



**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN
GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ**

FATMA GÖZALAN ÇİÇEK

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Fatma

Soyadı: Gözalan Çiçek

Bölümü: Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN
GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ

İngilizce Adı: GENERAL SUBJECT AREA COMPETENCIES OF TEACHER
EDUCATORS IN EDUCATION FACULTIES

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uydugumu, yararlandigim tum kaynaklari kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttigimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatma Gözalan Çiçek

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK tarafından hazırlanan "EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



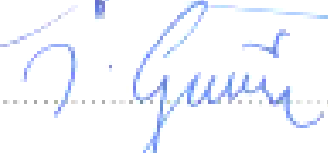
Başkan: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Bozok Üniversitesi




Üye: Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara Üniversitesi



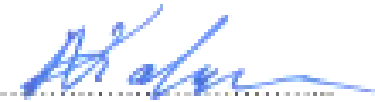
Üye: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Nurdan KALAYCI

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 07/11/2016

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecinden bu yana danışmanım, aile büyüğüm, yol göstericim olan sorularıma /sorunlarıma her zaman cevap veren ve araştırmanın başından sonuna kadar değerli zamanını ayıran “nitelikli bir öğretmen eğitimcisi nasıl olmalı?” sorusunun cevabı olan sayın hocam Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR’a, analitik düşünce tarzı ve pozitifliği ile tezime ışık tutan sayın hocam Doç. Dr. Nurdan KALAYCI’ya, tez sürecinde tanıştığımız farklı perspektiften yaklaşımları ile desteğini esirgemeyen sayın Prof. Dr. İsmail GÜVEN’e çok çok teşekkür ederim.

Tezimle ilgili olarak hem fikirlerini hem de desteklerini sunan, lisansüstü eğitimim boyunca yol gösteren sayın hocalarım Prof. Dr. Tayyip DUMAN ve Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ’ye çok teşekkür ederim. Kırıkkale Üniversitesi’nden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sayın Dr. Melike TAŞBİLEK YONCALIK’a minnetlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde ve tez sürecimde desteklerini esirgemeyen sevgili Arş. Gör. Dr. Aslıhan Selcen Arslangiray, Arş. Gör. Dr. Pınar Bilasa, Arş. Gör. Özge Ceren Çelik’e çok teşekkür ederim. Tezimin veri analizi kısmında gösterdiği çözüm yolları ve görüşleri için sayın Arş. Gör. Sami PEKTAŞ’a teşekkür ederim.

Tezde gerek uzman görüşü desteği veren gerekse veri toplanması sürecine katkı veren değerli öğretmen yetiştiren tüm öğretim elemanlarımıza teşekkür ederim. Doktora ders sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Desteğini çok uzaklarda olsa da her zaman yanımda hissettiğim hayat arkadaşım eşime, her zaman bana ebeveynlik yapan desteklerini esirgemeyen canım annem ve babama, aynı zamanda sağlık danışmanım olan canım kardeşime çok çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimimde bana bursiyer olma imkânı sağlayan ve destek veren TÜBİTAK’a teşekkür ederim.

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK

Kasım,2016

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ

Doktora Tezi

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin gereksinim duyduğu öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerini belirlemek ve öğretmen eğitimcilerinin belirlenen yeterliliklere sahip olmalarına ilişkin algılarının düzeylerini değerlendirmektir. Araştırmada alanyazından yararlanılarak geliştirilen kavramsal çerçeve öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Öncelikle öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ile ilgili komitelerde görev almış akademisyenlerle araştırmanın çerçevesine karar vermek amacıyla görüşme yapılmıştır. Ardından Gazi, Ankara ve Hacettepe Üniversitelerindeki toplamda 15 öğretmen eğitimcisinden yeterlilik maddeleri toplanmıştır. Görüşmeler ve literatür taraması ile öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri 276 maddelik yeterlilik madde havuzu oluşturulmuştur. Yeterlilik maddeleri uzman görüşüne sunulularak toplamda 144 maddeye indirilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda geliştirilen ölçme araçlarının ön uygulaması 212 öğretmen eğitimcisi ile yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, ölçeğin yüksek güvenilirlik derecesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca KMO değeri örneklem seçiminin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Faktör analizinin geçerliliği ve uygunluğunu ölçmek için Bartlett testi uygulanmıştır. Bu sonuçlar veri setinin faktör analizine uygun olduğu göstermektedir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda “öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilik algıları ölçeği” geliştirilmiştir. Elde edilen tek boyutlu “öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilik algıları ölçeği” toplam 106 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarını ölçmek üzere hazırlanan ölçek çevrimiçi ortamda hazırlanarak elektronik posta yoluyla tüm eğitim fakültelerinde görev yapan 8200 öğretim elemanına bu konudaki algılarını belirlemek amacıyla gönderilmiştir. Türkiye’de toplam 789 öğretmen eğitimcisi ölçeğe cevap vermiş ve bu katılım hata payına göre yeterli görülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeyleri öğretmen eğitimcileri

genel alan yeterlilik algıları ölçeğine verdiği yanıtlar frekans, yüzde ve medyan değerlerinden elde edilen sonuçlar ışığında yorumlanmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarının cinsiyet, alan gibi değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin analizi için dağılımın normal ve homojen olduğu durumlarda t testi ve ANOVA, dağılımın normal ve homojen olmadığı durumlarda ise karşılaştırmalar için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen eğitimcileri kendilerini genel alan bakımından yüksek düzeyde yeterli görmektedirler. Hatta medyan puanı en düşük olan konularda bile öğretmen eğitimcileri kendilerini orta düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Öğretmen eğitimcileri özellikle kişisel özellikler ve değerleri konu alan yeterlilik maddelerinde kendilerini oldukça yeterli görmekte iken, öğretmen eğitimcilerinin özellikle yeterlilik algı düzeylerinin en düşük olduğu maddeleri konu edinen alan ise yabancı dildir. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları cinsiyete, çalışmakta oldukları üniversite türüne (devlet/vakıf), akademik unvana (Prof. Dr, Doç. Dr. vb.), alanlarına (Eğitim Bilimleri/Alan Eğitimi), öğretmenlik deneyimlerine göre farklılık göstermemekte olup, bu değişkenler açısından katılımcılar kendilerini genel olarak yeterli görmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin mesleki kıdemleri arttıkça kendilerini daha yeterli olarak görmektedir. Ayrıca akademik unvan açısından öğretim üyesi ve diğer öğretim elemanları şeklinde sınıflandırmaya göre yeterlilik algıları değişmekte olup öğretim üyeleri kendilerini diğer öğretim elemanlarından daha yeterli olarak görmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmiş olması, hem öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişiminde hem de eğitim fakültesine öğretmen eğitimcisi alımında kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimcileri, öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilikleri, yeterlilik, öğretmen yetiştirme, eğitim fakültesi.

Sayfa Adedi: 289

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

**GENERAL SUBJECT AREA COMPETENCIES OF TEACHER
EDUCATORS IN EDUCATION FACULTIES**

Ph.D Thesis

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2016

ABSTRACT

The purpose of the current study is to determine the general subject area competencies of teacher educators and to evaluate the teacher educators' perceptions of the extent to which they have these competencies. The conceptual framework developed on the basis of a literature review was used to set up general subject area competencies of the teacher educators. The current study was carried out in line with survey method. First, interviews were conducted with academicians specialized in the field of teacher training and having participated in committees set up to determine teacher competencies. Then, in order to establish the item pool for teacher competencies, a total of 15 teacher educators from the universities of Gazi, Ankara and Hacettepe were interviewed to elicit their opinions about teacher competencies. As a result of these interviews and literature review, a 276-item pool of competencies was formed. Then these items were submitted to the scrutiny of experts and thus it was reduced to 144 items. Piloting of the developed scale was conducted on 212 teacher educators. According to results of the pilot study, Cronbach Alpha reliability shows that the scale has a high degree of reliability. Additionally, the KMO value of the scale was measured that selection of sampling is a good level. In order to test validity and appropriateness of factor analysis, Barlett test was applied. The results has shown that data set is convenient to factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis conducted on the collected data, "the scale of teacher educators' perceptions of general subject area competencies" was developed. The scale has 106 items. Online version of this scale developed to measure teacher educators' general subject area competencies was prepared and sent to 8200 teacher educators working in all the education faculties through e-mail to elicit their perceptions. A total of 789 teacher educators returned the scale and this return rate was found to be adequate according to the criteria level and margin. The data collected

in the current study were evaluated by using a computer program package. The teacher educators' perceptions of subject area competencies were interpreted in light of the results obtained by calculating frequencies, percentages and median values for their responses to the scale items. In cases where the distribution for the analysis aiming to compare the teacher educators' perceptions of general subject area competencies depending on variables such as gender or subject is normal and homogenous, t-test and ANOVA and in cases where the distribution is not normal and variances are not homogenous for comparisons, two non-parametric tests, Kruskal Wallis and Mann-Whitney U test, were used. In the study, it was found that the teacher educators view themselves highly competent in their general subject area. Even in the competency items having the lowest median values, the teacher educators' competency level was found to be medium. While the teacher educators see themselves highly competent in items related to personal characteristics and values, the competency area in which they see their competencies as the weakest is foreign language competency. While the teacher educators' perceptions of general subject area competencies do not vary depending on gender, type of the affiliated university (state/foundation), academic title (Prof., Assoc. Prof., Ass. Prof., etc.) and their major (Educational Sciences/Subject Area Instruction) and teaching experience, they vary significantly depending on their seniority in their profession. Moreover, there is a significant difference between the perceptions of the group of teacher educators with the academic titles of Prof., Assoc. Prof., Ass. Prof. and those of the group including teacher educators with the other academic titles. Finally teacher educators have admitted themselves competent in terms of perceptions of general subject area competencies according to independence variables. Teacher educators' general subject area competencies can be used for various purposes such as professional development of teacher educators and recruitment of teacher educators in education faculties.

Key Words: teacher educator, teacher educators' general subject area competencies, competency, teacher training, education faculty.

Page Number: 289

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Yeterlilik.....	13
2.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi	14
2.3. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi.....	16

2.4. Öğretmen Yeterlikleri.....	17
2.5. YÖK'ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme.....	21
2.5.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar	21
2.5.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)	24
2.6. Türkiye'de Öğretim Üyesi Yetiştirme	27
2.6.1. Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP)	28
2.6.2. Öğretim Üyesi Atama Kriterleri.....	29
2.7. Öğretmen Eğitimsi	33
2.8. Öğretmen Eğitimsileri için Standartların Kökeni	35
2.9. Öğretmen Eğitimsilerinin Yeterlilikleri.....	36
2.10. Öğretmen Eğitimsilerinin Mesleki Gelişimi için Kavramsal Bir Model.....	43
BÖLÜM III İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
3.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi	78
BÖLÜM IV YÖNTEM	81
4.1. Araştırmanın Modeli	81
4.2. Evren ve Örneklem	81
4.3. Veri Toplama Süreci	83
4.3.1. Nitel Veriler	83
4.3.2. Nicel Veriler	84
4.4. Veri Toplama Araçları.....	86
4.4.1. Yabancı Uzmanlarla Yeterlilik Yazımı Süreci ve Kaynaklara İlişkin Görüşme Yapılması (09.06.2014 -15.06.2014).....	89
4.4.2. Ulusal Uzmanlarla Araştırmanın Çerçevesine Karar Verme Amacıyla Uzman Görüşmesi (03.02.2015-12.02.2015).....	89

4.4.3. Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitimcilerinin Özgeçmişlerinin İncelenmesi (25.12.2015 -13.02.2015).....	90
4.4.4. Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitelerindeki Öğretim Üyelerine Davet Mektubu Gönderilmesi (13.02.2015)	91
4.4.5. Davet Mektubuna Cevap Verilmesinin Beklenmesi (13.02.2015-16.03.2015)	91
4.4.6. Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi'ndeki Öğretmen Eğitimcilerinden Randevu Alınması (17.03.2015-17.04.2015)	92
4.4.7. Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi'ndeki Öğretmen Eğitimcilerine Randevuda Çalışmanın Anlatılması ve Verilerin Toplanması (17.03.2015-13.05.2015)	92
4.4.8. Yeterlilik Maddelerine Yönelik Uzman Görüşü Alınması(30.05.2015-25.02.2016)	92
4.4.9. Ön Uygulamanın Gerçekleştirilmesi (29.02.2016-27.05.2016)	95
4.4.10. Faktör/Madde Analizlerinin Yapılması (27.05.2016-30.05.2016)	97
4.4.11. Ölçeğin Nihai Haline Ulaşılması (27.05.2016-30.05.2016)	104
4.4.12. Yeterlilik Ölçeğinin Uygulanması (01.06.2016-15.07.2016).....	105
4.5. Verilerin Analizi	105
BÖLÜM V BULGULAR	109
5.1. “Öğretmen Eğitimcisine” İlişkin Ulusal Uzmanlardan Elde Edilen Bulgular	109
5.1.1. Öğretmen Eğitimcisinin Tanımına İlişkin Bulgular	110
5.1.2.Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem-Tekniklere İlişkin Bulgular	111
5.1.3.Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesine Yönelik Bulgular	113
5.1.4. Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılmasına İlişkin Bulgular	116
5.1.5. Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalara İlişkin Bulgular	119

5.1.6. Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular.....	121
5.1.7. Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönlere İlişkin Bulgular.....	124
5.2. Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	127
5.3. Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algularına İlişkin Bulgular	134
5.3.1. Katılımcıların Genel Profili (Demografik Özellikleri).....	134
5.3.2. Katılımcıların Genel Alan Yeterlilik Alguları	142
5.3.3. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algularının Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Bulgular	156
BÖLÜM VI SONUÇ ve TARTIŞMA.....	165
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	165
6.1.1. Öğretmen Eğitimcisine İlişkin Uzmanlardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma	165
6.1.2. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	167
6.1.3. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algularına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	170
6.1.4. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algularının Farklılık Göstermesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	175
6.1.5. Genel Bir Vargı	177
6.2. Öneriler	178
6.2.1. Araştırmanın Bulgularına İlişkin Öneriler	178
6.2.2. Ölçme Aracına İlişkin Öneriler	179
6.2.3. İleride Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler.....	180
KAYNAKLAR.....	181

EKLER	199
Ek 1. ATE'nin Geliştirmiş Olduğu Standartlar, Kullanımı.....	200
Ek 2. VELON'un Geliştirdiği Standart Modeli	214
Ek 3. TOBB ETÜ Akademik Yükseltme ve Atanma Şartları	233
Ek 4. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yardımcı Doçentlik Atama Kriterlerinden Deneme Dersi Değerlendirme Formu.....	234
Ek 5. Davet Mektubu	235
Ek 6. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algıları Ölçeği Uzman Görüş Formu	238
Ek 7. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algıları Ölçeği (Pilot Uygulama Formatı).....	254
Ek 8. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algıları Ölçeği (Çevrimiçi Format).....	272
Ek 9. Faktör Analizi Sonrasında Çıkarılan Yeterlilik Maddeleri	281
Ek 10. Uzman Görüşü Sonrasında Çıkarılan Yeterlilik Maddeleri	283
Ek 11. Ulusal Uzmanlarla Yapılan Görüşme için Kullanılan Görüşme Formu ...	288

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Teorik Dersleri</i>	25
Tablo 2. <i>Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Uygulama Dersleri</i> .	25
Tablo 3. <i>Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Dersleri</i>	25
Tablo 4. <i>Öğretmen Eğitimcileri için Çerçeve Yeterlilikler</i>	40
Tablo 5. <i>ATE Öğretmen Eğitimcisi Standartları</i>	57
Tablo 6. <i>Hollanda'da Öğretmen Eğitimcisi Olarak Mesleğe Giriş Süreci</i>	60
Tablo 7. <i>Öğretmen Eğitimcilerinin Duygusal Gerilimleri ve Gerçek Dünya Zorlukları</i>	62
Tablo 8. <i>Ülkelerin Öğretmen Eğitimcisi Standartlarının Karşılaştırılması</i>	66
Tablo 9. <i>% 95 Güven Düzeyi ve Çeşitli Kesinlik Sınırları İçin Örneklem Büyüklükleri</i>	83
Tablo 10. <i>Araştırmada Elde Edilen Verilerin Özellikleri</i>	86
Tablo 11. <i>Davet Mektubu Gönderilen Öğretim Üyeleri Sayısı</i>	91
Tablo 12. <i>Yeterlilik Havuzunda Bulunan Maddelerin İlk Uzman Görüşü Sonrası Temaları</i>	93
Tablo 13. <i>Yeterlilik Havuzunda Bulunan Maddelerin İkinci Uzman Görüşü Sonrası Temaları</i>	94
Tablo 14. <i>Yeterlilik Havuzunda Bulunan Maddelerin Uzman Görüşleri Sonrası Temalara Yeterlilik Maddelerinin Dağılımı</i>	95
Tablo 15. <i>Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı</i>	96
Tablo 16. <i>Katılımcıların Alanlarına Göre Dağılımı</i>	96
Tablo 17. <i>Ölçeğin Güvenirlilik Analizi</i>	97

Tablo 18. <i>KMO ve Barlett Testi</i>	98
Tablo 19. <i>Açıklanan Toplam Varyans</i>	100
Tablo 20. <i>Bileşenler Matrisi</i>	103
Tablo 21. <i>Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Alguları Ölçeğinin Değerlendirilme Ölçütleri</i>	107
Tablo 22. <i>“Öğretmen Eğitimcisine” İlişkin Ulusal Uzmanların Görüşleri</i>	110
Tablo 23. <i>Öğretmen Eğitimcisinin Tanımına İlişkin Görüşler</i>	111
Tablo 24. <i>Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler</i>	113
Tablo 25. <i>Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesine İlişkin Görüşler</i>	116
Tablo 26. <i>Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılması</i>	119
Tablo 27. <i>Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalar</i>	121
Tablo 28. <i>Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacı</i>	124
Tablo 29. <i>Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönler</i>	126
Tablo 30. <i>Öğretmen Eğitimcileri Genel Alan Yeterlilik Maddeleri</i>	128
Tablo 31. <i>Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	134
Tablo 32. <i>Katılımcıların Çalışmakta Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Göre Dağılımı</i>	135
Tablo 33. <i>Katılımcıların Alanlara Göre Dağılımı</i>	138
Tablo 34. <i>Katılımcıların Akademik Unvana Göre Dağılımı</i>	139
Tablo 35. <i>Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı</i>	140
Tablo 36. <i>Katılımcıların Lisans Eğitiminde Mezun Olduğu Fakülte Türüne Göre Dağılımı</i>	140
Tablo 37. <i>Katılımcılarının Öğretmenlik Deneyiminin Olma Durumları</i>	141

Tablo 38. Öğretmen eğitimcilerinin “öğretmen eğitimcisi genel alan yeterlilikleri” ile ilgili yeterlilik algı düzeyleri (n= 789)	142
Tablo 39. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Cinsiyet Durumlarına Göre Karşılaştırılması	157
Tablo 40. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Alanlarına Göre Karşılaştırılması	157
Tablo 41. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Çalışmakta Oldukları Üniversite Türüne Göre Karşılaştırılması.....	158
Tablo 42. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Öğretmenlik Mesleğindeki Deneyim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	159
Tablo 43. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Lisans Eğitimini Aldıkları Fakülte Türüne Göre Karşılaştırılması	160
Tablo 44. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Akademik Unvanlarına Göre Karşılaştırılması	161
Tablo 45. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Akademik Unvanlarına(Öğretim Üyesi ve Diğer Öğretim Elemanları) Göre Karşılaştırılması.....	162
Tablo 46. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	163
Tablo 47. Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algularının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşması	163

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> TYYÇ düzeyleri yeterlilik profilleri	15
<i>Şekil 2.</i> TYÇ yeterlilik türleri.....	17
<i>Şekil 3.</i> Öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimi için kavramsal bir model	44
<i>Şekil 4.</i> Öğretmen eğitimcilerinin kimlik gelişimini etkileyen bireysel ve grupla yapılan etkinlikler	63
<i>Şekil 5.</i> "Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeği" nin geliştirilme aşamaları	88
<i>Şekil 6.</i> Yamaç- Birikinti Grafiği (144 madde).....	98
<i>Şekil 7.</i> Yamaç- Birikinti Grafiği (106 madde).....	104

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesinin doğal bir sonucu olarak küresel değişimler, insan hayatının bütün alanlarını etkilemektedir. Bu nedenle insan kaynaklarının verimli kullanılması gerekmektedir. Küresel değişimin taleplerine cevap verebilmek için ise, özgün eğitim programına ve nitelikli eğitim sürecine ihtiyaç vardır (Jusuf, 2005).

Nitelikli eğitim süreci için öğretmenlik mesleğinin önemini anlayan uluslar, nitelikli öğretmen yetiştirme konusuna özel bir önem vermektedirler. Bu anlamda, Türkiye’de de eğitim düzeyleri ve eğitim gereksinimlerine göre öğretmen yetiştirme çalışmaları her dönem gündemde kalmaya devam etmiştir (Karahana, 2008). Nitelikli eğitim süreci için öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir ve nitelikli eğitim süreci de nitelikli öğretmen eğitimi programlarıyla gerçekleşmektedir (Gültekin, 2002). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında iyi yetiştirilmeleri, öğretmenlik rollerini yerine getirmede önemli bir etkidir (Azar, 2011). Bütün eğitim programlarında olduğu gibi, öğretmen eğitimi programlarında da başarıya ulaşabilmek için gerekli olan en önemli paydaş öğretim kadrosudur. Bu anlamda nitelikli öğretmen eğitimi, nitelikli öğretmen eğitimcilerine dayanır (Goodwin vd., 2014; Turney ve Wright, 1990).

Amerika ve Avrupa’da alan temelli öğretmen eğitimcilerinin sayısının artışıyla birlikte öğretmen eğitimcisinin tanımı değişmeye başlamıştır. Buna ek olarak, öğretmen eğitimcileri mesleki kimliklerini yapılandırmaya çalışırken sürekli değişen eğitim politikaları ve eğitim programlarıyla karşı karşıya kalmıştır (Klecka, Donovan, Venditti ve Short, 2009).

Yalın bir tanımla öğretmen eğitimcileri, öğretmenleri eğiten kişilerdir. Böyle bir tanım, öğretmen eğitimcileri için yeterlilikleri belirlemek açısından çok genel bir ifade olarak gözükmektedir. Bu anlamda genel ifadeyi özelleştirmek gereklidir. (Fisher, Short, McBee ve Venditti, 2008). Çünkü öğretmen eğitimcileri tek yönlü bir kimliğe sahip değildir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcileri, şu şekilde sınıflandırılabilir (Fisher vd., 2008):

- Yükseköğretimde öğretim hizmeti veren ve araştırmalar yürüten kişiler.
- Okuldaki öğretimi sağlayan ve öğretmen adaylarının okul deneyimlerini denetleyen kişiler.
- Okulu yönetenlerin veya öğretmenlerin ileri seviyede profesyonel çalışmalar yapmalarını planlayan ve öğretimsel etkinlikleri yürüten kişiler.
- Diğer kurumlardaki öğretmenler için profesyonel çalışmalarını tasarlayan, uygulayan ve değerlendiren kişiler. (Örneğin Eğitim Bakanlığı personeli, profesyonel dernek yöneticileri gibi.)

Avrupa Ticaret Birliği Eğitim Komitesi (European Trade Union Committee for Education) (2008) ise, öğretmen eğitimcilerinin rollerinin ve profillerinin, Avrupa'da ülkelere göre değişmekte olduğunu belirterek öğretmen eğitimcilerinin farklı profillerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Yükseköğretimdeki akademik kadro (Eğitim bilimleri ile ilgili dersleri veren öğretim üyeleri)
- Eğitim araştırmacıları
- Diğer dersleri(alan bilgisi) veren öğretim üyeleri
- Okul deneyimindeki süreçte aday öğretmene rehberlik eden öğretmen
- Eğitim denetimcileri / müfettişleri
- Öğretmenler (danışmanlar, koordinatörler, mentorler, rehberler vs.)

Aynı şekilde, Amerika Birleşik Devletlerindeki Association of Teacher Educators (ATE), öğretmen eğitimcilerini örgün eğitim veren veya araştırma yapan, öğretmen adaylarının gelişmesini sağlayan ve onların öğretmenlik deneyimini yürüten kişiler olarak görmektedir. Aynı zamanda öğretmen eğitimcileri, öğretmen yetiştirme alanında öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verirken öğretmenlerin mesleki gelişimini de sağlamaktadır (ATE, 2014).

Öğretmen eğitimcilerinin tanımlarına ve profillerine bakıldığında, görevlerinin oldukça karmaşık olduğu söylenebilir. Swennen, Shagrir ve Cooper (2008), öğretmen eğitimcilerinden beklenen görevleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Öğretmen adayları olan öğrencilerini eğitmeleri,
- Öğretmen adaylarını okullarda denetlemeleri,
- Rehber öğretmenler ile işbirliği yapmaları,
- Kurumlarında eğitim programının tasarlanmasında rol oynamaları,
- Öğrencilerinin araştırmalarını ve tezlerini denetlemeleri,
- Araştırma yapmaları ve bu araştırmaların saygın dergilerde yayınlamaları,
- Akademik ilerlemeleri için çalışmalarını beklenmektedir. Bu anlamda, öğretmeni eğitmek sadece hizmet öncesi ve/veya hizmet içi düzeyde öğretmenlere eğitim verme ve onları geliştirme faaliyeti değildir. Öğretmenleri eğitme, öğretmen eğitimi ile ilgili pedagojiye hakim olmayı, öğrencileri bilgilendirmeyi ve öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalara da katılmayı da içermektedir. Aynı zamanda öğretmen eğitimcisi olmak, öğretmenleri eğitme/yetiştirmeye odaklanan politikalarda, uygulamalarda ve programlarda etkinliği olan akademik toplulukların aktif bir üyesi olmayı gerektirmektedir (Goodwin vd.,2014).

Bir ülkede öğretmen eğitimcisi olmak, başka bir ülkede öğretmen eğitimcisi olmakla aynı anlama gelmemektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitimcileri eğitim programları ve öğretim alanında ya da ilgili alanlarda doktora eğitimini bitirmek zorundadır. Genellikle öğretmen eğitimcilerinin devlet okullarında tecrübe edinmeleri beklenmektedir; fakat bu durum meslek için gerekli bir koşul değildir. ABD'de öğretmen eğitimcileri sıklıkla araştırmalara katılmaktadır. Hollanda'da, öğretmen eğitimcileri genellikle İngilizce, tarih ya da fen bilimleri gibi belirli alanlarda yüksek lisans derecesi olan deneyimli ve başarılı öğretmenlerdir. Bu öğretmen eğitimcilerinden çok az bir kısmı araştırma yapmaktadır ve daha da az sayıda öğretmen eğitimcisi doktora derecesine sahiptir (Lunenberg ve Hamilton, 2008).

Türkiye'de ise, 1980'li yıllardan itibaren üniversite sistemi içerisine alınan “öğretmen yetiştirme” sisteminin sorunları olduğu söylenebilir. Bu sorunları çözenin yolu, öğretmen yetiştirme sisteminin sorunlarının eğitim bilimciler tarafından tartışılması, alınacak

kararlarda “eğitim bilimci hassasiyeti” gösterilmesidir (Taşdan ve uhadaroğlu, 2006). Bu anlamda 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasaya göre hizmet öncesi ğretmen yetiştirme görevi tamamen üniversitelere bağlı eğitim fakültelerine verilmiştir. Her ne kadar eğitim fakülteleri ülkenin ğretmen ihtiyacını karşılamada en önemli kurum olmuş ise de bugün gelinen nokta dikkate alındığında eğitim fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin ğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik, gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir (YK, 2000). Bu noktada, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde en önemli faktör, onları yetiştiren üniversitede bulunan ğretmen eğitimcilerinin niceliksel ve niteliksel yeterliliğidir (Işık, iltaş ve Baş, 2010).

Öğretmen eğitimcilerinin niteliksel yeterliliğini sağlamak için başka bir deyişle yetiştirilmesine yönelik herhangi özel bir eğitim programı bulunmamaktadır. Herhangi bir alanda ğretim yesi yetiştirme süreci ile ğretmen eğitimcisi yetiştirme süreci farklı değildir.

Eğitim sisteminin tüm ortamlarında (okulda, yükseköğretim kurumlarında ya da diğer yerlerde) alışan ğretmen eğitimcileri önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim otoritelerinin, eğitimdeki paydaşların rollerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda eğitim otoriteleri ğretmen eğitimcilerinin mesleğini destekleyen politikaları geliştirmeyi teşvik etmelidir (European Commission, 2013). Bu bağlamda ğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar artmasına rağmen, ğretmen eğitimcilerinin kariyerlerinde hangi rollere sahip olduğunun, rollerinin nasıl farklılaştığının ve onların profesyonel öğrenme ihtiyaçlarının neler olduğunun anlaşılması da çok önemlidir (Ducharme ve Ducharme, 1996; Livingston, 2014). Çünkü değişen eğitim durumu, bireylerin ihtiyaç duydukları şartları ve ğretmen eğitimcisi olarak güçlü mesleki kimliklerini sürdürmelerini engelleyebilir. Bu durum, ğretmen eğitimcilerinin güçlü bir rol kimliği geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarır. Bu ihtiyaca yönelik araştırmalar yapılmazsa eğitim sisteminde sorunlar ortaya çıkmaktadır (White, 2014). Bu anlamda yapılan araştırmalar incelendiğinde, ğretmen eğitimcileri ile ilgili araştırmalar diğer araştırmalara göre daha azdır. Bunun sebebi olarak araştırmacıların kendilerinden çok başka gruplar üzerinde çalışmaya eğilimli oldukları ve bu bağlamda ğretmen eğitimcilerinin de araştırmacılar olarak kendilerinden çok öğretmenler ile ilgili araştırma yapmaya eğilimli olmaları gösterilebilir. Sebep ne olursa olsun, ğretmen eğitiminin niteliği için ğretmen eğitimcilerinin sahip olduğu önemli etkiden dolayı,

öğretmen eğitimcilerinin görevlerini ve yeterliliklerini belirlemeye çalışmak çok önemlidir (Koster vd., 2005).

Yeterlilik; bilgi, beceri, tutum, değer ve kişisel özelliklerin kombinasyonu olarak tanımlanır. Yeterli olmak demek, kesin bir bağlamda uygun (etkili) ve profesyonel bir şekilde davranabilmektir. Yeterli olan kişi; bilgi, beceri, tutum, kişisel özellikler ve değerlerini gerekli olduğu durumlarda uygun bir şekilde kullanır (Koster ve Dengerink, 2008). Öğretmen yeterlilikleri ise, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünüdür ifade etmektedir (Şişman, 2009a). Bu anlamda, öğretmen yeterlilikleri yanında öğretmenleri yetiştiren eğitimcilerin yeterlilikleri de son derece önemli bir konudur. Çünkü insan yetiştirme düzeni içinde görev alan bireylerden, kendilerinin sahip oldukları niteliklerden daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirmeleri beklenemez. Günümüzde, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde istihdam edilen "öğretmenlerin öğretmeni" olan öğretmen eğitimcileriyle ilgili giriş standartları, diğer fakültelerdeki öğretim elemanlarından farklı değildir (Şişman, 2009b). Bu noktadan hareketle Türkiye'de, öğretim elemanlarının yeterlilikleri, öğretmen yetiştirmede önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir (Kavcar, 2003). Çünkü öğretmenlik bir uzmanlık mesleğidir ve bazı yeterliliklere sahip olmayı gerektirir. Öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme açısından herhangi bir pedagojik eğitim almamış öğretim elemanları azımsanmayacak kadar çoktur (Karagözoğlu, 2003; Kılıç ve Acat, 2007). Kalaycı (2009)'nın da önerdiği gibi, öğretim elemanlarının kendi uzmanlık alanlarına göre yeterlik alanları ve alt yeterlik alanları belirlenmelidir. Bu nedenle, özellikle işi başka bir deyişle uzmanlık alanı "öğretmen yetiştirme" olan öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin diğer fakültelerdeki öğretim üyelerinden farklı bir şekilde tanımlanması gerekmektedir.

Özellikle eğitim reformlarının yapıldığı ülkelerde çoğunlukla öğretmenlerin yeterliliklerini tanımlama çalışmaları vardır ve bu çalışmalardan sonra öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri üzerinde araştırmalar yapılması söz konusudur. Öğretmen eğitimcilerinin niteliğini belirlemede ve öğretmen eğitimcilerini işe alırken seçim yapmada kullanılacak olan öğretmen yetiştirme alanındaki anahtar yeterliliklerin açıklanması ve bu yeterliklere öncelik verilmesi gerekmektedir (Caena, 2012). Öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken yeterliliklere sahip olanlar, öğretmen yetiştirme programların

geliştirilmesinde görev alabilmektedirler (Association of Teacher Educators, 2003; Koster ve Dengerink, 2008).

Farklı ülkelerde eğitim kurumları ve uzman mesleki kuruluşlar, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken niteliklere ilişkin standartlar ve yeterlilikler hazırlamaktadır. Örneğin, ABD’de bulunan Öğretmen Eğitimcileri Derneği - The Association of Teacher Educators - (ATE) tarafından hazırlanan Öğretmen Eğitimcisi Standartları dokuz maddeden oluşmaktadır (Ek 1’de standartların göstergeleri ve kullanımları sunulmuştur):

Standart 1 – Öğretme.

Standart 2- Kültürel Yeterlik.

Standart 3- Akademik Çalışma.

Standart 4- Profesyonel Gelişme.

Standart 5- Program Geliştirme.

Standart 6 –İşbirliği.

Standart 7- Toplum Desteği.

Standart 8- Öğretmen Eğitimi Mesleği.

Standart 9- Vizyon.

Hollanda Öğretmen Eğitimcileri Derneği (Vereniging van Lerarenopleiders Nederland-VELON) tarafından profesyonel standart modeli hazırlanmıştır. Modelde, mesleğin esas temel prensipleri ve yeterlilik alanları ayrı tutulmuştur. Modelin ortasında temel prensipler yer alırken prensiplerin etrafında dört yeterlilik alanındaki yetkililik durumları yer almaktadır (Ek 2’de prensiplere ve yeterlilik alanlarına detaylı bir şekilde yer verilmiştir):

1. Eğitim pedagojisi.
2. Profesyonel öğrenme.
3. Organizasyon ve yönetim.
4. Gelişimsel.

Öğretmen eğitimcileri, özel bir kimlik tanımı ve profesyonel gelişim ihtiyaçları olan bir gruptur. Ulusal, politik ve kültürel bağlam ve öğretmen eğitimi sistemindeki farklılıklar, öğretmen eğitimcilerinde olması gereken yeterlilikleri de farklılaştırmaktadır (Korkmaz, 2013). Bu anlamda dünyada farklı ülkelerde hazırlanan yeterlilikleri aynen kullanmak yerine, ülkemizde öğretmen eğitimcilerine göre yeterlilikleri belirlemek önemlidir.

Türkiye’de öğretmenlerin genel yeterlilikleri belirlenmesine rağmen, öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken genel öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili yeterlilikler belirlenmemiştir (Çelik, 2011; Özcan, 2013). Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin belirlenmesi durumunda, öğretmen eğitimcileri için mesleki gelişim fırsatları ortaya çıkacak ve öğretmen eğitimcileri meslekte ilerleme kaydedeceklerdir (Çelik, 2011). Öğretmen eğitimcilerinin profesyonel gelişiminin bilinçli bir şekilde organize edilmesi ve uygun bir şekilde yürütülmesi beklenmektedir. Ancak bütün bunların gerçekleşebilmesi için öğretmen eğitimcilerinin vizyona ihtiyacı vardır (Loughran, 2014). Türkiye’de bu vizyonun oluşabilmesi için eğitim fakülteleri arasında mutlaka bir eşgüdüm sağlanmalı ve standardizasyona gidilmelidir (Engin, 2012).

Öğretmen eğitimcilerini desteklemek için iki anahtar eylem tavsiye edilmektedir: öncelikle öğretmen eğitimcilerinin profilini belirlemek, ikinci olarak ise öğretmen yetiştirmenin tüm aşamalarında yer alan anahtar paydaşlar arasındaki işbirliğini güçlendirmek gereklidir (European Parliament, 2014). Bu eylemler çerçevesinde, Türkiye’nin ihtiyacı, kültürel değerleri ve bu alanda yapılan uluslararası çalışmalar göz önüne alınarak öğretmen eğitimcilerinin seçimi, terfisi ve hizmet öncesi, hizmeti içi ve hizmet sonrası düzeyde profesyonel gelişimleri ile ilgili iyileştirme yapabilmek için öğretmen eğitimcilerinin genel öğretmen yetiştirme alanı yeterliliklerinin belirlenmesinde yarar vardır.

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerine yönelik Türkiye’de bir araştırma bulunmamaktadır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından öğretmen yeterlikleri hazırlanmıştır. Yükseköğretim boyutunda ise eğitim fakültesindeki öğretmen eğitimcilerinin özel (eğitim teknolojisi, bilimsel araştırma vb.) yeterliliklerine yönelik araştırmalar yapılmıştır (Aşılıoğlu, 2007; Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006; Mustafa ve Şahin, 2013; Özüdoğru ve Çakır, 2014; Tümkaya ve Hurioğlu, 2013; Uysal, 2013).

Söz konusu yurtdışında öğretmen eğitimcisinin yeterlilik ve standartlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmen yetiştirmede en önemli faktörün öğretim kadrosu olduğu düşünülerek Türkiye’de öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesinin, öğretmen eğitimcilerinin nitelikli bir şekilde yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, eğitimde önemli rol oynayan öğretmenleri yetiştiren Türkiye'deki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin ve öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklere sahip olma açısından algı düzeylerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen yetiştirme konusunda uzman olanların görüşlerine göre öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri nelerdir?
2. Uzman görüşlerine göre oluşturulan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri konusunda öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretmen eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?
3. Uzmanlar ve öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre oluşturulan “öğretmen eğitimcisi genel alan yeterlilikleri” açısından öğretmen eğitimcileri kendilerini ne düzeyde yeterli görmektedir?
4. Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algıları,
 - a) Çalışmakta oldukları alana,
 - b) Mezun oldukları fakülte türüne,
 - c) Çalışmakta oldukları üniversite türüne,
 - d) Meslekteki hizmet sürelerine,
 - e) Akademik unvanlarına,
 - f) Öğretmenlik mesleğinde deneyimlerinin olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin kalkınması için nitelikli insanlara gereksinim vardır. Nitelikli insanların yetiştirilmesinden de öncelikli olarak eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenler sorumludur. Nitelikli öğretmenlerin yetişmesi için ise, nitelikli öğretmen eğitimcilerine gereksinim vardır. Bu anlamda nitelikli öğretmen eğitimcilerini yetiştirmek, işe almak, bu

eğitimcilerin meslekte profesyonelleşmesi için retmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin belirlenmesi gereklidir.

Birçok ülkede retmen eğitimcilerinin yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar belirli kurumlar, dernekler vb. tarafından yapılmaktadır. Ülkemizde ise, retmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte retmen eğitimcilerinin yeterliliklerini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırma yoktur.

retmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin belirlenmesi, belirlenen yeterliliklere sahip olma düzeylerini ölçecek lme araçlarının geliştirilmesi ve bu geliştirilecek olan lme araçlarını kullanarak retmen eğitimcilerinin belirlenen yeterliliklere sahip olma düzeyinin belirlenmesi, nitelikli eğitim için gereksinimleri karşılamaya yönelik çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

retmen eğitimcilerinin sahip olması gereken yeterlilikler, eğitim fakültelerinin nitelikli retmen eğitimcisini işe kabulünde ve bu eğitimcilerin profesyonel olarak akademik ilerlemelerinde ölçütler olarak kullanılabilceğinden, bu araştırma, retmen yetiştiren eğitim fakültelerinin üretim kadrosu için de bir ihtiyaç belirleme çalışması olarak görülebilir. Bu araştırma eğitim fakültelerinde istihdam edilen retmen eğitimcilerinin nitelikli olmalarına yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına da yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırma, belirlenen retmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin ileride yapılacak olan başka araştırmalarda kullanılabilmesi açısından da önemlidir.

retmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ve belirlenen yeterliliklere sahip olma düzeyinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmesi planlanan bu araştırmanın;

1. retmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin ve eksikliklerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı,
2. retmen eğitimcilerinin işe alımlarıyla ilgili genel alan yeterliliklerinin kullanılmasına yönelik öneriler getireceği,
3. Üniversitelerde görev yapan retmen eğitimcilerinde bulunması gereken genel retmen eğitimcisi yeterliliklerinin belirlenmesiyle retmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerine öneriler getireceği,

4. Türkiye’deki öğretmen eğitiminin yapılandırılması sürecine katkıda bulunacağı,
5. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerini belirlemesi bakımından ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle, bu konuda çalışma yapmanın eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanına katkı sağlayacağı, aynı zamanda özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

- a. Belirlenmiş olan yeterlilikler yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen eğitimcileri
- b. Gönüllülük prensibine göre seçilen Ankara, Gazi ve Hacettepe Eğitim Fakültelerindeki araştırmaya katılan uzmanlar,
- c. Türkiye’deki tüm eğitim fakültelerinde görev yapan ve araştırmanın yapıldığı Haziran 2016 da kendilerine elektronik posta yoluyla gönderilen “öğretmen yeterlilikleri algı ölçeğine cevap veren 789 öğretmen eğitimcisinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen eğitimcileri: Hizmet öncesi, hizmet içi veya hizmet sonrası düzeyde yükseköğretim kurumlarında öğretmen/öğretmen adayı yetiştiren öğretim elemanlarıdır.

Yeterlilik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik (TDK, 2016).

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliği: Öğretmen eğitimcilerinin aday öğretmenleri ve mevcut öğretmenleri hizmet öncesi, hizmetiçi ve hizmet sonrası düzeyde nitelikli bir şekilde eğitmeleri için genel öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili olarak sahip olmaları gereken teorik bilgiler ve bu bilgileri uygulama kabiliyetleridir.

Öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri (geniş programlar) alanı: Temel eğitim, özel konulardaki eğitim ve mesleki eğitim konularında uzlaşma olmaksızın eğitim verme pratiğiyle birleştirilmiş pedagojik teori çalışmasıdır. Öğretmen eğitimi ve uygulamalı pedagojik kurslar burada sınıflandırılır (TÜİK, 2011).

Alan Eğitimcisi: Belirli çok özel bir alana yönelik alan tecrübesini aktaran ğretmen adaylarına o alan ile ilgili kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayan ğretmen eğitimcileridir (Goodfellow ve Sumsion, 2000).





BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışma konusuna ilişkin olarak kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin belirlenmesinin amaçlayan bu araştırmada konu ile ilgili kuramsal bilgilerin ortaya konulması için öncelikle “yeterlilik” kavramının tanımlanmasında yarar vardır.

2.1. Yeterlilik

Türk Dil Kurumu (TDK, 2016)'nın yaptığı tanıma göre yeterlilik bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlidir. Turan(2015)'e göre yeterlilik, bir gösterge olarak kapsayıcı bir kavram olup içeriğinde yetenek, beceri ve yetkinlik kavramları yer almaktadır.

Kayıtlı Eğitim Kurumları için Standartlar(Standards for Registered Training Organisations) (RTOs, 2015)'a göre ise yeterlilik işyerinde gerekli olan performansın standardına uygun olarak gerekli bilgi ve becerileri içerisine alan tutarlı bir uygulamadır. Yeterlilik, yeni durumlara ve ortamlara bilgi ve becerileri uygulama ve transfer etme yeteneğini içerisine almaktadır.

Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) yeterliliği sorumlu kurum tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen Diploma, Sertifika, Ustalık Belgesi, MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi gibi resmi belgeler olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; tüm eğitim düzeylerinde eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015).

