: Morpa*.

Karakaya, A., Kılıç, İ. ve Uçar, M. (2016). Üniversite ğrencilerinin ğretim Kalitesi Algısı zerine Bir Çalışma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 40-55.

KarŐlı, M. D. 2003. Öğretmenliğin temel kavramları. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. KarŐlı, M. D. (Ed.), s1-28, *Pegem Yayıncılık*, Ankara.

Kart, M. (2016). Pedagojik Formasyon ğrencileri ile Eğitim Fakültesi ğrencilerinin ğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kartal, T. ve Afacan Ö. (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 76-96.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1-2).

Kiraz, Z.ve Dursun, F. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitime İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028.

Kirby, F. (1962). Türkiye'de Köy Enstitüleri. *Ankara: Rüzgali Matbaa. Kültür Yayınları*.

Kösterelioğlu İ. ve Kösterelioğlu M. A. (2008). Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2)

Kurnazoğlu Atmaca, F. İ. (2019). Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitim Sertifika Programı Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Küçükahmet, L. (1992). Hizmet İçi Eğitim Teori ve Uygulamalar. Ankara: *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası*.

Mehmetlioğlu, D. ve Haser, Ç. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleğe Hazırbulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 91-102.

Meriç, G. ve Tezcan, R. (2005). Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Örnek Ülkeler Kapsamında Değerlendirilmesi(Türkiye, Japonya, Amerika Ve İngiltere Örnekleri). *BAÜ Fen Bilgisi Enstitüsü Dergisi*, 7(1).

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmen strateji belgesi (2017-2023). *Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*.

Öcal, İ. Ü. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Sayılar Öğrenme Alanı İçin Bilişsel Hazırbulunuşluk Testinin Geliştirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Önder, M. (2014). Türk Eğitim Tarihi. *Anı Yayıncılık*, Erzincan.

Özdayı, N. (2000). Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Mesleki Kaygılarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 233-248.

Özdemir, S.(2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).

- Özden, Y. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. *Pegem Yayıncılık*, Ankara, 11.
- Özkan, H. H. (2012) Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Pirpir, D. A. (2011). Anne Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitimine Hazırbulunmuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Saltaş, N. (2008). Coğrafi Çevre Farklılıklarının Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Hazırbulunmuşluk Düzeyleri ile İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2019). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlilikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 38-54.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 253-270
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim Sisteminde Öğreticilerin Kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Serin, H. ve Aytekin, A. (2009). Yüksek Öğretim Kalite Yönetimi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 11(15), 83-93.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Slavin, R.E. (2017) Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama. Çev. : Galip Yüksel, *Nobel Yayıncılık*, Ankara.
- Sönmez, V. (1999). Öğretmen El Kitabı. *Anı Yayıncılık*, Ankara.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). Using Multivariate Statistics (6. bs.). New Jersey: Pearson.

Taşçı, G. ve Atar, B. (2016). Developing a Scale for Perceptions of Competency in Teaching Quality. *Universal Journal of Educationla Research*, 4(4), 878-885.

TDK, (2020). Meslek Nedir? (Erişim Tarihi: 02.07.2020), <http://www.tdk.gov.tr>

Temiz, E. (2016). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlikleri. *Turkish Studies*, 11 (3), 2165-2174.

Tezcan, M. (1997). Eğitim Sosyolojisi. *Zirve yayınevi*, Ankara.

Topçu, Z. N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Genel Yeterliklerine ve Öğrenme İhtiyaçlarına İlişkin Algıları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzun, E. M. (2015). Okul Öncesi Dönemde Uygulanan “Okula Hazırız” Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi. *Doktora Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Ünal, M. (2005). Eğitim Fakültelerinde Ortak Ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Bilişsel Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wayne, A. J. and Youngs, P. (2003) Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73(1) 89-122.

Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead, or dump squip or smouldering fuse? *Issues in Educational Research*, 6 (1), 79–112.

Yalçın İncik, E. ve Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 179-197.

Yaman, B. (2010). Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları (Aksaray İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 53-72.

Yanpar-Yelken, T. ve Çelikkaleli, Ö., Çapri, B. (2007). Eğitim Fakültesi Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).

Yenen, E. T. ve Durmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 922-940.

Yenilmez, K. ve Kamacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazırbulunuşluk Düzeyi. *Kastamonu Dergisi*, 16(2), 529-542.

Yeşil, S. (2016). PISA Sınavlarında Başarılı İlk Beş Ülkenin Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sistemleri ile Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sisteminin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

Yıldırım S. (2011). Kosova'da Öğretmen Yetiştirme Politikası(1990-2010) İle Kosova'da Ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Yıldırım, E. G. ve Köklükaya, A.S. (2017). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi. . *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56, 67-82.

Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de Öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon Sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (1),73-90.

Yılmaz, G. (2015). Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1987-2007). Ankara.