Yeterlilik, bilgiyi uygulama, becerilerin sabit veya değişen duruma göre nasıl olduğunu bilme yeteneğidir. Yeterlilik açısından önemli bazı faktörler vardır. Bu faktörler yeteneğın ne olduğunu bilmek, özel bir görev ya da problemi çözebilmek ve bu yeteneğini farklı durumlara transfer edebilmektir (Chisholm, 2005).

Hayatboyu Öğrenme için Anahtar Yeterlilikler, bir Avrupa Referans Çerçevesinde (Key Competences for Lifelong Learning; a European Reference Framework) ise yeterlilik, bireyin kendini gerçekleştirmesi, aktif vatandaş olması ve katılım, istihdam için önemli olan bilgi, beceri, yetenek ve tutumların kombinasyonu olarak tanımlanmıştır (Key Competences, 2007). Yükseköğretim alanında yeterlilik ise, bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir bireyin neleri bilebileceğı, neleri yapabileceğı ve nelere yetkin olacağını belirtmektedir (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 2016).

Yeterlilik kavramına ilişkin tüm tanımları incelendiğinde; yeterlilik, bir işi ya da görevi yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlik olarak tanımlanabilir. Ülkeler yeterlilikler konusunda standartlaşmaya gitmişlerdir. Öncelikle uluslararası düzeyde başlatılan çalışmalarla birlikte ulusal düzeyde yeterlilik çerçeveleri hazırlanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda yükseköğretim düzeyinde de yeterlilik çerçeveleri hazırlanmıştır.

2.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

Türkiye'de Yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmasına yönelik çalışmalar, Bologna Sürecinde 2005 yılında Bergen'de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesi sonrasında YÖK tarafından başlatılarak aynı şekilde YÖK tarafından 28.04.2006 tarih ve 2006/8 sayılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Kararı ile kurulan ilk Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu üyelerini Yükseköğretim Kurulu ve Yükseköğretim Kurumları temsilcileri oluşturmuş ve çalışmalarını 04.02.2008 tarihine kadar sürdürmüştür. Komisyon bu tarihler arasında sürdürdüğü çalışmalar sonucunda daha çok Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA Qualifications Framework for European Higher Education Area) düzey tanımlayıcılarını kullanarak UYÇ'yi yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken yeterliliklere (bilgi, beceri ve yetkinliklere) göre tanımlamıştır. Bu kapsamda öğrenme

çıktıları ile ifade edilen "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi"nin ilk taslak çalışmasını ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunulmuştur. TYYÇ web sayfasının ise 2010 yılında hazırlanmıştır (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 2016).

Aşağıdaki şekil 1’de ise TYYÇ Düzeyleri Yeterlilik Profilleri yer almaktadır.



Şekil 1. TYYÇ düzeyleri yeterlilik profilleri

1 Lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş bilgi ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları.

2 Lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş uygulama ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları.

3 Meslek yüksekokulları uygulama ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları.

4 Bilgi ağırlıklı lisans programları.

5 Uygulama ağırlıklı lisans programları.

6 Bilgi ağırlıklı tezli veya tezsiz yüksek lisans programları.

7 Uygulama ağırlıklı tezli veya tezsiz yüksek lisans programları.

8 Doktora programları.

Hem yukarıda yer alan yükseköğretim düzeyinde yeterlilikleri hem de diğer tüm eğitim düzeylerindeki yeterlilikleri içerisine alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde, ulusal ve uluslararası uzmanlar ile akademisyenlerin katılımıyla Aralık 2015'te hazırlanmıştır.

2.3. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

2015 yılında yayımlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Türkiye'deki yeterlilikleri sınıflandırarak kalite güvencesi sağlanmış ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim eğitim kademeleri ile tüm eğitim-öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilikleri kapsayacak tek bir yapı olarak tasarlanmıştır. TYÇ, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) sorumlu olduğu yeterlilikler, Meslekî Yeterlilik Kurumu (MYK) sorumluluğundaki yeterlilikler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) koordinasyonu ve denetiminde sunulan yükseköğretim yeterlilikleri başta olmak üzere diğer sorumlu kurumların sorumlu olduğu yeterliliklerin hepsini kapsamaktadır.

Türkiye iş piyasasında şu anda var olan ve gelecekte gereksinim duyulacak birçok mesleki yeterlilik, TYÇ kapsamında yer alması planlanmaktadır. TYÇ'de, MEB ve MYK'nın yeterlilik sistemleri ile Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYYÇ) yer almaktadır. Bu bağlamda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015).

TYÇ'ye göre yeterlilik türleri, öngörülen seviyeleri ve sorumlu kurumlar aşağıdaki Şekil 2'de gösterilmiştir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015).

8	Yükseköğretim Kurumları	Doktora Diploması (Doktora, Sanatta Yeterlilik/Doktora ve Tıpta Uzmanlık)		Meslekî Yeterlilik Kurumu	8. Seviye Meslekî Yeterlilik Belgesi	
7		Yüksek Lisans Diploması (Tezli) Yüksek Lisans Diploması (Tezsiz)			7. Seviye Meslekî Yeterlilik Belgesi	
6		Lisans Diploması			6. Seviye Meslekî Yeterlilik Belgesi	
5		Ön Lisans Diploması (Akademik) Ön Lisans Diploması (Meslekî)			5. Seviye Meslekî Yeterlilik Belgesi	
4	Millî Eğitim Bakanlığı	Lise Diploması	Meslekî ve Teknik Eğitim Lise Diploması	Ustalık Belgesi	4. Seviye Meslekî Yeterlilik Belgesi	
3				Kalfalık Belgesi ³¹	3. Seviye Meslekî Yeterlilik Belgesi	
2		Ortaokul Öğrenim Belgesi			2. Seviye Meslekî Yeterlilik Belgesi	
1		İlkokul Öğrenim Belgesi				
		Okul Öncesi Katılım Belgesi				

Şekil 2. TYÇ yeterlilik türleri

Yukarıda yer alan yeterlilik türlerinin temel seviyelerini öğretmenler öğretmektedir. Çünkü öğretmenler geleceğin meslek sahiplerini yetiştirir. Öncelikle öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi bu manada önem arz etmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de de öğretmen yeterlikleri hazırlanmıştır.

2.4. Öğretmen Yeterlikleri

Her mesleğin belirli değer ve ölçütleri vardır. Her bir mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri ve eğitim biçimi diğer mesleklerden farklıdır. Yetişmiş insan gücünün önemini bilen Avrupa ülkeleri, gerekli ve yeterli öğretim kadrolarına ulaşmak için her türlü tedbire başvurmuş ve eğitim sistemlerini sürekli sorgulayarak geliştirme çabaları ile öğretmen yetiştirme sistemlerini geliştirmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine sahip öğretmen yetiştirme çabası, insan, özellikle nitelikli insan yetiştirme düzeninin temel belirleyicisi durumundadır (Azar, 2011). Bu anlamda bir ülkede insanların yetişmişlik düzeyinin, öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, günümüz bilgi çağının gerekleri ile uyumlu bir eğitim sisteminin oluşturulması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Çünkü öğretmenler; öğrencilerin akademik

gelişimlerinin yanı sıra, onların psikolojik iyi olma hallerinin, sosyal uyum ve iletişim becerilerinin de dahil olduğu tüm gelişim alanlarına, insani özellik ve yeterlilikleri kapsamında doğrudan etki etmektedir (TEDMEM, 2014).

Öğretmenler, eğitim kurumlarına gelen çocukları ve gençleri toplumun istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda yetiştirerek onları gelecekteki toplumsal ve mesleki yaşamlarına hazırlama, bu yaşamları biçimlendirme görev ve sorumluluğunu üstlenen meslek grubunu oluştururlar. Öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları başarıyla yerine getirebilmeleri, hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelik ve yeterlilikleri yeterli düzeyde kazanmalarına bağlıdır (Hakan vd., 2011).

Ülkemizde ise öğretmen olabilmek için TYÇ referans tablosuna göre, en az lisans mezunu olmak yani 6. Seviye yeterliliğe sahip olmak gerekmektedir. Bunun dışında KPSS'den yeterli bir puan alınarak atanma koşullarının sağlanması beklenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde yapılan değişiklik ile birlikte KPSS puanı ile atanan aday öğretmenler, adaylık dönemlerinin yetiştirme sürecinde asıl görev yapacakları ilin dışında görev yapabilir ve en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmaktadır.

Performans değerlendirmesinde başarılı bulunan aday öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yazılı sınava tabi tutulmaktadır. Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemler Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir.

Yazılı sınavın ardından aday öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sözlü sınava tabi tutulabilir. Aday öğretmenlerin sözlü sınava tabi tutulup tutulmayacağı ve tutulacaksa sözlü sınavın yer ve zamanı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önceden ilan edilmektedir. Sözlü sınav illerde veya Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında oluşturulacak sözlü sınav komisyonu/komisyonları tarafından yapılmaktadır.

Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması aday öğretmenin başarı puanını oluşturur. Başarı puanı 60 ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılır. Yalnızca yazılı sınav yapılması halinde sınavdan altmış ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılmaktadır.

Öğretmen eğitiminde farklılık yaratabilmek için şunlara ihtiyaç vardır: (1) özenle hazırlanmış bir program tasarısı, (2) öğretmenlerin öğrenme süreci ile ilgili kapsamlı bakış açısı, (3) özel pedagojik yaklaşımlar ve (4) öğretmen eğitimcilerinin niteliğini geliştirmek için yatırım (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006). Bu anlamda bu nitelikleri ve yeterlilikleri öğretmenlere kazandırmak çok önemlidir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere ve öğretmenlerin seçimi ile ilgili olarak "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." hükmü yer almaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan komisyonla birlikte öncelikle 1999 yılında öğretmen yeterlikleri geliştirilmiştir (Mahiroğlu, Uluğ, Yıldırım ve Tural, 2000). Bu çalışmada yeterlik belirlemek için Mart 1999'da, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversite temsilcilerinden oluşturulan komisyonla birlikte, öğretmenlerin ne yapmaları gerektiğine ilişkin bir çalışma yapılarak beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Özel alan ve genel kültür boyutları dışında öğretmenlerin yapması gereken ana görevlerin neler olduğu, hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği sorulmuştur.

Genel kültür ve özel alan boyutlarının çerçevesi çizilmiş, öğretim sürecinde nasıl işe koşulacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitime-öğretme yeterlikleri öğrenciyi tanıma, öğretimi plânlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitime, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul-çevre ilişkilerini geliştirme olarak 14 ana başlık altında toplanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2000).

Fakat bu hazırlanan yeterlikler uygulamaya konulmadan AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında yeniden öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için bir çalışma başlatılmıştır (TED, 2009). Öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Genel yeterlikler 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak hazırlanmıştır ve aşağıda yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2008):

Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Kişisel ve meslekî değerler - meslekî gelişim,

- A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
- A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
- A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- A4. Öz değerlendirme yapma
- A5. Kişisel gelişimi sağlama
- A6. Meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
- A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- A8. Meslekî yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

B. Öğrenciyi tanıma

- B1. Gelişim özelliklerini tanıma
- B2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
- B3. Öğrenciyeye değer verme
- B4. Öğrenciyeye rehberlik etme

C. Öğretme ve öğrenme süreci

- C1. Dersi plânlama
- C2. Materyal hazırlama
- C3. Öğrenme ortamlarını düzenleme
- C4. Ders dışı etkinlikler düzenleme
- C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
- C6. Zaman yönetimi
- C7. Davranış yönetimi

D. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

- D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
- D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
- D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

E. Okul, aile ve toplum ilişkileri

- E1. Çevreyi tanıma
- E2. Çevre olanaklarından yararlanma
- E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme

- E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
- E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama
- F. Program ve içerik bilgisi
- F1. Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri
- F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
- F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme

Bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin göreve başladıktan sonra başarı ve performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve mesleki- kariyer gelişimlerinde kullanılması planlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2008). MEB'in hazırladığı öğretmen yeterlikleri kullanılarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bağ, 2015; Ezgin Rehber, 2009; Yeşilyurt, 2011).

Öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde öğretmen yeterliklerini kazandıran resmi kurumlar ise eğitim fakülteleridir. Öğretmen eğitimcileri günümüzde büyük ölçüde eğitim fakültelerinde görev yapmaktadır. Geçmişten günümüze öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretmen eğitimcilerinin istihdam edilişinde, özelliklerinde, yeterliliklerinde dönemlere göre farklılıklar olmuştur. Bu bağlamda öncelikle öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesinde yarar vardır.

2.5. YÖK'ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme

2.5.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Cumhuriyet döneminde ortaokul öğretmeni yetiştirmede en büyük görevi Eğitim Enstitüleri yüklenmiştir. Eğitim enstitüleri, 20 Temmuz 1982 tarih 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereğince eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür ve üniversitelere bağlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010). Bu reform sonucunda, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları da akademik personelleri ile birlikte üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Söz konusu akademik personelin çoğunluğunun akademik kariyere sahip olmayışı, üniversite çevrelerinde bu kişilerin yeterliklerinin tartışılmasına yol açmıştır (Kavak, 1986).

Yükseköğretim Kurulu Yürütme Kurulunun 4 Kasım 1997 tarihli kararı ile eğitim fakültelerine yeni bir yapılanma getiren düzenlemenin iyi anlaşılması gerekmektedir. Aslında, Türkiye'nin ihtiyaçları, insan gücü planlaması, nitelikli ve uygun sayıda öğretmen yetiştirme, Milli Eğitim Bakanlığı ile sağlıklı ve iyi ilişkiler kurabilme gibi önemli konular sebebiyle eğitim fakültelerinde ile aynı zamanda öğretmen yetiştirme ve atama sisteminde düzenlemeye gerek ortaya çıkmıştır (Kavcar, 2002).

1994 yılında uygulamaya konulan, “YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi” bağlamında yerli ve yabancı uzmanlar ile birlikte eğitim fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanları, nitelikli öğretmenin nasıl yetiştirileceği ile ilgili olarak fikir alışverişinde bulunmuştur. Bu görüşmeler neticesinde, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına, öğretmenlik formasyonunun yeterince iyi kazandırılmadığı öngörüsünde fikir birliği olmuştur. Öğretmen adaylarının pratik anlamda eksik olduğuna kanaat getirmiştir (Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000). Bu çerçevede yabancı uzmanlarla birlikte oluşturulan yeni yapılanma 1998 yılında uygulamaya başlanmıştır (Kavcar, 2002).

Sağlam (2007), YÖK'ün eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilen düzenlemenin gerekçelerinin yayınlandığı bir kitaba dayanarak YÖK(1998) yeni yapılanmanın getirdiği yenilikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Okulöncesi öğretmenliği ile ilköğretim sınıf ve alan öğretmenliği programları ilköğretim bölümü altında toplanmıştır.
- Tüm öğretmenlik alan programlarındaki yan alan uygulaması düzenlenmiştir.
- Öğretim programlarında alan ve meslek bilgisi alanlarındaki uygulamalı derslerin ağırlığı artırılarak öğretmen adaylarının daha çok pratik yapmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.
- Ortaöğretim alan öğretmenlikleri programlarının süre uzatılarak tezsiz yüksek lisans düzeyine çekilmiştir.
- Öğretmenlik sertifikası programlarının yalnızca öğretmen açığı olan alanlarda YÖK'ün izniyle açılmasına karar verilmiştir.

Tüm bu gelişmelerle birlikte Türk eğitim sisteminde YÖK tarafından uygulanan öğretmen yetiştirme politikası olarak esas amacı alan uzmanı yetiştirmek olan fen- edebiyat fakültelerine öğretmen yetiştirme hakkı verilmiştir. Alınan siyasi kararlarla farklı kaynaklardan diploma alan bireylerin öğretmen atamaları gerçekleştirilmiştir. Örneğin tıp,

hukuk vb. alanlarda başka alanlardan mezun olup çalışan kişilerin olup olmadığını sormak gereklidir. Bu alınan kararlarla öğretmenlik mesleği istismar edilmiştir (Güven, 2010, s. 379).

YÖK Başkanı, 18.04.2016 tarihinde yaptığı bir açıklamada, öğretmen yetiştiren birincil kurum olan eğitim fakültelerinin niteliğini yükseltmek ve gereksinimlere daha iyi cevap verebilmek amacıyla sürecin başlatıldığını, bütün bölüm ve ana bilim dallarının, eğitim fakülteleri ile iş birliği içerisinde yeni baştan kurgulandığını ifade etmiştir. Bu kapsamdaki ilk çalışma olarak üniversitelerde farklı alanlarda verilen programları "özel eğitim öğretmenliği" adı altında birleştirildiğini üniversitelerdeki bütün eğitim fakültelerinin diğer bütün bölümlerinde de bu sürecin devam ettirileceğini açıkladı. Yeni özel eğitim öğretmenliği lisans programında yer alan 26 ortak alan dersi, programın çekirdek müfredatını oluşturduğunu ve bu müfredatın özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde öğretmen adaylarına özel eğitim alanıyla ilgili temel yeterlilikleri kazandırmayı hedeflediğini belirtmiştir. Çekirdek müfredatta yer alan derslerin çoğunluğunun özel eğitim ihtiyacı olan bütün grupları kapsayacak şekilde yapılandırıldığını ve ders içerikleri de bu bağlamda oluşturularak yeni programın, öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili farklı alanlarda uzmanlaşmasına da imkan sağladığını bildirmiştir. Ayrıca eğitim fakültelerine girişte başarı sıralaması şartı getireceklerini de ifade etmiştir (Saraç, 2016).

Eğitim fakülteleri başlangıçtaki öğretmen eğitiminden (hizmet öncesi) ve Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenliğe başladıktan sonraki öğretmen eğitiminden ve mesleki gelişimden sorumludur. Öğretmen eğitimi ile ilgili programlar üç geniş kategoriden oluşmaktadır: 1. Genel kültür dersleri (örneğin tarih, dil dersleri). 2. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri (pedagojik formasyon). 3. Alan dersleri. Tüm bu dersler için Türkiye’de farklı nitelikte akademik kadro eğitim fakültelerinde yer almaktadır. Buradaki ilk kategori dersleri için genellikle çoğunlukla okutmanlar görevlendirilmektedir. İkinci kategori dersler için eğitim bilimleri alanında doktora seviyesi olan öğretim üyeleri, üçüncü kategori dersleri için matematik, fen bilimleri, edebiyat, coğrafya, fizik, müzik gibi alanlarda ya kendi alanında ya da ilgili alan eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlar görevlendirilmektedir. Bu üç farklı grupta bulunan akademisyenler çoğunlukla eğitim fakültesinde çalışmaktadır (European Commission, 2010).

2.5.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)

Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Eğitimi Sertifika Programlarına, 2013-2014 öğretim yılından itibaren öğrencilerin, alanlara göre kontenjanlarla ilgili, merkezi olarak ÖSYM tarafından yerleştirilmesine karar verilmiştir. Geçmiş yıllarda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre yapılan söz konusu yerleştirmede, 2013-2014 öğretim yılından itibaren Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) sonuçları da kullanılmıştır. 25.09.2014 Yükseköğretim Genel Kurul Kararıyla Pedagojik Formasyon Eğitimi Programı usul ve esasları güncellenmiştir. Programlara başvuran öğrenciler, kontenjanlar ve üniversite senatolarınca belirlenen kriterler (akademik başarı ortalaması, üniversiteye giriş puanı vb.) çerçevesinde açılan programlara yerleştirilmiştir (Eurydice, 2016).

Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 09.02.2012 tarihli toplantısında alınan öğretmenlik programlarında açık veya uzaktan öğretim sistemiyle lisans programlarına öğrenci alınmaması hakkındaki kararı dikkate alınarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren Anadolu Üniversitesi açıköğretim fakültesi bünyesinde uzaktan öğretim yöntemiyle okul öncesi ve İngilizce öğretmeni yetiştiren programlara öğrenci alımı durdurulmuştur. Ayrıca eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlikleri hariç diğer alanlardaki mevcut ikinci öğretim programlarına öğrenci alımı durdurulmuştur (YÖK, 2012).

22.05. 2015 Yükseköğretim Yürütme Kurulu Kararı ile eğitim fakültelerinde yer alan Zihin Engelliler, İşitme Engelliler ve Görme Engelliler programları Özel Eğitim çatısı altında toplanmıştır. YÖK (2016)'ün web sitesinde bulunan 25.09.2014 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Kararı uyarınca Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar'da teori-uygulama saati ve kredileri verilen zorunlu dersler aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 1.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Teorik Dersleri

Teorik Dersler	Teori	Uygulama	Kredi
Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Seçmeli Ders I	2	0	2
Seçmeli Ders II	2	0	2
Dönem Toplamı	14	0	14

Tablo 2.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Uygulama Dersleri

Uygulamalı Dersler	Teori	Uygulama	Kredi
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Dönem Toplamı	6	10	11
Genel Toplam	20	14	25

YÖK (2016)'ün web sitesinde bulunan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar'da verilen seçmeli ders grupları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Dersleri

Seçmeli Ders I Grubu	Teori- Uygulama- Kredi	Seçmeli Ders II Grubu	Teori- Uygulama-Kredi
Eğitimde Eylem (Aksiyon) Araştırması	2-0-2	Rehberlik	2-0-2
Eğitimde Program Geliştirme	2-0-2	Eğitimde Teknoloji Kullanımı	2-0-2
Eğitim Tarihi	2-0-2	Eğitim Felsefesi	2-0-2
Eğitim Sosyolojisi	2-0-2	Türk Eğitim Tarihi	2-0-2
Gelişim Psikolojisi	2-0-2	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2
Öğretmenlik Meslek Etiği	2-0-2	Karakter ve Değerler Eğitimi	2-0-2
Yaşam Boyu Öğrenme	2-0-2	Özel Eğitim	2-0-2
Bireyselleştirilmiş Öğretim	2-0-2	Bilgisayar Destekli Öğretim	2-0-2

Yukarıdaki tablolarda yer alan pedagojik formasyon derslerini ve ayrıca alan eğitimi derslerini veren eğitim fakültelerinde yer alan öğretim üyeleridir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin nitelikli olarak yetiştirilmesi gereklidir.

Yukarıda sözü edilen öğretmen yetiştirme sistemindeki gelişmeler, bu kurumlarda görev yapan öğretmen eğitimcilerinin nitelikleri konusunda da çeşitli süreçlerden geçildiğinin bir göstergesidir. YÖK'ün kuruluşuna kadar MEB'e bağlı olan öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen eğitimcileri büyük ölçüde MEB okullarında görev yapmış belirli hizmet yılı deneyime sahip olan öğretmenlerden oluşmuştur. YÖK'ün kurulmasından sonra Eğitim fakültelerine dönüşen öğretmen yetiştiren kurumlarda başlangıçta lisansüstü eğitim yapmış olan öğretmen eğitimcilerinin sayılarının oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir (Eşme, 2003; Kavcar, 2002). Bu durum Kavak'ın belirttiği gibi (1986) akademik personelin çoğunluğunun akademik kariyere sahip olmayışı, üniversite çevrelerinde bu kişilerin yeterliklerinin tartışılmasına yol açmıştır. Daha sonraki yıllarda sayıları hızla artan eğitim fakültelerinin özellikle taşrada açılanlarında kadrolar büyük ölçüde fen–edebiyat fakültelerinin kadrolarının yerleştirildiği bir kurum özelliği göstermiştir. Bu durum eğitim fakültelerinde “alancı, alan eğitimcisi, eğitim bilimci” gibi kadrolar arasında çeşitli sürtüşmelere de yol açtığı söylenebilir. Öyle ki eğitim fakültesinde görev almak için öğretmen kökenli olmak ya da olmamak, pedagojik formasyona sahip olmak ya da olmamak çerçevesinde tartışmalar süre gelmiştir. Çeşitli kesimler bu konuda görüşler ileri sürmüşler, bu kurumlarda görev almak için pedagojik eğitim almış olmanın öncelikli olduğunu belirtenler azımsanmayacak ölçüde yerini almıştır (Karagözoğlu, 2003; Kılıç ve Acat, 2007). Şüphesiz öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumunda görev yapanların yetiştirdikleri öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel yeterliliklere sahip olmaları önemli bir avantajdır. Çünkü uygulamada nasıl bir öğretmen yetiştirilmesi gerekiyorsa öncelikle yetiştirenlerin söz konusu yeterliliklere sahip olmaları olumlu olarak değerlendirilebilir. Buna karşın Şişman'ın da belirttiği gibi (2009b) Türkiye'deki eğitim fakültelerinde istihdam edilen “öğretmenlerin öğretmeni” olan öğretmen eğitimcileriyle ilgili giriş standartları, diğer fakültelerdeki öğretim elemanlarından farklı değildir. Tıp fakültelerindeki alan eğitimi veren öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün tıp fakültesi kökenlilerden, hukuk fakültesi alan eğitimi veren öğretim elemanlarının yine çok önemli bir bölümünün temelde hukuk fakültesi mezunlarından oluştuğu dikkate alınırsa öğretmen yetiştiren yükseköğretim

kurumlarında da öğretmen yetiştiren kurum kökenlilerin öncelikli olarak öğretim elemanı olabilmeleri yadsınmayacak bir olgu olarak kabul edilebilir. Bunun anlamı diğer ilgili alanlardan öğretim elemanı yer alamaz biçiminde değerlendirilmemelidir. Bu durumda esas olan öğretmen eğitimcisi yeterlilikleridir. Bu açıdan öğretmen eğitimcisi yeterliliklerinin belirlenmesi ve istihdamda bunların dikkate alınması sağlanabilirse elbetteki verilen alan eğitimi ile ilişkili insan kaynaklarından da öğretmen eğitimcisi olarak yararlanılabilir.

2.6. Türkiye’de Öğretim Üyesi Yetiştirme

Türkiye’nin birçok yerinde sağlıklı ve asgari şartları taşıyabilecek lojistik donanımların oluşma aşamasında faaliyete geçen yükseköğrenim kurumlarından mezun olan öğrencilerin, iş hayatında, yeterli düzeyde bilgi, beceri ve uygulama yeterliliklerine sahip olmadığı düşüncesiyle istihdamlarında zorluklar yaşanmaktadır (Samsun, 2011). Bu durumda öğretim elemanlarının niteliği ön plana çıkmaktadır. Uluslararası hakemli dergilerde yayın yapmış, uluslararası kongrelerde sözlü bildiri sunmuş, bir yabancı dili konuşabilen, yaptıkları ile en azından yurt içinde kendi bilim alanında tanınan bireylere nitelikli öğretim üyeleri denebilir (Yaman, 2011).

Üniversite öğretim elemanlarının bilimsel araştırma yapmak ve öğretim olmak üzere iki temel görevleri bulunmaktadır. Üniversitede öğretim elemanı denince onların görevleri araştırma olarak algılanmaktadır. Fakat onların öğretim yapma görevi göz önüne alınması gereken önemli bir vazifedir (Arslantaş, 2011).

Yükseköğretim kurumları, özellikle de üniversiteler yalnız eğitim verilen yerler değil, aynı zamanda da bilimsel araştırmaların yapıldığı, yani bilginin üretildiği yerlerdir. Türkiye’de yükseköğretim sisteminin hem nicelik hem de nitelik olarak önemli düzeyde öğretim üyesi açığı vardır. Yükseköğretim sistemlerinin başarıları, büyük ölçüde üniversitelerde eğitim ve öğretimi sağlayan öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır. Üniversite akademik yaşamının giriş kapısı doktora derecesi aldıktan sonra açılmaktadır (YÖK, 2007).

Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıkta Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliği uyarınca yükseköğretimde öğretim elemanın sağlanması, öğretim üyeleri dışındaki öğretim elemanı kadrolarına 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 33. maddesi veya 50/d maddesi

kapsamında olmaktadır. Kanunda, “Yükseköğretim kurumları; kendilerinin ve yeni kurulmuş ve kurulacak diğer yükseköğretim kurumlarının ihtiyacı için yurt içinde ve dışında, kalkınma planı ilke ve hedeflerine ve Yükseköğretim Kurulunun belirteceği ihtiyaca ve esaslara göre öğretim elemanı yetiştirirler” (Ek fıkralar: 17/8/1983 - 2880/18 md.). “Öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerin araştırma görevlisi kadroları, araştırma veya doktora çalışmaları yaptırmak üzere başka bir üniversiteye, Yükseköğretim Kurulunca geçici olarak tahsis edilebilir. Bu şekilde doktora veya tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik payesi alanlar, bu eğitimin sonunda kadrolarıyla birlikte kendi üniversitelerine dönerler.” şeklinde belirtilmektedir.

Yükseköğretim kurumları öğretim elemanı gereksinimlerinin bir bölümünü 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun ile karşılamaktadırlar. Buna göre Türkiye’deki üniversiteler öğretim elemanı gereksinimlerinin büyük bölümünü yurtiçindeki lisansüstü enstitülerden bir bölümünü de yurt dışındaki üniversitelerden gelen adaylardan karşılamaktadırlar. Türk Yükseköğretim sisteminin temelinde, akademisyen yetiştirme işi yine bu sistemin sorumluluğu ve imkânlarına bağlıdır. Üniversiteler bünyesinde yürütülen lisansüstü programlarda YÖK tarafından kadro tahsis edilen araştırma görevlisi kadrolarına giriş koşullarını yerine getirip başarı gösteren tüm vatandaşlar ile kanun ile belirlenmiş sayıda ve nitelikte uluslararası öğrenciler atanabilmektedir. Bunun dışında ülke politikası olarak başarılı akademisyen adayları birçok ülkede eğitim görmek için ulusal veya uluslararası burs programlarına başvurabilmektedirler (Eurydice, 2016).

2.6.1. Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP)

Türkiye’de 2006-2008 yılları arasında kurulan 41 yeni üniversite ile gündeme gelen Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP), Yüksek Öğretim Kanunu’nun 35.maddesinde yer almaktadır:

“Yükseköğretim kurumları; kendilerinin ve yeni kurulmuş ve kurulacak diğer yükseköğretim kurumlarının ihtiyacı için yurt içinde ve dışında, kalkınma planı ilke ve hedeflerine ve Yükseköğretim Kurulunun belirteceği ihtiyaca ve esaslara göre öğretim elemanı yetiştirirler. Öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerin araştırma görevlisi kadroları, araştırma veya doktora çalışmaları yaptırmak üzere başka bir üniversiteye, Yükseköğretim Kurulunca geçici olarak tahsis edilebilir. Bu şekilde doktora veya tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik payesi alanlar, bu eğitimin sonunda kadrolarıyla birlikte kendi üniversitelerine dönerler”

şeklinde tanımlanan ÖYP yeni üniversitelerin açılmasıyla birlikte nitelikli öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla yeniden güncellenmiş bir sistem olarak YÖK'ün 23.03.2010 tarih ve 2010.9 sayılı kararı ile uygulamaya konulmuştur. ÖYP uygulaması ilk defa ODTÜ'de başlatılmış, daha sonra Hacettepe, Ankara, Ege, Gazi, Boğaziçi ve İstanbul Teknik Üniversitelerinde yürütülmüştür. 2010 yılında uygulamaya konulan sistem ise yurtiçi ve dışı lisansüstü eğitim programlarının harmanlanmasıyla elde edilmiş bir model ile öğretim üyesi yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bir başka ifadeyle ÖYP, ek imkânlar sahip olan bir 35.madde uygulaması olarak karşımıza çıkmıştır. İfade edilen ek imkanlar, yetiştirilecek olan öğretim üyelerinin eğitim süreleri boyunca proje ve seyahat ödeneğine sahip olması ya da yurt içine ve yurt dışına kısa süreli görevlendirilebilmeleridir (ÖYP Hakkında Bilgi Notu, 2009). 20.03.2010 tarihinden itibaren, yeni kurulan üniversitelerimizin öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak ve bu nedenle lisansüstü eğitim programlarını geliştirmek üzere ÖYP uygulamasına geçilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği'nin 22.09.2015 tarihli açıklamasına göre, üniversitelerimiz her geçen yıl YÖK'ten ÖYP araştırma görevlisi kadrosu talep etmekten kaçınmaya başlamıştır, bu durum da çok sayıda ÖYP araştırma görevlisi kadrosunun kullanılmamasına sebep olmuştur. 2010-2014 yılları arasında yılı Bütçe Kanunlarıyla tahsis edilen kadrolardan yaklaşık olarak 3550 tanesi boş kalmıştır. Diğer taraftan ise son dönemde artan üniversite sayısına paralel olarak öğretim elemanı ihtiyacı artmasına rağmen bu kadroların üniversiteler tarafından kullanılmak istenilmemesi yükseköğretim açısından zafiyet oluşturması sebebiyle ÖYP kaldırılmıştır.

Üniversitelerde öğretim üyesi olarak atanmak için belirli şartlar yer almaktadır. Bu şartlar unvana göre değişmektedir. Ayrıca üniversiteler ek koşullar belirleyebilmektedir.

2.6.2. Öğretim Üyesi Atama Kriterleri

Üniversitelerde 31.07.2008 tarihinden itibaren “Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” kapsamında Cari usulle araştırma görevlisi alımı yapılmaktadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun beşinci

bölümünde ise öğretim üyesi atama kriterleri yer almaktadır. Kanunda öğretim üyelerinin görevleri Madde 22’de şu şekilde tanımlanmaktadır:

Yükseköğretim kurumlarında tüm yükseköğretim düzeylerinde eğitim - öğretim ve uygulamalı çalışma faaliyetlerini yürütmek, proje ve seminerleri yönetme, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapma, belirli günlerde öğrencilere rehberlik etme, yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmektir.

Madde 23’te ise yardımcı doçentliğe atamanın usulü anlatılmaktadır. Her bir üniversitenin yardımcı doçentliğe atama kriteri vardır. Bir üniversite biriminde açık bulunan yardımcı doçentlik kadrosunu, isteklilerin başvurması için rektörlükçe ilan eder. İlgili birimlerden üç profesör veya doçent tespit edilerek bunlardan adayların her biri hakkında yazılı görüş istenir. Görüşler rektöre sunulur ve atama rektörce yapılır.

Yine aynı şekilde Yükseköğretim Kanunda, yardımcı doçentliğe atanmada aranacak şartlarda doktora veya tıpta uzmanlık unvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olmak, fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurullarınca, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere seçilecek üç kişilik bir jüri tarafından; sınava girenin kendi bilim alanında Türkçe’den yabancı dile, yabancı dilden Türkçe’ye 150 – 200 kelimelik bir çeviriyi kapsayan yabancı dil sınavını başarma şartı konulmuştur. Bu koşulların yanı sıra, üniversiteler ek koşulları kendileri belirlemektedirler.

Yükseköğretim Kanunu Madde 24’ e göre doçentlik sınavı, Üniversitelerarası Kurul tarafından yılda iki kere yapılır. Bir lisans diploması alındıktan sonra, doktora veya tıpta uzmanlık unvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olma, Yükseköğretim Kurulu tarafından çıkarılacak yönetmelikte belirtilen şartları taşıyan özgün bilimsel yayın ve çalışmalar yapma, merkezi yabancı dil sınavında başarılı olma şartları aranmaktadır. Üniversitelerarası Kurul, adayın başvurduğu bilim veya sanat dalından beş kişilik bir jüri ve bu jüri için iki yedek üye tespit eder.

Doçentlik sınav jürisinde yer alan asıl ve yedek üyeler, doçent adayının akademik çalışmalarının her birisini değerlendirerek hazırladıkları raporları Üniversitelerarası Kurula gönderirler. Eser incelemesinde başarılı bulunan aday, doçentlik sınav jürisi tarafından,

sözlü sınav yapılır. Aday, sözlü sınavda başarılı olması halinde doçentlik unvanı verilir. Üniversiteler, doçentlik kadrosuna atama için, üniversiteler ek koşullar belirleyebilirler.

Yükseköğretim Kanunu Madde 26'da profesörlüğe atamada doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl süreyle, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak, ilgili bilim alanında özgün yayınlar veya çalışmalar yapmış olmak, gerekir. Aynı doçentlikte olduğu gibi üniversiteler ek koşullar belirleyebilir.

Üniversitelerde öğretmen eğitimcilerinin öğretim üyesi olarak atarken diğer fakültelerdeki öğretim üyelerinden farklı kriterler aranmamakla birlikte, bazı üniversitelerde öğretim üyesi atanırken öğretim üyesi adaylarının deneme ders anlatması istenmektedir ve belirli kriterlere göre değerlendirilmektedir. Örneğin 12.03.2009 tarihli Senato Toplantısında alınan 2009/44 sayılı karar ile kabul edilen "ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ FEN VE SAĞLIK BİLİMLERİ İÇİN AKADEMİK DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ VE PUANLAMA YÖNERGESİ" (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2016)'nde yer alan bilgiye göre yardımcı doçent olarak atanmak için Rektör, Dekan veya Müdür tarafından öncelikle profesörlerden, bulunmadığı takdirde doçentlerden oluşturulacak üç kişiden oluşturulacak olan Deneme Dersi Komisyonu önünde Deneme Dersini "Deneme Dersi İlkeleri" çerçevesinde başarıyla vermiş olması gerekir.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi (2016), yardımcı doçent atamada referans alınacak deneme dersi ilkeleri şunlardır:

- a) Yardımcı doçent adayı başvuru yaparken, anlatacağı deneme dersi için lisans düzeyinde üç farklı konu önermektedir.
- b) Deneme dersinin konusu, bu üç konu içinden sınav gününden en az bir hafta önce deneme dersi komisyonu tarafından seçilmektedir.
- c) Deneme dersinin konusu, tarihi ve yeri dersin sunulacağı tarihten en az bir hafta önce ilgili makamlarca adaya bildirilmekte ve ilan edilmektedir.
- d) Ders öğrencilere ve öğretim elemanlarına açıktır ve dersin süresi 45 dakikadır.
- e) Deneme dersi komisyonu, adayı Ek 4'te verilen Deneme Dersi Değerlendirme Formu'ndaki ilkelere göre değerlendirir.

f) Deneme Dersi Değerlendirme Formu, her bir komisyon üyesi tarafından ayrı ayrı doldurulmakta ve en az iki komisyon üyesinin değerlendirmesi sonunda 100 puan üzerinden 70 ve üzeri puan alan aday başarılı sayılmaktadır.

g) Komisyon, adayın başarılı veya başarısız olduğuna ilişkin sonucu değerlendirme formlarını da ekleyerek bir tutanakla ilgili makamlara bildirmektedir.

Aynı şekilde Sakarya Üniversitesi (2016), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (2016) yardımcı doçentlik; Cumhuriyet Üniversitesi (2016) yardımcı doçentlik ve hatta doçentlik atama kriterlerinde deneme derslerinden başarılı olma koşulu yer almaktadır.

TOBB ETÜ Akademik Yükseltme ve Atama Şartlarında (TOBB ETÜ, 2016) belirtildiği üzere, yardımcı doçentlik atama kriterlerinde deneme dersi veya seminer vermek doçentlik ve profesörlük atama kriterlerinde ise seminer vermek yer almakla birlikte, diğer üniversitelerdeki atama kriterlerinden farklı olarak öğretim üyelerinin atama kriterlerinde “son iki yılda öğrenci değerlendirme anketlerinden ortalama olarak en az 2/5 almak” şartı aranmaktadır. Ek 3’te TOBB ETÜ Akademik Yükseltme ve Atama Şartları tablo halinde verilmiştir.

YÖK (2007)’de de belirtildiği gibi, Türkiye’de üniversite akademik yaşamının giriş kapısı doktora derecesi aldıktan sonra açılmaktadır. Türkiye’nin var olan doktoralı eleman yetiştirme kanalları yeterli sayı ve kalitede doktoralı insan gücü üretememektedir. Gerek üniversite sisteminin talebini gerekse araştırma alanının talebini karşılamak için doktora düzeyinde eğitilmiş insan gücü açığını kapatmak gereklidir. Çok sayıda yeni yükseköğretim kurumunun açılması, yükseköğretim kurumlarında nitelikli öğretimi sağlamakta ilk aşamayı oluşturacak öğrenci başına düşen öğretim üyesi oranının artırılması ve Avrupa Araştırma Alanı’nın başarılı bir aktörü olabilmesi için, Türkiye’nin doktora ve doktora sonrası eğitim kanallarının genişletilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının sayısı son yıllarda önemli artış göstermiştir. Hemen hemen her ilde bir ve büyük illerde birden fazla devlet ve vakıf üniversiteleri yer almaktadır. Bu üniversitelere bağlı olan çok sayıda fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Beşeri, coğrafi ve birçok konuda farklılıklar gösteren yerlerde bulunan üniversitelerin, öğretim elemanı kadroları, gerekli donanım materyalleri ve bilgilere ulaşma düzeyleri de farklılıklar göstermektedir (Samsun, 2011). Bu durumda öğretim elemanlarının niteliği ön plana çıkmaktadır.

Çetinsaya (2014)'nın da belirttiği gibi Türkiye'de akademisyen sayılarındaki değişim izlendiğinde, YÖK yapılanmasından itibaren hızlı bir artış görülmektedir. 1980'lerde 25.000 akademisyen var iken, 2013 yılında 193.518 düzeyine çıkmıştır. 2013-2014 öğretim yılında toplam araştırma görevlisi sayısı 41.362, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 21 ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 48'dir. 1984 yılında öğretim elemanı başına öğrenci sayısı 14 iken bu sayı 2012 yılında 21 olmuştur. Bu bağlamda öğretim üyesi ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarında son yıllarda yeteri kadar bir iyileşmenin olmadığı görülmektedir. Türkiye'de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, 2011 yılı verilerine göre, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı OECD ülkeleri ortalaması olan 15,6'nın üzerindedir. Ayrıca, 1984 yılında doktoradan 676 mezun verilirken bu rakam 2012 yılında 4506 sayısına ulaşmıştır. Üniversite sayısı 1982 yılında 27 iken bu 2016 yılında bu sayı 178'i bulmuştur (YÖK, 2016).

Yükseköğretim Bilgi Sistemi'nin (2016) istatistiki verilerine göre, Türkiye'de öğretmen yetiştiren iki fakülte türü bulunmaktadır: eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri fakülteleri. Bu fakültelerden eğitim bilimleri fakültelerinde toplamda yaklaşık 135 öğretim üyesi görev yapmakta iken eğitim fakültelerinde ise yaklaşık 5250 öğretim üyesi görev yapmaktadır.

Türkiye yükseköğretim sisteminin bir taraftan öğrenci sayısı itibariyle büyürken bir taraftan da doktoralı akademisyen yetiştirdiğini ve özellikle yeni açılan yükseköğretim kurumlarında artan sayıda öğretim üyesi istihdam edebildiğini göstermektedir. Bu büyümenin daha iyi planlanması ve yönetilebilmesi için ise mevcut durumun bütün ayrıntılarıyla, derinlemesine bir şekilde mevcut durumun analiz edilmesi gerekmektedir (Çetinsaya, 2014).

Yükseköğretim sistemi içerisinde öğretmenleri yetiştiren onları eğitim sisteminin anahtar rollerine hazırlayanlar ise üniversitelerdeki eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcileridir. Bu anlamda öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin rollerini tanımlamak, hangi yeterliliklere sahip olmalarını gerektiğini belirlemek gereklidir.

2.7. Öğretmen Eğitimcisi

Avrupa Komisyonu, Mart 2012'de Brüksel'de içlerinde öğretmen eğitimcisi, akademisyenler, politika yapıcılar ve paydaşların yer aldığı 26 ülkeden 150 katılımcı ile akran öğrenme konferansında "Supporting teacher educators for better learning outcomes"

belgesini hazırlamıştır. Bu konferansta öğretmen eğitimcisini genel olarak tanımlamıştır ve bu tanım kabul görmüştür: Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin formal öğrenmelerine aktif olarak olanak sağlayan kişilerdir (European Commission, 2013).