EKLER

Ek- 1. Demografik Bilgi Formu

Fakülte:

Bölüm:

Cinsiyet:

Erkek () Kız ()

Aile de sizden başka öğretmen var mı?

Evet () Hayır ()

Size öğretmenlik mesleğinin doğuştan mı kazanıldığına inanıyorsunuz, sonradan mı kazanıldığına mı inanıyorsunuz?

Doğuştan () Sonradan ()

Size öğretmenlerin hangi alanda daha başarılı olması gereklidir?

Teknolojik Alan Bilgisi() Pedagojik Bilgisi ()

Alan Bilgisi () Genel Kültür bilgisi()

Okuduğunuz Bölüm:

Sayısal() Sözel ()

Öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmenliğe yönelik tutumunuzda değişiklik oldu mu?

Olumlu Değişim () Değişme Olmadı () Olumsuz Değişim ()

Öğretmenlik eğitimi müfredatında hangi dersler daha çok olmalıdır?

Teorik Dersler() Uygulamalı Dersler ()

Çalışmamıza katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

Ek-2. ÖĞRETİM KALİTESİ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen ifadelerin her birini öğretiminde sağlayabilme bakımından düşününüz. Okuduğunuz numaralı her cümleyi aşağıda verilen boşluğu doldurarak oluşan yargıya ilişkin değerlendirmenizi ve 1(Hiç Katılmıyorum)-5(Tamamen Katılıyorum) arasında katılma derecenizi yandaki bölüme işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum				Tamamen Katılıyorum
Kendimi.....becerisinde yeterli görüyorum.					
1. Alan öğretimine uygun çalışma yollarını kullanma	0	1	2	3	4
2. Alanla ilgili kavramlara hakim olma	0	1	2	3	4
3. Alan öğretimine uygun değerlendirme yöntemleri kullanma	0	1	2	3	4
4. Alan öğretimine uygun öğretim materyalleri sunma	0	1	2	3	4
5. Birlikte çalışmayı teşvik edici öğretim yöntemleri kullanma	0	1	2	3	4
6. Öğrencilere karşı dürüst ve samimi olma	0	1	2	3	4
7. Öğrencilere, fikirlerinin önemsendiğini hissettirme	0	1	2	3	4
8. Öğrencileri arkadaşça ve değer vererek karşılama	0	1	2	3	4
9. Öğrenci hatalarını bir öğrenme fırsatına dönüştürmelerini sağlama	0	1	2	3	4
10. İşlenen dersin hedeflerini anlaşılır olarak belirleme	0	1	2	3	4
11. Öğrencilere fikirleri için dönüt sağlama	0	1	2	3	4
12. Öğrencilere doğru bilgiye ulaşmalarını sağlayacak önerilerde bulunma	0	1	2	3	4
13. Derste işlenecek konuları öğrencilerin ön bilgilerine uygun olarak seçme	0	1	2	3	4
14. Konuyu açıklamaya en uygun yöntemleri birlikte kullanma	0	1	2	3	4
15. Öğrencilerin düşüncelerini kavramları kullanarak açıklamalarını sağlama	0	1	2	3	4

Ek-2. Devam

16. Öğrenci bildirimlerini bağlantılı yeni bilgiler ile genişletme	0	1	2	3	4
17. Öğrencilerin yeni kavramları tekrarlamalarını sağlama	0	1	2	3	4
18. Öğrencilerin kavramların farklılıklarını görmelerini sağlama	0	1	2	3	4
19. Ders sürecinde öğrencilere uymaları gereken kuralları açık olarak bildirme	0	1	2	3	4
20. Öğrencilerin uygun olmayan davranışlarına etkili olarak müdahale etme	0	1	2	3	4
21. Beklenmeyen durumlarda esnek tepkiler gösterme	0	1	2	3	4
22. Ders süresini hedeflere uygun olarak yönetme	0	1	2	3	4

Ek-3. Akademik Yayınlar

Dönel Akgül, G., Kenan, A., Karakaş, E. ve Arı, C. (2018), “Öğretmen adaylarının ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi”, *VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi*, Manisa, 137.

Arı, C. ve Kardeş, F. (2018). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi”, *VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi*, Manisa, 139.



ÖZGEÇMİŞ

1994' yılında İskenderun'da doğdu. İlköğretim ve ortaokul eğitimini İskenderun'da tamamladı. Lise eğitimini Sefa Atakaş Anadolu Denizcilik Meslek Lisesi, güverte yönetimi mezunu olarak tamamladı. 2013 yılında başladığı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliğini 4 sene okudu. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı'nda Fen Eğitimi Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Faruk KARDAŞ'ın danışmanlığında yüksek lisans eğitimine başladı ve halende bulunduğu kurumda öğrenimine devam ediyor.