Öğretmen yetiştiricileri, her şeyden önce öğretmenlerin mesleki olarak yetiştirilmesi ile uğraşan öğretim üyeleridir (Öncül, 2000). Murray, Swenman ve Shagrir (2009) ise, öğretmen eğitimcisini “öğretmenlerin öğretmenleri, öğretmen adaylarının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yetiştirmelerini sağlayan kişiler” olarak tanımlarken Avrupa Komisyonu (European Commission, 2012), öğretmen eğitimcilerini üniversitelerde fakültelerde çalışmakta olan, öğretmen adayına okullarda rehberlik eden, okul rehberlik ve mentorleri içerecek şekilde hem öğretmenin hizmet öncesi hem de işe girişinde ve hizmetiçinde mesleki gelişimini sağlayan bireyler olarak tanımlamaktadır.

Avrupa Konseyi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimi için öğretmen eğitimcilerinin yüksek bir akademik standartla birlikte ilgili alanda pratik deneyim ve yeterlilik sahibi olması gerektiğini belirtmiştir (European Council, 2009). Öğretmen eğitimcilerinin sisteme girişi genellikle şu iki şekildedir: Birinci olarak, öğretme alanı uzmanlığı ya da eğitimin farklı sektörlerinde kazanılmış uzmanlık ile sisteme girerler; ikinci olarak herhangi bir doktora eğitimi ya da araştırma- yayın süreçleri ile ilgili tecrübesi olmaksızın sisteme girerler. Bu bakımdan birçok yeni akademisyen kendi alanları ile ilgili olarak özellikle de doktora mezunu olduktan sonra, herhangi bir öğretme deneyimi olmaksızın yükseköğretimde çalışmaya başlamaktadırlar (Murray, 2005). Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi önemlidir.

Öğretmen eğitimcisinin mesleki gelişimi üç faktörden etkilenir: mesleki ve kişisel biyografi, kurumsal bağlamlar ve öğretmen eğitimi pedagojisi (Williams, Ritter ve Bullock, 2012). Bu anlamda öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimi iyi bir şekilde tasarlanmalı, düşünerek sağlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu anlamda, öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimi için ise vizyona ihtiyaç vardır (Loughran, 2014).

Öğretmen eğitimcileri, geleceğin öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını karşılaması bakımından önemli rol oynamaktadırlar (O'Dwyer ve Atlı, 2015). Öğretmeyi öğrenme ile ilgili gerekli olan bilginin yanı sıra, yapılan akademik çalışmalar bağlamında öğretmen eğitimcinin rolünü anlamak oldukça önemlidir (Fourie ve Fourie, 2015).

Devletler politika yaparken genellikle anahtar rolü olan öğretmen eğitimcilerinin bilgi ve deneyimlerinden faydalanmamaktadırlar. Halbuki öğretmen eğitimcilerinin yüksek nitelikli öğretme işgücününün sürdürülmesi ve geliştirilmesinde önemli role sahiptir. Okullarda öğrenme ve öğretmenin niteliği üzerinde önemli etkileri vardır (European Commission, 2013). Bu anlamda öğretmen eğitiminin niteliği açısından öğretmen eğitimcilerinin kimliklerini ve rolleri açık ve doğru bir şekilde tanımlamaları gereklidir.

2.8. Öğretmen Eğitimcileri için Standartların Kökeni

Houston (2009), öğretmen eğitimcileri için standartların kökenini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmen eğitimcileri için standartların kökeni ve uygulamaları Fransa'da 300 yıl öncesine dayanmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların amacı, bütün okulların ve öğretim uygulamalarının örnek alınabilmesinden sonra öğretme standartları veya normları belirlemektir. *Ecole normale* olarak isimlendirilen ve örnek okul anlamına gelen öğretmen yetiştiren kurumları ifade eden diğer öğretmen-yetiştirme okullarına hizmet etmek için örnek olarak 1794'te Paris'te kurulmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumlar, kendi yeterliliklerini gösteren bunun sonucunda standart için kriter ölçüleri belirlenerek öğretim üyelerini seçmiştir. Bu seçilen öğretim üyeleri yönetiminde aday öğretmenlerin çocukların yetişmesini gözlemlediği ve çocukların yetişmesinde deneyim kazandığı "örnek" sınıflar oluşturulmuştur.

ABD'deki ilk öğretmen yetiştiren kurum 1839'da Lexington, Massachusetts'de kurulmuştur, Fransa'daki emsalinde olduğu gibi, amacı, etkili eğitim uygulamasını biçimlendirmektir ve süreçte ise öğretmen eğitimcisi standartlarının habercisi olmuştur. Yazılı standartlardan ziyade, aday öğretmenler, etkili çalışmayı gözlemlediler, onu biçimlendirdiler ve performansları konusunda değerlendirilmiştir. Fakülteler, öğretmen eğitimcilerinden etkili talimatı yerine getirmelerini beklemiş, bazen eğitimin mükemmelliğinin önemli olduğu kadar ahlaki zorunlulukların da eğitim sistemi içerisinde yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

Sanayi devrimi ve bunun sonucundaki şehirleşmedeki artış, uzun okul yılları da dahil okullarda büyük değişikliklere neden olmuştur: Orta dereceli eğitimdeki sınıf mevcudu, daha çok ve gelişmiş eğitim ihtiyacı ve çocukların okulda bulunmaları gereken zaman artmıştır. Aynı zamanda nitelikli öğretmen ihtiyacı artmıştır. Sonuç olarak, öğretmen

yetiştiren kurumlar retmen kolejlerine dönüşmüştür sonrasında ise daha geniş misyona ve eğitim programına sahip üniversitelere dönüşmüştür. Matematik, tarih ve biyoloji gibi konu alanları üniversitede bağımsız şubelerde yer aldı ve eğitim bilimlerinden gün geçtikçe daha da ayrılmıştır.

Üniversiteler bu gelişimin bir örneğini oluşturur: Örneğin, Denton ilçesindeki retmen yetiştirme kurumu Kuzey Texas Devlet ğretmenleri Koleji oldu, daha sonra Kuzey Texas Devlet Üniversitesi ve son olarak Kuzey Texas Üniversitesi ismini almıştır. Her isim değişikliğinde, kurumların misyonu artmıştır, retmen yetiştirme eğitim programının daha az baskın bölümü olmuştur.

2.9. retmen Eğitimcilerinin Yeterlilikleri

Eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde üretmenler önemli bir rol ve sorumluluğa sahiptir. Toplumların kalkınmasında en önemli etkenlerden birisi yetişmiş insan gücüdür. Bireylerin nitelikli olarak yetiştirilmesinin okulla mümkün olduğu düşünüldüğünde üretmenler tarafından verilen eğitimin nitelikli olması beklenmektedir. Bunun için ise üretmenin kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gerekir. Bir üretmenin nitelikli olarak yetişmesi de öncelikle hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesine bağlıdır (Seferoğlu, 2009, s. 215).

retmenleri yetiştiren onlara hizmet içi eğitim verenler ise eğitim fakültelerindeki retmen eğitimcileridir. Lunenberg ve Korthagen (2003)'a göre, retmen eğitimcilerinin yeterlilikleri retmen yeterliliklerinden en az iki ynden farklılaşmaktadır: retmen eğitimcileri yalnızca kendi üretme yollarını değil, aynı zamanda retmen adaylarının üretme yollarını öğrenme ve üretme sürecine yansıtmalıdır. retmen eğitimcileri rol model olmalıdır ve yaptıkları pedagojik ve didaktik seçimleri retmen adaylarına anlatmalıdır.

retmen eğitimcilerinin rolleri ve yeterlilikleri, birçok ülkede retmen eğitimcilerinin ilk eğitimine yönelik rehberlik ve hüküm verme, mesleğe girişleri ve devam eden mesleki gelişmeleri ile ilgili olarak kullanılmaktadır. Bu durum da retmen eğitimcilerinin retmen adaylarını yetiştirmenin niteliği ve tutarlılığı ile bağlantılıdır (Caena, 2012).

Yüksel (2011)'in de belirttiği gibi ülkemizdeki eğitim fakültelerinde hem eğitimciler, hem alan eğitimcileri ve aynı zamanda alan uzmanları istihdam edilmektedir. Eğitim fakültesi

ve bu fakültede görev yapan öğretim elemanlarının özellikleri diğer fakültelerden farklılık göstermektedir. Bir eğitim fakültesini diğer eğitim fakültelerinden farklılaştıran sahip olduğu öğretim elemanlarının niteliğidir (Erdem, 2013).

Birçok ülkede öğretmen eğitimcisi olarak istihdam edilmek istenen bireylerin genellikle akademik derecelerine (yüksek lisans veya doktora) ve aynı zamanda ilkökul veya ortaokulda -özellikle öğretmen eğitimcilerinin yöntem ya da öğretme uygulamasına katılmasına- öğretme tecrübesine bakılmaktadır (European Commission, 2013, s. 21). Türkiye’de ise üniversitelere öğretim üyesi atamada Ek-3 ve Ek-4’te de yer aldığı gibi her üniversite ayrı kriterler belirlemektedir. Güven (2010, s. 378)’in de ifade ettiği gibi, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda öğretim elemanlarının gruplarını, atanma ve yükselmelerine ilişkin asgari kriterleri ve çalışma koşulları belirlenmiştir. Üniversiteler, bu kriterlere ek koşullar ekleyebilirler; fakat daha düşük standart belirleyemezler.

Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri temel alınarak Türkiye genelinde her üniversitede geçerli olan öğretmen eğitimcilerine yönelik özel olarak atama kriterleri hazırlanmamıştır. Farklı meslekleri yetiştiren her bir öğretim elemanının farklı nitelikler taşıması gerektirdiği gerçeğinden yola çıkarak öğretmen eğitimcilerine yönelik diğer öğretim elemanlarından farklı olarak ayrı öğretmen eğitimcilerinde olması beklenen yeterliliklere göre kriterlerin tanımlanması gereklidir. Aynı zamanda bu kriterler doğrultusunda öğretmen yetiştirme ve lisansüstü eğitimde niteliğin artırılması için her şeyden önce öğretim üyeleri arasında bilimsel rekabeti çalıştıracak bir sistemin getirilmesi, çalışanlarla çalışmayanların yani ürettirenlerle ürettiremeyenlerin ayırımının yapılması uygun olacaktır (Şen, 2013). Bu ayırımın yapılması da öğretim elemanlarının değerlendirilmesi ile mümkündür. Korkut (1999)’un da belirttiği gibi, öğretim üyelerini bir bütün olarak değerlendirmeye ilişkin farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmalı ve ortaya çıkan sonuçlar neticesinde mesleki gelişimleri sağlanmalıdır.

Özsoy vd.(2013) yaptıkları araştırmada, eğitim bilimleri öğretim üyelerinin görevlerinin sadece öğretmen yetiştirme olmayıp eğitim bilimleri bilgi birikiminin başka birçok alanda kullanılabileceğini vurgulamıştır. Örneğin eğitim programlarının geliştirilmesi, eğitim deneticilerinin yetiştirilmesi vb.

Öğretim üyesinin alanında uzman olması, aynı zamanda alanı ile ilgili bilgi, becerileri iyi öğretmesi anlamına mı gelmektedir? Bir biyoloji ya da ekonomi profesörünün aynı alanda üniversite dışındaki diğer sektörlerde çalışan ve ar-ge çalışmaları yapma olanağına da

sahip olabilen bir biyolog veya ekonomistten ayrıldığı temel nokta, öğretme eyleminden kaynaklanan öğretme kuram, yöntem ve teknik bilgisine sahip olması beklentisidir (Korkut, 1999). Öğretmen eğitimcisinin mesleki bilgisinin yeterli düzeyde olması öğrenci başarısını artıracak bir gerçektir. Örneğin, derste farklı materyalleri kullanma, derste açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, konuyla ilgili ve öğrenmeyi sağlayıcı sorular sorma, öğretimi ve öğrenciyi geliştirici farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma gibi özelliklere sahip olma öğretmen adaylarının başarısını artırıcı davranışlar olarak ifade edilebilir (Arslantaş, 2011).

Öğretim sürecinin tarafsız ve etkili bir şekilde değerlendirmesi için öğretim üyelerinin eğitim-öğretim, araştırma, bütün mesleki faaliyetlerini ve ayrıca her türlü hizmetlerini göz önüne almak gerekmektedir. Öğrencilerin değerlendirmelerinin gerekse diğer değerlendirme yöntemlerinin nesnelliği tartışılıyor olmasına rağmen öğretim üyelerine öğretim sürecinde yeterli ve yetersiz olduğu özellikleri hakkında dönüt sağlamak önemlidir (Korkut, 1999).

Öğretmen eğitimcilerinin standartlarına/yeterliliklerini belirlemeye yönelik yapılan tüm araştırmalarda “bilimsel araştırma” konu edinilmiştir. Lattuca (2001), özellikle 20. yüzyılın son çeyreğine kadar akademisyenlerin kolej ve üniversite yaşamlarında akademik disiplinlerdeki rolleri ihmal edilmiştir. Disiplinlerin alanı arttıkça ve çeşitlendikçe akademisyenlere düşen sorumluluğun arttığı inancından yola çıkılarak üniversitelerin akademik araştırmaların yoğunlaştığı, kolejlerin ise eğitimin verildiği kurumlar olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Türkiye’de ise kolej ve üniversite ayrımı olmamakla birlikte, Özcan (2013), öğretmen eğitimi programlarında görev alacak öğretmen eğitimcileri eğitimle ilgili konularda araştırma ve yayın hazırlamış olması gerektiğini ifade etmiştir. Yükseköğretimin temel amaçları araştırma, eğitim ve topluma hizmettir. Bu bağlamdan yola çıkarak Scopus özet ve atıf veritabanı kaynaklarından alınan verileri inceleyecek olursak, on yedi yıllık süredeki yayın sayısı açısından 20. sırada olan Türkiye, çok atıf almanın bir ölçütü olan h endeksi sıralamasında 37. olmuştur (SCImago, 2014). Web of Science veritabanında 1980-2012 yılları arasındaki verilere göre Türkiye kaynaklı uluslararası yayınlarda 25. sırada yer almaktadır. 1981 yılında 389 olan Türkiye kaynaklı doküman sayısı, 2012’de ise 30.000’i geçmiştir. Fakat 1981 yılında veritabanında yer alan her bir doküman başına 12,21 atıf alınırken, bu sayı 2012 yılında doküman başına 0,54’e düşmüştür. Türkiye’nin yayın performansındaki belirgin artışına rağmen, yayınların

niteliğinin bir göstergesi olarak kabul edilen atıf sayılarında düşüş yaşanması ve aynı zamanda son yıllarda atıf yapılmayan doküman sayılarındaki artış yayınların nitelik bakımından istenilen seviyede olmadığını göstermektedir (Çetinsaya, 2014). Bu anlamda öğretmen eğitimcilerinin hazırladıkları yayınlarda niteliği de göz önünde bulundurmaları gereklidir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretim üyelerinin %71,1'i 3-12 yıl arasında değişen okulda öğretmenlik, fen eğitimi koordinatörlüğü, uzmanlık gibi deneyimlere sahipken Türkiye'deki öğretim üyelerinin sadece %11,1'i 2-5 yıl arasında bu deneyime sahiptir (Korkmaz, 2013). Bu bağlamda eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarında, öğretmenlik mesleğine uygunluk ölçütü aranmalı, öğretmenlik formasyonuna sahip olmanın yanı sıra alan eğitimine (alan disiplinlerinin öğretimi) dönük profesyonel kadroların yetiştirilmesine dikkat edilmelidir (Erginer, Erginer ve Bedir, 2009).

Öğretmen yetiştirme programlarında görev alan öğretmen eğitimcilerinin profili de nitelikli öğretmen yetiştirme açısından çok önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Öğreticilerin öğreticisi konumundaki öğretmen eğitimcileri için alanlarında uzmanlık durumları, mesleki gelişim durumları, öğretmen yetiştirmeye bakış açıları, araştırma yapma-eğitici olma rolleri gibi birçok faktör bu konuya dair sorunlar içinde yer almaktadır (Baki, 2010; Seferoğlu, 2009). Öğretmen yetiştirme amacı olan eğitim fakültelerinin akademik kadroları incelendiğinde öğretmenlik alanında ders verecek nitelikte öğretim elemanı sayısının oldukça sınırlı olduğu görülecektir. Çoğu üniversite yöneticisi, bölümlerdeki öğretim elemanı istihdam etmeyi sadece nitelik üzerinden algılamakta, öğretim üyelerinin çalıştıkları alanlarda kargaşa yaşanmaktadır (Aydın, 2014).

Öğretmen eğitimini yeniden düzenlemek için geniş bir dünya görüşüne ve işbirlikçi yaklaşıma ve iyi bir eğitim programının uygulamaya geçirilmesi için gerekli olan becerilere sahip olan öğretmen eğitimcilerinin desteklenmesi gerekir (Goodwin ve Kosnik, 2013). Aynı zamanda küreselleşme çağıyla birlikte, öğretim elemanlarının yurtiçindeki meslektaşları ile aynı zamanda yurtdışındaki öğretim elemanlarıyla işbirliği içinde olması gerekmektedir (Karakaya ve Tel, 2014).

Öğretmen eğitimcisi geleceğin mimarıdır ve bir ulusun kaderinin belirleyicisidir. Ülkenin insanları, öğretmenlerin büyütülmüş kopyasıdır. Eğer öğretmenler, iyi eğitilmiş ve yetiştirilmişse, işine ilgi duyuyorsa ve kendini geliştiriyorsa eğitim sisteminde başarı elde

edilmemesi mümkün değildir. Bu anlamda öğretmen eğitimcilerinin tamamlaması gereken bazı hedefleri vardır (Madan, 2015,s. 162-163):

- Gerekli teorik ve pratik bilgi ve beceriler ile kendilerini donatmak,
- Uygun psikolojik ve sosyolojik prensip anlayışı geliştirmek,
- Öğretmen adayının her türlü gelişimini teşvik etmek,
- Motivasyon, istek ve değerlere bağlılık duygusu için kapasite oluşturmak,
- Öğrenme kaynaklarını yönetmek ve öğrenenler için tecrübeleri organize etmek.

Nitelikli öğretmen eğitimi, nitelikli öğretmen eğitimcileri ile olur. Fakat öğretmen eğitimcilerinin hangi bilgileri ve neleri yapmaları gerektiğini bilmesine dair gerekli önem verilmemiştir (Goodwin vd., 2014).

OECD (2010)'ye göre öğretmen eğitimcileri için çerçeve yeterlilikler belirlenmiştir. Tablo 4'te bu çerçeve yeterliliklere yer verilmiştir:

Tablo 4.

Öğretmen Eğitimcileri için Çerçeve Yeterlilikler

ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİ İÇİN YETERLİLİKLER	
Çerçeve 1 (Avrupa Komisyonu)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenenlere öğretme• Öğretmeyi öğretme• Bilgi gelişimi/araştırma• Sistem yeterlilikleri• Çapraz yeterlilikler• Liderlik yeterlilikleri• Çeşitli yeterliliklerle birlikte iyileştirme
Çerçeve 2 (Eğitim alanında profesyonelleşmede görev gücü)	<ul style="list-style-type: none">• K-12 ve yükseköğretim bağlamında öğrenmeyi öğrenme• K-12 ve yükseköğretim bağlamında öğretmeyi öğrenme• Ek zaman harcayarak diğerlerine öğretmeyi nasıl yapacağını öğrenmek• Etkili öğretmenin yolları• Öğretmen yetiştirme modelleri• Sosyal, aile, topluluk ve reform bağlamları• İşbirlikçi çalışma• Etkili öğretme• Bilginin uygulanması• Güçlüklere yaratıcı karşılıklar ortaya koyma• İçerik odakları ile ilişkili herbir ilke, anahtar tecrübeler ve etkinlikler ve beklenen öğretmen eğitimcisi çıktıları• Yeni öğretmen eğitimcilerinin göreve başlamalarının yanı sıra, güçlü öğretmen eğitimi minör fikri veya öğretmen eğitimi alanında doktoranın tamamlanması
Çerçeve 3 (Öğretmenleri eğitmeye benzer bir şekilde öğretmen eğitimcilerini eğitmek)	<ul style="list-style-type: none">• İstihdam etme ve seçme• Planları içerme• Hazırlık• Genel eğitim: Sanat ve Fen Fakülteleri ile nasıl çalışılabilir• Yetişkin eğitimini ve klinik deneyimleri destekleyen profesyonel eğitim• Resmen göreve başlatma• Mesleki gelişimi devam ettirme• Öğretmen eğitimcilerinin araştırma, politika belirleme ve liderlik rolleri ile ilgili olarak eğitimi kesinlikle içermelidir.

Vanassche ve Kelschtermans (2014)'a göre yansıtıcı öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin esas görevi, hangi yaklaşımın daha uygun olduğuna doğru bir şekilde karar vermek için “okumak”, “yorumlamak” ve belirli durumları anlamaya yönelik teorik bilgileri öğretmen adaylarına teklif etmektir. Teorik çerçevelerin ve pratik tecrübelerin karşılıklı bir ilişki içerisinde birbirlerini sürekli desteklemesi ve zorlaması ve öğretmen adaylarının bu bütünleşmeyi kendilerinin gerçekleştirmesini garantilemek ile ilgilidir.

Birçok öğretmen eğitimcisi mesleğe girişte herhangi özel bir eğitim almadığından, öğretmen eğitimcilerini göreve başlatırken onların görevlerini anlamaları gereklidir. Yeni başlayan öğretmen eğitimcilerinin tecrübelerine ilişkin yapılan araştırmalar, öğretmenlikten öğretmen eğitimciliğe geçişin zor olabildiğini, öğretmen eğitimcilerinin rollerini net bir şekilde anlamaları, mesleki güven inşa etmeleri, mesleğin dilini öğrenmeleri ve öğretmenlerin bilgiye erişimlerini kazandırmaları gerektiğini göstermektedir (Murray, 2008a).

Öğretmen eğitimcilerinin mesleğe girişte ihtiyaçlarına yönelik kişisel mesleki gelişim eğitimleri almaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin tanımlanması ve yeterlilik algılarının ölçülmesi oldukça önemlidir. Öğretmen eğitimcilerinin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri için ilgili alanlarında çalıştaylara, hizmetiçi eğitim programlarına katılmalıdır. Eğitim programlarında yenilik yaratmaya veya uygulamalı araştırmalara yönelik ağlarla işbirliğinde bulunmalıdır. Deneyimlerini aktarmalıdır ve öğrenmelerini kendileri düzenlemelidir (European Commission, 2013).

Öğretmen eğitimcisi yeterlilikleri resmi olarak belirlenmemiştir. Fakat resmi dökümanlar olan YÖK'ün doçent, profesör olma kriterleri ve üniversitelerin belirlediği ek kriterler bulunmaktadır. Şu yeterlilik alanları en yaygın alanlardır:

Araştırma, öğretme (Eğitim programı, öğretme ve öğrenme teorileri, sınıf yönetimi, süreç ve nihai değerlendirme), yabancı dil, iletişim ve işbirliği, etik ve ahlaki değerler, tarih, felsefe gibi alanları içeren genel kültür (European Commission, 2010).

Özcan (2013)'ın da belirttiği gibi, öğretmen eğitimcisi olarak görev yapan bütün akademisyenler, öğretim şekilleri, uygulamaları, bilimsel araştırmaları ve mesleki değerleriyle öğretmen adaylarına model olmalıdırlar. Bu amaçla kendi alanında çok iyi yetişmiş, iyi öğretmen ve iyi eğitime ilişkin vizyonu olan, etkili öğretim yapabilen, bilimsel araştırma becerisine sahip, başarılı öğretmenlik deneyimi olan ve takım çalışması

yapabilen akademisyenlere bu sorumluluk verilmelidir. Öğretmen eğitimcilerinin seçimi, terfisi ve hizmet içi eğitimlerinin kurumlaşması için, Türkiye'nin ihtiyacı, kültürel değerleri ve bu alanda yapılan uluslararası çalışmalar göz önüne alınarak Türkiye Öğretmen Eğitimcisi Yeterliliklerini hazırlamaktır.

ABD'de ATE tarafından hazırlanan öğretmen eğitimcisi standartları, Hollanda'da ise VELON tarafından hazırlanan öğretmen eğitimcisi yeterlilikleri dünyada ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalara ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir.

Avrupa Komisyonu, öğretmen eğitimcilerini destekleyen iki anahtar eylemden bahsetmiştir (European Commission, 2012):

- Öğretmen eğitimcileri için gerekli yeterliliklerin açık profili geliştirilmelidir. Öğretmen eğitimcilerinin niteliğini iyileştirici reformlar genel olarak öğretimin niteliği için önemli bir etki yapabilir ve bu yüzden öğrenci kazanımlarını yükseltebilir. Öğretmen eğitimcileri için gerekli yeterlilikleri tanımlamayan ülkeler tanımlamalar yapabilir. Yeterlilikler birinci ve ikinci dereceden yeterlilikleri kapsamalıdır. Öncelikle öğretme ile ilgili yeterlikleri içermelidir, sonrasında ise öğretmeyi öğretme, araştırma yeterlilikleri, pedagoji ve didaktiği de içermelidir. Öğretme ile ilgili mesleklerde ve öğretmen eğitimcilerinde bilgi temeli yetersizdir, bilgi temeli araştırma ve analize dayanmalıdır. Üye ülkeler, öğretmen eğitimcilerinin mesleğe girişinde yeterlilik temelli kriterler belirlemelidirler ve bireylere özel mesleği gelişim fırsatları önermelidirler.
- Öğretmen eğitiminin her aşamasında tüm kilit aktörler arasında işbirliğini güçlendirilmelidir. Farklı birimlerden çalışan öğretmen eğitimcileri (yükseköğretimde alan eğitimi bölümlerinde ve eğitim bilimleri, pedagoji ile ilgili bölümlerde, okullarda, yetişkin eğitim merkezlerinde, yerel otoriteler ve özel sektör) arasında etkili mesleki işbirliği düşünülenlerin ilgisi ve doğruluğu açısından önemlidir ve bu nedenle güçlendirilmelidir. Bu amaçla, öğretmen eğitimcilerinin fikirleri dinlenmelidir ve önemsenmelidir: eğitim politikaları uygun olduğu ölçüde öğretmen eğitimcilerinin grup ve ağ olarak gelişimini desteklemeleri garanti altına alınırlarsa öğretmen eğitimcileri sosyal ve mesleki diyaloglarında kendilerini tamamen temsil etme fırsatı bulabilirler.

Öğretmenleri eğiten öğretmen eğitimcilerinin seçimi ve mesleki gelişimi, öğretimin ve öğrenme çıktılarının niteliğini arttırmada öncelikli olarak önemlidir. Öğretmen eğitimcileri, öğrenme kadrosuna onların kariyerlerinin her bir basamağında rehberlik eder, iyi uygulamaları ile rol model olurlar ve öğretme – öğrenme anlayışını geliştirmek için anahtar bir rol üstlenirler (European Commission, 2012).

Association for Teacher Education in Europe'un (ATEE, 2006) da belirttiği gibi öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına rol model olmalarını istiyorsak öğretmen eğitimcilerinin mesleki yeterlilikleri, bu yeterliliklerin göstergeleri açık olarak tanımlanmalıdır.

2.10. Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Gelişimi için Kavramsal Bir Model

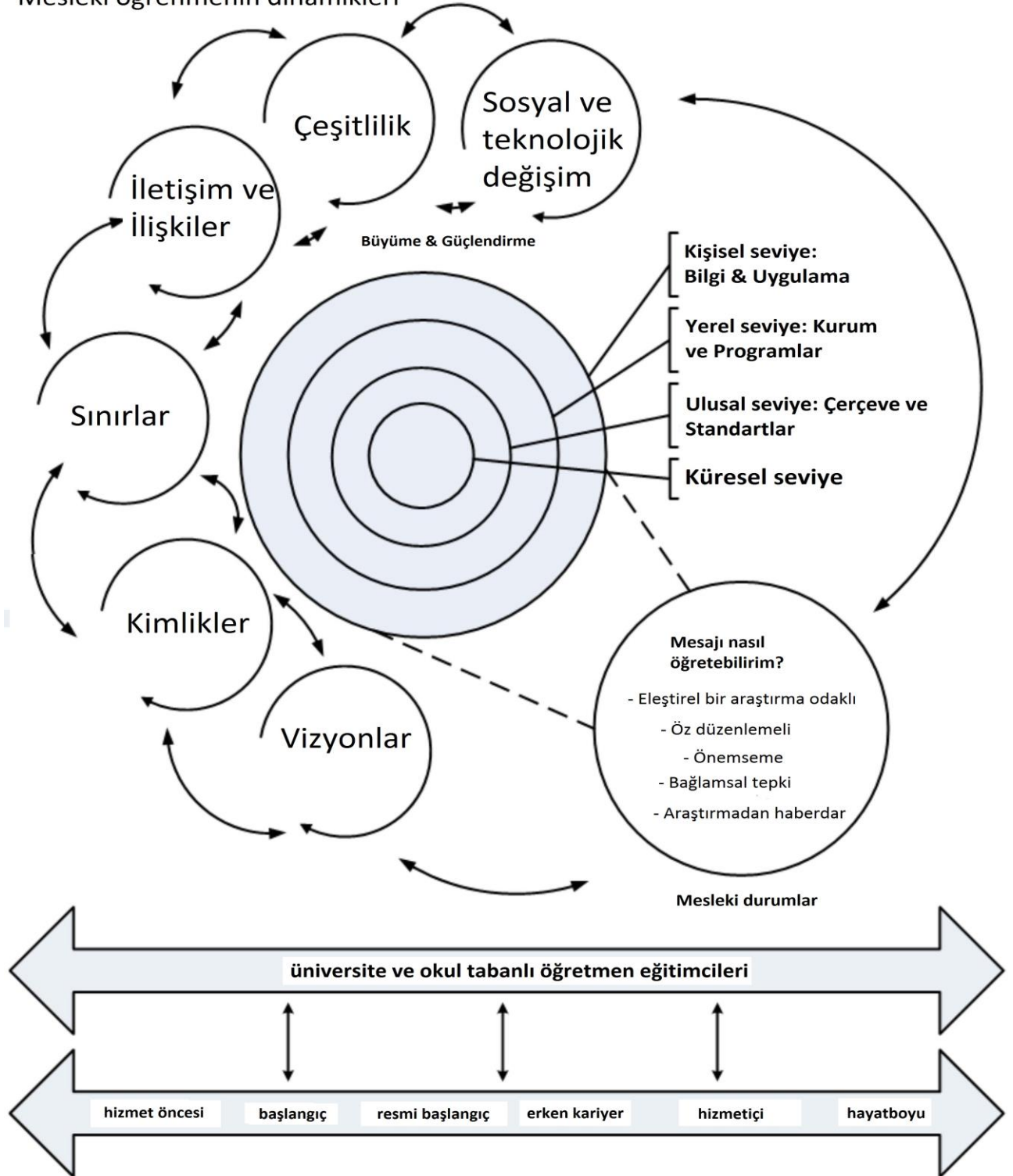
Öğretmen Eğitimcilerinin Gelişimi için Uluslararası Forum (International Forum for Teacher Educator Development-Info-TED), öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerinin nasıl olduğunun anlaşılması için bir model geliştirmiştir. Bu modelin iki amacı vardır (Vanassche vd., 2015):

Bir taraftan, öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişiminin ne olduğu ile ilgili açıklamayı yapan bir harita sağlarken, diğer taraftan dünya genelinde çalışan öğretmen eğitimcilerinin iletişim ihtiyacını karşılamak ve birbirlerini anlamalarını sağlamak için öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimi konusu ile ilgili olarak ortak bir dil oluşturmaktır.

Modeldeki ana elemanlar ve varsayımlar gri halkaların olduğu yerde gösterilmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin gelişimi için modelin başlangıç noktası onların uygulamaları olmak zorunda olmasıdır. Şekil 3'te "Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Gelişimi için Bir Kavramsal Model" e yer verilmiştir.

Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Gelişimi için Kavramsal Bir Model

Mesleki öğrenmenin dinamikleri



Şekil 3. Öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimi için kavramsal bir model

Kavramsal modele göre, öğretmen eğitimcilerinin uygulamaları yerel öğretmen eğitimi kurumlarında ve/veya ulusal veya bölgesel politikalar bağlamında yer almaktadır. Yerel seviye, örneğin, öğretmen eğitimi kurumlarının kültüründen, var olan öğretmen eğitimi programlarından bahseder. Son olarak, öğretmen eğitimcilerinin uygulamaları, uluslararası ve sosyal değişimle ilişkisini vurgulayan küresel seviyede yer almaktadır.

Kavramsal modelin diğer basamağında ise, modelin sol tarafında öğretmen eğitimcilerinin mesleki öğrenme dinamiklerine yer verilmektedir. Ayrıntılı olmayan olası içerik alanlarına yer verilmiştir. Bu alanlar, sosyal ve teknolojik değişim, toplumda çeşitlilik, öğretmen eğitimcileri ve farklı paydaşlar arasında iletişim ve ilişkiler, öğretmenlerin sahip olduğu birçok kimlik ve “iyi” eğitimin doğası ve geleceği ile ilgili öğretmen eğitimcilerinin sahip olduğu geniş vizyonlardır.

Modelin alt kısmında iki ok yer almaktadır. İlk ok işareti, öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişiminin geniş düşünülmesi gerektiği bu bağlamda hem üniversite tabanlı hem de okul tabanlı öğretmen eğitimcilerinin yer aldığını göstermektedir. Bu ok, öğretmen eğitimcilerinin tanımının geniş olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, bazı öğretmen eğitimcileri öğretmen olarak (öğretim görevlisi) çalışırken, bazıları araştırmacı olarak çalışmaktadır. Bazılarının doktora derecesi varken bazılarının ise yoktur. İkinci ok işareti ise, öğretmen eğitimcilerinin farklı zamanlarda (mesleğe girmeden önce, mesleğe girişte, meslekte çalışırken vb.) farklı tecrübelerinin olduğu ve farklı eğitim ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma konusuna ilişkin yapılan araştırmalar “Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar” başlıkları altında yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri belirlemeye yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat ülkemizdeki eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının özellikleri, özel alanlardaki yeterlilikleri gibi konularda çalışmalar vardır. Aşağıda bu çalışmalara yer verilmiştir.

Ergün, Duman, Kıncal, R ve Arıbaş (1999) yaptıkları araştırmada dört üniversite, dört fakülte ve 10 bölümde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özelliklere ilişkin olarak serbest yazıma dayalı olarak görüşleri alınmıştır. Öğrenciler, öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine ilgili olarak kendilerine saygı duyulmasını istemektedirler. Eğitim-öğretime yönelik özelliklerde ise, dersini öğrenciye iyi anlatabilen, dersi esprilerle rahatlatan, çekici hale getiren, örneklendiren, öğrenci psikolojisine ve seviyesine uygun, Türkçe’yi güzel kullanarak ders anlatan öğretim elemanı aramaktadırlar. Bunlara ek olarak, öğretim elemanlarının bilimsel yeterliklerinin yüksek olması, ders konusuna hakim olması, iyi bir bilim adamı olmasını beklemektedirler.

Şen ve Erişen (2002) yaptıkları çalışmada hem öğrencilerden hem de öğretim elemanlarından görüşler alarak öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin etkili öğretmenlik özelliklerinde de genel kültür, konu alanı bilgisi, plan yapma ve derse hazırlık, öğrenme-öğretme stratejileri, öğretim araç ve gereçleri, iletişim, sınıf yönetimi, ölçme ve

değerlendirme, kişisel özellikler boyutlarında incelemiştir. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri açısından etkili öğretmenlik özelliklerini gösterme veya yapma konusu değerlendirildiğinde, öğretim elemanları davranışların büyük bir çoğunluğunu "genellikle" gösterdiklerini ya da bu davranışlarda "oldukça yeterli" olduklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara öğretim elemanlarının görüşleri açısından bakıldığında, öğretmen yetiştiren eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak için öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri konusunda çok fazla bir tedbir almaya gerek kalmayacağı düşünülürken, öğretmen adaylarının görüşleri açısından bakıldığında ise bu konuda bazı çalışmaların yapılması ve eksikliklerin giderilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Köklü (2003) çalışmasında akademisyenler araştırmada aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma davranışı %33 oranında katılımcı tarafından etik olarak görüldüğü saptanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışılması yapılmamış bir ölçeği kullanma % 22,4'ü tarafından etik olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Aynı makaleyi birden fazla dergide yayınlama davranışı akademisyenlerin %21,7'si tarafından etik olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu araştırma neticesinde akademisyenlerin bilimsel etik kurallarına uyma konusunda sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Erginer ve Dursun (2005) tarafından yapılan “Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri” konulu araştırmada, öğretim elemanlarının öğretmenlik eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretim elemanlarının bu konuda yetersizlikleri bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının bile öğretmenlik yeterliklerine yönelik eğitim konusunda eksiklikleri bulunmaktadır.

Karadağ ve Özdemir (2005)'in yaptıkları araştırmalarını nitel olarak yürütmüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerini aldıkları araştırmaya göre eğitim fakültelerinin vizyonlarına ilişkin temalarda üstün nitelikli öğretmenler yetiştirme, öğretmen yetiştirme sürecinde tercih edilen bir fakülte olma ve MEB Öğretmen Yeterliklerini kazandıracak eğitim hizmeti sunmaya yer verilirken, eğitim fakültelerinin misyonlarına ilişkin temalar ise öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen özellikler ve örgütsel amaçlar, yapı ve işleyiş temalarının olduğu görülme akademik ve kişisel özellikler çatısı altında yer verilmiştir.

Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında Dicle Üniversitesi Ziya

Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda öğretmen adayı 500 öğrenciye ölçek uygulayarak öğretmen eğitimcilerini sınıf içi eğitim- öğretim etkinlikleri açısından ne kadar yeterli gördükleri tespit etmek istemiştir. Yeterlilik algıları öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterirken bölümlerine göre farklılık göstermemektedir.

Aşılıoğlu (2007) Türkiye’de 30 eğitim fakültesinde görev yapan 696 öğretim elemanı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre öğretim elemanlarının Türkçe yeterliliği sorunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacının elde edilen bulgular neticesinde eğitim fakültelerine öğretim elemanı seçiminde Türkçe yeterliliğinin ölçütler arasında yer alması ve öğretim üyesi yetiştirmede adaylara bu alanda yeterlilik kazandırılması şeklinde öneri getirilmiştir.

Küçüksüleymanoğlu (2007)’nun yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerine etki eden faktörler incelenmiştir. ÜDS/KPDS/YDS gibi merkezi yabancı dil yeterliliğini ölçen sınavlarından 50 den daha düşük ve 50-64 arası puan alan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının daha fazla bir tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir.

Aslan (2010)’ın yaptığı çalışmada lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlilik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin ders verdiği lisansüstü öğrencilerinin kendilerini daha çok “Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “İstatistik”, “Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri”, “Test Geliştirme”, “Araştırma Etiği” ve “Yabancı Dil” konularında yetersiz olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Arslantaş (2011)’ın yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının yaklaşık % 60’ı öğretim elemanlarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma bakımından yeterli olmadıklarını belirlemiştir. Aynı zamanda öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerini de iletişim konusunda da yetersiz görmüştür. Aslan (2010) çalışmasında da olduğu gibi, bu çalışmada da öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme alanında öğretmen eğitimcilerinin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Örücü ve Şimşek (2011) yaptıkları çalışmalarında öğretim elemanlarının arasında bilimsel olarak işbirliği ve iletişimin yeterince olmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda

akademisyenlerin yabancı dil sorunu olduğuna akademisyen sayısının yetersizliğine ve bundan kaynaklanan iş yükünün fazla olmasına değinilmiştir.

Aslan ve Yakar (2012) yaptıkları araştırmada, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ideal öğretim elemanı niteliklerine yönelik bilişsel kurgularını karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Yüzüncü Yıl ve Muğla Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim gören 40 öğretmen adayının toplam 399 adet geçerli kurgu elde edilmiş ve kurgu grupları sınıflandırılmıştır. Kurgu gruplarından önde gelen özellikler ise sosyal duyarlılık, sevecenlik/güler yüzlülük, akademik yeterlilik, insancıl/samimiyet, öğretmenlik meslek becerisi, öğrenciye yaklaşım ve iletişim becerisidir.

Semiz ve İnce (2012) ise araştırmalarında öğretmen eğitimcilerinin sınıflarında teknoloji kullanımı konusunda öğretmen adaylarına iyi rol model olamadığı sonucunu elde etmiştir. Bu anlamda öğretmen eğitimcilerinin derslerinde teknolojiyi entegre etmeleri ile ilgili olarak eğitim almaları gerektiği ifade edilmiştir.

Fidan, Duban, Yüksel, Kasapoğlu ve Yamaç (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerinin alan bilgilerinin yeterli düzeyde olması gerektiğini ve aynı zamanda öğretmen eğitimcilerinin bilgi birikimlerini öğretmen adaylarına hissettirmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmen adayları öğretmen yetiştiricilerinin çoğunun yeni yaklaşımları (yapılandırmacılık vb.) kullanmadıklarını belirtmiştir.

İnandı, Tunç ve Uslu (2013), Örucü ve Şimşek (2011)'in yaptığı çalışmaya benzer olarak eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcileri üzerinde yürüttüğü araştırmada öğretim elemanları iletişim sorunlarını kariyer engeli olarak görmektedir ve bu durum onların işlerinden memnuniyet düzeylerini olumsuz olarak etkilediği sonucunu elde etmiştir.

Kavrat ve Türel (2013) araştırmalarında her bir üniversitenin, uzaktan eğitime olan talep karşısında farklı yapılanmalara gitmesi, farklı yönetsel anlayışlar, üniversitelerdeki teknik alt yapı ve eleman yetersizliği, öğretim elemanlarının teknolojiyi etkin kullanamamaları gibi problemlerden dolayı öğretim elemanlarının yeterliliklerinin farklılaştığını belirtmektedir.

Korkmaz (2013) yaptığı araştırmada Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletleri'nde fen öğretmenlerinin eğitimcilerinin demografik ve iş yükü değişkenlerine odaklanarak karakteristik özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, nicel ve nitel araştırma

yöntemlerini kapsayan karma yöntem kullanarak (1) özgeçmiş ve demografik bilgileri, (2) ortalama bir yıl içindeki öğretim sorumlulukları, (3) öğretimle ilgili olmayan faaliyetleri (4) desteklenen araştırma projeleri ve diğer bilimsel çalışmaları (5) öğretim ve değerlendirme faaliyetleri ile ilgili standartlar beş alanda kategorize edilmiştir. Her iki ülkeden, on üniversite bu çalışma için seçilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında her iki ülkede de fen öğretmenlerinin eğitimcilerinin beş ana alan açısından farklı özelliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Mustafa ve Şahin (2013)'in yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının öğretim amaçlı Internet kullanımına dair görüşlerinde farklılıklar gösterdikleri ancak grup olarak bakıldığında ise kararsız oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğretim amaçlı Internet kullanımına dair görüşleri cinsiyete göre değişmemekte iken aynı şekilde bölümlere ve unvanlara göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Tümkaya ve Hurioğlu (2013), öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirleyip eğilimlerin cinsiyet, unvan, yaş ve mesleki kıdem yılları gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen eğitimcilerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksektir. Ayrıca öğretim elemanlarının çalışma yılları arttıkça öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ve araştırmacı eğilim düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir, öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyet ve unvana göre bir farklılık göstermemiştir.

Uysal (2013)'in eğitim fakültesinde görev yapan 80 akademisyen üzerinde yaptığı çalışmada akademisyenlere yönelik genel öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada akademisyenlerin genel öz-yeterlik puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda akademisyenlerin genel öz-yeterlilik algısının cinsiyet, bölüm ve ünvan değişkenleri açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yıldırım (2013), "Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar" isimli çalışmasında Türkiye'deki öğretmen eğitimcileri ile ilgili çalışmaların eksikliğine değinmiştir. Özellikle Türkiye'de farklı kaynaklardan gelen öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları üzerinde ne tür etkilerinin olduğu bilinmediğini, öğretmen eğitimcilerinin ne düzeyde model olarak alındığının ve aynı zamanda öğretmen eğitimcilerinin çeşitli yaklaşımlarının ve uygulamalarının öğretmenlerin tutumları ve becerileri üzerinde nasıl bir etki yarattığının araştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Alparslan (2014), öğretim elemanları üzerinde yürüttüğü çalışmasında, öğretim elemanlarının etkili iletişim ve işbirliği içinde bulunmasının mesleki doyum düzeylerini artırdığı ve aynı zamanda daha fazla sorumluluk almaya eğilimlerinin arttığını tespit etmiştir.

Konokman ve Yelken (2014) eğitim fakültesi öğretim elemanları ile ilgili olarak yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu yeterlilik algıları, cinsiyet bağlamında kadın öğretim elemanlarının lehine, yabancı dil seviyesi bakımından KPDS/ÜDS gibi merkezi sınavlarda alınan yabancı dil puanlarında yüksek olanların lehine, teknoloji kullanma düzeyi bakımından yüksek olanların lehine anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir.

Özder, Işıktaş ve Erdoğan (2014) yapmış oldukları çalışmalarında öğretim elemanlarının “bir makaleyi birden çok dergide yayınlamak”, “bilimsel bir makale araştırması yapıldığında, kaynakların tutarlılığına ve bilim atıf dizinlerinin taramasına dikkat etmemek”, “desteklenerek yürütülen araştırmaların sonuçlarını içeren sunum ve yayınlarda destek veren kurum ve kuruluşların desteklerini reklam içermemesi bakımından belirtmekten kaçınmak” ve “bir makale çalışmasında başkasının fikrinden veya verilerinden esinlenilerek geçerli ve etkili bir hipotez oluşturulup hipotezin doğrudan kendine aitmiş gibi ortaya koymak.” ifadelerinin etik dışı davranış olarak görmedikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda akademisyenlerin, yapmış oldukları bilimsel makalelerin, popülerliğini arttırmak için yöntem, bulgu ve diğer veriler üzerinde yapmış oldukları değişiklikleri etik dışı davranış olarak görmedikleri saptanmıştır.

Özmen, Aküzüm, Çetin, Koçoğlu ve Demirkol (2014) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, öğretmen eğitimcilerinin alan bilgisi yeterliliklerini ortaya koymak amacıyla tarama modelinde betimsel bir araştırma yürütmüştür. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı farklılaşmalar oluşmuş ve özellikle 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları, öğretim elemanlarını en yüksek düzeyde yeterli görürken, 4.sınıfta öğrenim görenler ise, en düşük düzeyde yeterli olarak görmüştür.

Özüdoğru ve akır (2014)'ün yaptıkları araştırmaya göre, ğretmen eğitimcileri bilişim teknolojisi araçlarını daha çok araştırma yapmak, derse hazırlık ve dersin içeriğinin sunumu için kullanmaktadır. Fakat daha az olarak lme ve değerlendirme yapmak ve öğrencilerin ödevlerine geri bildirim vermek için kullanmaktadır. Araştırmada da bu anlamda ğretim elemanın bilişim teknolojileri kullanımında kendilerini daha iyi geliştirebilmeleri için fakültelerin ğretmen eğitimcilerine yönelik eğitim düzenlenmesi önerilmektedir. Beklenti ise, ğretim elemanlarının BT kullanımında kendilerini geliştirmeleri sağlaması ve fakültelerde teknoloji entegrasyonunun yaygınlaşması yönündedir.

Tekmen ve Kalelioğlu (2014)'nin yaptıkları araştırmada ğretmen adaylarının aldıkları eğitimin kalitesine ilişkin olarak en fazla vurguladıkları görüş; kaliteli bir ders tanımında verilen sonuçlara paralel olarak ğretim elemanını niteliğidir. Öğretim elemanının akademik manada gelişmiş olması ve etkili iletişim becerisine sahip olması en çok ifade edilen görüşlerdir. Öğretmen adayları bölümlerindeki eğitimin zayıf yönleri için ğretim elemanının ders planlamadaki eksiklikleri, deneyimsizlikleri ve uygulama eksiklikleri olarak ifade etmiştir.

Yalnkaya, Koşar ve Altunay (2014) yaptıkları çalışmalarında araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine yönelik görüşleri belirlenmiş ve sürecin gelişimi açısından öneriler sunulmuştur. Alanyazın ve bu araştırmanın sonucuna göre bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin birçok alanda yetersizlikler yaşandığını ifade etmiştir. Aynı zamanda ğretim elemanları yetiştirme sürecinde işbirliği yani akademik dayanışmanın olmadığına yönelik araştırma görevlilerinin görüşleri vurgulanmıştır.

Bahar-Güner, Tunca, Alkın-şahin ve Oğuz (2015) yaptıkları araştırmalarında ğretmen adaylarının ğretim eğitimcisine yönelik kullandıkları metaforlara ilişkin şu temaları elde etmiştir: Yol gösterici ğretmen eğitimcisi, bilgi kaynağı olarak ğretmen eğitimcisi, şefkatli ğretmen eğitimcisi, alışkan ğretmen eğitimcisi, model olarak ğretmen eğitimcisi, geleceği biçimlendiren ğretmen eğitimcisi, eleştirel düşünen ğretmen eğitimcisi, mesleğine ve öğrencilere değer veren ğretmen eğitimcisidir. Çalışmada ğretmen adaylarının ideal bir ğretim üyesinde bulunması gereken niteliklerden en çok vurgu yaptıkları nitelik mesleki rol ve sorumluluklar olur iken, en az vurgu yaptıkları nitelik ise toplumsal sorumluluklardır.

Gözalan Çiçek ve Taşpınar (2015) yaptıkları çalışmada üniversitedeki öğretim elemanlarının İnternet kaynaklarından ve bilgisayar yazılımlarından akademik olarak faydalanma durumlarını incelemişlerdir. Gazi Üniversitesi'nde yürütülen çalışmada akademisyenler kendilerini teknoloji kullanmada genel olarak yeterli görmektedir. Araştırmada ayrıca akademisyenlerin birçok yazılım hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve öğrenme isteklerinin olduğu saptanmıştır.

Aslan ve Yakar (2012)'de yaptıkları çalışmanın benzeri olarak Tunca, Şahin, Oğuz ve Güner (2015)'in yaptıkları çalışmada öğretmen adayları olan eğitim fakültesi öğrencilerinin bakış açısıyla ideal bir öğretim üyesinin sahip olması gereken nitelikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler toplam 214 öğretmen adayından yapılandırılmış görüşme tekniklerinden açık uçlu anket ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ideal bir öğretim üyesinde bulunması gereken nitelikler en çok vurgu yapılandan en az vurgu yapılan göre sıralama yapılarak “mesleki rol ve sorumluluklar, mesleki değerler, kişisel özellikler, mesleki etik ilkeler ve toplumsal sorumluluk” olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır.

Gökmenoğlu, Beyazova ve Kılıçoğlu (2015)'nin yaptıkları araştırmalarında ise öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerinin ana hatlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu anlamda öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişime bakışı ve mesleki tanımları, hangi mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları, mesleki gelişimlerine yönelik destekleri ve engelleri incelenmiştir. Örnek durum araştırması bağlamında on dört öğretmen eğitimcisi ile görüşmeler yapılmış ve aynı zamanda veri yıllık performans raporları ile arttırılmıştır. Bazı engellere rağmen öğretmen eğitimcileri mesleki gelişim etkinlik ve programları içerisinde yer alma konusunda oldukça hevesli olduğunu gösterirken öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişim tanımları net olmamakla birlikte “mesleki gelişim” kavramı “hizmetiçi eğitim” kavramı ile karıştırılmaktadır.

Yurtiçindeki yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerini bir bütün içerisine alan çalışmalar olmamakla birlikte spesifik alanlarla ilgili (araştırma, bilgi ve iletişim teknolojileri vb.) çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen eğitimcilerine yönelik çalışmalar, öğretmen adayları ya da öğretim elemanları üzerinde yürütülmüştür. Eğitim fakültesinde yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle “öğretmen adaylarını” örneklem olarak seçtikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmen eğitimcilerinin ders verdikleri “öğretmen adayları” ile ilgili araştırmalar yürütmenin hem

öğretmenler-öğrenciler hem de meslektaşları olan öğretmen eğitimcileri üzerine yürütmekten daha kolay olmasından kaynaklanabilir. Bu noktadan hareketle ülkemizde öğrenme- öğretme sürecini içerisine alan çalışmalar çok fazla ye almakla birlikte öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerine ilişkin fazla çalışmaya rastlanmamaktadır.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle yurtdışında öğretmen eğitimcisi yeterliliklerine ve standartlarına yönelik yapılan çalışmalar yer verilmiştir. Daha sonra öğretmen eğitimcileri ile ilgili uluslararası dernekler ve faaliyetlerinden bahsedilmiş, son olarak ise yurtdışında öğretmen eğitimcisi ile ilgili yapılan diğer çalışmalar ele alınmıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin standart ve yeterlilik gereksinimleri genelde ülkelerin merkezi otoriteleri (örneğin ulusal danışma kurulu, akreditasyon komisyonları, bakanlık) ve bunlarla birlikte çalışan üniversite ve okul kadrosu ile birlikte belirlenmektedir (Caena, 2012). Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalarda dikkat çeken ülkeler Amerika Birleşik Devletleri ve Hollanda'dır. Bazı AB ülkeleri öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerine ilişkin standartları geliştirmiştir, bazıları ise geliştirme sürecindedir.

Öğretmen eğitimcisi mesleği gibi spesifik meslek grubu ile ilgili çalışmaları ATE, ATEE, VELON gibi ulusal ve uluslararası kuruluşlar yürütmektedir. Bu mesleki kuruluşların kendi dergileri de bulunmaktadır.

Öncelikle öğretmen eğitimcisi standartları hazırlayan önemli çalışmaları olan ülkelere birisi de Amerika Birleşik Devletleri'dir. Fisher vd.(2008), Winter Conference Standards Clinic'te Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan birçok eyaletten üyenin yer aldığı Öğretmen Eğitimcileri Derneği'nin (Association of Teacher Educators- ATE) hazırladığı standartlarla ilgili çalışmaları şu şekilde belirtmişlerdir: 1992'de, Öğretmen Eğitimcileri Derneği (ATE), öğretmen eğitimcilerinin standartlarını belirlemeye yönelik bir süreç başlatmıştır. Öncelikle "görev komitesi" adı verilen bir komite oluşturulmuştur. Bu komite yeterliliklerle ilgili veri toplamaya başlamıştır. Tüm bu veriler incelenip, düzenlenerek ve birleştirilmiş ve görev komitesi üyelerince standartlar belgesine dönüştürülmüştür. Standartlar, Şubat 1996'da ATE tarafından onaylanmıştır ve Öğretmen Eğitimcileri

Standartları Komisyonu standartların geniş kullanımlarını ortaya çıkarmak için görevlendirilmiştir.

1993'te yeni bir komisyon, önceki komisyonun hazırladığı Öğretmen Eğitimcileri Standartlarını geliştirmek ve süreci yürütmek üzere görevlendirilmiş olup son hedef, öğretmen eğitiminin ulusal eğitim planının başarısı ve sağlığı için hayati olduğunu göstermede ulusal ve uluslararası liderlik sağlamaktır. 2003'te başkan Van Tassel standartları gözden geçirmek ve standartları değerlendirmede kullanmak için bir süreç geliştirmek amacıyla ikinci bir komisyon görevlendirilmiştir. Komisyon gelişim sürecini devam ettirmek için 3 yıl daha başkan McCarthy tarafından tekrar görevlendirilmiştir.

İlk 3 yılda, komisyon ATE ulusal toplantılarının her birinde sunumlar yaparak oturuma katılanlardan veri istemiştir. Eğitim enstitüleri bir araştırma yürütmüştür. Öğretmen Eğitimci Standartları Komisyonu (TESC), eğitim fakültesini temsil eden ve okul öğretmenlerinin profesyonel gelişmesini aday öğretmenlerle birlikte çalışan öğretmen eğitimcilerinden standartları gözden geçirmek üzere bir grup oluşturulmuş olup on dört eğitimci ATE standartlarını kullanarak kendi Öğretmen Eğitimci Portfolyolarını derlemiştir. Katılımcılar, telefonla veya çevrimiçi olarak işbirliği sağlayarak meslektaşlarının portfolyolarının gelişimi için fikirler önermek ve onları desteklemek üzere küçük gruplara ayrılmıştır. İki yılı aşkın, katılımcılar portfolyonun nasıl görünmesi gerektiğini, anlamı, amacı vb. konularda ne düşündükleri ile ilgili bilgileri inşa etmek ve bu bilgileri analiz etmek için görüşmüştür. Veriler, sürecin sonunda kişisel yazıları, grup görüşmeleri ve anketler ile toplanmıştır. O zamandan beri, sürece dahil olan çeşitli insanlar, bireyleri tanımlama üzerine olan araştırmada, portfolyoların düzenlenmesi ve yansıtıcı süreç hakkında daha fazla bilgi edinmek için analizlerde biraraya gelmiştir.

Komisyon, bu faaliyetlere dayalı olarak standartları sadeleştirdi. Standartlar, dokuz başlık olmak üzere genişletilmiş olup iki yeni başlık eklenmiştir. Buradan hareketle, göstergeler ve önerilen araçlar sınırlanmıştır. Tanımlar, her bir standartın anlamını kısaca açıklamak için yazıldı. Standartların bu kısımları daha sonra iyileştirilmiştir. Standartları kapsayan alanların kullanımı ve açıklamasını anlatmak üzere bir kitap derlenmiştir. Gözden geçirilmiş standartlar ATE yönetim kurulu tarafından onaylanmıştır ve 2008 yılında detaylı olarak paylaşılmıştır. ATE'nin belirlediği öğretmen eğitimcisi standartlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

ATE Öğretmen Eğitimcisi Standartları

Standart 1 – Öğretme

Standart 2- Kültürel Yeterlik

Standart 3- Akademik Çalışma

Standart 4- Profesyonel Gelişme

Standart 5- Program Geliştirme

Standart 6 –İşbirliği

Standart 7- Toplum Desteği

Standart 8- Öğretmen Eğitimi Mesleği

Standart 9- Vizyon

Standartlarla ilgili detaylar Ek 1’de verilmiştir.

Snoek, Swennen ve Klink (2011)’in araştırmalarına göre, öğretmen eğitimcileri yükseköğretimdeki öğretmenler olarak görülmektedir. Çok az ülkede öğretmen eğitimcileri, seçkin bir grup olarak görülmektedir. Öğretmen eğitimcileri seçkin profesyonel bir grup olarak görülmediği ve öğretmen eğitimi önemli bir akademik disiplin olarak algılanmadığında, eğitim için nitelikli politikalar geliştirmek güç olacaktır. İngiltere, Flaman bölgesi, Almanya ve İrlanda’da standartlar yerel eğitim enstitülerinin başkanı tarafından geliştirilmektedir. Öğretmen eğitimcileri için ulusal standartların kabul olduğu ve öğretmen eğitimcisi olarak göreve başlamada bu standartların mecburi olarak kullanıldığı tek ülkenin Hollanda olduğu söylenebilir.

Uluslararası platformda öğretmen yeterlilikleri ile ilgili detaylı çalışma yapan ülkelere bir diğeri ise Hollanda’dır. Melief, Rijswijk ve Tigchelaar (2012) çalışmalarında, Hollanda’daki öğretmen eğitimcileri için geliştirilen standart sürecini şu şekilde belirtmiştir: Hollanda Öğretmen Eğitimcileri Derneği (Vereniging van Lerarenopleiders Nederland- VELON) tarafından seçilen proje grubu, standartları geliştirme grubunu seçmiştir. Bu grupta farklı bölümlerden (ilköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim vb.) ve uzmanlardan oluşan 11 kişi bulunmaktadır. Geliştirme grubu, proje grubuyla birlikte yedi kez toplanmıştır. Profesyonel standartların geliştirilmesi amacıyla standartların tasarımı, yapılanması, tasarı haline getirilmesi ile ilgili öneriler getirilerek kritikler yapılmıştır. Proje

grubu Hollanda'nın standartları ile diğer ulusların standartlarını karşılaştırarak literatür çalışması yapmıştır. Revize edilmiş profesyonel standartların tasarımı ve yapısı için prensipler ve proje hedefleri yazılmıştır. Bu prensiplerden başlayarak ilk taslaklar yazılmıştır. VELON 2011 yılı Mart ayındaki düzenledikleri kongrede, proje grubu standart geliştirme grubunun görüşlerini almıştır ve öneriler üzerine çalışarak 2011 yılı Aralık ayındaki kongrede ikinci taslak üzerine çalışmıştır. İleri düzeydeki doğrulama, çeşitli uzmanların metin olarak belirttikleri önerileri ile gerçekleşmiştir. Tüm bu sürecin sonunda, standartların üçüncü hali proje grubunca onaylanmıştır ve VELOV/VELON 2012 yılındaki kongrede kabul edilmiştir. Hollanda'da VELON tarafından 2012 yılında profesyonel öğretmen eğitimcileri standart modelini geliştirmiştir. Model, merkezinde ana prensipler ve bunlara eşlik eden dört yeterlilik alanından oluşmaktadır. Profesyonel standartların etrafında öğretmen eğitimcilerinin mesleği ile ilgili çeşitli perspektifler bulunmaktadır.

VELON'un hazırladığı standart model ve içeriğine Ek-2'de verilmiş olup Boei vd.(2015)'nin belirttiği gibi Hollanda öğretmen eğitimcileri standartlarının birimleri hedeflerin sınıflandırarak öğretmen eğitimcilerinin kendi mesleki gelişim planlarını yapmaları için kullanılmıştır. Öğretmen eğitimcisi standartları bilgi temelli olarak ve öğretmen eğitimcilerinin mesleki uygulamalarını geliştirmek için profesyonellere ve profesyonel topluluklara yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

2002 versiyonuna ek olarak 2012 versiyonunda hedeflerde 7 kategoriye ek olarak okul tabanlı öğretmen eğitimcileri (mentorler) için madde eklenmiştir. Izadinia (2014) araştırmasında da belirttiği gibi, 2012 yılında hazırlanan öğretmen eğitimcilerinin meslek standartları toplamda sekiz tane olup aşağıdaki gibidir:

- 1. Kurum:** Öğretmen eğitimcisi üç seviyede (eğitim kademelerinde) de çalışabilir. Öğretmen adaylarının gelişmelerine fırsatlar sağlar ve rehberlik eder. Onların mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu üstlenir.
- 2. İletişim ve grup dinamikleri:** Bir öğretmen eğitimcisi iyi iletişim kurabilmeli ve öğretmen adayları ile kolayca iletişim kurabilmelidir. Onlara güvenilir ve zorlayıcı öğrenme ortamları sunmalıdır.
- 3. Öğretmen eğitiminin pedagojisi:** Öğretmen eğitimcisinin öğrencilere ve öğretmen adaylarına yönelik öğrenme sürecine ilişkin bir bakış açısı olmalıdır. Öğrenme süreçlerini destekleyebilmelidirler. Aynı zamanda teorik bilgileri pedagojik seçimlerle desteklenmiş bir şekilde dersi anlatabilmelidir.

- 4. Organizasyon:** Bir öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarının okul veya üniversite derecelerinin gereksinimlerini ve onların ihtiyaçlarını- görüşlerini dikkate alarak onların öğretmelerini organize eder.
- 5. Meslektaşlarla işbirliği:** Bir öğretmen eğitimcisi takım oyuncudur ve bilgilerini paylaşır.
- 6. Geniş bir bağlamda çalışma:** Bir öğretmen eğitimcisi ilgili ağlara katılır.
- 7. Mesleki gelişim:** Öğretmen eğitimcisi aynı zamanda akademisyendir. Kendi vizyonunu ve yeterliliklerini tanımlayabilmelidir, ayrıca mesleki gelişimini sürekli olarak takip etmelidir.
- 8. Politika ve okul geliştirme:** Okul- temelli öğretmen eğitimcilerine (mentorler) özel verilen maddedir. Bir mentor öğrenme ve çalışma ortamlarının tasarlanmasını yöneterek okulların gelişimine katkıda bulunabilir. Aynı zamanda okuldaki mentorlük eğitiminin gelişmesi ile ilgili politikalara katkı sağlayabilir.

VELON öğretmen eğitimcileri için mesleki standartları öncelikle mesleğin gereklerini belirlemek için hazırlamıştır. Meslek standartları ikinci amaç olarak ise öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerine rehber olması için hazırlanmıştır. Son olarak ise öğretmen eğitimcilerinin mesleğe girişinde kullanılması için tasarlanmıştır.

Öğretmen eğitimcisi, aday öğretmen eğitimcisi olarak ilk başvuru yaptıklarında, onlara standartlarla ilgili bilgilendirme yapılıp yapılmayacağı sorulur. Mesleğe girişlerini sağlamak için, adaylara mesleğe kabul süreci anlatılır. Portfolyo kullanılarak, onların ürünlerinin hangi standartlara denk geldiği tanımlamaları istenir. Aşağıda yer alan Tablo 6'da öğretmen eğitimcilerinin mesleğe giriş süreci verilmiştir.

Tablo 6.

Hollanda’da Öğretmen Eğitimcisi Olarak Mesleğe Giriş Süreci

Ürün	Kısa tanım
1. Resmi kontrol	Öğretmen eğitimcisine resmi kriterlerin yer aldığı kontrol listesi uygulanır: Öğretmen eğitimcilerinin adaylığı kabul edilebilir mi? (eğitim derecesi, öğretmen eğitimcisi olarak tecrübesi, mevcut görevleri)Öğretmen eğitimcisi mesleki standartlar ile ilgili olarak kendisi hakkında tanıtım yapar.
2.Öz değerlendirme	Öğretmen eğitimcisi öz değerlendirmesini şu şekilde yazar: Öğretmen eğitimcisi standartlarında yer alan dört yeterlilik alanı ile ilgili olarak önceden yapılandırılmış olarak hazırlanan anketi doldurarak, kısa bir açıklama ekleyerek
3. Gerçek durumlar	Öğretmen eğitimcisine iki gerçek durum yani örnek olay verilir. Öğretmen eğitimcisinin bu durumlarda nasıl hareket edeceği sorulur. Bu durumlardan en az birisi “eğitim pedagojisi” veya “profesyonel öğrenmeyi yönetme” ile ilgili olmalıdır.
4.360 derece geribildirim	Öğretmen eğitimcisi ile ilgili olarak öğrencilerden (n=10) meslektaşlar ya da müdürlerden (n=5) değerlendirme ölçeği kullanılarak geri bildirim istenir. Sonuçlar rapor haline getirilir ve öğretmen eğitimcisi tarafından yorumlanır.
5. Meslektaş rehber diyalogu	Öğretmen eğitimcisi adayı öğretmen eğitimcisi olarak mesleğe kabul edilmesi için bir meslektaşı ile birlikte öğretmen eğitimcisinin çalışmaları ve ürünleri için birden dörde kadar puanlama yapılarak düşüncelerinin belirtilmesi beklenmektedir. Diyalogun amacı kişisel gelişim için fikirlerin ortaya konmasıdır. Öğretmen eğitimcisi adayı bu diyalog neticesinde rapor hazırlar.
6. Gelişim planı	Öğretmen eğitimcisi adayı aşağıdakileri içeren bir kişisel gelişim planı hazırlar: istenen kişisel gelişimin gerçekleşmesine yönelik için iki planın sunulması beklenmektedir.
Portfolyo	Öğretmen eğitimcisi adayı, içerisinde kısa bir tanıtımın da eklediği ürünlerini, çalışmalarını içeren portfolyoyu getirir.

Finlandiya’da öğretmen eğitimcileri üniversitelerle bağlantılı olan öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlik deneyiminden sorumludur. Finlandiya’da bir kanun ile öğretmen eğitimcilerinden pedagojik yeterlilik(yüksek lisans derecesi ve eğitimle ilgili çalışmalarda 90 kredi tamamlaması) beklenmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin birçoğu yarı zamanlı çalışan doktora öğrencileri ve eğitim uzmanı olarak kendilerini geliştirmektedir: hizmetiçi eğitimciler, kitap yazarları, uygulamalı araştırma yapanlar ve değerlendiricilerdir. Doktora derecesini aldıktan sonra, öğretmenler eğitim uzmanı olabilirler; fakat birçoğu öğretmen eğitimcisi olarak işlerine devam etmektedir (Caena, 2012).

Macaristan’da öğretmen eğitimcileri Öğretmen Eğitimcisi Akademisi’ni kurmuştur. Farklı konu alanları ile ilgili (alan disiplinleri, öğretmen eğitiminde yönetim, içerik, yöntemler ve uygulamayı değerlendirme, öğretmen eğitiminde Bologna süreci gibi) bir günde birden fazla oturum ya da yarım gün oturumu düzenlemektedir. Hollanda Öğretmen Eğitimcileri Derneği, ulusal uzmanların öğretmen eğitimcilerin kimliği, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, eğitim programı yaklaşımları, öğretmen eğitiminde değerlendirme teknikleri gibi konuları anlattıkları çevrimiçi bir platform geliştirmiştir (European Commission, 2013, s. 25).

Hollanda Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitiminde pedagoji ve öğretmenlerin öğrenmesine yönelik birçok merkez kurmuştur. Bu uzman merkezler belirli üniversitelere bağlıdır ve ulusal bir rolü vardır. Norveç’te ise NAFOL adı verilen programla öğretmen eğitimcileri ve adayları çalışırken doktora derecesi elde edilebilmekte ve doktora öğrencilerine Norveç’te ulusal -uluslararası konferanslara katılma olanağı sunularak bu etkinlikler için ekonomik destek verilmektedir. Ayrıca yurt dışında araştırma yapma imkânı sunulmaktadır (European Commission, 2013, s. 27).

Izadinia (2014)’ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Tablo 7’de görüldüğü gibi dış ve gerçek dünya zorlukları ile ilgili olarak öğretmen eğitimcilerinin yüksek duygusal gerilimleri vardır. Bu zorluklar ve gerilimler öğretmen eğitimcilerinin mesleklerine başlarken karşılaştıkları durumlardır.

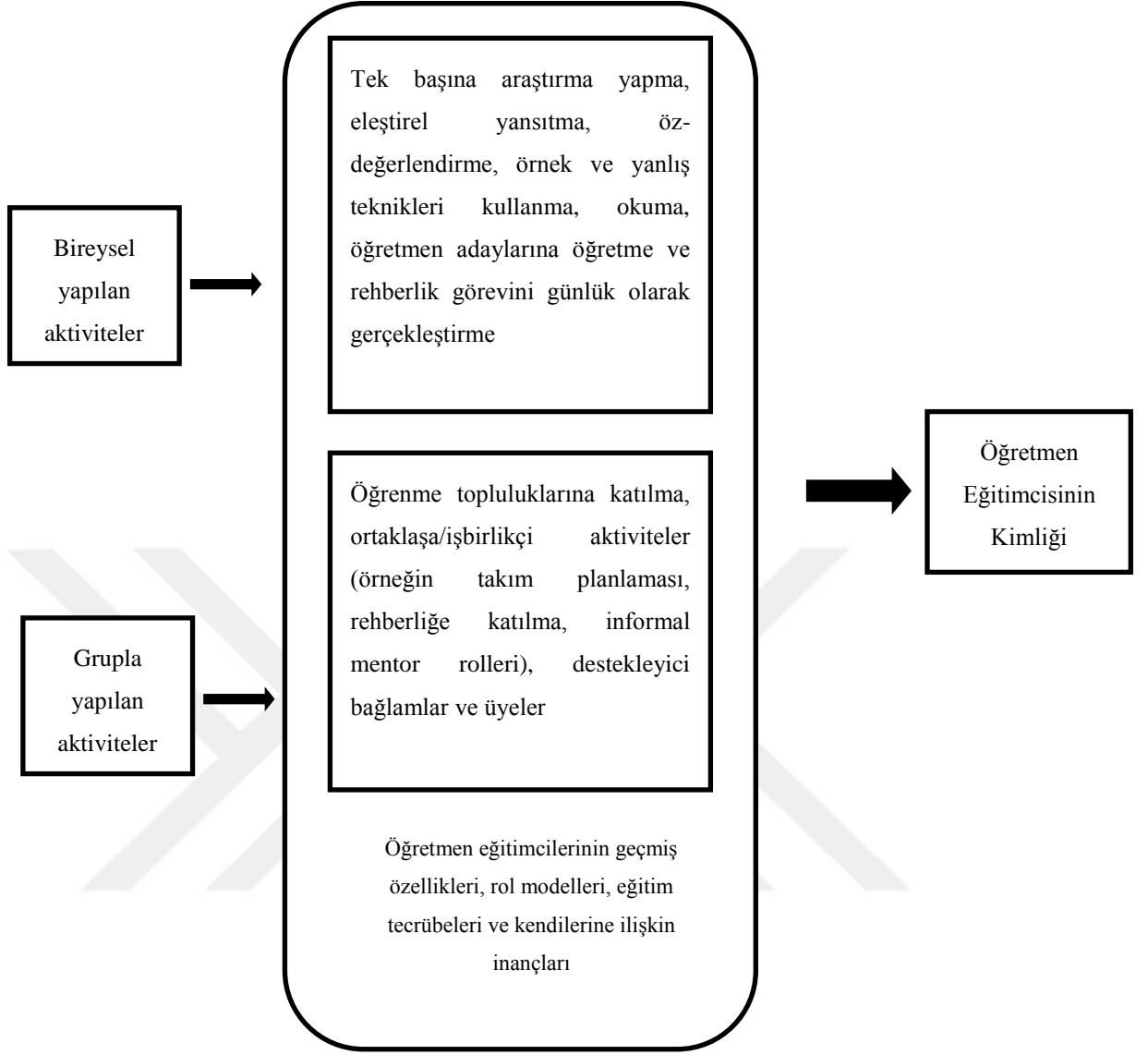
Tablo 7.

Öğretmen Eğitimcilerinin Duygusal Gerilimleri ve Gerçek Dünya Zorlukları

Duygusal gerilimler	Gerçek dünya zorlukları
1. Aynı zamanda araştırmacı kimliği elde etmenin güçlüğü	1. Araştırma becerisi ispatlanmadan araştırmaya nasıl katılacaklar?
2. Öz akademik kimliği ile ilgili kararsızlık	2. Değerlendirme terminolojisi ve süreci ile ilgili bilgilere sahip olmadan nasıl
3. Yeteneksiz, tükenmiş, kırılğan, içerdiği ve stratejileri öğretecekler ve marjinal ve yeni hissetme duyguları	derslerini nasıl verecekler?
4. Kendinden emin olamama, kendisiyle barışık olamama	3. Sistemin çalışma şekli ve yükseköğretimin yapısını anlama ile ilgili
5. Stres seviyesinin kaydadeğer derecede yüksek olması	eksiklikleri varken, kurumsal bilgiyi nasıl geliştirecekler, bilgi – becerileri okuldan
6. Yalnızlık, akademik güvenilirlik kuramamada başarısızlık hissi	nasil transfer edecekler, nasıl ilgili ağları değiştirebilecekler?
	4. Değişen roller ve gelişen-daha görünebilir pozisyonlar
	5. Beklentilerin ve araştırma ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmeden öğretimi nasıl sağlayacaklar?

Izadinia (2014) yaptığı araştırmasında öğretmen eğitimcilerinin kimlik gelişimini etkileyen bireysel ve grupla yaptığı etkinlikler Şekil 4’te gösterilmektedir. Yüksek nitelikli öğretmen eğitimcisinin işe alınmasında şu dört özelliğin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir:

1. Öğrenme topluluğunda yer alma.
2. Meslektaşları ve insanlar ile destekleyici mesleki ilişkileri olması.
3. Öğretmen eğitimcileri olarak bilgilerinin uygulamalara yansıtımada sürekli isteğinin olması.
4. Araştırma ve sorgulamaya katılma.



Şekil 4. Öğretmen eğitimcilerinin kimlik gelişimini etkileyen bireysel ve grupta yapılan etkinlikler

Caena (2012)'nin çalışmasına göre bazı ülkelerde öğretmen eğitimcilerinin yeterlikleri hükümet tarafından tanımlanmış olup kanun ile açıkça belirtilmiştir (Örneğin Portekiz), bazılarında ise geliştirilmektedir (Avusturya ve Almanya). Hollanda'da paydaşlardan görüş alınarak profesyonel bir ekiple öğretmen eğitimcileri standartları geliştirilmiştir. Örneğin, Belçika'da öğretmen eğitimcileri için gelişim profili, bölgedeki uzmanlara danışarak geliştirilmiştir. Lüksemburg'ta okullarda öğretme ve öğrenmenin iyileşmesi için, bir üniversitedeki çalışma grubunun görevi ilköğretim bölümündeki öğretmen eğitimcileri için yeterlikleri tanımlamaktır. Daha sonra üniversite araştırma projesi ile birlikte ortaöğretim ile ilgili öğretmen eğitimcileri yeterliklerini tanımlamak üzere kitap yazmaya başladılar.

Estonya’da ise okul tabanlı öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri için kılavuz hazırlanmıştır. Almanya, öğretmen eğitimi için ulusal standartlar, öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin nitelikleri ve öğretmen eğitimcilerinin özel bilgi gereksinimlerini tanımlayan bir kılavuz hazırlamıştır. Bu kılavuzda öğretmen eğitimi üzerine çalışan kurumların (üniversitede fakülteler) kültürlerarası, işbirlikçi, denetim ve pedagojik yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Üniversitedeki öğretmen eğitimcilerinin sürekli gelişim göstermeleri için bölgesel ortaklıklar ile işbirliği halinde olmaları önerilir. Avusturya’da ise hazırlanma sürecinde olan öğretmen eğitimcilerinin görev ve sorumlulukları hakkındaki mevzuatın, gerekli yeterliliklerin tanımlanması için referans noktası olması beklenmektedir.

VELOV (2012) yaptıkları çalışmada, Flaman öğretmen eğitimcisi gelişim profilini 10 farklı bölümde incelemiştir:

1. Öğretmen eğitimcisi olmanın esasları,
2. Öğrenme ve gelişim süreçlerinin danışmanı olarak öğretmen eğitimcisi,
3. Kişisel, sosyal ve etkileşimli sürecin destekçisi ve danışmanı olarak öğretmen eğitimcisi,
4. Öğretmen eğitiminin uzmanı olarak öğretmen eğitimcisi,
5. İçerik uzmanı olarak öğretmen eğitimcisi,
6. Organizatör olarak öğretmen eğitimcisi,
7. Yenilikçi ve araştırmacı olarak öğretmen eğitimcisi,
8. Öğretmen eğitimi takımının bir üyesi olarak öğretmen eğitimcisi,
9. Dış paydaşlar için partner ve eğitim topluluğunun üyesi olarak öğretmen eğitimcisi,
10. İlgili ve önemli sosyal katılımcı olarak öğretmen eğitimcisidir.

Williams (2014) Avusturalya, Hollanda ve Birleşik Krallıktaki toplam 18 öğretmen eğitimcisi üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmen eğitimcilerinin değişen özellikleri olduğu, öğrenme ve öğretmeye değişen perspektifler doğrultusunda yanıtlar verdikleri bazen zor ilişkileri bazen dengede olan durumları müzakere ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Vanassche ve Kelschtermans(2014) yaptıkları araştırmada, şu bulguları ifade etmiştir:

İlk olarak, öğretmen eğitimcilerinin belirli kural ve standartlara dayanan inançlarının yakın bir incelemesinin gelecek araştırmalara esas olduğunu göstermektedir, çünkü bu çalışmada

öğretmen eğitimcilerinin yansıtıcı pozisyonu öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmeyi kavramaları hayati bir faktör olarak görülmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin görevlerini kavramalarındaki yolları öğretmen adaylarına ve onlara öğretmek için seçilen özel eğitim bilimleri ile ilişkilerine nasıl yaklaştıklarını belirler.

İkinci olarak, öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının kendini-konumlandırmaları arasındaki uyumun sonuçlarını keşfetmek için yararlı olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları öğretmen eğitimcilerine benzer şekilde iyi bir öğretime ve bu sayede iyi öğretmen eğitimi hakkındaki kurallara dayalı özel varsayımlara sahip olduğunu kabul edersek, bu öğretmen adayları özel öğrenme sorularının cevaplanmasını istemektedir.

Üçüncü olarak, önceki araştırma konumlandırmanın gücünü anlatmaktadır. Örneğin, özel bir konu disiplininin öğrencileri gibi onun öğretmen adaylarını konumlandıran konu öğretmenlerinin bir öğretmen eğitimcisinin öğrencilerinin yani öğretmen adaylarının kendilerini ve öğretmeyi öğrenme sürecini nasıl gördüklerini neticede etkilemektedir.

Melief, Rijswijk ve Tigchelaar (2012) aynı çalışmalarında aşağıdaki Tablo 8'i özet olarak çıkarmıştır. Tablo 8'de, Belçika (Flaman Bölgesi), Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda, Avustralya ve İsrail'deki öğretmen eğitimcileri standartlarını geliştiren kurumlar, standartların işlevi, biçimi ve içeriği ve mesleğe başlamak için kullanımı olup olmadığı hakkında bilgiler yer almaktadır.

Tablo 8'de de görüldüğü gibi standartları belirli kurumlar hazırlamaktadır. Standartlar, profesyonelliğin göstergesi olarak görülmektedir. Standartların biçimi ülkeden ülkeye değişmektedir.

Tablo 8.

Ülkelerin Öğretmen Eğitimcisi Standartlarının Karşılaştırılması

	Belçika: Flaman Bölgesi	Amerika Birleşik Devletleri	Hollanda	Avustralya	İsrail
1. Hazırlayan Kurum + Kaynak	VELOV (Flemish Association of Teacher Educators), 2012. www.lerarenopleiders-vlaanderen.be	ATE (Association of Teacher Educators), 2009 www.ate1.org	VELON (Association of Dutch Teacher Educators), 2012 www.velon.nl	AITSL (Australian Institute for Training and School Leadership), 2011. www.aitsl.edu.au	MOFET-institute Research, curriculum and program development for teacher educators http://www.mofet.macam.ac.il/eng/Pages/default.aspx x
2. Hazırlanan Standartların İşlevi	Profesyonelliğin referansı Profesyonel gelişimin rehberi	Profesyonelliğin referansı Profesyonel gelişimin rehberi	Profesyonelliğin referansı Profesyonel gelişimin rehberi Profesyonel grubun kalite kontrol göstergesi	Profesyonelliğin referansı Eğitim programlarının kalite kontrol göstergesi	Profesyonelliğin referansı Profesyonel gelişimin rehberi
3. Biçimi ve İçeriği	Ana prensipler ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor bilişsel, duyuşsal, psikomotor yeterliliklerin tanımlandığı dokuz yeterlilik alanı	Davranışın ve ürünlerin tanımlandığı ve bilgi kaynaklarının referans alındığı dokuz yeterlilik alanı	Ana prensipler ve bunlara eşlik eden bilişsel, duyuşsal, psikomotor yeterliliği içeren dört yeterlilik alanı	Örgütsel talimatlarla ve yedi kurumsal yeterlilikle birlikte üç alan	Birleşmiş Devletlerin ATE Standartları
4. Mesleğe Girişte Kullanımı	Yok	Yok	Var (Eğitimciler için)	Var (Öğretmen eğitimi programları için)	Yok

Tablo 8’de de görüldüğü gibi özellikle Hollanda’da hazırlanan öğretmen eğitimcilerine yönelik hazırlanan yeterlilikler öğretmen eğitimcilerinin mesleğe girişinde kullanılmaktadır. İsrail'deki öğretmen eğitimcilerine yönelik olarak kurulan MOFET Institute, ABD’deki ATE standartlarını kullanmaktadır. MOFET Institute ise öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve araştırılması için İsrail’de kurulan ulusal üniversitelerarası bir merkezdir.

MOFET Institute (2016), öğretmen eğitimcilerinin gelişimleri için çeşitli öğrenme kanalları sunmaktadır. Bu öğrenme kanalları çalışmalar kanalı, akademik yazma kanalı, araştırma otoritesi, üniversitelerarası toplantı, uluslararası kanal, bilgi ve iletişim merkezleridir. Çalışmalar kanalında İsrail’de öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerini arttırmak adına hizmetiçi kursların önerildiği mesleki gelişim okulu kurulmuştur. Bu okul, dört adet iki yıllık ve iki adet bir yıllık özelleştirilmiş program sunmaktadır.

İki yıllık kurslar:

- Mentorluk ve Öğretim
- Akademik Kurum ve Kuruluşlarda Yönetim
- Araştırma ve Değerlendirme
- Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Bir yıllık kurslar:

- Eğitimde Diyalog
- Öğretmen Eğitiminde Akademik Yazma

Her bir program, öğrenmenin teorisi, grup tartışmaları ve uygulamayı içermektedir. Mezunlar diploma almaktadır. Öğretmen eğitimcilerinden öğretme sertifikası ya da pedagojik formasyon belgesine sahip olmayanlar bu diplomayı eşdeğer olarak kullanabilmektedir.

Araştırma Otoritesi’nde ise öğretmen eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar yapılmaktadır. Aynı zamanda öğretmen eğitimcilerinin araştırma alanı ile ilgili gelişimlerine yönelik iki program sunulmaktadır: Bunlar (1) ileri araştırma (2) öğretmen eğitimi kurumlarında yürütülen araştırmalardır.

İleri araştırma programında nitel araştırma için odak grupları ve çalışma günleri, toplantıları ve çalışmaları düzenlenmektedir. Öğretmen eğitimi kurumlarından yürütülen araştırmalarla ilgili olarak ise yöntem, nitel ve nicel araştırmalarda veri analizi ve referans gösterilen dergilere makalenin hazırlanması ile ilgili olarak danışmanlık verilmektedir. Pilot çalışmalar yürütülmektedir. Üniversitelerarası araştırma komitesi, farklı araştırma yöntemlerinin kullanılmasını teşvik etmektedir.

Üniversiteler arası toplantılar düzenlenmektedir. Beyin takımı, öğretmen eğitimi alanındaki konuları tartışmak için öğretmen eğitimcilerinden oluşan bir gruptur. Aynı zamanda çevrimiçi öğrenme ve öğretme ortamları ile birlikte seminerler ve dersler düzenlenmektedir.

Akademik yazma kanalında ise, öğretmen eğitimcilerinin teorik ve uygulama bilgilerini yayın yapmalarına teşvik edilmektedir. Bu kanalla birlikte 290 adet kitap İngilizce ve İbranice yayınlanmıştır.

Uluslararası kanalda ise akademik portallar, çevrimiçi akademi, webinarlar ve İsrail’de Eğitim Liderliği Seminerleri ve Çalışma Turları yer almaktadır. Bilgi kanalı ise, öğretmen yetiştirme, öğretme, eğitim ve ilgili alanlarla ilgili bilgiler paylaşılmaktadır.

Tablo 8’ de verilen standart, yeterlilik geliştiren kurumların yanı sıra uluslararası olarak çalışan Info-TED, Belçika, İrlanda, İsrail, Hollanda, Norveç, Birleşik Krallık, Avusturalya ve Amerika’dan temsilcilerin yer aldığı öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimini teşvik etmek amacıyla çalışan uluslararası bir forumdur (Info-TED, 2016). Uluslararası çalışmalar yapmaktadır ve kongrelerde bildiri olarak sunmaktadır.

Bu çalışmalardan birisi de Info- TED adına Czerniawski, MacPhail ve Guberman (2015)’ın öğretmen eğitimcilerinin mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını tespit ettikleri araştırmadır. Araştırma Belçika, İsrail ve Hollanda’da yürütülmüştür. Hazırlanan anket 562 öğretmen eğitimcisine uygulanmıştır. Öğretmen eğitimcileri araştırmayı öğretmen eğitimciler için önemli görmektedir. Aynı şekilde öğretmen eğitimcilerinin büyük bir çoğunluğu (%83) kendi akademik araştırmalarını yapabildiklerini, kendi bulgularını yazabildiklerini belirtirken ve bu orana nispeten az bir kısmı (%29) ise dergi- kitap editörlüğü yaptıklarını belirtmiştir.

Öğretmen eğitimcileri bireysel olarak akademik çalışmalarını okumanın, meslektaşlarla informal öğrenme diyaloglarının, başka eğitim kurumlarını ziyaret etmenin, aksiyon araştırmaları yapmalarının mesleki gelişimleri için önemli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen eğitiminde mevcut gelişmeler, iyi uygulamalar, program geliştirme, araştırma becerileri, akademik yazma, teknoloji ve sosyal medyayı mesleki gelişimleri için önemli mesleki öğrenme alanları olarak tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçları karşılayacak en iyi çözüm yolları ise öncelikle zaman olarak görülürken, ayrıca tecrübeli meslektaşlar tarafından rehberlik yapılması, konferanslara ve çalıştaylara katılım, meslektaşlarla informal işbirliği olarak ifade etmiştir (Czerniawski, MacPhail & Guberman, 2015).

Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri, standartları gibi temel araştırmaların yanı sıra, yurtdışında öğretmen eğitimcilerinin kimlikleri, mesleki gelişimleri gibi önemli konularla ilgili yapılan çalışmalara aşağıda kronolojik sıralamaya göre yer verilmektedir:

Gilliom (1993) öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi programlarına küresel bir perspektiften bakıp güncellenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca fakülte üyelerinin biraraya gelerek işbirliğinde bulunmasının önemli olduğuna değinmiştir.

Wilson ve Ball (1996) yaptıkları araştırmada da öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimine yönelik programları öğretmenlerde olması gereken standartları karşılayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda standartları temel alacak şekilde öğretmen yetiştirmenin yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Goodfellow ve Sumsion(2000), Avustralya’da iki üniversitedeki toplam 129 alan eğitimcisi ile odak görüşmeleri yaparak yürüttükleri araştırmada üç kavramı mesleki uygulamalarına yansıtmaları ve öğretmen adaylarına kazandırmalarına yönelik önemli olduğu kanaatine varmıştır. Bu üç kavram akıl, doğruluk ve tutku olup alan eğitimcileri bu kavramların öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklediğini düşünmektedir. Öğretmen eğitimcilerine göre öğretmen adaylarına kendi kişisel ve mesleki bilgilerini inşa etmek için doğru ilişkiler ve tecrübeli uygulamacıların desteği ile -ki bu kişilerin mesleki akla hakim olmaları gereken- öğretmen eğitimcileri ile fırsatlar sunulmalıdır.

McAllister ve Irvine (2000), öğretmen eğitimcilerinin sınıftaki çeşitliliğe yönelik birçok farklı yöntem kullandıklarını belirtmiştir. Yaptıkları araştırmada üç süreç odaklı modelin (Helms’s model of racial identity development, Banks’s Typology of Ethnicity ve Benett’s Developmental Model of Intercultural Sensitivity) ırksal kimlik ve kültürlerarası kullanımına ilişkin bulgulara yer vermiştir. Bu bağlamda kültürlerarası öğretmen eğitiminde bu modellerin öğrenmeye, etkili öğrenme fırsatları tasarlamaya ve uygun desteği sağlamaya yönelik değerlendirmede kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Lunenberg ve Korthagen (2003), Hollandadaki beş öğretmen eğitimcisinin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalarında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış ve gözlemlerde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yönettiği öğrenmeler üzerine yapılan araştırmada hem öğretmen adaylarının hem de öğretmen eğitimcilerinin görüşleri aynı doğrultudadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yönettiği öğrenmeleri teşvik etmek için öğretmen eğitimcilerinin genel öğretme becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerinin nasıl eğitileceği konusu oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcisi yeterlilikleri hazırlanarak dikkate alınmalıdır.

Öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimine yönelik bir diğer araştırmayı yürüten Smith (2003), öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişiminin öğretmen yetiştiren kurumlarda sistematik olarak sağlanması gerektiğini ve özellikle mesleki gelişimin öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışmakta olan öğretmen eğitimcilerinin çalışma sorumluluğunun bir parçası olarak uygulanmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimleri için öğretmen eğitiminde kendilerini geliştirmek, mesleğe olan ilgilerini devam ettirmek ayrıca kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmek, meslekte ilerlemek olmak üzere üç ana sebep olduğunu belirtmiştir. Kendi mesleki gelişimi için İsrail’de yüksek akademik dereceler aldığını, öğretmen yetiştiren kurumların dışında hizmetiçi çalıştay ve seminerlere katıldığını, kurumunun içindeki gruplarla etkileşimde bulunduğunu, öğretmede geribildirim aldığını, gönüllü ve zorunlu destekler aldığını, akran öğrenmeye önem verdiğiinden bahsetmiştir.

Day (2004), sosyal bir değişim olduğunu özellikle bir yandan eşsiz zenginlik varken bir yandan şiddetin arttığına diğer yandan ekonomik durgunluk meydana geldiğine değinmiştir. Bu noktada okulların başarısına yönelik standartların oluşturulması ihtiyacı ifade edilmiştir. Birçok hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen yetiştirme programının mevcut olduğunu fakat gerekli niteliklere sahip öğretmen yetiştirilemediği, etkili ve yansıtıcı öğretmenin arasındaki bağlantının evrensel olarak ele alınmadığı, öğretmenlerin hizmetleri boyunca olan ihtiyaçları ve değişimlerini yönetme ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını, özellikle sosyo-kültürel bağlamda öğretmen adaylarının öğretme ihtiyaçlarının ele alınmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin araştırma ve geliştirme danışmanları rolünü öğretmen adaylarına da yansıtmak zorunda olduklarını, öğretmen adaylarının öğrenmeleri ve başarıları için iyi fırsatlar sunması gerektiğini hatta daha önemlisinin ahlaki binyapı olarak öğretme bakış açısına sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca her seviyedeki en iyi öğretmenlerin özellikle alanı,

öğrencileri, toplum bilgisi ve okul bağlamında entelektüel ve duygusal bağlılığı olan kişiler olduğunu ifade etmiştir.

Goubeaud ve Yan (2004), Amerika’da 31.354 yükseköğretimdeki eğitim fakültesinde 524 öğretmen eğitimcisi ile yaptıkları araştırmada, 1980 lerden 2000’li senelere kadar öğretmen yetiştirme sisteminde bir değişikliğin olduğunu, bu eğitimsel reformların hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanması önerilmekte olduğunu belirtmiştir. Bu yönde yapılandırmacı öğretme yöntemlerinin ve performans tabanlı değerlendirme uygulamalarının kullanımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren farklı fakülteler/birimler arasında öğretmen eğitimcilerinin kullandığı yöntemler farklılaşmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin en fazla kullandığı ana yöntem ve teknikler sırasıyla anlatım, tartışma, laboratuvar ve uygulama etkinlikleri ve grup çalışmalarıdır. En çok kullandıkları değerlendirme araçları ise sırasıyla çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, hazırlanan ürünün değerlendirilmesi (portfolyo değerlendirmesi), yazılı metinlerin değerlendirilmesidir.

Cochran-Smith (2005), öğretmen eğitimcilerinin hem derslere girerek öğretmenleri yetiştirmekte hem de araştırmaları yürütmekte olduğundan bahsetmiştir. Bunun büyük bir sorumluluk getirdiğini belirtmiştir. Araştırmaları yürütürken öğretmen eğitimcilerinin kendi derse girdikleri öğretmen adayları üzerine uygulamalar yaptıklarını, bu durumun da her zaman doğru olmadığını kimi zaman çelişki oluşturduğunu bahsetmektedir. Hatta bu çalışmaların birçoğunun öğretmen eğitiminde önceden yapıldığını ifade etmiştir.

Koster, Brekelmans, Korthagen ve Wubbels (2005) yürüttükleri araştırmada öğretmen eğitimcilerinin nitelik gereksinimlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Hollanda’da öğretmen eğitimcilerine göre, öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken görevler ve yeterlilikler literatüre bağlı olarak taranmış ve ardından üç tur süren bir Delphi çalışması ile açık uçlu görüşmeler yapılarak ve anketler uygulanarak çalışma sonuçlandırılmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin profili beş görev alanı ve dört yeterlilik alanından oluşmaktadır. Üniversite tabanlı öğretmen eğitimcileri için altıncı bir görev alanı olarak araştırmaları yürütme eklenmiştir. Altı görev alanı sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmen eğitimcisi kendi ve meslektaşlarının gelişimi için çalışır.
2. Öğretmen eğitim programını uygular.
3. Öğretmen eğitimi ile ilgili politika geliştirilmesine ve gelişim süreçlerine katılır.
4. Öğretmenler için etkinlik düzenler.
5. Öğretmenleri seçer. (bireysel ve mesleki özellikler)

6. Araştırma yürütür.

Yeterlilik alanları olarak ise içerik yeterlilikleri, iletişim ve yansıtıcı yeterlilikler, yönetsel yeterlilikler ve pedagojik yeterlilikler olarak ifade edilmiştir.

Loughran ve Berry (2005), Avusturalya’da öğretmen eğitimcisi olarak çalışan iki katılımcı ile yürüttükleri araştırmada öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına bir şeyler öğretmek için öğretmeyi öğrenme ile ilgili yaratıcı yollar bulma girişimleri ile yüzleşmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin öğretmeyi öğrenme ile ilgili olarak bakış açıları geliştirmelerinin zorunlu olduğunu, özellikle teori olan bilginin uygulamaya geçirilmesindeki ikilemlerden kurtulmak için yeni yöntemlere başvurulması gerektiğini belirtmiştir.

Tillema ve Kremer-Hayon (2005), 23 Hollandalı ve 12 İsraili öğretmen eğitimcisi ile yürüttükleri araştırmada onların öğretmeye yönelik ikilemleri ile ilgili görüşlerini almıştır. Bu görüşleri iç ve dış ikilemler ile öğrenci ya da mesleki ikilemler olarak iki eksende yorumlamıştır. Öğretmen eğitimcileri birçok ikilemden bahsetmiştir. Örneğin, teoriyi pratiğe yansıtma, onlara rehberlik yaparken onlardan beklediği tepkiyi görememe, eğitim politikaları gibi. Bu ikilemlerle mücadele etmenin yollarını ise öğretmen adaylarını motive etmek ve onlara yaratıcı öğrenme ortamlarını sunmanın olduğunu ifade etmiştir.

Willemsse, Lunenberg ve Korthagen (2005), öğretmen eğitimcilerinin ahlak eğitimi için öğretmen eğitimi programlarını tasarlarırken ve yürütürken öğretmen adaylarını nasıl hazırladıkları ve öğretmen adaylarında bu hazırlığın ne gibi etkileri olduğunu araştırmıştır. 2001 yılında dokuz öğretmen eğitimcisi eğitim programını yeniden düzenlemiştir. 2002 yılında 27 öğretmen eğitimcisi tarafından program ilk kez uygulanmıştır. Yaş aralığı 17-21 arasında değişen toplamda 288 öğretmen adayı programa katılmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik uygulanan bu programda 59 hedef belirlenmiş olup öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre portfolyo hazırlama ve problem tabanlı öğrenme görevleri öğretmen adaylarını ahlak eğitimine hazırlamada çok karakteristik görülmektedir.

Colburn (2006), öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına sorgulama temelli bir öğretim yaklaşımı çerçevesinde eğitim vermesi gerektiğini, etkinliklerin ucu açık olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Özellikle bilimsel temelli otoriterlerin sorgulama temelli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye göre oldukça fazla avantajı olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir.

Andrew (2007), dört matematik öğretmen eğitimcisinin öğretim yöntemlerini inceleyerek yapılandırmacı görüşleri ile kıyaslamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, katılımcıların öğretim yöntemlerinde çeşitlilikler gözlenirken öğretme inançları çok benzer bulunmuştur.

Lunenberg, Korthagen ve Swennen (2007), 10 öğretmen eğitimcisinin katılımıyla yürüttükleri araştırmada öğretmen eğitimcilerine tavsiye ettiklerini kendilerinin de uygulamaları gerektiğini bu anlamda rol model olmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada açık ve örtük modellemeden bahsedilmiştir. Yani öğretmen eğitimcilerinin öğretimsel tercihlerini neden, nasıl yaptıklarını öğretmen adaylarına açıkça anlatıyorlarsa ve bu tercihleri öğretmen adayları örnek alıyor yani uyguluyorsa açık modelleme; öğretmen eğitimcileri tercihlerin neden olduğunu anlatmadan direkt uyguluyorsa ve öğretmen adayları da bu tercihleri örnek alıyorsa kapalı modelleme olarak ifade edilmiştir. Yeni bir şeyler öğretirken özellikle açık modelleme yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Araştırmada açık modellemenin öğretmen eğitimcileri tarafından fazla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Drent ve Meelissen (2008), Hollanda'da öğretmen eğitimcilerinin etkili olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarına ilişkin yaptıkları araştırmaya göre onların bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalarına etki eden birçok faktörün olduğunu tespit etmiştir. Bu faktörlerden öne çıkanlar ise bireysel girişimcilik, bilişim teknolojilerine karşı tutum, bilişim teknolojileri yeterlilikleri, bilişim teknolojilerinin yaratıcı olarak kullanılması, pedagojik yaklaşımlar (özellikle teknolojilerin öğrenci merkezli olarak kullanılması) olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda 1990'lı yılların ortasında Hollanda hükümeti özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonu için önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir ve özellikle öğretmen yetiştiren kurumların seçilmesinin sebebi olarak ise eğitim fakültelerinin geleceğin öğretmenlerinin eğitiminden sorumlu olduğunu göstermiştir.

Martinez (2008), Avustralya'da işe yeni başlayan öğretmen eğitimcilerinin özellikle de okuldan üniversiteye geçenlerinin yaşadıkları zorluklar belirtmiştir. Bu zorluklar şöyle sıralanmıştır: Çocuk yetiştirmekten yetişkin öğretmen adayı yetiştirmeye geçiş- yani öğretmeyi öğretmeye geçiş, üniversiteler özerk yapı olduğundan öğretmen eğitimcisinin bağımsızlık duyguları ile birlikte öz-yönetimini sağlamaya yönelik yeni sorumluluklar getirmesi, kurumların yapısı ve büyüklüğü, teknoloji de dahil olmak üzere çalışma ortamı ve bu teknolojik ortamın gerektirdiği yeni becerileri karşılama, öğretmen eğitimcilerinin

öğretmen adaylarına tavsiye ettiklerini uygulamaları zorunluluğu yani rol model olabilmeleri, araştırma ve teşvik kültürüdür.

Murray(2008a) yaptığı araştırmada, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen eğitimcilerinin işe nasıl alındığı ile ilgili uygulamaları toplamayı ve işe alım koşullarını örneklemedeki bireylerin perspektifinden analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bulgulara göre işe alımların çoğu öğretmen yetiştiren bölümlerde gerçekleştirilirken, daha sık olarak öğretim elemanlarının az katılım gösterdiği ortamda olmaktadır. Bu bağlamda iş yerinde öğrenmenin olacağı düşünülmektedir. Buna rağmen işe alımlara iyi örnekler de bulunmakla (eğitim programına tabi tutulması, rehber olabilecek bir öğretim üyesinin öğrenim durumu vb.) birlikte sürekliliğinin sağlanması noktasında endişeler bulunmaktadır.

Murray (2008b), İngiltere’de yükseköğretimdeki akademisyenlere yönelik profesyonel standartlar çerçevesi hazırlandığını belirtmiştir. Fakat araştırmacının da belirttiği gibi bu standartlar öğretmen eğitimcilerine özgü değildir. İngiltere’de aynen öğretmen eğitimcisi standart ve yeterliliğinin öncüsü olan Amerika ve Hollanda örneklerinde olduğu gibi, kendi sistemini kurması gerektiği anlatılmıştır.

Timmerman (2009), 13 öğretmen eğitimcisi üzerinde yaptığı araştırmada öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerini örnek alıp almadıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Öğretmen eğitimcileri özellikle ortaöğretimdeki öğretmenlerini, öğretmen olurken sosyalleşme sürecinde rol model olarak görmüştür. Öğretmen eğitimcilerinden yalnızca birisi hariç hepsi ortaöğretimdeki öğretmenleri ile ilgili hatıralarını hatırlamış, isimlerini telaffuz etmiş ve anektodlar vermiştir. Özellikle öğretmen eğitimcileri öğretmenlerinin bilgilerini ve insani bakış açılarını örnek almıştır. Ayrıca rol modellerin mesleki hayatta ilerlerken birer rehber olarak görülmesi gerektiği, asıl hedefin ise öğretmenin kendisini bulması gerektiği olduğunu araştırmacı vurgulamıştır. Bu yüzden araştırmacıya göre, öğretmen eğitimcileri kişisel öğretme tecrübeleri ve kişisel özellikleri ile bir aracı olarak görülmesi gerekmektedir, taklit edilmemelidir.

Tryggvason (2009) da belirttiği gibi, uluslararası araştırmalara göre Fin araştırma tabanlı öğretiminin başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir. Önceki çalışmalara göre öğretmen eğitiminde teoriden uygulamaya geçmede sıkıntılar olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı Fin öğretmen eğitimi sisteminin bu sıkıntılarla nasıl mücadele ettiğini Fin öğretmen eğitimcilerinin mevcut derslerindeki hedefleri inceleyerek ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Finlandiya’da farklı öğretmen eğitimi programlarında çalışmakta olan 18

öğretmen eğitimcisi ile beş odak grup görüşmesi yapmıştır. Fin öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına kendi öğretim stilini bulmalarına rehberlik ettiklerini, farklı yaklaşım modellerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerine göre, Fin öğretmen eğitimi programları teori tabanlıdır, teori tabanlı olmasının yardımıyla öğretmen adaylarının olası durumlara çözüm bulabilmesi ve hatta problemleri yalnızca teorik tabanda değil uygulamada da tecrübe edinmesi gereklidir. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına uygulanan eğitimin yansıtıcı olduğunu, birçok öğretmen eğitimi programının modüllerden oluştuğunu ve her bir modülün kendine özgü hedefleri olduğunu dile getirmiştir. Her bir modüle belirlenen hedeflerle başladığını ve öğretmen adaylarına bireysel hedefler tanımlandığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarını kendileri ve kendi öğretimleri hakkında bilinçli olmaları yönünde yetiştirdiklerini ve kendi düşüncelerini öğrencilere empoze etmeye çalışmadıklarını belirtmiştir. Bu kadar olumlu durumlara karşın öğretmen adayları ile her zaman özgür ve açık konuşmanın kolay olmadığını, bunun için de farklı stratejiler ve tartışma, drama ve rol oynama gibi yöntem ve teknikler uyguladıklarını belirtmiştir.

Griffiths, Thompson ve Hryniewicz (2010), Birleşik Krallık'ta iki üniversiteden üçer öğretmen eğitimcisi ve araştırmacıların dahil edilmesiyle birlikte toplamda 12 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı kimliğinin öğretmen adaylarına rehberlik etme ve destek vermede etkili olup olmadığı üzerine görüşülmüştür. Öğretmen eğitimcilerinin araştırmacı kimliğinin onların mesleki gelişimlerine en az onların pedagojik yönleri kadar etki ettiği ifade edilmiştir.

McKeon ve Harrison (2010) öğretmen eğitimcisi mesleği kariyerinin ilk üç yılında görev yapmakta olan beş öğretmen eğitimcisi ile yürüttükleri araştırmada, öğretmen eğitimcilerinin deneyimlerini, iş yerindeki öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini incelemiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen eğitimcileri okul deneyiminin niteliğinin mevcut durumlarındaki öğretim tecrübesine önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Öğretmen eğitimcisi - öğretmen adayları arasındaki ilişkilerin iyi bir şekilde kurulması gerektiğini, öğretmen adayından olumlu bir geribildirim almada bu ilişkilerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarını derse aktif olarak dahil etmenin onların güvenlerini ve motivasyonlarını arttırdığını, öğretmen adaylarının öğretilen konu ile pedagoji arasında ilişkiyi rahat kurabileceğini vurgulamıştır. Özellikle öğretmen eğitimcilerinin deneyimleri arttıkça öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeleri ile

öğretmenlik becerilerini sergilemelerine yönelik daha yansıtıcı olduklarını ve özgüven seviyelerinin arttığını belirtmiştir.

Van Velzen, Van der Klink, Swennen ve Yaffe (2010) altı farklı ülkeden işe yeni başlayan toplamda 11 öğretmen eğitimcisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak araştırmalarını yürütmüştür. Araştırmada, öğretmen eğitimcisi olmak için ya öğretmenlik deneyimine sahip olmak ya da akademik yol olan doktora derecesine sahip olmak şart olarak ifade edilmiştir. İsrail'deki öğretmen eğitimcilerinin hepsinin doktora derecesi bulunmak zorundadır. Araştırmacılar, OECD'nin 2005 yılı Teachers Matter raporunda ifade edildiği gibi göreve yeni başlayan öğretmen eğitimcilerine ulusal düzeyde eğitimler verilmesini önermektedir; fakat bu eğitim sadece İsrail'de Mofet Institute tarafından kurslar düzenleyerek veya onların mesleki gelişimlerini farklı yollarla destekleyerek sağlanmaktadır. Aynı araştırmalarının bulgularına dayalı olarak öğretmen eğitiminin için öğretmen eğitimcilerinin niteliğinin önemine değinerek öğretmen eğitimcilerinin kendi mesleki gelişimini sağlayan ve özellikle de sağlamaya istekli olan hayat boyu öğrenen bireylerin olmasının önemli olduğunu ve öğretmen eğitimcilerinin işe alınmasında doğru insan kaynakları politikaları uygulanmasının gerekli olduğunu ifade edilmiştir.

Krokfors vd.(2011) araştırmalarını Helsinki Üniversitesi'nde kendi bölümleri olan öğretmen eğitiminde ilk bölümü nicel araştırma ve bunun üzerine nitel görüşmeyi içeren, ikinci bölümünde ise nicel araştırma sonuçlarının temelinde sekiz öğretmen eğitimcisi ile görüşmeler yaparak yani ardışık iki bölümden oluşan karma yöntemli desen kullanarak yürütmüştür. Öğretmen eğitimcilerinin araştırma tabanlı öğretmen eğitime yönelik tutumlarına odaklanan çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen eğitimcileri araştırma tabanlı öğretmen eğitimini önemsemektedir ve kendilerini bu bağlamda yeterli görmektedir. Öğretmen adayının geleceğin öğretmeni olduğu için okul dışı ve içi paydaşların olduğu yapıyı bilmesi gerektiğini, bu anlamda araştırma tabanlı öğrenmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Yine araştırmanın sonuçlarına göre, araştırma tabanlı öğretmen eğitiminin ana amacı öğretmen adaylarını pedagojik olarak düşünmelerini sağlamaktır. Araştırma tabanlı yaklaşım aksiyon olarak düşünmeyi vurgulamaktadır ve teori- uygulama ilişkisinin işlemsel olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Krumsvik (2014) araştırmasında Norveç'teki öğretmen eğitimcilerinin dijital yeterliliklerinin temel seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcileri arasında onların bilişim teknolojilerinin pedagojik kullanımı ile ilgili teorik ve pratik mesleki gelişim farkındalıklarının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca

öğretmen eğitimcisinin dijital yeterliliklerinin yüksek olmasının öğretmen adaylarının da dijital yeterliliklerinin yüksek olmasına etki edeceği belirtilmiştir.

Fourie ve Fourie (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin kendi sorumluluklarının neler olduğunu gördüklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 50 öğretmen eğitimcisi ile nitel olarak yürüttükleri araştırmanın sonucunda öğretmen eğitimcilerinin rol model olmalarının ömürboyu bitmeyecek bir kimlik olduğunu, topluma, vatandaşlığa ve etik kurallara uymanın ayrıca öğretmenler için Güney Amerika'da çok önemli olduğu ifade etmiştir. Bu açıdan öğretmen eğitimcilerinin rol model olması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda eğitim sisteminde öğretmenlerin önemi oldukça fazla olduğuna vurgu yapılırken öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerine yeterince önem verilmediğine dikkat çekilmiştir. Öğretmen adaylarına öğretmeyi öğreten öğretmen eğitimcilerinin eğitim sisteminde çok önemli rolü olduğuna değinmiştir.

Zeichner, Payne ve Brayko (2015) araştırmalarında öğretmen eğitiminde toplum, okul ve öğretmen eğitimi programlarının işbirliğine ihtiyacı olduğunu özellikle öğretmen adaylarının bu doğrultuda okullarda daha fazla deneyim kazanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yalnızca üniversiteler tek başına bir anlam ifade etmeyeceğini öğretmen eğitim programlarındaki zorlukların sorgulanması ve öğretmen adaylarını günümüz öğrencilerinin ihtiyacına göre yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminin daha demokratik olacağını ifade etmiştir.

Grobgeld, Teichman-Weinberg, Wasserman ve Barchilon Ben-Av (2016), öğretmen yetiştiren fakültelerdeki öğretim elemanlarının rollerini nasıl algıladıklarını belirtmeyi ve öğretmen eğitimcileri mesleğinin profil tanımlamasını yaparken etki eden elemanların üzerinde düşünmeyi amaçlamıştır. 61 öğretmen eğitimcisi görevi ile ilgili olan veriler İsrail'de araştırmaya katılan 178 öğretmen eğitimcisinin açık uçlu soruya yanıt vermeleri ile toplanmıştır. Öğretim elemanları görevleri dört ana bileşen altında toplanmaktadır: bir organizasyonun üyesi olarak fakülte üyesi, araştırmacı olarak fakülte üyesi, öğretmen olarak fakülte üyesi ve insan olarak fakülte üyesidir. Bileşenlerden insan olarak fakülte üyesi ($\bar{X}=5.16$) ve öğretmen olarak fakülte üyesi ($\bar{X}=5.03$) ortalamaları diğer bileşenlere (araştırmacı olarak fakülte üyesi $\bar{X}=4.02$, bir organizasyonun üyesi olarak fakülte üyesi=4.13) göre daha yüksek çıkmıştır. Yani öğretmen eğitimcileri insan ve öğretmen kimliğini araştırmacı ve bir organizasyonun üyesi olma kimliklerine göre daha ön planda tutmuştur.

Holme, Robb ve Berry (2016), üç araştırmacının ilkokul kademesindeki öğretmenlik mesleğinden öğretmen eğitimcisi olarak yükseköğretime geçişini etkileyen motivasyonel faktörleri incelemiştir. Bu bağlamda katılımcılar öncelikle yansıtıcı düşüncelerini yazmıştır, ardından her bir katılımcı ile zihin haritası tartışılmıştır. Zihin haritalarından ortak tema geliştirilmiştir. Her bir katılımcı için veriler bireysel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen eğitimcisi olmayı motive eden unsurları inceleyen temalardan ilki olarak keşfetme ve yeniden icat etme olarak görülmüş. İkinci tema ise arkadaşlar, meslektaşlar ile aile üyelerini içeren anahtar figürler ve üçüncü tema ise hayatboyu öğrenenler olarak belirtilmiştir.

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin başta Amerika ve Hollanda olmak üzere Avrupa ülkelerinde yeterliliklerin hazırlandığı ve/veya hazırlık çalışmalarının devam ettiği görülmektedir. Hazırlanan yeterliliklerin de bir başka ülkede de kullanıldığı da saptanmıştır. Yeterlilikler belirli kurum/kuruluşlar tarafından hazırlanırken ülkemizde herhangi bir otorite bu amacı yerine getirmek için görevlendirilmemiştir. Fakat YÖK Akreditasyon Kurulu kurulmuştur. Yurtdışında ATE, VELON gibi kurum/kuruluşlarının görevini ülkemizde de YÖK Akreditasyon Kurulu yerine getirebilir. Ayrıca yurtdışında öğretmen eğitimcileri ile ilgili olarak farklı ülkelere araştırmacıların katılımıyla çalışmalar yürütülmüştür. Ülkemizdeki öğretmen eğitimcilerinin de bu araştırmacılar/dernekler ile temas kurarak uluslararası çalışmalar yürütebilirler. Ülkemizde de yurtdışında yapılan çalışmalara dikkate alınarak öğretmen eğitimcilerinin yeterliliğine gerekli önem verilerek öğretmen eğitimcilerine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

3.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında Türkiye’de öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmamaktadır. Yurt dışında ise bu konuda ön plana çıkan ülkeler Amerika Birleşik Devletleri ve Hollanda’dır. Bu ülkelerde öğretmen eğitimcilerine yönelik çalışmalar belirli dernekler çatısı altında yapılmaktadır. Öğretmen eğitimcisi yeterlilikleri ve standartları Amerika’da bazı üniversitelerde öğretmen eğitim programını düzenlemeye yönelik kullanılabilen iken ayrıca birçok ülkede öğretmen eğitimcilerinin kişisel gelişimini sağlamak için

kullanılmaktadır. Hollanda’da ise yeterlilikler mesleğe giriş için öğretmen eğitimcilerini istihdam etmeye yönelik kullanılmaktadır.

Türkiye’de “öğretmen eğitimcileri” ile ilgili araştırmalar “eğitim fakültesi öğretim elemanları / üyeleri” şeklinde yapılmakta olup daha çok yeterliliklerden ziyade öğretim elemanlarının belirli konulardaki görüşlerini almaya yöneliktir. Öğretmen yeterlikleri hazırlanmasına rağmen bu öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerini belirlemeye yönelik araştırma yapılmamıştır.

Yurtdışında öğretmen eğitimcilerine yönelik çalışmaları yürütenler daha çok bir kurum ve kuruluşun (ATE, VELON, MOFET vb.) üyesidir. Türkiye’de tüm öğretmen eğitimcilerini alan eğitimcileri ve eğitim bilimciler de dahil olmak üzere bir çatı altında toplayan ve onların mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetler yürüten bir dernek veya vakıf bulunmamaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmaların bireysel olarak kaldığı görülmektedir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizi konuları üzerinde durulmuştur.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli iki temel yapıya göre oluşturulmuştur. Bunlar a) yapısal olarak araştırma modeli ve b) veri toplama biçimi olarak model olarak açıklanmıştır.

a)Araştırmanın yapısal modeli: Araştırma yapısal olarak tarama modeline dayalı betimsel bir niteliğe göre desenlenmiştir. Tarama modeli var olan durumu olduğu gibi resmetmeyi esas alan bir araştırma modeli olup (Karasar, 2007, s. 34), sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır (Tanrıöğen, 2009). Buna göre Türkiye’de eğitim sisteminde önemli yere sahip olan öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerini belirlemek ve daha sonra belirlenen yeterliliklere göre öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarını betimlemek temel amaç olarak benimsenmiştir.

b)Veri cinsi açısından araştırma modeli: Araştırma verilerinin elde edilmesinde ise karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2014, s.218)’in de belirttiği gibi, araştırmada hem nitel hem de nicel verilere ulaşma olanağı var olduğundan karma yöntem tercih edilmiştir. Buna göre ne tür verilerin elde edildiği Tablo 10’da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sürecinin gereği olarak iki çalışma grubu ve bir çalışma evreni ve buna bağlı örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu grupların özellikleri şunlardır:

Birinci çalışma grubu: Birinci çalışma grubu olarak öğretmen eğitimcilerin genel alan yeterliliklerini belirlemek için özgeçmişlerine göre seçilmiş olan Gazi, Hacettepe ve Ankara üniversitelerindeki 113 öğretmen eğitimcisi ile sürece başlanmıştır. Araştırmada öncelikle Delphi tekniği kullanılarak elde edilecek olan verilerle madde havuzu biçiminde oluşturulması planlanmıştır. Daha sonra ise üç üniversitedeki (Gazi, Ankara ve Hacettepe Üniversiteleri) 200 öğretmen eğitimcisinden oluşturulan maddelerin kullanılıp kullanılmamasına ilişkin görüşleri alınarak gereksinim duyulan yeterlilikler doğrultusunda ölçek düzenlenmesiyle birlikte yapılacak olan faktör analizinin ardından ise son aşamada nihai halini alan ölçeğin Türkiye'deki eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerine kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla uygulanması şeklinde tasarlanmıştır.

Yukarıdaki süreci gerçekleştirmek için öncelikle belirlenen 113 öğretmen eğitimcisine delphi sürecine davet mektubu gönderilmiştir. 113 davet mektubuna her üniversiteden birer tane olmak üzere toplamda üç yanıt gelmiştir. Bu yanıtlardan ikisi olumlu birisi olumsuzdur. Sonuç olarak Delphi tekniğine yönelik olarak yeterli katılımcı sağlanamadığından görüşmeler yolu ile 15 öğretim üyesinden verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Yani birinci çalışma grubunu öğretmen yetiştirme konusunda uzman ve aynı zamanda kendisi de öğretmen eğitimcisi olan Gazi, Ankara ve Hacettepe Üniversitelerinden toplam 15 öğretmen eğitimcisi oluşturmaktadır.

İkinci çalışma grubu: Hazırlanan taslak ölçekteki maddelerin uygun özellikler taşıma durumuna ilişkin olarak Ankara, Gazi, Hacettepe ve Yıldız Teknik üniversitelerinden yine öğretmen yetiştirme konusunda çalışmaları olan ve kendileri de öğretmen eğitimcisi olan toplam yedi akademisyenden oluşmaktadır. Söz konusu akademisyenler taslak ölçek maddelerini kapsam, yeterlilik maddesi olabilme vb. özellikler açısından değerlendirmişlerdir.

Çalışma evreni ve örneklem: Araştırmadaki çalışma evreni ve bunlardan bir kısmının yer aldığı örneklem grubu ise geliştirilen ölçeğin uygulandığı Türkiye'deki eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin tamamından oluşturmaktadır. Çünkü Swennen, Jones ve Volman (2010) yaptıkları araştırmada da, birçok çalışmayı incelediklerinde öğretmen eğitimcilerinin esas olarak yükseköğretimdeki öğretmenler olarak tanımlandığını belirlemişlerdir. Buna göre ölçeğin uygulandığı dönemde tüm eğitim fakültelerinde görev yapan yaklaşık 8200 öğretim elemanından oluşmuştur. Bu çalışma evreni içinde yer alan öğretim elemanlarının bütününe elektronik posta ile ölçek elektronik ortamda doldurulacak

biçimde ulaştırılmıştır. Çalışma evreninin ne kadarının örneklem grubunu oluşturduğu aşağıda yer alan Tablo 9'a göre açıklanmıştır.

Tablo 9.

% 95 Güven Düzeyi ve Çeşitli Kesinlik Sınırları İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyüklüğü	Kesinlik (Göz Yumulabilir Hata)				
	$\pm 1\%$	$\pm 2\%$	$\pm 3\%$	$\pm 4\%$	$\pm 5\%$
1.000	*	*	*	375	278
2.000	*	*	696	462	322
3.000	*	1334	787	500	341
4.000	*	1500	842	522	350
5.000	*	1622	879	536	357
10.000	4899	1936	964	566	370
20.000	6489	2144	1013	583	377
50.000	8057	2291	1045	593	381
100.000	8763	2345	1056	597	383
500.000 - ∞	9423	2390	1065	600	384

*Bu durumlarda evrenin %50'den fazlasının örnekte yer alması gerekir. Kaynak: (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:50)

Tablo 9'da belirtildiği gibi, % 95 olasılıkla ve $\pm 4\%$ “göz yumulabilir hata” payına göre çalışma evrenindeki 8200 eğitim fakültesi öğretim elemanından en az 566 kişinin örnekleme girmesi gerekmektedir. Basit tesadüfi örneklem yöntemi esas alınarak öğretim elemanlarının belirlenmesi esas alınmış ve cevap verenlerin sayısı söz konusu tabloda yer alan limit örneklem değerleri ile karşılaştırılmıştır. Buna göre yaklaşık bir aylık süre sonunda 789 öğretim elemanının çevrimiçi ölçeği doldurduğu belirlenmiştir. Bu sayı örnekleme bulunması gereken sayı açısından, % 95 olasılıkla ve $\pm 4\%$ “göz yumulabilir hata” payına göre yeterli bulunmuştur. Ölçeği dolduran öğretim elemanlarının demografik özelliklerine ilişkin veriler bulgular ve yorum kısmında yer verilmiştir.

4.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine karma yöntemle göre tasarlanmıştır. Buna göre süreç, verileri nitel ve nicel olarak gruplandırılarak açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan veri türlerinin anlatımının ardından nitel ve nicel verilerin yer aldığı özet tabloya yer verilmiştir.

4.3.1. Nitel Veriler

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, dört uzman öğretmen eğitimcisi ile yapılan görüşmeler, literatür taramasından elde edilen veriler ve üç üniversitedeki (Ankara, Gazi,

Hacettepe üniversiteleri) öğretmen eğitimcilerinden toplanan yeterlilik maddeleri ve araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda toplamda yedi uzmanın ölçek maddelerinin yeterlilik maddesi olabilme, kapsamı ve içeriği ile ilgili görüşleri araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasına ilişkin özet bilgiye aşağıda yer verilmiş olup daha detaylı bilgi 4.4. Veri Toplama Araçları bölümünde yer almaktadır:

Birinci alt amaç doğrultusunda, araştırmanın çerçevesine karar vermek amacıyla öğretmen yeterlilikleri konusunda ulusal ve uluslararası çalışmalar yürütmüş olan dört uzman öğretmen eğitimcisi ile görüşülmüştür. Elde edilen veriler, betimsel analiz edilmiştir. Ayrıca bu veriler, yeterlilik maddeleri havuzu oluşturulmak üzere kullanılmıştır.

Türkiye’deki üniversitelerdeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerini belirlemek olan birinci alt amaca yönelik olarak Gazi, Ankara, Hacettepe üniversitelerindeki “öğretmen yetiştirme alanı” ile ilgili araştırma, proje yapma, derslere girme, tez danışmanlığı yapma gibi ölçütlere göre belirlenen 113 öğretmen eğitimcisine davet mektubu gönderilmiştir. Ancak yeterli dönüt alınamadığından öğretmen eğitimcilerinden randevu alınmıştır. Randevuda araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bu üç üniversitenin her birinden beşer öğretmen eğitimcisi olmak üzere toplamda 15 öğretmen eğitimcisinin gönüllü olarak öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri ölçeğinin belirlenmesi sürecinde Ek 5’te verilen davet mektubuna olması gereken yeterlilikleri yazmıştır. 15 öğretmen eğitimcisinden genel alan yeterliliklerine ilişkin alınan görüşler doğrultusunda elde edilen verilerden “öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarını” ölçmek üzere ölçek hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, ölçek maddeleri toplamda yedi öğretmen eğitimcisine 5’li likert halinde sunulup bu maddelerin ölçekte yer alıp almaması ile ilgili görüşler alınmıştır.

4.3.2. Nicel Veriler

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak üzere 212 öğretmen eğitimcisinden elde edilen veriler, araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak 789 öğretmen eğitimcisine ölçeğin uygulanmasından elde edilen veriler, araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda ölçekte bulunan demografik değişkenlere göre 789 öğretmen eğitimcilerinin algılarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik elde edilen veriler, araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasına ilişkin özet bilgiye aşağıda yer verilmiş olup daha detaylı bilgi 4.4. Veri Toplama Araçları bölümünde yer almaktadır:

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, ön uygulama için 212 öğretmen eğitimcisine hem kâğıt kalem tabanlı hem de çevrimiçi olarak gönderilen ölçeğin verileri ile gerekli olan güvenirlik analizi ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. “Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeği” ikinci uzman görüşü sonucunda 144 madde olarak belirlenmişti. Faktör analizi ile birlikte 38 maddenin atılması ile ölçek nihai halini (106 madde) almıştır. Son veri toplama sürecinde ise, araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda çevrimiçi ölçek hazırlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak, Türkiye’deki eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerine kendilerini öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili olarak ne kadar yeterli olarak algıladıklarını belirlemek için uygulanmıştır. Hazırlanan ölçek, 789 öğretmen eğitimcisine öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarını belirlemek üzere 5’li likert yapıya göre (Çok Yeterliyim, Yeterliyim, Kabul Edilebilir Düzeydeyim, Geliştirmeliyim, Kesinlikle Geliştirmeliyim) sunularak veri toplanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda ölçekte demografik bilgilere de yer verilmiştir. Bazı değişkenlere göre öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarının farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Tablo 10’da verilerin toplanması ile ilgili sürece özet olarak yer verilmiştir.

Tablo 10.

Araştırmada Elde Edilen Verilerin Özellikleri

Alt Amaç	Veri Cinsi	Veri kaynağı	Veri türü	n	Veri çözümleme
1. amaç	Öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilikleri	Uzman öğretmen eğitimcileri	Nitel veri	4	Betimsel analiz
1.amaç	Öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilikleri	Literatür, Öğretmen eğitimcileri	Nitel veri	15	Betimsel analiz
2.amaç	Öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilikleri ölçeğinin taslak halini oluşturma	Uzman öğretmen eğitimcileri	Nitel veri	7	Kapsam ve içerik geçerliliği
2.amaç	Öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilikleri ölçeği nihai halini alması	Öğretmen eğitimcileri	Nicel veri	212	Açıklayıcı faktör analizi
3.amaç	Öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilik algıları	Öğretmen eğitimcileri	Nicel veri	789	Yüzde, frekans, Kolmogrov Smirnov, Medyan
4.amaç	Öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilik algılarının değişkenlere göre farkındalık gösterme durumu	Öğretmen eğitimcileri	Nicel veri	789	Kolmogrov Smirnov, Mann Whitney U, Kruskall Wallis H

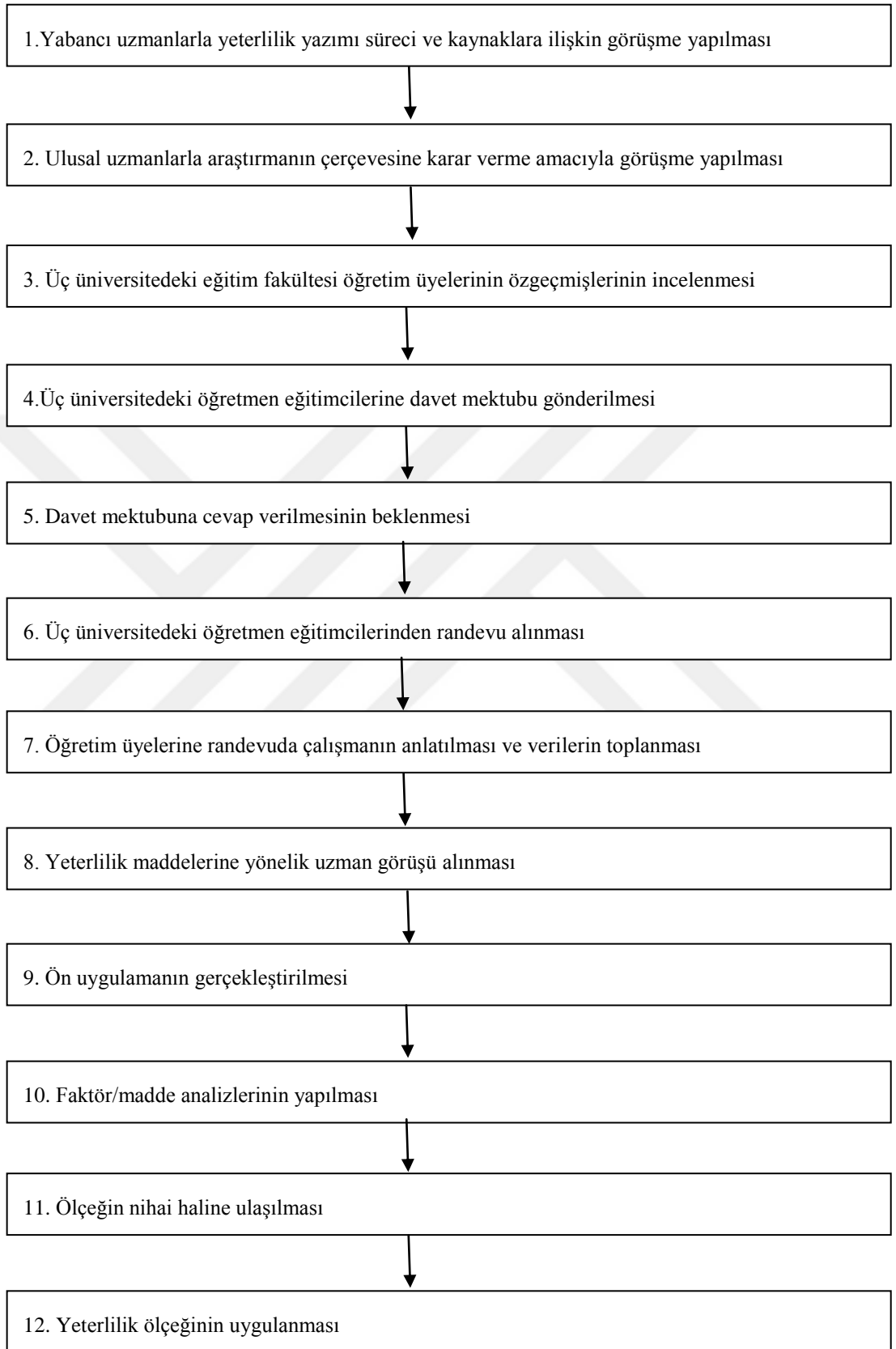
4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “öğretmen eğitimcisi genel alan yeterlilik algıları ölçeği” geliştirilmiştir. Beşli likert tipine göre geliştirilen ölçek öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken genel

alan yeterlilikleri doğrultusunda öğretmen eğitimcilerinin kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla da kullanılmıştır. Ölçeğin oluşturulması için izlenen süreç şöyle açıklanabilir:

Araştırmanın ilk alt amacı olan “*Öğretmen yetiştirme alanında uzman olanların görüşlerine göre öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri nelerdir?*” sorusuna yanıt aramak üzere Delphi tekniği kullanılması amaçlanmış ve delphi tekniğinin, üç aşamada gerçekleşmesi planlanmıştır. Birinci aşamada, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri ile ilgili görüşlerinin alınmasına ilişkin işlemler, ikinci aşamada ilk aşamada alınan görüşlerin maddeler haline getirilip sınırlandırıldıktan sonraki halinin değerlendirilmesi ve dönütler elde edilmesi, üçüncü aşamada ise elde edilen dönütler neticesinde formun nihai hali ile ilgili görüşlerin alınması tasarlanmıştır. Bu sürecin Ankara, Gazi ve Hacettepe üniversitelerindeki konu uzmanı 113 öğretmen eğitimcisi ile yapılması tasarlanmıştır. Fakat Şekil 5’teki süreçte belirtildiği gibi öğretmen eğitimcilerinden yeterli ve gerektiği kadar dönüt alınamadığından, öğretmen eğitimcileri ile yüz yüze görüşme yolu ile yeterlilik maddelerinin alınması tercih edilmiştir.

Yeterlilik ölçekleri bir iş veya meslekte çalışan ya da çalışma adayı olan bireylerin ilgili meslek ile ilgili yeterliliklerini tespit etmek ve tespit edilen durumu değerlendirme amacı da taşımaktadır. Değerlendirme amacı için kullanılacak olan ölçeğin bilimsel dayanağı olması yani geçerli ve güvenilir bir araç olması beklenmektedir (Türkeç, 2012). Bu anlamda araştırmada kullanılan “Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeği” nin geliştirilme aşamaları Şekil 5’teki akış şemasında gösterilmiştir:



Şekil 5. "Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeği" nin geliştirilme aşamaları

4.4.1. Yabancı Uzmanlarla Yeterlilik Yazımı Süreci ve Kaynaklara İlişkin Görüşme Yapılması (09.06.2014 -15.06.2014)

ABD’de bulunan Öğretmen Eğitimcileri Derneği’nde (Association of Teacher Educators-ATE) Robin H. Mcbee, Robert Fisher ve Karen Venditti ile elektronik posta yoluyla görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen eğitimcileri standartlarının gelişim süreci, uygulanması ve kaynak olabilecek referans kitaplar hakkında bilgi alınmış olup aynı zamanda Hollanda Öğretmen Eğitimcileri Derneği (Vereniging van Lerarenopleiders Nederland- VELON) yetkililerinden de öğretmen eğitimcilerine yönelik kaynak isimleri alınmıştır.

4.4.2. Ulusal Uzmanlarla Araştırmanın Çerçevesine Karar Verme Amacıyla Uzman Görüşmesi (03.02.2015-12.02.2015)

Araştırmanın çerçevesine karar vermek, buna ek olarak yeterlilik madde havuzuna veri toplamak için ilk alt amaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili literatüre dayalı madde havuzu oluşturulmuş ve üç uzmanın da görüşü alınarak uzman görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşme formunda yedi soru bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme alanında uzman, öğretmen yeterliliklerinin hazırlanması ile ilgili komisyonda yer almış veya öğretmen eğitimcisi ile ilgili çalışmalarda bulunmuş dört öğretmen eğitimcisinden randevu alınmıştır. Görüşme yapılan dört öğretmen eğitimcisine yönelik detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır:

1. Uzman: Lisans eğitimini yüksek teknik öğretmen okulunda tamamlayan akademik unvanı profesör olan uzman, yüksek lisansını yurtdışında mesleki ve teknik eğitim üzerine yapmış olup doktorasını ise eğitim programları ve öğretim alanında tamamlamıştır. Meslek lisesinde 4 sene öğretmenlik yapmış olup 1974 yılından 2015 yılına kadar Gazi Üniversitesi’nde çalışmıştır ve emekli olmuştur. Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı ve eğitim bilimleri bölüm başkanlığını yürütümüştür. 2000 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlik yeterlilikleri komisyonunda yer almıştır. Öğretmen yetiştirme alanına yönelik kitap, makale çalışmaları bulunmaktadır. İlgili alanları mesleki ve teknik öğretim, öğretmen yetiştirme, program geliştirme ve değerlendirme, öğretim stratejileri, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, proje yönetimidir.

2. Uzman: İlköğretmen okulundan mezun olan uzman, Eğitim Enstitüsü Eğitim Bölümü’nü bitirmiştir. Eğitim bilimleri fakültesinde lisans ve yüksek lisansını tamamlamıştır. Eğitim

bilimleri Fakültesi'nde doktora başlamış olup doktora çalışmasına devam etmek üzere yurtdışına gitmiştir. İlkokul öğretmenliği, öğretmen okulu öğretmenliği, eğitim uzmanlığı, milli eğitim müdür yardımcısı olarak farklı illerde görev yapmıştır. 17 yıl yurtdışındaki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretim üyeliği yapmıştır. Bir süre Gazi Üniversitesi'nde çalışan uzman vakıf üniversitesinde akademik olarak çalıştıktan sonra başka bir vakıf üniversitesinde eğitim fakültesi dekanı olarak çalışmaktadır. Uzmanlık alanları öğretmen eğitimi, çok kültürlü toplumlarda eğitim, derslerin ve değerlerin birlikte öğrenildiği akademik başarı ve sosyal sorumluluk projeleridir. Bu konularda çeşitli yayınları bulunmaktadır.

3. Uzman: Endüstriyel Sanatlar fakültesi mezunu unvanı profesör olan uzman, eğitimde psikolojik hizmetler ve kamu yönetimi alanında yüksek lisans derecesini almıştır. Eğitim yönetimi, ekonomisi ve planlaması alanında ise doktora yapmıştır. Meslek lisesinde öğretmenlik yapmıştır, eğitim psikoloğu ve okul yöneticisi olarak çalışmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde açıköğretim liselerinin film radyo televizyonla eğitim başkanlığının kuruluşunda yer almıştır. Gazi Üniversitesi bünyesinde beş yıl çalıştıktan sonra TODAİE'de çalışmaya devam etmektedir. Organizasyon ve yönetim alanında birçok projede yer almıştır. Eğitim politikaları ve uygulamaları, eğitim yönetimi, yönetsel davranış ve stratejik planlama ile ilgili kitap ve makaleleri bulunmaktadır. 2000 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik yeterlilikleri komisyonunda yer almıştır.

4. Uzman: Öğretmenokulu mezunu unvanı profesör olan uzman, yüksek lisans ve doktora derecesini eğitim programları ve öğretim alanında almıştır. Eğitim bilimleri bölüm başkanlığı yapmış olan uzman, Gazi Üniversitesi'nden sonra başka bir kamu üniversitesinde dekan olarak çalışmaktadır. Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili birçok makale ve kitap hazırlamıştır. 2008 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik yeterlilikleri komisyonunda yer almıştır.

Bu öğretmen eğitimcilerine uzman görüşme formundaki sorular sorularak görüşleri alınmıştır.

4.4.3. Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitimcilerinin Özgeçmişlerinin İncelenmesi (25.12.2015 -13.02.2015)

Üç üniversitede eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin özgeçmişleri eğitim bilimci veya alan eğitimcisi olup olmadığını ayırt etmeksizin incelenerek

akademisyenlerin öğretmen yetiştirme alanında akademik çalışmalar yapma, projeler hazırlama, derslere girme, tez danışmanlığı yapma durumlarına bakılmıştır. İnceleme sonunda, öğretmen yetiştirme alanında çalışmalar yapan ve alana katkı sağlayan 113 öğretmen eğitimcisi tespit edilmiştir.

4.4.4. Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitelerindeki Öğretim Üyelerine Davet Mektubu Gönderilmesi (13.02.2015)

İnceleme sonunda öğretmen yetiştirme alanında çalışan 113 öğretmen eğitimcisine Delphi tekniği gereği olarak davet mektubu elektronik posta aracılığı ile gönderilmiştir.

4.4.5. Davet Mektubuna Cevap Verilmesinin Beklenmesi (13.02.2015-16.03.2015)

Her bir öğretmen eğitimcisine öncelikle elektronik posta yoluyla davet mektubu gönderilerek ulaşılmaya çalışılmıştır. Davet mektubuna cevap verilmesi bir ay beklenmiştir.

Tablo 11.

Davet Mektubu Gönderilen Öğretim Üyeleri Sayısı

Üniversite Adı	Davet Mektubu Gönderilen Öğretim Üyesi Sayısı	Davet Mektubuna Gelen Yanıt Sayısı
Gazi Üniversitesi	51	1
Ankara Üniversitesi	25	1
Hacettepe Üniversitesi	37	1
<i>Toplam</i>	<i>113</i>	<i>3</i>

Tablo 11’de görüldüğü gibi elektronik posta ile gönderilen 113 davet mektubuna her üniversiteden birer tane olmak üzere toplamda üç yanıt gelmiştir. Hacettepe Üniversitesi’nden gelen yanıt ise olumsuzdur. Sonuç olarak Delphi tekniği için yeterli katılımcı sağlanamadığından görüşme ile araştırma hakkında bilgi verilerek yeterlilik maddelerinin toplanması yoluna gidilmiştir.

4.4.6. Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi'ndeki Öğretmen Eğitimcilerinden Randevu Alınması (17.03.2015-17.04.2015)

Elektronik posta yolu ile yeteri kadar dönüt (n=3) alınmadığı için öğretim üyelerine akademik web sitelerinde bulunan telefonlar yolu ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Hacettepe Üniversitesindeki öğretim üyelerinin telefon numaraları üniversitenin resmi web sitesinde yazmadığı için üniversiteye gidilip bölüm sekreterliklerinden öğretim üyelerinin numaraları alınmıştır. Toplamda 15 öğretim üyesinden randevu alınmıştır.

4.4.7. Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi'ndeki Öğretmen Eğitimcilerine Randevuda Çalışmanın Anlatılması ve Verilerin Toplanması (17.03.2015-13.05.2015)

Araştırmanın birinci alt amacı “*Öğretmen yetiştirme konusunda uzman olanların görüşlerine göre öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri nelerdir?*” doğrultusunda, randevu alınan 15 öğretmen eğitimcisine doktora çalışmasından bahsedilmiştir ve kendilerinden yeterlilik maddeleri alınmıştır. 15 öğretmen eğitimcisinden, ilk aşamadaki uzman görüşmelerinden dört öğretmen eğitimcisi ile yapılan görüşmelerden ve yapılan literatür taramasından sonra toplamda 276 yeterlilik maddesi elde edilmiştir.

4.4.8. Yeterlilik Maddelerine Yönelik Uzman Görüşü Alınması(30.05.2015-25.02.2016)

Araştırmanın ikinci alt amacı “*Öğretmen yetiştirme konusunda uzman olanların görüşlerine göre oluşturulan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri konusunda öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretmen eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?*” doğrultusunda, veri toplama aracının içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla her bir yeterlilik maddesine ilişkin uzmanların görüşlerini bildirmeleri için bir form hazırlanmıştır. Elde edilen her bir yeterlilik maddesi ile ilgili olarak beş uzmandan görüş alınmıştır. Her bir yeterlilik maddesine yönelik öncelikle dört öğretmen eğitimcisi uzmanın “Kesinlikle Kalmalı, Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız), Kesinlikle Çıkarılmalı” şeklinde görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu sürece dayalı olarak geliştirilen ölçme aracında 12 alt boyut ve 193 maddeyi içeren ölçeğin taslak formu oluşturulmuştur. Geliştirilen form üç öğretmen eğitimcisi olan uzmanlar tarafından ikinci kez gözden geçirilerek bazı ifadeler

düzeltilme yoluna gidilmiştir. Böylece, maddelerin anlaşılabilirlik ve doğruluk düzeyleri arttırılmaya çalışılmıştır.

276 yeterlilik maddesine yönelik alınan görüşler doğrultusunda yeterlilik havuzunda toplamda 193 yeterlilik maddesi kalmıştır. Temalara ve yeterlilik madde sayılarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12.

Yeterlilik Havuzunda Bulunan Maddelerin İlk Uzman Görüşü Sonrası Temaları

Temalar

Öğretmen Yetiştirme (33 madde)

Öğrenme-Öğretme Süreci (27 madde)

Mesleki Gelişim (11 madde)

Kişisel Özellikler ve Değerler(23 madde)

Rehberlik Etme (19 madde)

Eğitim Teknolojileri (18 madde)

Bilimsel Araştırma (15 madde)

Ölçme ve Değerlendirme (14 madde)

Uzmanlık Alan Bilgisi (12 madde)

Genel Kültür Bilgisi (12 madde)

Yabancı Dil (5 madde)

Disiplinlerarası Çalışma (4 madde)

Yeterlilik havuzunda bulunan maddelerin sayısı ilk uzman görüşü sonrasında elde edilen 193 iken ayrıca farklı üç uzmanın görüşü doğrultusunda 144’e düşmüştür ve temalara göre madde sayısına aşağıda yer alan Tablo 13’te yer verilmiştir:

Tablo 13.

Yeterlilik Havuzunda Bulunan Maddelerin İkinci Uzman Görüşü Sonrası Temaları

Temalar

Öğretmen Yetiştirme (28 madde)

Öğrenme-Öğretme Süreci (19 madde)

Kişisel Özellikler ve Değerler(16 madde)

Bilimsel Araştırma (14 madde)

Rehberlik Etme (14 madde)

Eğitim Teknolojileri (13 madde)

Ölçme ve Değerlendirme (11 madde)

Genel Kültür Bilgisi (8 madde)

Uzmanlık Alan Bilgisi (8 madde)

Mesleki Gelişim (5 madde)

Yabancı Dil (5 madde)

Disiplinlerarası Çalışma (3 madde)

Birinci ve ikinci uzman görüşü sonrasında yer alan temalar ve her bir temada yer alan madde sayılarına Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Yeterlilik Havuzunda Bulunan Maddelerin Uzman Görüşleri Sonrası Temalara Yeterlilik Maddelerinin Dağılımı

Temalar	Birinci Uzman Görüşü Sonrası	İkinci Uzman Görüşü Sonrası
Öğretmen Yetiştirme	33 madde	28 madde
Öğrenme-Öğretme Süreci	27 madde	19 madde
Mesleki Gelişim	11 madde	5 madde
Kişisel Özellikler ve Değerler	23 madde	16 madde
Rehberlik Etme	19 madde	14 madde
Eğitim Teknolojileri	18 madde	13 madde
Bilimsel Araştırma	15 madde	14 madde
Ölçme ve Değerlendirme	14 madde	11 madde
Uzmanlık Alan Bilgisi	12 madde	8 madde
Genel Kültür Bilgisi	12 madde	8 madde
Yabancı Dil	5 madde	5 madde
Disiplinlerarası Çalışma	4 madde	3 madde

Tablo 14’te de görüldüğü gibi yeterlilik havuzundaki maddelere yönelik birinci uzman görüşünden sonra ikinci uzman görüşünün alınmasıyla birlikte sadece yabancı dil temasında yeterlilik maddelerinin sayısında değişim yaşanmazken diğer temalardaki madde sayılarında azalma meydana gelmiştir.

4.4.9. Ön Uygulamanın Gerçekleştirilmesi (29.02.2016-27.05.2016)

Araştırmanın ikinci alt amacı “Öğretmen yetiştirme konusunda uzman olanların görüşlerine göre oluşturulan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri konusunda öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretmen eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?” doğrultusunda, veri toplama aracının yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla Türkiye’de

eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan toplam 212 öğretmen eğitimcilerine 144 maddeden oluşan “Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği” maddeleri için gerekli olan güvenilirlik analizi ve açımlayıcı faktör analizini yapmak üzere uygulanmıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerine hem kâğıt kalem tabanlı olarak hazırlanan ölçek kargo ile gönderilmiştir. Ayrıca SurveyMonkey programı ile çevrimiçi olarak hazırlanan ölçek(<https://tr.surveymonkey.com/r/CYSX6DL>) eposta aracılığıyla gönderilmiştir. Ölçeğe Ek 7’de yer verilmiştir.

Ölçekte hazırlanan her bir yeterlilik maddesine ilişkin kendilerini değerlendirerek kendilerine uygun olan seçeneği (Kesinlikle yeterliyim, Yeterliyim, Kısmen yeterliyim/yetersizim, Geliştirmeliyim, Kesinlikle geliştirmeliyim) işaretlemeleri istenmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik programına aktarılarak faktör ve madde analizleri için hazır hale getirilmiştir.

Ön uygulamadaki katılımcıların genel profiline ilişkin ölçeğin birinci bölümünde yer alan demografik sorulara verdikleri yanıtların frekans analizi sonuçlarına Tablo 15’te yer verilmektedir.

Tablo 15.

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Sayı(n)	Yüzde(%)
Kadın	87	41.0
Erkek	125	59.0
<i>Toplam</i>	<i>212</i>	<i>100.0</i>

Tablo 15’te belirtilen verilere göre ön uygulamaya katılan katılımcıların % 41’i kadın, % 59’u ise erkektir.

Tablo 16.

Katılımcıların Alanlarına Göre Dağılımı

Alan	Sayı(n)	Yüzde(%)
Eğitim Bilimleri	117	55.2
Alan Eğitimi	95	44.8
<i>Toplam</i>	<i>212</i>	<i>100.0</i>

Tablo 16’da belirtilen verilere göre ön uygulamaya katılan katılımcıların % 55,2’si eğitim bilimleri alanında öğretmen eğitimcisi, % 44.8’i ise alan eğitimi alanında öğretmen eğitimcisidir.

4.4.10. Faktör/Madde Analizlerinin Yapılması (27.05.2016-30.05.2016)

Araştırmanın ikinci alt amacı “*Öğretmen yetiştirme konusunda uzman olanların görüşlerine göre oluşturulan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri konusunda öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretmen eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?*” doğrultusunda, ön uygulaması yapılan ölçeğin güvenirlik analizi sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17.

Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	n
0.986	106

Ön uygulama sonuçlarına göre, Tablo 17’de de verildiği gibi ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.986 olup, yüksek güvenirlik derecesine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için “faktör analizi” kullanılmıştır. Faktör analizi, aynı yapı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2009, s. 123). Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır.

KMO katsayısı değişkenler arasındaki anlamlı korelasyonların düzeyini gösteren oran olup 0 ile 1 arasında değişen bir değerdir ve bu oranın 0.70’e eşit veya bu orandan büyük olması beklenmektedir. KMO değerinin 0.80 üzerinde çıkması yüksek bir oran olarak kabul edilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, s. 226). Yapılan analizler sonucunda Tablo 18’de görüldüğü gibi, KMO değeri 0,891 bulunmuştur. Bu durum örneklem seçiminin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu değerler ölçeğin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

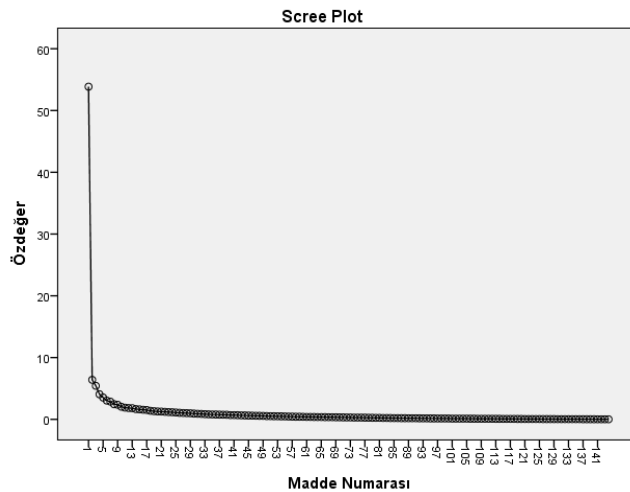
Faktör analizinin geçerliliği ve uygunluğunu ölçen Bartlett testi, analize tabi tutulacak değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve 0'dan farklı olup olmadığını analiz etmektedir. Yani Bartlett testi değişkenler arasındaki ilişkinin, analiz için elverişlilik derecesini ve sonuçların istatistiksel anlamlılık taşıdığını göstermektedir. Bartlett testinin (Chi-Square=29781.409, sd=10296, p=.000) kuyruk olasılığının da $0,00 < 0,05$ önem derecesinde anlamlı olduğu, dolayısıyla veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18.

KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi	0.891
Yaklaşık Ki-Kare	29781.409
Barlett Küresellik Testi	sd
	10296
	p
	.000

Yapılan faktör analizi sonucunda, Şekil 6'da da görüldüğü üzere ölçek, tek faktörlü yapı göstermektedir. Bazı maddeler tek faktör dışında başka faktörlere dağılmaktadır. Y eksenindeki bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır ve bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı doğrultusunda noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelmektedir. Şekil 6'da da görüldüğü üzere, ikinci noktadan itibaren eğim düz bir şekilde gitmektedir. Bu noktadan itibaren faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de birbirlerine yakındır. Bu bağlamda tek faktörlü yapının kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:222).



Şekil 6. Yamaç- Birikinti Grafiği (144 madde)

Araştırmalarda ölçeğin tek boyutlu olabilmesinin iki temel şartı vardır: Bunlardan ilki, birinci faktörün açıkladığı varyans oranının toplam varyansın en az %30'u olması, ikincisi ise birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin yaklaşık 3–3.5 katından daha büyük olmasıdır. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 227; Doğan, 2002). Bu şartlara göre inceleme yapıldığında; faktör analizi sonucunda, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı toplam varyansın % 30'unun üzerindedir (1. faktörün açıkladığı varyans % 42.70, 2. faktörün açıkladığı varyans % 3.88 ve toplam varyans % 46.58'dir) ve birinci şartı sağlamaktadır. 1. faktörün özdeğeri 45.26 ve 2. faktörün özdeğeri 4.11 olarak bulunmuştur ve ikinci şartı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu sonuçlar, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekte faktör yükü 0.30'ın altında olan 38 madde ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk'ün de (2006) belirttiği gibi, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında en iyi ölçüt faktör yük değerlerinin 0.45 ve üzerinde olmasına karşın uygulamada bu sınır değer 0.30'a kadar indirilebilmektedir.

Ölçeğin tek faktörlü olarak yeniden yapılandırılması sonucunda, Tablo 19'da da görüldüğü gibi 38 maddenin analiz dışı bırakılması ile açıklanan toplam varyans oranının % 42.706 olduğu görülmektedir. Tavşancıl (2005) ve Büyüköztürk (2006)'ün de belirttiği gibi tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın % 30 ve üzeri olması yeterli olduğu düşünölmektedir. Bu bağlamda veri toplama aracının yapısal geçerliliği sağlanmıştır.

Tablo 19.

Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	45,269	42,706	42,706
2	4,116	3,883	46,589
3	3,608	3,404	49,993
4	2,868	2,706	52,699
5	2,569	2,424	55,123
6	2,360	2,227	57,350
7	2,051	1,934	59,284
8	1,816	1,713	60,997
9	1,678	1,583	62,580
10	1,549	1,461	64,041
11	1,470	1,387	65,428
12	1,355	1,278	66,707
13	1,324	1,249	67,956
14	1,222	1,153	69,109
15	1,166	1,100	70,209
16	1,120	1,057	71,266
17	1,102	1,039	72,305
18	1,074	1,014	73,319
19	1,043	,984	74,303
20	1,006	,949	75,252
21	,949	,895	76,147
22	,889	,839	76,986
23	,867	,818	77,804
24	,824	,777	78,581
25	,791	,746	79,328
26	,774	,731	80,058
27	,747	,704	80,763
28	,735	,694	81,457
29	,711	,671	82,127
30	,694	,654	82,782
31	,624	,589	83,371
32	,612	,577	83,948
33	,586	,553	84,501

Tablo 19 devamı

34	,569	,537	85,038
35	,552	,520	85,559
36	,540	,510	86,068
37	,535	,504	86,573
38	,516	,487	87,059
39	,481	,454	87,513
40	,465	,439	87,952
41	,463	,436	88,388
42	,444	,419	88,807
43	,432	,407	89,214
44	,425	,401	89,616
45	,416	,392	90,008
46	,405	,382	90,390
47	,391	,369	90,759
48	,377	,355	91,114
49	,366	,345	91,460
50	,361	,341	91,800
51	,355	,335	92,135
52	,345	,326	92,461
53	,333	,314	92,775
54	,319	,301	93,075
55	,307	,290	93,365
56	,301	,284	93,649
57	,291	,275	93,924
58	,283	,267	94,190
59	,280	,264	94,454
60	,269	,254	94,708
61	,262	,248	94,956
62	,248	,234	95,190
63	,242	,229	95,418
64	,236	,223	95,641
65	,221	,209	95,850
66	,206	,194	96,044
67	,200	,188	96,232
68	,197	,186	96,418
69	,194	,183	96,601
70	,181	,171	96,772
71	,180	,170	96,942
72	,172	,163	97,104
73	,166	,157	97,261
74	,165	,156	97,416
75	,160	,151	97,567

Tablo 19 devamı

76	,153	,144	97,711
77	,147	,139	97,850
78	,135	,127	97,977
79	,130	,122	98,100
80	,127	,120	98,220
81	,121	,114	98,334
82	,115	,108	98,442
83	,113	,107	98,549
84	,109	,103	98,652
85	,103	,097	98,749
86	,099	,093	98,842
87	,097	,092	98,934
88	,094	,089	99,023
89	,085	,080	99,103
90	,083	,079	99,182
91	,082	,077	99,259
92	,077	,073	99,332
93	,076	,072	99,404
94	,068	,064	99,468
95	,067	,063	99,531
96	,061	,058	99,589
97	,058	,055	99,644
98	,056	,053	99,697
99	,053	,050	99,747
100	,050	,047	99,794
101	,047	,044	99,839
102	,043	,041	99,879
103	,038	,036	99,915
104	,034	,032	99,947
105	,029	,027	99,974
106	,028	,026	100,000

Faktör analizi ile 38 maddenin analiz dışı bırakılmasının ardından, maddelerin faktör yüklerini yeniden değerlendirmek amacıyla Tablo 20'de verilen Bileşenler Matrisi incelenmiştir.

Tablo 20.

Bileşenler Matrisi

Madde No	Faktör Yük değeri	Madde No	Faktör Yük değeri	Madde No	Faktör Yük değeri	Madde No	Faktör Yük değeri
m4	.602	m53	.598	m86	.600	m128	.690
m5	.574	m56	.611	m88	.584	m129	.671
m13	.674	m57	.635	m89	.540	m131	.699
m14	.637	m58	.657	m93	.734	m132	.727
m15	.633	m59	.733	m94	.596	m133	.692
m18	.558	m60	.736	m96	.577	m134	.644
m20	.363	m61	.674	m97	.648	m135	.692
m21	.363	m62	.678	m98	.631	m136	.668
m25	.579	m63	.688	m99	.564	m137	.707
m26	.616	m64	.693	m100	.713	m138	.659
m27	.577	m65	.764	m102	.588	m139	.716
m28	.653	m66	.726	m103	.626	m140	.653
m29	.680	m67	.768	m105	.638	m141	.597
m30	.705	m68	.644	m106	.654	m142	.740
m31	.748	m69	.731	m107	.604	m143	.729
m32	.715	m70	.795	m108	.623	m144	.685
m33	.675	m71	.711	m109	.625		
m34	.625	m72	.726	m110	.605		
m35	.636	m73	.708	m111	.642		
m36	.580	m74	.640	m113	.583		
m37	.600	m75	.578	m114	.670		
m39	.621	m76	.718	m116	.637		
m40	.546	m77	.700	m117	.657		
m42	.590	m78	.607	m118	.654		
m43	.669	m79	.702	m121	.622		
m45	.432	m80	.687	m123	.669		
m49	.614	m82	.685	m124	.700		
m50	.579	m83	.695	m125	.713		
m51	.623	m84	.702	m126	.736		
m52	.604	m85	.676	m127	.724		

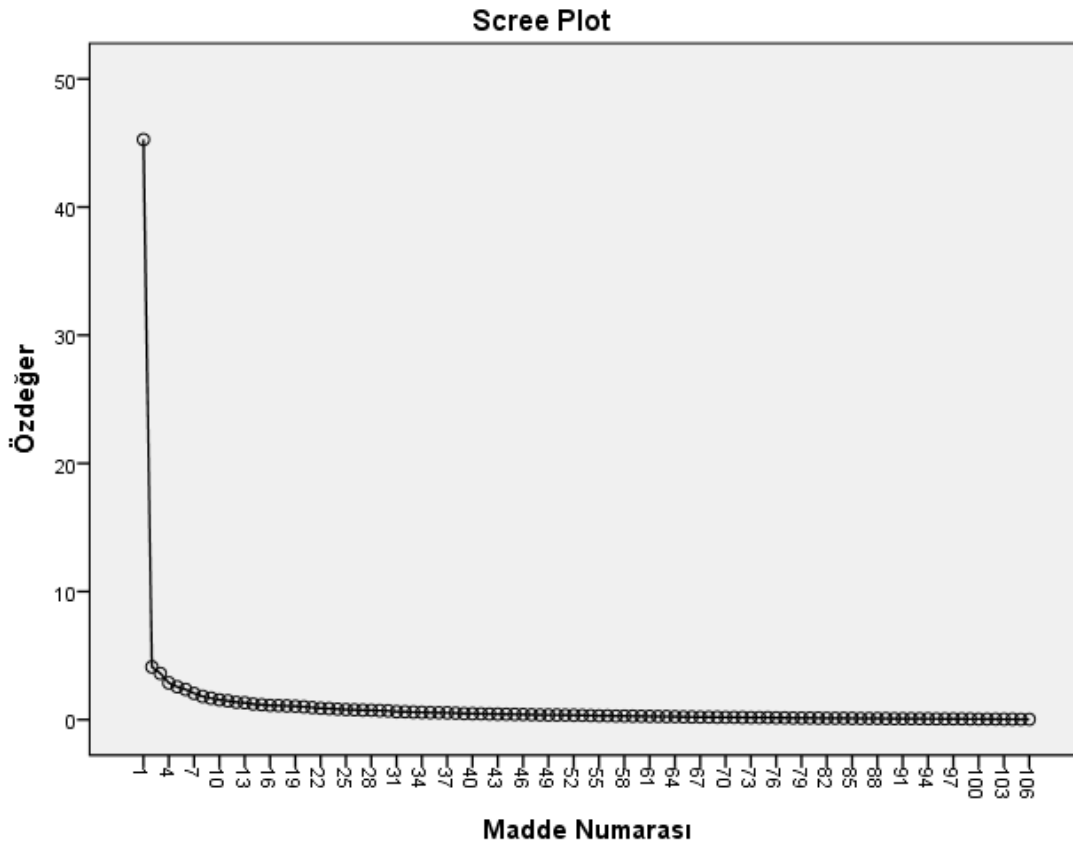
Tablo 20 incelendiğinde, yük değeri en düşük olan maddeler 20. ve 21. maddeler olup yük değerleri .363'tür. Büyüköztürk'ün de (2006) belirttiği gibi, maddelerin yük değerleri 0.30'a kadar indirilebildiğinden ölçekten tekrar çıkarılması gereken madde bulunmamaktadır.

4.4.11. Ölçeğin Nihai Haline Ulaşılması (27.05.2016-30.05.2016)

Uygulanan faktör analizi ve ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin incelenmesinden sonra ölçeğin hangi boyutlardan oluşacağına, her bir boyut altında hangi maddelerin yer alacağına ve ayrıca ölçekten hangi maddelerin çıkarılacağına araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda karar verilmiştir.

Ölçeğin faktör analizine ilişkin sonuçları şöyle özetlenebilir:

- Ölçeğin tüm maddelerinin bir arada analiz edilmesi sonucunda ölçek tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.
- Ölçek maddelerinin bir arada ele alınarak yapılan analiz sonuçları çizelge haline getirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, faktör yük değerlerinin **0.795 ile 0.363** arasında değiştiği saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek tek boyutlu yapı göstermektedir. 106 madde ile nihai halini alan ölçeğin son Scree Plot (yamaç- birikinti grafiği) hali Şekil.7'de yer almaktadır.



Şekil 7.Yamaç- Birikinti Grafiği (106 madde)

4.4.12. Yeterlilik Ölçeğinin Uygulanması (01.06.2016-15.07.2016)

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Uzmanlar ve öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre oluşturulan “öğretmen eğitimcisi genel alan yeterlilikleri” açısından öğretmen eğitimcileri kendilerini ne düzeyde yeterli görmektedir?” doğrultusunda, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarını ölçmek üzere hazırlanan yeterlilik ölçeği, çevrimiçi ortamda SurveyMonkey programı ile hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçekte araştırmanın dördüncü amacına “Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algıları, çalışmakta oldukları alana, mezun oldukları fakülte türüne, çalışmakta oldukları üniversite türüne, meslekteki hizmet sürelerine, akademik unvanlarına, öğretmenlik mesleğinde deneyimlerinin olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” yönelik yeterlilik maddelerinin ek olarak demografik bilgiler ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan çevrimiçi ölçeğin adresi, güvenli bağlantı sağlayan <https://tr.surveymonkey.com/r/2SRJ8GL> olup Internet tarayıcı versiyonu düşük olan bilgisayarlarda açılmama olası problemine yönelik ayrıca alternatif adres olarak <http://tr.surveymonkey.com/r/L3L2ZPV> verilmiştir.

Ölçek linki ve özel yazılmış elektronik posta Türkiye’deki üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan yaklaşık 8250 öğrenen eğitimcisinin adreslerine gönderilmiştir. Gönderilen elektronik postaların 890’ı öğretmen eğitimcilerinin elektronik postalarının gerek üniversitelerin ve/veya öğretim elemanlarının elektronik posta servislerinden kaynaklı gerekse bazı öğretmen eğitimcilerinin elektronik posta kota aşımından dolayı iletilenmemiştir.

Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarından ölçeğin doldurulmasına ilişkin teknik soru ve sorunların olduğu, olumlu- olumsuz eleştiriler gibi birçok dönüt gelmiştir. Her bir dönüte tez danışmanı tarafından cevap verilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin Internet ortamında açılması, doldurulması ve sisteme kaydedilmesi ile ilgili olarak teknik açıdan katılımcılara yardımcı olunmuştur.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmen eğitimcilerin genel alan yeterlilikleri ile ilgili madde havuzu oluşturmak için Ankara, Hacettepe ve Gazi üniversitelerindeki 15 uzmandan görüşlerinin alınmasıyla birlikte elde edinilen olan nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Eğitim fakültelerinde çalışmakta olan ğretmen eğitimcilerinden ölçeğin n uygulamasına gönüllü olarak katılan 212 ğretmen eğitimcisinin madde havuzundaki yeterliliklerle ilgili görüşlerini belirttikleri 5’li likert tipindeki ölçekten elde edilen nicel verileri analiz etmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Verilerin normal dağılıma sahip olması, varyansların homojen olması, rneklemi oluşturan birimlerin evrenden yansız olarak seçilmesi ve birbirinden bağımsız olması parametrik testlerin kullanılmasında sağlanması gereken koşullarıdır. Bu koşulların sağlanamadığı durumlarda parametrik olmayan testler seçilmelidir (Ural ve Kılıç, 2005, s. 57). Bu bağlamda ğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarını belirlemek üzere geliştirilen ölçeğin YK’e bağlı tüm üniversitelerin eğitim fakültelerindeki ğretmen eğitimcilerine uygulanmasıyla birlikte elde edilecek olan nicel verilerin analizlerine başlamadan önce dağılımın normalliği ve homojenliği test edilmiştir.

Yeterlilik algılarının cinsiyet, alan gibi değişkenlere göre analizi için dağılımın normal ve homojen olduğu durumlarda t testi ve ANOVA, dağılımın normal ve homojen olmadığı durumlarda ise karşılaştırmalar için parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için $p=0.05$ seçilmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları için ise her bir yeterlilik maddesinin medyan değeri ve standart sapması hesaplanmıştır.

Nicel veriler, bilgisayar ortamında SPSS 21 (Statistical Packet for Social Sciences) programı kullanılarak zmlenmiştir.

Ayrıca elde edilen verilere yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulguların yorumlanabilmesi amacıyla geliştirilen “ğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları leği” için $4/5 = 0.80$ aralık katsayısı belirlenmiş ve buna göre aralıklar belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde dikkate alınan aralıklar Tablo 21’de görülmektedir (Büyüköztürk, okluk ve Köklü, 2011).

Tablo 21.

Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Değerlendirilme Ölçütleri

Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle geliştirmeliyim	1	1.00 - 1.80	Yeterlilik algısı çok düşük
Geliştirmeliyim	2	1.81 - 2.60	Yeterlilik algısı düşük
Kısmen yeterli/ Kısmen yetersizim	3	2.61 - 3.40	Yeterlilik algısı orta düzeyde
Yeterliyim	4	3.41 - 4.20	Yeterlilik algısı yüksek
Kesinlikle yeterliyim	5	4.21 - 5.00	Yeterlilik algısı çok yüksek



BÖLÜM V

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ulusal uzmanlardan görüşme ile elde edilen öğretmen eğitimcisi ile ilgili ve eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinden genel alan yeterlilik algı düzeyleri tespit edilen katılımcıların demografik özellikleri, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarının birçok değişkene göre farklılık gösterme durumu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

5.1. “Öğretmen Eğitimcisine” İlişkin Ulusal Uzmanlardan Elde Edilen Bulgular

Öğretmen yetiştirme alanında uzman, öğretmen yeterliliklerinin hazırlanması ile ilgili komisyonda yer almış veya öğretmen eğitimcisi ile ilgili çalışmalarda bulunmuş dört öğretim üyesine uzman görüşme formundaki yedi soru yöneltilmiştir. Hem araştırmanın çerçevesine karar vermek hem de yeterlilik madde havuzuna yeterlilik maddeleri dahil etmek amacıyla söz konusu dört uzmanla görüşülmüştür. Tablo 22’de yer verilen yedi tema doğrultusunda bu görüşlere yer verilmiştir:

Tablo 22.

“Öğretmen Eğitimcisine” İlişkin Ulusal Uzmanların Görüşleri

Temalar

Öğretmen Eğitimcisi Kavramı

Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler

Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi

Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılması

Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalar

Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacı

Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönler

Söz konusu temalara göre elde edilen veriler şöyle özetlenebilir.

5.1.1. Öğretmen Eğitimcisinin Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu ilk boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre “öğretmen eğitimcisi /yetiştiricisi kimlerdir? Bu mesleğin tanımını yapabilir misiniz?”

Bu soruya ilişkin olarak uzmanların yaptıkları açıklamalar şöyledir:

Uzman 1: “Özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının gerek öğretmenlik bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri kapsamında öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen olarak yetiştirilmesinde görev üstlenen eğitimcilerdir. Bu tanımları biraz daha daraltmak gerekirse özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yönünden ya da pedagojik formasyon yönünden gerekli nitelikleri kazanmalarına yardımcı olan, bunu sağlamaya çalışan eğitimcilerdir.”

Uzman 2: “Öğretmende bulunması gereken olmazsa olmaz sahip olması gereken özelliklere sahip olan ve bunları öğretmen adayına kazandırmanın yol ve yöntemleri bilen, uygulayabilen kişidir.”

Uzman 3: “Kendi alanında çok iyi yetişmiş, iyi öğretmen ve eğitime ilişkin bir vizyonu olan, etkili bir öğretim yapabilen, bilimsel araştırma becerisine sahip, başarılı öğretmenlik

deneyimi olan ve takım çalışması yapabilen öğretmen ve öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlerdir.”

Uzman 4: “İki boyutta ele alınabilir. Birincisi, formal anlamda öğretmeni yetiştiren kendi uzmanlık alanında yetişmiş akademisyendir. İkincisi, meslek alanında nitelikli bir meslek elemanını yetiştirmeye soyunan kişi o alanın gerektirdiği yeterliliklere sahip olması, alanında yetkin olması gerekir.”

Uzmanların “öğretmen eğitimcisinin” tanımına ilişkin açıklamaları Tablo 23’te özetlenmiştir.

Tablo 23.

Öğretmen Eğitimcisinin Tanımına İlişkin Görüşler

Hizmet öncesi ve hizmet içi düzeyde öğretmeni yetiştiren kişidir.

Öğretmenlerdeki özelliklere sahip olan ve bu özellikleri öğretmen adaylarına kazandıran kişidir.

Öğretmeni yetiştiren kendi uzmanlık alanında yetişmiş akademisyendir.

Belirli birtakım niteliklere sahip olması gereken öğretmen ve öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyendir.

5.1.2. Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem-Tekniklere İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen eğitiminde kullanılması gereken yaklaşımlar, yöntem- tekniklere ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, “öğretmen eğitiminde hangi yöntem ve teknikler, eğitim yaklaşımları kullanılmalıdır?”

Bu soruya ilişkin olarak görüşleri alınan öğretmen eğitimcilerinden Uzman 1, öğretmen eğitiminde daha çok yeni, öğrenciyi aktif kılan öğrenme- öğretme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Uzmanların öğretmen eğitiminde kullanılması gereken yaklaşımlar, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerine aşağıda ayrıca yer verilmiştir:

Uzman 1: “Öğretmenin işlevinden, daha doğrusu misyonundan hareket ederek ve orayı referans alarak cevap vermek gerekirse daha çok öğretmen adayları araştırmaya yönelten, proje üreten, bilgiye bizzat kendilerini ulaştırmalarını, değerlendirmelerini sağlayan yani

öğrenci merkezli dediğimiz yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gerekir. Çünkü bu öğretmenlerin yetiştireceği nesillerde bulunması gereken niteliklerdir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil, eğitim kademesine, yaşına gelişim düzeylerine göre- özellikle öğrenciyi öğrenmede aktif kılan, sunuş yoluyla öğretme stratejisinden çok buluş ve de özellikle de araştırma yoluyla öğreten bunun gerektirdiği yöntemlerin kullanılması daha doğru olacaktır. Günümüzdeki yeni eğitim yaklaşımlarından örneğin yapılandırmacılık, bu çerçevede değerlendirilmelidir. Öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan, öğretmenin rehberlik yapmasını sağlayan yöntem ve teknikler öğretilmelidir. Özellikle öğrencilerin hayatta kullanacakları bilgileri öne çıkarmak gerekir.”

Uzman 2 ise, Uzman 1’in belirttiği gibi yeni öğretim yöntem teknikleri ya da herhangi bir öğretim yöntem tekniği seçmek yerine gerekirse eski yöntem ve tekniklerin bazı durumlarda daha etkili olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca yöntem ve teknik seçimi yaparken özellikle öğretmen adayından beklenen davranışın standardına uygun olarak seçim yapılması ve hangi yöntem ve teknik öğretmen adayına öğretilmek isteniyorsa o yöntem ve tekniğin derslerde kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 2: “Amacın niteliğine öğretmen adayından beklediğimiz davranışın standardına bağlı olarak bunların seçilmesi gerekir. Bazılar vardır A yöntemi, bazıları B yöntemiyle de olabilir. Çok tipik bir örnek verirsek çarpım tablosunu öğretmek için en uygun yol ezberletmektir. Temel beceriler böyle kazandırılır. Ama bir başka konuyu öğretirken farklı yöntemler olabilir. Öğretmen adayına/ öğretmene iş birliğini öğretmek için iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerini de kullanmamız gerekir. Düz anlatım yöntemi öğretmek için düz anlatım öğretim yöntemini, iş birliğine dayalı öğretmek için aynı şekilde iş birliği öğretim yöntemini kullanmak gerekir. Böylece öğrenci onun somut bir örneğini de görmüş olur. Sonuçta ortaya çıkacak performansın niteliği de bize nasıl bir yöntem kullanmamız gerektiği hakkında bize önemli ipuçları verir. Burada yine kullanılan öğretim ve kullanılan materyalin yapılandırma derecesi etkilidir. Bu yapılandırma derecesine etki eden şeyler öğrencinin yaşı, cinsiyeti, zekası, motivasyonudur. Dolayısıyla biz bir sürü farklı özelliğe bakarak bunları seçeriz. Öğretmen yetiştirirken de farklı yöntem ve teknikler kullanarak, kime öğrettiğiniz ve nasıl öğrendiği dikkate alınmalıdır. Bazı yöntemler bazı konularda daha iyi sonuçlar verdiği de bir gerçektir.”

Uzman 3 ve Uzman 4 ise, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Uzman 3: “Öğretmen eğitimcileri, “genel kültür,” “alan” ve “meslek” eğitiminden oluşan müfredatlarını öğretmen adaylarına en iyi şekilde öğretmek için, “bilgi-yapıcı” (constructivist) ve “yaparak-yaşayarak” öğrenme yöntemlerini gerçek eğitim ortamlarında uygulamalıdır. Aynı zamanda başarılı öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının müfredatı anlamalarını ve anladıklarını uygulayarak göstermelerini sağlamak amacıyla uygulanan başlıca yöntemler şunlardır: Örnek olay araştırması (Örnek çocuk, okul, öğretim ve öğrenim, toplum araştırması), öğretim ve öğrenmenin analizi, uygulamalı ödev ve sergiler, etkinlik dosyası hazırlanması, öğretmen araştırması, performansa dayalı değerlendirme ve öğretmenlik uygulaması. Öğretimde geçmiş yaşantıların kullanılması, öğretmen adaylarının okullarda araştırma yapması, öğretmen adaylarının grup olarak eğitimi, bilgisayarda sanal deneyimlerle öğretim, video teknolojisi ve medyanın kullanımı önemlidir.”

Uzman 4: Edgar Dale, yaşantı konisi dikkate alındığında yaparak ve yaşayarak öğrenme önemlidir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde konideki tüm maddelerin kullanılması gerekir. Kimya da laboratuvar kullanılması, Fizikte deney yapmadan öğrenme olması olmaz.”

Uzmanlara göre öğretmen eğitiminde kullanılması gereken yaklaşım, yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamaları Tablo 24’te özetlenmiştir.

Tablo 24.

Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler

Yeni öğretim yöntem-teknik ve yaklaşımları kullanılmalı.

Amacın niteliğine ve öğretmen adayından beklediğimiz davranışın standardına bağlı olarak seçilmeli.

“yaparak-yaşayarak” öğrenme yöntemleri gerçek eğitim ortamlarında uygulanmalı.

5.1.3. Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim verilirken etkin öğrenmeyi sağlamak için öğrenme ortamının düzenlenmesine yönelik görüşme formu sorusu şu şekildedir:

Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, “öğretmen eğitimcisi öğrenme ortamını nasıl düzenlemelidir?”

Görüşleri alınan uzmanların her birisi farklı noktalara değinmektedir. Bu anlamda uzman 1, üniversitelerdeki öğrenci grubunun fazla heterojen olmadığını fakat bireysel farklılıklar olduğunu ve farklılıkların dikkate alınarak çoklu zengin öğrenme ortamlarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Etkin öğrenme için öğretim ortamının düzenlenmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Uzman 1: “Üniversitelerdeki öğrenci grubunun heterojen olduğunu düşünmüyorum. Yaygın eğitimle kıyaslandığında çok fazla heterojenlik öne çıkmıyor. Genellikle örgün eğitim kurumlarında öğretilenler homojen özellikle gösterir ama her birey ayrı bir kişidir. Onun geldiği aile, sosyo- kültürel ortamı, üniversite kurumları farklılıklar gösterir. Öğretmen eğitimcileri farklı niteliklere sahip öğrencilere hitap edecek nitelikte bir ortam hazırlamalıdır. Öğretmen eğitimcileri, Bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğrencilerin kendilerini geliştirebileceği, ifade edebileceği çoklu zengin ortamların oluşturması gerekir.”

Uzman 2 ise, Uzman 1’in görüşünün tersine tüm sınıfların aslında heterojen olduğunu, bu sınıfların etkin öğrenme için kalabalık ve çakılı olması yerine farklı uygulamaların rahatlıkla yapılabileceği esnek olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıdan görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Uzman 2: “Bütün sınıflar aslında heterojendir. Çoğu zaman da öğretmenler de bunların böyle olduğunu bilmez. Şimdiye kadar çok geleneksel öğretim anlayışıyla öğretim yaptık. Bir konuşan hoca ve onları dinleyen öğrenciler gibi. Üniversitelerde de öğretim bu şekilde sürüyor genelde. Öğrenciler tek kişilik, küçük gruplar halinde olan yapılar olması gerekir. Bunun için çakılı sınıflar yerine yeni oturma düzenlerinin sağlanabileceği esnek sınıflara ihtiyaç var. Ortamı düzenlerken bu esnekliğe özen gösterilmelidir. Farklı uygulamalar, farklı etkinlikler, alıştırmalar ve buna izin veren bir yapı olmalıdır. Kalabalık sınıflar olmamalıdır. Bu anlayıştan vazgeçilmelidir. Öğrencilere çok genel bilgiler verilmek istediğinde konferans verilmesinde sıkıntı yoktur. Her konu konferans haline getirilirse öğrenci derslerden yeteri kadar faydalanamaz. İşitmenin öğrenmedeki payına bakılırsa bazı araştırmalarda dokunma ilk önce gelir. O yüzden kalabalık amfi anlayışı olmamalıdır. Dün bilgi çok sınırlıydı. Fakat bilgi, bugün günümüzde çok çeşitli ve çok fazla. Herkesin ille de gelip öğretmenin ağzından duyması da çok kabul edilebilir bir şey değil.”

Uzman 3 ise, öğretmen eğitiminde gerçek öğrenme ortamları oluşturulması ve bu anlamda öğretmen adaylarının üniversite-okul işbirliği sağlanarak “meslek” eğitimi, teori ve

uygulamanın birlikte öğrenilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 3: “Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere verecekleri eğitimi, öğrenmenin doğasına uygun olarak gerçek ortamlarda sağlamalıdır. Genel bir kural olarak meslek eğitimi gerçek ortamlarda yapılmalı ve meslek eğitiminin uygulama alanı o mesleğin uygulandığı gerçek ortam olmalıdır. Öğretmen eğitimi de öğretmenliğin uygulama alanı olan ilk ve orta dereceli okullarda yapılmalıdır. Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları mezun olduktan sonra bir A-12 okulunda öğrenci olan çocuk ve gençleri eğitmek için çalışacak, okulun öğretmen ve yöneticileriyle olduğu kadar, öğrencilerin velileriyle de sürekli etkileşim içinde olacaklardır. Öğretmen adayları için en doğal ve gerçek eğitim ortamı, gerçek öğrencilerin bulunduğu, gerçek eğitim programının ve yöntemlerin uygulandığı, gerçek öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı, eğitim ve öğretimin fiilen gerçekleştiği ilk ve orta dereceli (A-12) okullarıdır. Öğretmen adaylarına verilen “meslek” eğitimi, teori ve uygulamanın birlikte öğrenilmesini sağlayacak şekilde düzenlenerek gerçek ortamlarda yapılmalıdır. Yine öğretmen adaylarına verilen “genel kültür” ve “alan” eğitimleri ise “eğitim gerçek ortamlarda yapılmalıdır” ilkesine uygun olarak, yaparak ve yaşayarak öğretilmelidir.”

Uzman 4 ise, öğretmen eğitiminde öğrenmenin kalıcı izli olması adına informal öğrenme ortamları oluşturarak öğrenci ve öğretene arasındaki mesafenin aza indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 4: “Öğrenme ortamının en belirleyici unsuru ortamın informal olmasıdır. Formal ortamlarda yapılan öğrenmenin kalıcı izli olması, etkili olması beklenemez. Öğrenci, öğrenen ve öğretene arasındaki mesafenin en aza indirildiği sınıf- grup iklimi oluşturulması gerekir. Öğretmen eğitimcisi, grup ortamında tam bir öğretimsel lider rolünü oynaması gerekir. Öğretimsel liderlikte doğası gereği demokratik davranışları öngörür. Öğrenene yakın olmayı gerektirir. Onunla empati kurması gerekir. Öğrencisiyle empati kuramayan bir öğretmen eğitimcisinin başarılı olması beklenemez.”

Uzmanlara göre öğretmen eğitiminde etkin öğrenme için öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin açıklamaları Tablo 25’te özetlenmiştir.

Tablo 25.

Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesine İlişkin Görüşler

Bireysel farklılıkları dikkate alınmalı.

Kalabalık ve çakılı sınıflar yerine esnek sınıflar olmalı.

Gerçek öğrenme ortamları oluşturulmalı ve üniversite-okul işbirliği sağlanmalı.

İnformal öğrenme ortamları oluşturulmalı.

5.1.4. Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen eğitiminin niteliğinin arttırılmasına yönelik görüşme formu sorusu şu şekildedir:

Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, “öğretmen eğitiminin niteliği ve düzeyi nasıl iyileştirilir?”

Görüşleri alınan uzmanlar öğretmen eğitiminin niteliğinin arttırılması adına farklı bileşenlerde iyileştirme yapılması için öneriler getirmişlerdir. Uzman 1, öncelikle tutarlı bir öğretmen yetiştirme ve istihdam politikasının olması gerektiğini dile getirmiştir. Bu doğrultuda Uzman 3 de iyi öğretim vizyonuna ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca aşağıda uzmanların görüşlerine yer verilmiştir:

Uzman 1: “Makro düzeyde bakarsak, ülkenin milli bir öğretmen yetiştirme politikası ve tutarlı istihdam politikası olması gerekir. Öğretmenlik mesleğine gereken değerin ve önemin verilmesi gerekir. Daha mikro düzeyde somut bir şekilde ele alınması gerekir. Atanacağını bilen bir öğretmen adayı, öğrenciliğini en iyi şekilde yapacaktır. Kendisini daha eğitim fakültesindeyken öğretmen olarak düşünecektir. Özellikle öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili derslere uzak durmayacaklar. Bu derslerde özellikle öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına uygulamalar yaptırmaları faydalı olacaktır. Diploma için değil, “daha iyi bir öğretmen” olma yönünde her türlü çalışma ve çabanın içinde olacaklardır.”

Uzman 3: “Öğretmen eğitiminin niteliği için “iyi öğretim” vizyonuna ihtiyaç vardır ve bu vizyon bilimsel bir öğrenme anlayışı üzerine yapılandırılmalıdır.”

Uzman 1, öğretmen adaylarının seçiminde kişisel özelliklere bakılması gerektiğini belirtmiştir. Uzman 2 ise, öğretmenlik mesleğinin gereklerinden birisinin de belirli bir

rutini yerine getirmek olduğundan, bu rutini yerine getirebilecek kişilerin öğretmen olması gerektiğini ifade etmiştir.

Uzman 1: “Öğretmen yetiştiren programlara alınacak öğrencilerin henüz daha programın başında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikle de kişilik özellikleri yönünde niteliklerin, sadece sınavlarda alınan puanlardan değil, onun dışında kişisel özelliklerin aranması gerekir.”

Uzman 2: “Öğrenci kaynağı yani öğretmen adayının kendisi ne kadar iyiye o da o kadar iyi olur. Bugünkü iş piyasasındaki öğretmenin statüsü öğretmeni tatmin etmemektedir. Öğretmenlik ne kadar esnek karakterleri olursa olsun, bir rutini yapma anlamına gelir. Çok zeki insanlar rutinden hoşlanmazlar. Dünyanın en akıllı, zeki insanlarını öğretmen yapmak yerine rutine tahammül edecek insanları öğretmen yapmak gerekir. Bu öğretmenlerin niteliğini düşürmesi gibi bir kanaat yanlıştır. Öğretmenlere neyi, nasıl yapacağını iyi öğretirseniz onlara daha iyi çaba harcarsanız nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir.”

Uzmanlardan üçü, öğretmen eğitiminin niteliği için öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin nitelikli olması gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 1: “Öğretmen adaylarını eğitecek öğretmen eğitimcilerinin de seçilmesinde özen gösterilmesi gerekir. Belki her fakültede her öğretim üyesi çalışabilir. Fakat öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmen eğitimcilerinde bazı ek niteliklerin aranması gerekir. Belirli bir öğretmenlik tecrübesi olması, ahlaklı olması insan sevgisi, demokratik tavır ve tutumlar sergileyen, bireysel farklılıkları dikkate alan, hoşgörülü olması gibi. Sürekli araştıran, geliştiren, kendini yenileyen en önemlisi işini severek yapan kişiler olması gerekir. Öğretmen eğitimcilerinin niteliği de öğretmen niteliğine önemli katkı sağlayacaktır.”

Uzman 2: “Öğretmenin niteliği de öğretimin niteliğinin belirleyicisidir. Bu anlamda öğretmen eğitimcilerinin niteliği öğretmenlerin niteliğini büyük ölçüde etkiler. Öğretmen yetiştirilecek kişiler de nitelikli olarak seçilmelidir. Öğretmen eğitimcilerinin programa alınan öğrencileri iyi yetiştirme gibi bir imkânı vardır. Aynı malzemedен çok farklı nitelikte öğretmenler yetiştirmek mümkündür. Öğretmen eğitimcileri, amacına iyi hizmet eden etkinlikleri yapmalı, öğretim ortamlarını iyi düzenlemeli, eğitimin nasıl yapılacağı iyi planlanmalıdır. Öğretmen adayını fakülteye alırken psikometrik testler gibi detaylı

testler yapmaya gerek yoktur. Önemli olan öğretmen eğitimcilerinin işlerini doğru yapmalarıdır.”

Uzman 3: “İyi yetişmiş, aynı vizyon ve misyonu benimsemiş ve uluslararası nitelikte “en iyi öğretmeni” yetiştirme amacına kendini “adamış” model kadro olmadan, “en iyi öğretmen” yetiştirilmesi mümkün değildir. Yani, eğitimi ve kendi “alan”ını çok iyi bilen, ülkesini ve dünyayı tanıyan, uluslararası standartlarda en iyi olma ve en iyi eğitimi verme idealine kendini adanmış bir öğretim kadrosu olmadan, kurumdaki herkesi aynı amaç etrafında toplayacak bir “kavramsal çerçeve” yazılamaz; bu kavramsal çerçeveye uygun bir eğitim programı hazırlanamaz, “doğru” öğretmen adayları seçilemez ve en iyi nitelikte öğretmenler yetiştirilemez.”

Uzman 1 ve Uzman 3, öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması için öğretmen adaylarını yetiştirmek üzere hazırlanan eğitim programlarının önemine değinmiştir.

Uzman 1: “Ayrıca eğitim programları öğretmen eğitiminin niteliğini ve düzeyini etkilemektedir. Programlar, hangi alanda öğretmen yetiştiriliyorsa, programları güncelleyerek sahip olması nitelikleri dikkate alarak programlarının öğretmen yeterliliklerine dayalı olarak geliştirilmesi gerekir. Öğrenci, öğretim elemanı ve program boyutuyla öğretmen yetiştirme kaliteli ve nitelikli olacaktır.”

Uzman 3: “Güçlü bir eğitim programına, senkron alan deneyimlerine, okul-üniversite işbirliği, öğretimde teori ve uygulamayı birleştiren araştırmacı bir yaklaşım gerekmektedir. “öğretim,” uzmanlar tarafından hazırlanması gereken mesleki standartlara göre değerlendirilmelidir.”

Uzman 1 ve Uzman 4 eğitim fakültelerinin sayısı azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Uzman 4, özellikle eğitim fakültelerinin sosyo-kültürel imkânların olduğu yerlerde kurulmasının önemini vurgulamış ve eğitim üniversitesi kurulabileceğinden bahsetmiştir.

Uzman 1: “Çok sayıda eğitim fakültesi açmak, çok sayıda öğretmen adayı almak yerine toplumumuzun, ülkemizin öğretmen ihtiyacı düşünülerek sınırlandırılmalıdır. Derslikler kalabalık olmayacak, öğretmenlik uygulamasına gidilen okullarda kalabalık oluşturmayacaklar, öğretmenler odasına gidince yer bulmakta zorlanmayacaklardır.”

Uzman 4: “Çok kritik soru. Türkiye’de öğretmen yetiştiren çok fazla kaynak olduğunu görürüz. Bu kadar farklı kaynaktan beslenen sistemin ya da bir mesleğin kendine özgü ortak bir felsefe içerisinde kendi değerler sistemini yaratabilmesi olası değil. Çok farklı kaynaklar, çok farklı kaynakların dayattığı normatif bir yaklaşım var. Kalite nasıl olabilir

sorusu aslında bu okul sayılarının yani öğretmen yetiştirmek üzere kurgulanan okulların sayısını azaltılmasını gerektirir. Bu kaçınılmaz aslında. Eğitim fakültesi kenarda köşede olmaz, büyük kentlerde ya da en azından evrensel kültürün kendini gösterdiği kentsel birimlerde olmalıdır, sadece şehir diye bakmayalım. Örneğin İskenderun'da eğitim fakültesi olabilir. Durumu uygundur, çünkü orta doğu coğrafyasının önemli bir ilçesidir. Evrensel kültüre açıklık bunların yerleşim yeri açısından önemlidir. Eğitim fakülteleri bazen şehir dışı kampüslere taşınıyor. Eğitim fakültesi öğrencilerinin alt sosyo ekonomik düzeye sahip oldukları düşünülürse, kente gelmenin ve kalmanın da bir maliyeti var. Öğretmen adayları, tiyatro, sinema gibi kültürel aktivitelere rahatlıkla katılabilmelidirler. Öğretmenlik mesleğinde nitelik için her üniversitede eğitim fakültesi olmamalıdır. Eğitim fakültesi bulunacak üniversiteler gelişmiş olmalıdır, aynı zamanda sadece belki de bir üniversitenin bu amaçla kurgulanması gerekebilir.”

Uzmanların öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin önerileri Tablo 26'da özetlenmiştir.

Tablo 26.

Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Artırılması

İyi bir eğitim vizyonu ile tutarlı bir öğretmen yetiştirme ve istihdam politikası olmalıdır.

Öğretmen yetiştiren programlara girişte öğrencilerin kişisel özelliklerine de bakılmalıdır.

Öğretmen eğitimcileri nitelikli olmalıdır.

Öğretmenleri yetiştirmek için iyi bir eğitim programı gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinin sayısı azaltılmalı ve sosyokültürel imkânların olduğu yerlerde kurulmalıdır. Eğitim üniversitesi kurulabilir.

5.1.5. Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalara İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalara yönelik görüşme formu sorusu şu şekildedir:

Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre “öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitimi ile ilgili olarak nasıl araştırmalar yapmalıdırlar?”

Bu soruya ilişkin olarak Uzman 1 ve Uzman 3, öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların daha çok eğitim alanında ve okullardaki sorunlara çözüm arayan çalışmalar olması

gerektiğini, eylem araştırmaları yapılmasını önermişlerdir ve görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Uzman 1: “Okullardaki eğitim ve öğretim sorunlarına yönelik, okullardaki verilen eğitimin bütün boyutlarıyla ilgili, daha somut yaşanan ve yaşanan bu sorunların nedenini araştıran, sorunların çözümüne katkıda bulunacak daha pragmatik, teorik olmaktan çok bunu yaşanan problemlere yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Öğretmen eğitimcilerinin araştırmalarını alana yöneltmeleri gerekir. Öğretmen eğitimcilerinin alanı eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim faaliyeti ve bunun bütün boyutlarıdır. Öğretmen eğitimcileri okullarda ve toplumda yaşanan somut sorunlara ve bu sorunları çözmeye katkı getirecek araştırmaları tercih etmelidir.”

Uzman 3: “Öğretmen eğitimcileri, öğretmen eğitimi programlarının öğretimle ilgili sorunları çözmek için “toplumsal yapılandırıcılık” yaklaşımını benimsemelidirler. Öğretmen eğitimcileri kendi uygulamaları üzerinde araştırma yaparken, “öğretmen veya eylem araştırması”nın ne demek olduğuna dair daha detaylı bir anlayış geliştirmelidir. Elde edecekleri bu deneyim onları, kendi öğrencilerinin “eylem araştırması” yapmayı öğrenmesine yardım ederken daha yeterli kılacaktır. Yani, eylem araştırmasının öğretmen eğitimcileri tarafından yapılması, öğretmen adaylarına bu araştırmanın nasıl yapıldığı hakkında somut bir örnek sunmaktadır. Ayrıca bu araştırmalar, öğretmen adaylarına, onları öğretmenlik uygulaması sırasında “deneysel” bir yaklaşımı benimsemeye teşvik edecektir.”

Uzman 2 ise, öğretimde kullanılmak üzere farklı yöntem ve tekniklerin her bir konu için denenmesi ile ilgili araştırmalar yaparak her bir konuya özgü uygun olan yöntem ve tekniğin bulunması gerektiğini vurgulamıştır.

Uzman 2: “Alan eğitimcileri genellikle alanı ne kadar iyi bilirlerse o kadar iyi öğreteceklerini düşünürler. Bilinmeyen alan bilgisi değildir, böyle bir bilginin nasıl öğretilceği bilgisidir. Çok genel ilkelerden hareket etmek yerine her bir konunun öğretimini alternatiflerle çalışmak ve hangi yöntemin daha iyi olduğunu tespit etmek gerekir. Örneğin yüzdelliklerle öğrettiğiniz yöntemle sayıları öğretemezsiniz. Mutlak reçeteler yoktur. Biz eğitimciler kalkıp her ne öğretiyorsak her bir parçasını farklı yöntem ve tekniklerle öğretmeyi denemeliyiz. Hangisi etkili oluyorsa onu rutin haline getirmeliyiz.”

Uzman 4 ise, nitel ve mikro düzeyde araştırmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 4: “Bizim eğitim alanındaki araştırmalar, çok fazla sayısal nitelikli araştırmalara döküldü. Niteliksel yönde çok fazla araştırma yapamıyoruz. Oysa bu tür araştırmalar 1970 li yıllarda kaldı. Niteliksel araştırmalar, sağlıklı veri toplamada dünyada çok fazla öne çıkmaktadır. Birbirini tekrarlayan araştırmalardan kaçınmak lazım. Aynı konuda birbirini tekrarlayan çok fazla araştırmalar var. Daha spesifik alanlar olmalıdır. Daha mikro düzeyde sorunlara yönelmek lazımdır. Bilimsel araştırma, pragmatik sorunlara çözüm olacak şekilde kurgulanırsa eğitim alanında iyi sonuçlar verebilir. Teorik düzleme katkı sunan araştırmalardan öte pratik sorunlara çözüm getiren araştırmalar daha kalıcı, etkili olur.

Makro çalışmalar yapılabilir ama daha önemlisi mikro çerçeveye çekmektir. Örneğin öğrencilere yaptırdığımız tezlerin bir kısmını yüzde onunu, yirmisini bu alana çekebilirsek çok önemli şeyler yapabileceğimizi düşünüyorum.”

Uzmanların öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalara ilişkin görüşleri Tablo 27’de özetlenmiştir.

Tablo 27.

Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalar

Eğitim alanında ve okullardaki sorunlara çözüm arayan çalışmalar, eylem araştırmaları yapılmalıdır.

Öğretimde kullanılmak üzere farklı yöntem ve teknikler için araştırmalar yapılmalıdır.

Nitel ve mikro düzeyde araştırmalar yapılmalıdır.

5.1.6. Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen eğitimcilerinin eğitim ihtiyacına ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, öğretmen eğitimcilerinin eğitime ihtiyaçları var mıdır? Varsa ne tür eğitimlere ihtiyaçları vardır?”

Bu soruya ilişkin olarak uzmanların hepsi, öğretmen eğitimcilerinin eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Uzman 1 ve Uzman 3'e göre, öğretmen eğitimcileri yeni pedagojik anlayışlar, yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgilerle ilgili ihtiyaçlarına yönelik eğitim almalıdırlar. Uzmanların görüşlerine sırasıyla aşağıda yer verilmektedir:

Uzman 1: "Duruma öğretmen eğitimcisi açısından bakacak olursak, bu daha da önemli ve güncel bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Çünkü öğretmen adaylarına ve öğretmenlere rol model olan öğretmen eğitimcilerinin çocukların ve gençlerin eğitimcisi olarak öğretmen eğitimcisi bilime, çağın gerektirdiği bilgilere herkesten önce ulaşması gerekir. Gerek öğrencilere ulaştırılmasında gerekse öğrencilerin ulaşmasında önemlidir. Bunu hizmetiçi eğitim gibi düşünersek bilinir ki hizmet öncesi eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun, öğrenci en yeni bilgilerle mezun olursa olsun ama günümüzdeki hızlı değişim, gelişim, yeni yöntem-teknikler, yeni teknolojilerin yoğun bir şekilde yaşandığından daha kısa süre bir sonra alınan bilgilerin eskidiğini yeni bilgilere ihtiyaç olduğunu görüyoruz. O bakımdan özellikle de öğretmen eğitimcilerinin yeni pedagojik anlayışlar yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgiler gibi konularda sürekli öğrencilerin de önünde olması açısından eğitime ihtiyaçları vardır."

Uzman 3: "Yeni yöntem ve teknikleri uygulamalı olarak kullanmalıdırlar, bu noktada eksikleri varsa eğitim almalıdırlar."

Uzman 3 ve Uzman 4'e göre, öğretmen eğitimcileri yabancı dil bilmeleri ve yabancı dili etkin kullanmaları gerekmektedir.

Uzman 3: "Öğretmen eğitimcilerinin dünyadaki eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmeleri adına yabancı dil bilmeleri ve dili etkin şekilde kullanabilmeleri gereklidir."

Uzman 4: "Öğretmen eğitimcilerinin dil düzeyi çok yüksek değil. Bunun nedeni geldikleri sosyoekonomik düzey ve bir kısmının da bitirdikleri okullardır. Bu yüzden öğretmen eğitimcilerinin bir kısmının yabancı literatürü izleme sorunları vardır. Belki burada alanındaki gelişmelere referans eden kitapların çevrilmiş olması, elinin altında bulunacak şekilde çevrilmesi işi kolaylaştırabilir ama kendilerini bu anlamda geliştirmeleri gerekmektedir."

Uzman 3 ve Uzman 4'e göre, öğretmen eğitimcileri öğretmenlik deneyimine sahip olmalıdır ve farklı ülkelerdeki okullarda gözlem ve araştırma yapmalıdır.

Uzman 3: "Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Eğer böyle bir deneyime sahip değillerse kendilerine böyle bir imkân verilmelidir. Öğretmen eğitimcileri ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde meydana gelen

değişiklikleri izlemek ve bu düzey okullarda yeni deneyimler kazanmak için, belirli aralıklarla, örneğin beş yılda bir yarı dönem bu okullarda öğretmenlik yapmalıdırlar. Aynı zamanda öğretmen eğitimcilerine yabancı ülkelerde bulunan ve sağladığı öğretmen eğitiminin kalitesiyle ün yapmış üniversiteleri ziyaret etme imkânı sağlanmalıdır.”

Uzman 4: “Öğretmen eğitimcisi, çeşitli ülkelere gidip deneyim kazanması gerekir, alanda deneyim kazanmış olması gerekir. Farklı ülkelerin okullarına gidip incelemeler yapmış olması gerekir. Öğrencilerin durumunu görmüş olması gerekir. Küreselleşen bir dünyada yaşıyoruz. Dünyada bu işlerin nasıl gittiğini en azından gözlem yoluyla kazandırılması gerekir. Okuma işi sadece bir boyutudur. Ama gözlem çok değerli bir şeydir. O bakımından geliştirilmesi gerekir.”

Uzman 2’ye göre, öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri belirlendiğinde öğretmen eğitimcileri kendi yeterlilik algılarına göre kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalı ya da kendi eğitim ihtiyacını kendi karşılamalıdır.

Uzman 2: “Öğretmen eğitimcisinin ihtiyacına dönük ihtiyaçları karşılanabilir. İlla ki hizmet içi eğitime alınması gerekmez. Öğretmen eğitimcisi yeterlilikleri iyi belirlenirse ve öğretmen eğitimcisi de ben bu yeterliliklerin neresindeyim diye soracak olursa kendisini tamamlayabilir. Okulda çıkan sorunlardan, anlaşmazlıklardan yola çıkılarak bu kişilerin kendilerini geliştirilmesi gerekir. Öğretmen eğitimcilerine uygun testler yapılabilir belirli aralıklarla. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerine yönelik sorularla eksiklikleri tespit edilerek hizmet içi eğitimlere katılması ya da kendisini geliştirmesi konusunda planlar yapılması gerekir. Öğretmen eğitimcileri kendi ihtiyaçlarını kendileri bilirlerse kendi ihtiyaçlarını kendileri karşılayabilirler.”

Uzman 4’e göre, öğretmen eğitimcileri akademik alanda kongre ve çalıştaylara katılmalıdır.

Uzman 4: “Öğretmen eğitimcilerinin kendini geliştirmelerine olanak sağlayacak birtakım fırsatlar sunmak lazım. Bu fırsatlar akademik alanda kongreler, çalıştaylar olmalıdır. Ama bunlara teşviklerin olması gerekir. Yerli ve uluslararası bilimsel toplantılara katılımın artırılması gerekir.”

Uzmanların belirttikleri ihtiyaçlara yönelik görüşleri Tablo 28’de özetlenmiştir.

Tablo 28.

Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacı

Öğretmen eğitimcileri, yeni pedagojik anlayışlar, yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgilere yönelik eğitim almalıdır.

Yabancı dil bilmeleri ve yabancı dili etkin kullanmaları gerekmektedir.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmenlik deneyimine sahip olmalıdır ve farklı ülkelerdeki okullarda gözlem ve araştırma yapmalıdır.

Öğretmen eğitimcileri kendi yeterliliklerine yönelik eğitim almalıdır.

Öğretmen eğitimcileri akademik alanda kongre ve çalıştaylara katılmalıdır.

5.1.7. Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönlerle İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitimcilerinin diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farklı kılan yönlerle yönelik araştırmada yer alan görüşme formu sorusu şu şekildedir:

Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre “öğretmen eğitimcilerini diğer öğretim üyelerinden farklı kılan en önemli yönler nelerdir?”

Bu soruya ilişkin olarak görüşleri alınan uzmanların her birisi farklı noktalara değinmektedir. Bu anlamda Uzman 1'e göre, öğretmen eğitimcisinin diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farkı gelecek nesli eğitecek olan öğretmen adaylarını yetiştirmesidir. Uzmanların öğretmen eğitimcilerini diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farklı kılan yönler ile ilgili görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmektedir:

Uzman 1: “Öğretmen eğitimcisi çocuklarımızı eğitecek öğretmen adaylarını yetiştiren kişilerdir. Çocuklarımızı emanet edeceğimiz öğretmenlerimizi yetiştiren öğretmen eğitimcilerimiz araştıran, kendini geliştiren, adil olan, her şeyden öte çocuklara, insanlara değer veren, demokratik tutum sergileyen ve öğretmenleri en iyi şekilde eğitecek, öğretmeyi öğretecek kişiler olması gerekmektedir. Öğretmen eğitimcileri de öğretmen mesleğini benimsemiş kişiler olması gerekmektedir.”

Uzman 2 ise, tutumla ilgili fark söz konusu olduğunu belirterek, öğretmen eğitimcilerinin işi isteyerek, severek yapması gerektiğini ifade etmiştir.

Uzman 2: “Tutumla ilgili bir şeydir. Öğretmen eğitimcilerinin öğretime inanması gerekir. İnsanları seviyor olması ve onlarla iyi ilişkiler kurması gerekir. Bu özellikler yoksa ayırt edici bir şey değildir. Bazı işleri mekanik yaparsınız. Ama bu işi isteyerek, severek ve iyi sonuç almayı umarak yapılması gerekir. İnsanların gelişimlerine katkıda bulunmayı zevk olarak gören kişiler ideal eğitimcilerdir. Öğretmen eğitimcilerinin görevi iyi tarif edilmelidir. Bu görev tanımı iyi yapılırsa onların gelişimlerini takip etmek de daha kolay olur. Asıl önemli olan öğretmenliği kutsamayıp, gereklerini doğru tespit edip yerine getirmek önemlidir.”

Uzman 3'e göre öğretmen eğitimcilerinin diğer alanlardaki öğretim elemanlarından farkı, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten ziyade, o öğretilecek bilgilerin nasıl öğretileceğini öğretmeleridir.

Uzman 3: “En iyi öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyelerinden beklenenlerin, programlarda görev yapan öğretim üyelerinden beklenenlerden farklıdır. Öğretmen yetiştiren programlarda görev yapan öğretim üyelerinin, ders vermenin yanı sıra başka etkinliklerde de bulunmaları gerekmektedir. Söz gelimi, öğretmen yetiştiren öğretim üyeleri ders vermelerinin yanı sıra öğretmen adaylarına danışmanlık yapmalı, onlarla düzenli olarak bir araya gelerek onların ders programlarını gözden geçirmeli ve uygulamaya çıkan öğretmen adaylarına rehberlik ederek onları denetlemeli ve onlara seminerler düzenlemelidir. Öğretmen uygulamanın bir parçası olan bu haftalık görüşmelerde aday öğretmenler bir haftalık öğretim deneyimlerini paylaşarak tartışmakta ve analiz etmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim üyelerinin, öğretmen eğitimine bütüncül yaklaşımı veya çoklu-işlev üstlenmesi, öğretmen adaylarının ders programlarını, aldıkları danışmanlık hizmetini ve yaptıkları alan çalışmalarını birbiriyle uyum içinde, bir bütün olarak yürütmelerine yardım etme görevleri vardır. Öğretmen eğitimcilerini diğer alanlardaki öğretim üyelerinden ayıran en temel farklardan birisi de öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten öte o öğretilecek bilgilerin nasıl öğretileceğini öğretmeleridir.”

Uzman 4, formasyonu ve empatik bakışı öğretmen eğitimcilerinin diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farkı olarak görmektedir.

Uzman 4: “Temel fark, formasyon farkıdır. Çok ciddi bir şey bu. Özellikle öğrencilerle olan ilişkide bunu çok rahatlıkla görebiliyorsunuz. Daha rahat empati kurabiliyoruz. Bu önemli bir üstünlük diye düşünüyorum. Öte yünden öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri kendi dünyalarının içinde kalıyorlar. Oysa disiplinlerarası

bakılması gerekir meselelere. Düşünün ki, coğrafyayla ilgili bir akademisyenin sadece coğrafyanın dar sınırları içinde kalmaması örneğin siyasi coğrafya gibi diğer alanlarla uluslararası ilişkiler gibi farklı disiplinlerle etkileşim içerisinde olması gerekir. Eğitim fakültesi bu noktada bir sınırlılık yaratmaktadır. Hemen her alanda aslında bu sorun vardır. Biraz makro perspektiften bakabilme becerisinin kazandırılmış olması gerekir. Eğitim için daha büyük fotoğraftan bakmak gerekir. Empatik bakış, formasyon çok önemlidir. Eğitim alanındaki öğretim üyeleri daha çok normatifler. Kurallar içerisindedir. Birçoğu kendilerini kurallara hapsetmişler. Kurallara esir olmuş gibi gözükiyorlar uzaktan bakılınca. Kural insan içindir aslında. Dolayısıyla daha büyük pencereden baktığınızda daha radikal, daha köktenci çözümler üretmek daha mümkün gibi gözükiyor.”

Uzmanların öğretmen eğitimcilerinin diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farklı kılan yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29.

Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönler

Öğretmen eğitimcisi, gelecek nesli eğitecek olan öğretmen adaylarını yetiştiren kişilerdir.

Tutumla ilgili fark söz konusudur, öğretmen eğitimcilerinin öğretime inanması gerekmektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten öte o bilginin nasıl öğretilceğini göstermeleridir.

Formasyon ve empatik bakıştır.

Elde edilen veriler, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesinde madde havuzu için kullanılmıştır.

5.2. Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak Ankara, Gazi, Hacettepe üniversitelerinde çalışmakta olan 15 öğretim üyesinin gönüllü katılımıyla “Türkiye’de üniversite eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri sizce nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve uzman görüşmeleri ile literatür taramasından elde edilen veriler maddeler halinde sıralanmıştır.

Öncelikle 5.1.’de verilen uzman görüşlerinden seçilen yeterlilik maddeleri ve uzman görüşleri tarafından desteklenen yeterlilik maddeleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Ardından Tablo 30’da yeterlilik maddelerinin tamamına yer verilmiştir.

Uzmanların görüşlerinden alınan yeterlilik maddelerine ve uzmanların yeterlilik maddelerini destekleyen görüşlerine aşağıda özet bir şekilde yer verilmiştir. Öğretmen eğitimcisine ilişkin ulusal uzmanlardan elde edilen görüşlerden Uzman 3, öğretmen eğitimcilerinin “eğitime ilişkin vizyonu olan” bireyler olması gerektiğini belirtirken yeterlilik maddelerinden Madde 83’te yer verilmiştir. Uzman 4, “nitelikli bir meslek elemanını yetiştirmeye soyunan kişi o alanın gerektirdiği yeterliliklere sahip olması gerekir” şeklinde belirttiği görüşü ise Madde 85’te “Kendisi de iyi bir öğretmen olabilir” şeklinde yer almıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin kullanmaları öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin Uzman 2’in de belirttiği gibi “amacın niteliğine, öğretmen adayından beklediğimiz davranışın standardına bağlı olarak seçilmesi gerekir” görüşüne yönelik ölçekte “Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini planlayabilme/uygulayabilme/değerlendirebilme” (Madde 46,47,48) olarak yer almıştır. Uzman 1, okulların sorunlarına yönelik araştırmalar yapılması gerektiği görüşü “Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için farklı yöntemler kullanarak araştırmalar yapabileme” (Madde 3) şeklinde yer almaktadır.

Elde edilen veriler öncelikle yedi uzmanın görüşüne sunulmuş ve ardından faktör analizine tabii tutulmuştur. Faktör analizi sonucunda toplamda 106 madde kalmıştır. (Ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili detaylar için yöntem bölümüne bakınız.) Ölçeğin tek boyutlu olan nihai hali aşağıdaki Tablo 30'da yer alan 106 maddeden oluşmaktadır:

Tablo 30.

Öğretmen Eğitimcileri Genel Alan Yeterlilik Maddeleri

Madde No	Yeterlilik Maddeleri
1	Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili yaptığı araştırmalarda çoklu bakış açılarını kullanabilme
2	Bilimsel etik kurallara uygun davranabilme
3	Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için farklı yöntemler kullanarak araştırmalar yapabilme
4	Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin geliştirilmesi konusunda araştırmalar yapabilme
5	Alanı ile ilgili güncel sorunların farkına varabilme
6	Alanı ile ilgili disiplinler arası gelişimleri sürekli takip edebilme
7	Bir yabancı dilde etkili olarak yazılı iletişim kurabilme
8	Bir yabancı dilde etkili sözlü iletişim kurabilme
9	Alanını diğer alan bilgileriyle ilişkilendirebilme
10	Kendi alanından ya da farklı disiplinlerdeki meslektaşları ile işbirliği yapabilme
11	Farklı disiplin alanındaki akademisyenlerle birlikte akademik çalışmalar yapabilme
12	Kendi alanına ilişkin kavramlar, ilkeler ve kuramlar ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olabilme

Tablo 30 devamı

Madde No	Yeterlilik Maddeleri
13	Alanında derinlemesine uzmanlık bilgisine sahip olabilme
14	Alanının öğretimiyle ilgili sorunları analiz edebilme
15	Alanının öğretimiyle ilgili yeni fikirler üretebilme
16	Kendi alanına ilişkin kuramları uygulamalarına yansıtabilme
17	Alanına ilişkin değerlerin farkında olabilme
18	Alanı ile ilgili lisans ve lisansüstü düzeyde danışmanlık yapabilme
19	Lisans ve lisansüstü dersleri yürütürken öğretmen yeterliliklerini dikkate alabilme
20	Kendi alanı ile ilgili felsefe bilgisine sahip olabilme
21	Kendi alanı ile ilgili bilim tarihi bilgisine sahip olabilme
22	Kendi alanı için gerekli olan sosyal bilimler bilgisine sahip olabilme
23	Kendi alanı için gerekli olan teknoloji alan bilgisine sahip olabilme
24	Eleştirel pedagoji bilgisine sahip olabilme
25	Temel insan hakları ve evrensel değerler bilgisine sahip olabilme
26	Öğretmen adaylarının farklı gereksinimlerini karşılayacak teknoloji destekli (akıllı tahta, web 2.0 teknolojileri, bilgisayar yazılımları) öğrenme ortamlarını kullanabilme
27	Medya okuryazarı olabilme
28	Öğretmen adaylarına alanına ilişkin eğitici gözlem gezileri düzenleyebilme
29	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanabilme
30	Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretim – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşarak kaynakları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirebilme
31	Temel materyal geliştirme ilkelerini dikkate alarak materyal geliştirebilme
32	Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarının uzaktan eğitim vasıtası ile sağlanan öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleyebilme

Tablo 30 devamı

Madde No	Yeterlilik Maddeleri
33	Alanında öğretimi destekleyecek niteliklere sahip öğretim tasarımlarını geliştirebilme
34	Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak program tasarısı hazırlayabilme
35	Dersin amaçlarına uygun olarak etkinlikler düzenleyebilme
36	Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarının kendini ifade edebileceği fırsatlar sunabilme
37	Öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturabilme
38	Alanına ilişkin olarak yaratıcı öğrenme ortamları düzenleyebilme
39	Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve mesleki etik değerlere uygun davranabilme
40	Öğretmen adaylarının fikirlerine ve ürettiklerine değer verebilme
41	Kendi alanına ilişkin öğrenme stratejilerini kullanarak, bunları öğretmen adaylarına kazandırabilme
42	Öğretmen adaylarının alan ile ilgili bilgilerini düzenlemesinde önceki yaşantıları ile ilişki kurmasını sağlayabilme
43	Öğretmen adaylarının alanına ilişkin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilme
44	Özel gereksinimi olan öğretmen adaylarına dersin amaçlarına uygun olarak öğrenme olanakları sağlayabilme
45	Farklı dönüt stratejilerinden dersin amaçlarına uygun olanını kullanabilme
46	Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini planlayabilme
47	Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme
48	Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini değerlendirebilme
49	Öğretmen adaylarına öğrenmeyi öğrenme fırsatları oluşturabilme
50	Sınıf yönetimi becerilerine sahip olabilme
51	Sınıf kurallarını öğretmen adayları ile birlikte belirleyebilme

Tablo 30 devamı

Madde No	Yeterlilik Maddeleri
52	Alanı ile ilgili dersin amaçlarına uygun olarak çeşitli türlerde sınav soruları hazırlayabilme
53	Dersin amaçlarına uygun ölçmeyi uygulayabilme
54	Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlayabilme
55	Yapılan sınavın sonuçlarını öğretimin amaçlarına ulaşma açısından analiz edebilme
56	Öğretmen adaylarının öğrenme hatalarını, eksikliklerini tespit edebilme
57	Öz değerlendirme yapabilme
58	Öğretmen adaylarına uyguladığı sınavın sonuçlarından elde ettiği izlenimlere dayalı olarak programın, öğretimin ve kullanılan materyallerin etkisini analiz edebilme
59	Alanı ile ilgili öğretimin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretimde verimliliği sağlayacak stratejiler geliştirebilme
60	Öğretimin niteliğini arttırmak için ölçme ve değerlendirme sürecini periyodik olarak gözden geçirebilme
61	Kendi alanına ilişkin öğretim programı değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayabilme
62	Öğretmen adaylarının kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlayabilme
63	Kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarına rehberlik edebilme
64	Öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilme
65	Öğretmen adaylarının yanlış kavramsallaştırma yapmalarına engel olabilme
66	Öğretmen yetiştirme işinden mutluluk duyabilme
67	Farklı gelişim ve öğrenme düzeyine sahip öğretmen adaylarıyla etkileşimde bulunabilme
68	Değişik öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarına erişmek için uygun öğretim stratejilerini uyarlayabilme
69	Öğretmen adaylarının mesleği ile ilgili olan paydaşlarla (MEB, sektör vb.) iletişim kurmasına rehberlik edebilme

Tablo 30 devamı

Madde No	Yeterlilik Maddeleri
70	Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik kurallara uygun davranmasına rehberlik edebilme
71	Haksızlığa karşı mücadele edebilme
72	Başkasının hakkını koruyabilme
73	Kendini geliştirme kararlığına sahip olabilme
74	İletişim becerilerini kullanabilme
75	Empati kurabilme
76	Akademik etik değerlere sahip olabilme
77	İnsana, topluma ve çevreye duyarlı olabilme
78	Kendi kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek düzeydeki değişime uyum sağlayabilme
79	Özgüvene sahip olabilme
80	Kendi kişisel liderlik niteliklerini geliştirebilecek liderlik süreçlerini uygulayabilme
81	Bilimsel yaklaşımı öğretim hayatının temelini alabilme
82	Değerler eğitimini önemseyebilme
83	İyi bir öğretmen eğitimi vizyonuna sahip olabilme
84	Alanının gerektirdiği düzeyde eğitim bilimleri alan bilgisine sahip olabilme
85	Kendisi de “iyi bir öğretmen” olabilme
86	Öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirebilme
87	Uzmanlık alanıyla ilgili güncel bilimsel gelişmeleri öğretmen yetiştirme programına dahil edebilme
88	Öğretmen adaylarına mesleki uygulamalarla ilgili geribildirim vererek onların mesleki gelişimlerine destek olabilme

Tablo 30 devamı

Madde No	Yeterlilik Maddeleri
89	Öğretmen adaylarına 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili farkındalık kazandırabilme
90	Öğretmen adaylarına araştırma bilgi ve becerisini kazandırabilme
91	Öğretmen adaylarında, kendini yenilemenin ve geliştirmenin önemi konusunda farkındalık oluşturabilme
92	İnsan ilişkileri ve iletişim becerileri hakkında öğretmen adaylarına rol model olabilme
93	Ülke temelinde ve dünya bağlamında öğretmen yetiştirme sorunlarını analitik ve bütüncül bakış açısıyla açıklayabilme
94	Nitelikli öğretmen yetiştirmek için ne tür koşulların oluşturulması gerektiğine yönelik çözüm önerileri geliştirebilme
95	Öğretmen adaylarına kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge sağlama konusunda model olacak şekilde öğretimini düzenleyebilme
96	Bireysel farklılıkların yönetimi ve demokratik ideallerin geliştirilmesi konularında öğretmen adaylarına model olacak bilgi ve becerileri gösterebilme
97	Eğitim sürecinin öğeleri arasında tutarlı ilişkiler kurarak ve yansıtıcı düşünme yoluyla sürecin nasıl iyileştirilebileceği konusunda öğretmen adaylarına model olabilme
98	Öğretmen adaylarına etkili bir öğretmen olabilmede planlamanın önemini kavrayabilme
99	Derslerin planlanması ve uygulanmasına konularında öğretmen adaylarına model niteliğinde davranışları somut olarak gösterebilme
100	Öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için girişimlerde bulunabilme
101	Öğretmen adaylarına bilişsel kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme
102	Öğretmen adaylarına duyuşsal kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme
103	Öğretmen adaylarına psikomotor kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme
104	Öğrenmeyi öğrenme konusunda sergilediği davranışlarla öğretmen adaylarına rol model olabilme
105	Öğrenme- öğretim sürecinde çağdaş bilimsel gelişmeleri takip ederek öğretmen adaylarına rol model olabilme
106	Toplumsal gelişmelerin okula ve eğitime yansımalarını takip edebilme

Ölçekten faktör analizi sonucunda toplamda 36 madde çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda çıkarılan maddelere Ek 9’da yer verilmiştir. Ölçekten uzman görüşü sonucunda çıkarılan maddelere ise Ek 10’da yer verilmiştir.

Sonuç olarak öncelikle 276 yeterlilik maddesi uzman görüşleri ile 144 maddeye indirilmiştir. Hazırlanan ölçek bu süreçlerin ardından ise faktör analizine tabi tutulduktan sonra ölçekte toplam 106 madde kalmıştır. Elde edilen veriler, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algı düzeylerini tespit etmek için kullanılmıştır.

5.3. Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeğine katılım sağlayan öğretmen eğitimcilerinin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Daha sonra ise genel alan yeterlilik algılarına ve en son olarak ise yeterlilik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşma durumlarına yer verilmiştir.

5.3.1. Katılımcıların Genel Profili (Demografik Özellikleri)

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeğinin birinci bölümünde yer alan demografik sorulara ilişkin frekans analizi sonuçları verilmiştir. Demografik özellikler bağlamında *cinsiyet, çalışmakta oldukları üniversite, akademik unvan, çalışma alanları (Eğitim Bilimleri / Alan Eğitimi), mesleki kıdem, lisans eğitimlerinde mezun oldukları fakülte türü, öğretmenlik deneyiminin olma durumuna* göre ölçeğe katılan kişilerin dağılım sonuçları Tablo 31, 32, 33, 34, 35, 36 ve 37’ de sırasıyla gösterilmektedir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31.

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı (n)	Yüzde(%)
Kadın	367	46.51
Erkek	422	53.49
<i>Toplam</i>	<i>789</i>	<i>100.00</i>

Tablo 31’de de görüldüğü gibi 367’si (% 46.51) kadın, 422’si (% 53.49) erkek olmak üzere toplam 789 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Katılımcıların çalışmakta oldukları yükseköğretim kurumlarına göre dağılımı bir sonraki sayfada yer alan Tablo 32’de alfabetik sıraya göre yüzde, frekans olarak verilmiştir.

Tablo 32.

Katılımcıların Çalışmakta Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Göre Dağılımı

Üniversite Adı	n	Yüzde (%)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	15	1.9
Abdullah Gül Üniversitesi	1	0.1
Adıyaman Üniversitesi	9	1.1
Adnan Menderes Üniversitesi	9	1.1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	10	1.3
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	3	0.4
Ahi Evran Üniversitesi	6	0.8
Akdeniz Üniversitesi	3	0.4
Aksaray Üniversitesi	8	1.0
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	3	0.4
Amasya Üniversitesi	4	0.5
Anadolu Üniversitesi	40	5.1
Ankara Üniversitesi	19	2.4
Artvin Çoruh Üniversitesi	6	0.8
Atatürk Üniversitesi	24	3.0
Balıkesir Üniversitesi	13	1.6
Bartın Üniversitesi	9	1.1
Başkent Üniversitesi	4	0.5
Bayburt Üniversitesi	6	0.8
Bingöl Üniversitesi	1	0.1
Boğaziçi Üniversitesi	6	0.8
Bozok Üniversitesi	4	0.5
Bülent Ecevit Üniversitesi	7	0.9
Canik Başarı Üniversitesi	1	0.1
Celâl Bayar Üniversitesi	5	0.6
Cumhuriyet Üniversitesi	9	1.1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	9	1.1
Çukurova Üniversitesi	15	1.9
Dicle Üniversitesi	14	1.8
Dokuz Eylül Üniversitesi	11	1.4

Tablo 32 devamı

Üniversite Adı	n	Yüzde (%)
Dumlupınar Üniversitesi	3	0.4
Ege Üniversitesi	9	1.1
Erciyes Üniversitesi	8	1.0
Erzincan Üniversitesi	8	1.0
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	7	0.9
Fatih Üniversitesi	1	0.1
Fırat Üniversitesi	14	1.8
Gazi Üniversitesi	83	10.5
Gaziantep Üniversitesi	8	1.0
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	6	0.8
Giresun Üniversitesi	5	0.6
Hacettepe Üniversitesi	19	2.4
Hakkari Üniversitesi	2	0.3
Harran Üniversitesi	6	0.8
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	4	0.5
İnönü Üniversitesi	10	1.3
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0.1
İstanbul Kültür Üniversitesi	1	0.1
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1	0.1
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	8	1.0
İstanbul Üniversitesi	15	1.9
Kafkas Üniversitesi	7	0.9
Karadeniz Teknik Üniversitesi	12	1.5
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	2	0.3
Kastamonu Üniversitesi	9	1.1
Kırıkkale Üniversitesi	5	0.6
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	5	0.6
Kocaeli Üniversitesi	7	0.9
Maltepe Üniversitesi	3	0.4
Marmara Üniversitesi	20	2.5
Mef Üniversitesi	1	0.1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	12	1.5

Tablo 32 devamı

Üniversite Adı	n	Yüzde (%)
Mersin Üniversitesi	2	0.3
Mevlana Üniversitesi	5	0.6
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	19	2.4
Mustafa Kemal Üniversitesi	4	0.5
Muş Alparslan Üniversitesi	4	0.5
Necmettin Erbakan Üniversitesi	10	1.3
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	4	0.5
Niğde Üniversitesi	10	1.3
Okan Üniversitesi	1	0.1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	17	2.2
Ordu Üniversitesi	4	0.5
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	12	1.5
Pamukkale Üniversitesi	25	3.2
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	6	0.8
Sakarya Üniversitesi	6	0.8
Selçuk Üniversitesi	2	0.3
Siirt Üniversitesi	6	0.8
Sinop Üniversitesi	5	0.6
Süleyman Demirel Üniversitesi	5	0.6
Ted Üniversitesi	3	0.4
Trakya Üniversitesi	9	1.1
Ufuk Üniversitesi	2	0.3
Uludağ Üniversitesi	5	0.6
Uşak Üniversitesi	8	1.0
Yeditepe Üniversitesi	1	0.1
Yıldız Teknik Üniversitesi	11	1.4
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	8	1.0
Doğu Akdeniz Üniversitesi	3	0.4
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	3	0.4
Yakın Doğu Üniversitesi	5	0.6
<i>Toplam</i>	<i>789</i>	<i>100</i>

93 üniversiteden katılımcının yer aldığı araştırmada, en fazla katılımın olduğu üniversiteler devlet üniversiteleri olup aşağıda yer verilmiştir:

1. Gazi Üniversitesi (n=83;% 10.5)
2. Anadolu Üniversitesi (n=40; % 5.1)
3. Pamukkale Üniversitesi (n=25; % 3.2)
4. Atatürk Üniversitesi (n=24; % 3.0)
5. Marmara Üniversitesi (n=20; % 2.5)
6. Ankara, Hacettepe ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleri (n=19; % 2.4)'dir.

Birer katılımcının (% 0.1) ölçeği doldurduğu yani katılımın en az olduğu üniversiteler ise çoğunlukla vakıf üniversiteleridir. Bunlar İstanbul Medeniyet, İstanbul Kültür, Okan, Mef, Yeditepe, İstanbul Aydın, Bingöl, Fatih ve Canik Başarı Üniversiteleridir.

Kamu üniversitelerinden 744 katılımcı (% 94.2), vakıf üniversitelerinden ise 45 katılımcı (% 5.7) ölçeğe yanıt vermiştir.

Ölçeğe katılım gösteren öğretmen eğitimcilerinin alanlarına ilişkin eğitim bilimleri ve alan eğitimi şeklinde sınıflandırılma yapılmış olup alan eğitimi ise eğitim bilimleri dışında kalan bir alanın (matematik, fen bilimleri, okul öncesi vb.) öğretimine ilişkin olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin alanlara göre dağılımı Tablo 33'te yer verilmiştir.

Tablo 33.

Katılımcıların Alanlara Göre Dağılımı

Alan	Sayı(n)	Yüzde(%)
Eğitim Bilimleri	324	41.06
Alan Eğitimi	465	58.94
<i>Toplam</i>	<i>789</i>	<i>100.00</i>

Tablo 33 incelendiğinde ölçeğe en fazla katılımın, öğretmen eğitimcilerinin yaklaşık beşte üçünü oluşturan alan eğitimcileri (% 58.94) tarafından sağlandığı görülmektedir. Alan eğitimi bölümlerinin hem sayısının fazla hem de bu eğitimi veren öğretmen eğitimcilerinin yani alan eğitimcilerinin fazla olması itibarıyla bu sonucun normal olduğu söylenebilir.

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarını ölçmek üzere hazırlanan ölçeğe katılım gösteren öğretmen eğitimcilerinin akademik unvana göre dağılımları Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34.

Katılımcıların Akademik Unvana Göre Dağılımı

Akademik Unvan	Sayı(n)	Yüzde(%)
Profesör Doktor	103	13.05
Doçent Doktor	158	20.03
Yardımcı Doçent Doktor	276	34.98
Öğretim Görevlisi Doktor	14	1.77
Öğretim Görevlisi	44	5.58
Araştırma Görevlisi Doktor	29	3.68
Araştırma Görevlisi	158	20.03
Okutman- Uzman	5	0.63
Diğer	2	0.25
<i>Toplam</i>	<i>789</i>	<i>100.00</i>

Tablo 34’te de görüldüğü gibi araştırmaya katılım sağlayan öğretmen eğitimcilerinden % 34.98 ile en fazla orana sahip olanlar akademik unvanı yardımcı doçent olan öğretim elemanlarıdır (n=276). Bunu sırasıyla unvanı araştırma görevlisi ve doçent doktor (n=158,%20.03; n=158,%20.03), profesör doktor (n=103;%13.05), öğretim görevlisi (n=44,%5.58), araştırma görevlisi doktor (n=29,%3.68), öğretim görevlisi doktor (n=14, %1.77) ve okutman-uzman (n=5, %0.63) takip etmektedir. En az oran ise diğer seçeneğine verilmekte olup (n=2, %0.25) bu iki katılımcıdan birisi araştırma görevlisi doçent doktor, diğeri ise profesördür. Aynı zamanda ölçeğe katılım gösteren öğretim üyelerinin sayısı 537 olup katılımcıların % 68.06 sını oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen eğitimcilerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına Tablo 35’te yer verilmiştir.

Tablo 35.

Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Sayı(n)	Yüzde(%)
1-5 yıl	180	22.81
6-10 yıl	118	14.96
11-15 yıl	114	14.45
16-20 yıl	126	15.97
21-25 yıl	107	13.56
26 yıl ve üzeri	144	18.25
<i>Toplam</i>	<i>789</i>	<i>100.00</i>

Tablo 35 incelendiğinde en fazla katılımın mesleki kıdemi 1- 5 yıl arasında olan öğretmen eğitimcileri (n=180, %22.81) tarafından sağlandığı görülmüştür. Bunu sırasıyla mesleki kıdem yılı en fazla olan 26 yıl ve üzeri (n=144,%18.25) olan öğretmen eğitimcileri, mesleki kıdemleri 16-21 yıl (126,%15.97), 6-10 yıl (n=118, %14.96), 11-15 yıl (n=114, %14.45), 21-25 yıl (n=107, %13.56) takip etmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmen eğitimcilerinin lisans eğitiminde mezun oldukları fakülte türlerine göre dağılımları Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36.

Katılımcıların Lisans Eğitiminde Mezun Olduğu Fakülte Türüne Göre Dağılımı

Fakülte Türü	Sayı(n)	Yüzde(%)
Eğitim Fakültesi	546	69.20
Eğitim Bilimleri Fakültesi	46	5.83
Mesleki Eğitim Fakültesi	20	2.53
Teknik Eğitim Fakültesi	11	1.39
Fen Edebiyat Fakültesi	111	14.07
Mühendislik Fakültesi	9	1.14
Diğer	46	5.83
<i>Toplam</i>	<i>789</i>	<i>100.00</i>

Tablo 36 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen eğitimcilerinin çoğunluğunun (n=546, % 69.20) eğitim fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla fen edebiyat fakültesi (n=111, % 14.7), eğitim bilimleri fakültesi (n=46, % 5.83), mesleki eğitim fakültesi (n=20, % 2.53), teknik eğitim fakültesi (n=11, % 1.39) mezunu öğretmen

eğitimcileri takip ederken, en az katılımı ise mühendislik fakóltesi (n=9, % 1.14) mezunu öğretmen eğitimcileri takip etmektedir.

Ayrıca diğer seğeneğinde yer alan toplam 46 katılımcı ise lisans eğitimini aşağıda yer alan fakólterde/birimlerde tamamladıklarını belirtmiştir:

1. Dil Tarih Coğrafya Fakóltesi (n=6),
2. Edebiyat Fakóltesi (n=9),
3. Eğitim Enstitüsü+ Lisans tamamlama (n=1),
4. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakóltesi (n=2),
5. Fen Fakóltesi (n=6),
6. Güzel Sanatlar Fakóltesi (n=2),
7. Hukuk Fakóltesi (n=1),
8. İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi (n=4),
9. İlahiyat Fakóltesi (n=3),
10. Konservatuar (n=3),
11. Sağlık Eğitimi (n=3),
12. Yüksekokul (n=6)'dur.

Buna göre katılımcıların % 79.72'si (n=629) öğretmen yetiştiren fakólterden mezun olup en fazla katılımı öğretmen yetiştiren fakólterde mezun olan öğretmen eğitimcileri göstermiştir.

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarını ölçmek üzere hazırlanan ölçeğe katılım gösteren öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik deneyimi olup olmama durumlarına Tablo 37' de yer verilmiştir.

Tablo 37.

Katılımcılarının Öğretmenlik Deneyiminin Olma Durumları

Öğretmenlik Deneyimi	Sayı(n)	Yüzde(%)
Var	482	61.09
Yok	307	38.91
<i>Toplam</i>	<i>789</i>	<i>100.00</i>

Tablo 37 incelendiğinde ölçeğe katılan toplam 789 kişiden 482 kişinin yani katılımcıların % 61.09'unun en az 1 yıl olmak üzere öğretmenlik deneyimine sahip (MEB stajyer öğretmenlik kriteri) olduğu belirlenmiştir. Buna karşın % 38.91'inin ise öğretmenlik deneyimine sahip olmadığı görölmektedir.

5.3.2. Katılımcıların Genel Alan Yeterlilik Alguları

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre geliştirilen ve tek faktörlü olarak ortaya çıkan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik alguları ölçeği ile eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 789 öğretmen eğitimcisinin kendilerini nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir madde açısından öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimcisi genel alan yeterlilikleri ile ilgili algı düzeylerine ilişkin görüşlerinden edilen bulgulara Tablo 38’de yer verilmiştir.

Tablo 38.

Öğretmen eğitimcilerinin “öğretmen eğitimcisi genel alan yeterlilikleri” ile ilgili yeterlilik algı düzeyleri (n= 789)

No	Yeterlilik Maddeleri	Kolmogorov Smirnov testi		Medyan
		K-S	p	
1	Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili yaptığı araştırmalarda çoklu bakış açılarını kullanabilme	0.270	0.000*	4.00
2	Bilimsel etik kurallara uygun davranabilme	0.336	0.000*	5.00
3	Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için farklı yöntemler kullanarak araştırmalar yapabilme	0.261	0.000*	4.00
4	Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin geliştirilmesi konusunda araştırmalar yapabilme	0.247	0.000*	4.00
5	Alanı ile ilgili güncel sorunların farkına varabilme	0.251	0.000*	4.00
6	Alanı ile ilgili disiplinler arası gelişimleri sürekli takip edebilme	0.255	0.000*	4.00
7	Bir yabancı dilde etkili olarak yazılı iletişim kurabilme	0.173	0.000*	4.00
8	Bir yabancı dilde etkili sözlü iletişim kurabilme	0.159	0.000*	3.00
9	Alanını diğer alan bilgileriyle ilişkilendirebilme	0.280	0.000*	4.00
10	Kendi alanından ya da farklı disiplinlerdeki meslektaşları ile işbirliği yapabilme	0.287	0.000*	4.00
11	Farklı disiplin alanındaki akademisyenlerle birlikte akademik çalışmalar yapabilme	0.263	0.000*	4.00
12	Kendi alanına ilişkin kavramlar, ilkeler ve kuramlar ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olabilme	0.273	0.000*	4.00
13	Alanında derinlemesine uzmanlık bilgisine sahip olabilme	0.277	0.000*	4.00
14	Alanının öğretimiyle ilgili sorunları analiz edebilme	0.273	0.000*	4.00
15	Alanının öğretimiyle ilgili yeni fikirler üretebilme	0.268	0.000*	4.00
16	Kendi alanına ilişkin kuramları uygulamalarına yansıtabilme	0.284	0.000*	4.00
17	Alanına ilişkin değerlerin farkında olabilme	0.259	0.000*	4.00

Tablo 38 devamı

No	Yeterlilik Maddeleri	Kolmogorov Smirnov testi		Medyan
		K-S	p	
18	Alanı ile ilgili lisans ve lisansüstü düzeyde danışmanlık yapabilme	0.274	0.000*	4.00
19	Lisans ve lisansüstü dersleri yürütürken öğretmen yeterliliklerini dikkate alabilme	0.278	0.000*	4.00
20	Kendi alanı ile ilgili felsefe bilgisine sahip olabilme	0.238	0.000*	4.00
21	Kendi alanı ile ilgili bilim tarihi bilgisine sahip olabilme	0.249	0.000*	4.00
22	Kendi alanı için gerekli olan sosyal bilimler bilgisine sahip olabilme	0.281	0.000*	4.00
23	Kendi alanı için gerekli olan teknoloji alan bilgisine sahip olabilme	0.268	0.000*	4.00
24	Eleştirel pedagoji bilgisine sahip olabilme	0.249	0.000*	4.00
25	Temel insan hakları ve evrensel değerler bilgisine sahip olabilme	0.250	0.000*	4.00
26	Öğretmen adaylarının farklı gereksinimlerini karşılayacak teknoloji destekli (akıllı tahta, web 2.0 teknolojileri, bilgisayar yazılımları) öğrenme ortamlarını kullanabilme	0.235	0.000*	4.00
27	Medya okuryazarı olabilme	0.260	0.000*	4.00
28	Öğretmen adaylarına alanına ilişkin eğitici gözlem gezileri düzenleyebilme	0.207	0.000*	4.00
29	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanabilme	0.264	0.000*	4.00
30	Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşarak kaynakları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirebilme	0.256	0.000*	4.00
31	Temel materyal geliştirme ilkelerini dikkate alarak materyal geliştirebilme	0.261	0.000*	4.00
32	Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarının uzaktan eğitim vasıtası ile sağlanan öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleyebilme	0.201	0.000*	4.00
33	Alanında öğretimi destekleyecek niteliklere sahip öğretim tasarımlarını geliştirebilme	0.240	0.000*	4.00
34	Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak program tasarısı hazırlayabilme	0.251	0.000*	4.00
35	Dersin amaçlarına uygun olarak etkinlikler düzenleyebilme	0.257	0.000*	4.00
36	Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarının kendini ifade edebileceği fırsatlar sunabilme	0.278	0.000*	4.00

Tablo 38 devamı

No	Yeterlilik Maddeleri	Kolmogorov Smirnov testi		Medyan
		K-S	p	
37	Öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturabilme	0.244	0.000*	4.00
38	Alanına ilişkin olarak yaratıcı öğrenme ortamları düzenleyebilme	0.240	0.000*	4.00
39	Sınıf içi ve dışı çalışmalarında toplumsal ve mesleki etik değerlere uygun davranabilme	0.325	0.000*	5.00
40	Öğretmen adaylarının fikirlerine ve ürettiklerine değer verebilme	0.338	0.000*	5.00
41	Kendi alanına ilişkin öğrenme stratejilerini kullanarak bunları öğretmen adaylarına kazandırabilme	0.249	0.000*	4.00
42	Öğretmen adaylarının alan ile ilgili bilgilerini düzenlemesinde önceki yaşantıları ile ilişki kurmasını sağlayabilme	0.253	0.000*	4.00
43	Öğretmen adaylarının alanına ilişkin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilme	0.250	0.000*	4.00
44	Özel gereksinimi olan öğretmen adaylarına dersin amaçlarına uygun olarak öğrenme olanakları sağlayabilme	0.259	0.000*	4.00
45	Farklı dönüt stratejilerinden dersin amaçlarına uygun olanını kullanabilme	0.272	0.000*	4.00
46	Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini planlayabilme	0.264	0.000*	4.00
47	Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme	0.268	0.000*	4.00
48	Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini değerlendirebilme	0.261	0.000*	4.00
49	Öğretmen adaylarına öğrenmeyi öğrenme fırsatları oluşturabilme	0.252	0.000*	4.00
50	Sınıf yönetimi becerilerine sahip olabilme	0.291	0.000*	4.00
51	Sınıf kurallarını öğretmen adayları ile birlikte belirleyebilme	0.240	0.000*	4.00
52	Alanı ile ilgili dersin amaçlarına uygun olarak çeşitli türlerde sınav soruları hazırlayabilme	0.305	0.000*	5.00
53	Dersin amaçlarına uygun ölçmeyi uygulayabilme	0.286	0.000*	4.00

Tablo 38 devamı

No	Yeterlilik Maddeleri	Kolmogorov Smirnov testi		Medyan
		K-S	p	
54	Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlayabilme	0.332	0.000*	5.00
55	Yapılan sınavın sonuçlarını öğretimin amaçlarına ulaşma açısından analiz edebilme	0.271	0.000*	4.00
56	Öğretmen adaylarının öğrenme hatalarını, eksikliklerini tespit edebilme	0.261	0.000*	4.00
57	Öz değerlendirme yapabilme	0.252	0.000*	4.00
58	Öğretmen adaylarına uyguladığı sınavın sonuçlarından elde ettiği izlenimlere dayalı olarak programın, öğretimin ve kullanılan materyallerin etkisini analiz edebilme	0.266	0.000*	4.00
59	Alanı ile ilgili öğretimin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretimde verimliliği sağlayacak stratejiler geliştirebilme	0.272	0.000*	4.00
60	Öğretimin niteliğini arttırmak için ölçme ve değerlendirme sürecini periyodik olarak gözden geçirebilme	0.280	0.000*	4.00
61	Kendi alanına ilişkin öğretim programı değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayabilme	0.260	0.000*	4.00
62	Öğretmen adaylarının kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlayabilme	0.267	0.000*	4.00
63	Kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarına rehberlik edebilme	0.262	0.000*	4.00
64	Öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilme	0.254	0.000*	4.00
65	Öğretmen adaylarının yanlış kavramsallaştırma yapmalarına engel olabilme	0.277	0.000*	4.00
66	Öğretmen yetiştirme işinden mutluluk duyabilme	0.360	0.000*	5.00
67	Farklı gelişim ve öğrenme düzeyine sahip öğretmen adaylarıyla etkileşimde bulunabilme	0.244	0.000*	4.00
68	Değişik öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarına erişmek için uygun öğretim stratejilerini uyarlayabilme	0.241	0.000*	4.00
69	Öğretmen adaylarının mesleği ile ilgili olan paydaşlarla (MEB, sektör vb.) iletişim kurmasına rehberlik edebilme	0.248	0.000*	4.00
70	Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik kurallara uygun davranmasına rehberlik edebilme	0.267	0.000*	4.00
71	Haksızlığa karşı mücadele edebilme	0.308	0.000*	5.00

Tablo 38 devamı

No	Yeterlilik Maddeleri	Kolmogorov Smirnov testi		Medyan
		K-S	p	
72	Başkasının hakkını koruyabilme	0.314	0.000*	5.00
73	Kendini geliştirme kararlığına sahip olabilme	0.350	0.000*	5.00
74	İletişim becerilerini kullanabilme	0.330	0.000*	5.00
75	Empati kurabilme	0.352	0.000*	5.00
76	Akademik etik değerlere sahip olabilme	0.382	0.000*	5.00
77	İnsana, topluma ve çevreye duyarlı olabilme	0.397	0.000*	5.00
78	Kendi kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek düzeydeki değişime uyum sağlayabilme	0.326	0.000*	5.00
79	Özgüvene sahip olabilme	0.304	0.000*	5.00
80	Kendi kişisel liderlik niteliklerini geliştirebilecek liderlik süreçlerini uygulayabilme	0.255	0.000*	4.00
81	Bilimsel yaklaşımı öğretim hayatının temelinde alabilme	0.279	0.000*	4.00
82	Değerler eğitimini önemseyebilme	0.325	0.000*	5.00
83	İyi bir öğretmen eğitimi vizyonuna sahip olabilme	0.325	0.000*	5.00
84	Alanının gerektirdiği düzeyde eğitim bilimleri alan bilgisine sahip olabilme	0.278	0.000*	4.00
85	Kendisi de “iyi bir öğretmen” olabilme	0.266	0.000*	4.00
86	Öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirebilme	0.247	0.000*	4.00
87	Uzmanlık alanıyla ilgili güncel bilimsel gelişmeleri öğretmen yetiştirme programına dahil edebilme	0.248	0.000*	4.00
88	Öğretmen adaylarına mesleki uygulamalarla ilgili geribildirim vererek onların mesleki gelişimlerine destek olabilme	0.247	0.000*	4.00
89	Öğretmen adaylarına 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili farkındalık kazandırabilme	0.261	0.000*	4.00
90	Öğretmen adaylarına araştırma bilgi ve becerisini kazandırabilme	0.252	0.000*	4.00
91	Öğretmen adaylarında, kendini yenilemenin ve geliştirmenin önemi konusunda farkındalık oluşturabilme	0.271	0.000*	4.00
92	İnsan ilişkileri ve iletişim becerileri hakkında öğretmen adaylarına rol model olabilme	0.276	0.000*	4.00
93	Ülke temelinde ve dünya bağlamında öğretmen yetiştirme sorunlarını analitik ve bütüncül bakış açısıyla açıklayabilme	0.262	0.000*	4.00

Tablo 38 devamı

No	Yeterlilik Maddeleri	Kolmogorov Smirnov testi		Medyan
		K-S	p	
94	Nitelikli öğretmen yetiştirmek için ne tür koşulların oluşturulması gerektiğine yönelik çözüm önerileri geliştirebilme	0.260	0.000*	4.00
95	Öğretmen adaylarına kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge sağlama konusunda model olacak şekilde öğretimini düzenleyebilme	0.270	0.000*	4.00
96	Bireysel farklılıkların yönetimi ve demokratik ideallerin geliştirilmesi konularında öğretmen adaylarına model olacak bilgi ve becerileri gösterebilme	0.265	0.000*	4.00
97	Eğitim sürecinin öğeleri arasında tutarlı ilişkiler kurarak ve yansıtıcı düşünme yoluyla sürecin nasıl iyileştirilebileceği konusunda öğretmen adaylarına model olabilme	0.262	0.000*	4.00
98	Öğretmen adaylarına etkili bir öğretmen olabilmede planlamanın önemini kavrayabilme	0.251	0.000*	4.00
99	Derslerin planlanması ve uygulanmasına konularında öğretmen adaylarına model niteliğinde davranışları somut olarak gösterebilme	0.252	0.000*	4.00
100	Öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için girişimlerde bulunabilme	0.247	0.000*	4.00
101	Öğretmen adaylarına bilişsel kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme	0.263	0.000*	4.00
102	Öğretmen adaylarına duyuşsal kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme	0.259	0.000*	4.00
103	Öğretmen adaylarına psikomotor kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme	0.254	0.000*	4.00
104	Öğrenmeyi öğrenme konusunda sergilediği davranışlarla öğretmen adaylarına rol model olabilme	0.262	0.000*	4.00
105	Öğrenme- öğretim sürecinde çağdaş bilimsel gelişmeleri takip ederek öğretmen adaylarına rol model olabilme	0.254	0.000*	4.00
106	Toplumsal gelişmelerin okula ve eğitime yansımalarını takip edebilme	0.251	0.000*	4.00
...	TÜM MADDELER GENEL (106 MADDE)	0.070	0.000*	4.11

*p<0.05 anlamlı

Tablo 38’de de görüldüğü gibi öncelikle her bir maddenin dağılımının normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve bütün maddelerin dağılımlarının normal olmadığı belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu nedenle öğretmen eğitimcilerinin her bir maddeye ilişkin algı düzeyleri için medyan değerleri esas alınarak yorum yapılmıştır.

Tablo 38’deki bulgular incelendiğinde, diğer maddelere göre medyan değeri en düşük olan konularda bile öğretmen eğitimcileri kendilerini orta düzeyde yeterli bulmaktadır. Tüm yeterlilik maddelerinin ortalaması ilgili yapılan dağılımın normalliği araştırması da Kolmogorov Smirnov testi ile yapılmış ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ($K-S_{(789)} = 0.070$; $p=0.000<0.05$). Buna göre medyan değeri dikkate alınmıştır ($M=4.11$). Bu değer öğretmen eğitimcilerinin genel alan bakımından yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğunu ve dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin genel alan bakımından kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Maddeler genel olarak incelendiğinde dikkat çeken bulgular şöyle özetlenebilir.

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarının en yüksek düzeyde olduğu ($M=5.00$) maddeler “İnsana, topluma ve çevreye duyarlı olabilme” (Madde 77), “Empati kurabilme” (Madde 75), “Kendini geliştirme kararlılığına sahip olabilme” (Madde 73), “Kendi kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek düzeydeki değişime uyum sağlayabilme” (Madde 78), “Özgüvene sahip olabilme” (Madde 79), “Değerler eğitimi önemseyebilme” (Madde 82) olarak ifade edilmiştir. Daha çok duyuşsal özellikleri içeren yeterlilik maddelerinin medyanlarının çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcileri kişisel özellikleri içeren yeterlilik maddelerinde kendilerini oldukça yüksek düzeyde yeterli hissetmektedir.

“Bilimsel etik kurallara uygun davranabilme” (Madde 2), “Sınıf içi ve dışı çalışmalarında toplumsal ve mesleki etik değerlere uygun davranabilme” (Madde 39), “Akademik etik değerlere sahip olabilme” (Madde 76) gibi etik kural ve değerleri içeren yeterlilik maddelerinde ve aynı zamanda öğretmen yetiştirme ile ilgili olan “Öğretmen adaylarının fikirlerine ve ürettiklerine değer verebilme” (Madde 40) “İyi bir öğretmen eğitimi vizyonuna sahip olabilme” (Madde 83), “Öğretmen yetiştirme işinden mutluluk duyabilme” (Madde 66) ile ilgili maddelerde de öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları en yüksek düzeydedir. Bu yeterlilik maddelerine ek olarak “Alanı ile ilgili dersin amaçlarına uygun olarak çeşitli türlerde sınav soruları hazırlayabilme” (Madde 52), “Dersin amaçlarına uygun ölçmeyi uygulayabilme” (Madde 53), “Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlayabilme” (Madde 54) gibi ölçme ve değerlendirmenin hazırlık

ve uygulama süreci ile ilgili yeterlilik maddelerinde de öğretmen eğitimcilerini oldukça yüksek düzeyde yeterli hissetmektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarının en düşük düzeyde olduğu (M=3) yani kendilerini kısmen yeterli kısmen yetersiz hissettikleri tek madde “Bir yabancı dilde etkili sözlü iletişim kurabilme” (Madde 8)’dir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin kendilerini en yetersiz olarak hissettikleri alan yabancı dildir.

Araştırma kapsamında geliştirilen tek boyutlu yeterlilik algısı ölçeğinin içeriği incelendiğinde kendi içinde anlam bütünlüğü taşıyan maddeler üç uzmanın nitel değerlendirmesi sonucunda görüş birliği ile alt boyutlara göre gruplanmıştır. Bu boyutlandırma nitel olarak yapıldığı için ölçeğin tek boyutluluğunun nicel verileri adına bir değişiklik gerektirmemektedir. Buna göre aşağıda söz konusu alt boyutların bulgu ve yorumuna yer verilmiştir.

Bilimsel Araştırma

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeğinde bilimsel araştırmayı konu edinen maddelerde öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu maddelere ilişkin bulgular şöyle özetlenebilir. “Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili yaptığı araştırmalarda çoklu bakış açılarını kullanabilme” (Madde 1), “Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için farklı yöntemler kullanarak araştırmalar yapabilme” (Madde 3), “Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin geliştirilmesi konusunda araştırmalar yapabilme” (Madde 4). Bu maddeleri medyan değerleri dikkate alındığında öğretmen eğitimcilerinin bilimsel araştırma açısından kendilerini yeterli hissettikleri biçiminde yorumlanabilir.

Eğitim fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanları, yukarıda belirtildiği gibi araştırmayı konu edinen maddelerde kendilerini yüksek derecede yeterli görürlerken, aynı şekilde öğretmen adaylarına araştırma bilgi ve becerisini kazandırabilme bakımından da kendilerini yüksek derece yeterli olarak algılamaktadır (Madde 90). Yani kendilerini yeterli hissettikleri araştırma bilgi ve becerisinin öğretmen adaylarına aktarımında da kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir.

Disiplinlerarası Çalışma

“Alanını diğer alan bilgileriyle ilişkilendirebilme” (Madde 9), “Kendi alanından ya da farklı disiplinlerdeki meslektaşları ile işbirliği yapabilme” (Madde 10), “Farklı disiplin alanındaki akademisyenlerle birlikte akademik çalışmalar yapabilme” (Madde 11), “Alanı

ile ilgili disiplinler arası gelişimleri sürekli takip edebilme” (Madde 6) gibi farklı disiplinlerle ilişki kurma ile ilgili konuları içeren yeterlilik maddelerinde öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeyleri yüksektir. Aynı zamanda disiplinlerarası araştırmalar ve işbirliği yapabilme konusunda da öğretmen eğitimcileri kendilerini genel alan yeterlilik algıları medyan değer ortalaması altında gördükleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcileri hem disiplinlerarası bilimsel araştırmalar yapabilme yönünden hem de disiplinlerarası alanlarda bilgi transferi açısından işbirliği yapabilme ile ilgili olarak kendilerini çok yüksek düzeyde olmasa da yine de yeterli hissettikleri söylenebilir.

Uzmanlık Alan Bilgisi

Öğretmen eğitimcileri alanı ile ilgili olan “Kendi alanına ilişkin kavramlar, ilkeler ve kuramlar ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olabilme” (Madde 12), “Alanında derinlemesine uzmanlık bilgisine sahip olabilme” (Madde 13) “Alanının öğretimiyle ilgili sorunları analiz edebilme” (Madde 14), “Alanının öğretimiyle ilgili yeni fikirler üretebilme” (Madde 15), “Kendi alanına ilişkin kuramları uygulamalarına yansıtabilme” (Madde 16) gibi bilgi ve beceri gibi boyutlarını içeren maddelerde kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algılayan, “Alanına ilişkin değerlerin farkında olabilme” (Madde 17) gibi duyuşsal özelliği içeren yeterlilik maddesinde kendilerinin yüksek düzeyde yeterli olduklarını düşünmüştür. Aynı zamanda öğretmen eğitimcileri kendi alanlarında derinlemesine uzmanlık bilgilerine sahip olabilme ile ilgili olarak kendilerinin yüksek düzeyde yeterli olduklarını belirtirken (Madde 13), aynı şekilde alanının gerektirdiği düzeyde eğitim bilimleri alan bilgisine sahip olabilme ile ilgili olarak ise kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak (Madde 84) görmektedir.

Genel Kültür Bilgisi

Öğretmen eğitimcilerinin kendi alanı için gerekli olan bilgilerle ilgili olan yeterlilik maddeleri “Kendi alanı ile ilgili felsefe bilgisine sahip olabilme” (Madde 20), “Kendi alanı ile ilgili bilim tarihi bilgisine sahip olabilme” (Madde 21), “Kendi alanı için gerekli olan sosyal bilimler bilgisine sahip olabilme” (Madde 22), “Kendi alanı için gerekli olan teknoloji alan bilgisine sahip olabilme” (Madde 23), “Eleştirel pedagoji bilgisine sahip olabilme” (Madde 24) olup kendilerini bu yeterlilik konuları hakkında yüksek düzeyde (M=4.00) yeterli hissetmektedir. Buna göre öğretmen eğitimcileri alanlarının öğretimi için gerekli olan temel bilimlerle ilgili kendilerini yeterli görmektedir.

Eğitim Teknolojileri

Teknolojiyi konu edinen “Öğretmen adaylarının farklı gereksinimlerini karşılayacak teknoloji destekli (akıllı tahta, web 2.0 teknolojileri, bilgisayar yazılımları) öğrenme ortamlarını kullanabilme” (Madde 26), “Bilgi ve iletişim teknolojilerinden bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanabilme”(Madde 29), “Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretim – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşarak kaynakları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirebilme” (Madde 30), “Öğretmen ve öğretimci adaylarının uzaktan eğitim vasıtası ile sağlanan öğrenme ortamlarına katılmalarını destekleyebilme” (Madde 32) yeterlilik maddelerinde öğretimci adayları kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmüştür. Öğretimci adayları teknoloji destekli öğrenme ortamlarını kullanma ve teknolojiyi bilgiyi paylaşma amaçlı olarak kullanmalarını noktasında kendilerini yeterli olarak görmektedir (M=4.00).

Öğrenme- Öğretim Süreci

Öğrenme ve öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesi açısından önemli olan yeterliliklerde yani öğretimci adaylarının “Alanında öğretimi destekleyecek niteliklere sahip öğretim tasarımlarını geliştirebilme” (Madde 33), “Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak program tasarısı hazırlayabilme” (Madde 34) yani öğretim ve program tasarısı geliştirme ile ilgili maddelerde kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algılayarak bu tasarımların doğrultusunda “Dersin amaçlarına uygun olarak etkinlikler düzenleyebilme” (Madde 35) ile ilgili olarak ise kendilerini aynı şekilde yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Program ve öğretim tasarısı geliştirme alanlarında yeterli gördükleri düzeyde “Kendi alanına ilişkin öğretim programı değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayabilme”(Madde 61) açısından da kendilerini yeterli görmektedirler. Bu durumun program değerlendirme çalışmalarına “katkı sağlayabilme” olarak yeterlilik ifadesine yer verilirken program tasarısını “hazırlayabilme” gibi daha fazla yetkinlik gerektiren bir iş olarak algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretimci adayları öğrenme- öğretim sürecinde bilgilerini öğretim yöntem ve teknikleri ile aktarır. Bu bağlamda öğretimci adayları öğretim yöntem ve tekniklerinin planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik kendilerini yüksek düzeyde yeterli hissetmektedir(Madde 46, Madde 47, Madde 48; M=4.00).

Öğretimci adayları öğretim sürecinin içerisinde yer alan ve öğretimci adaylarında olması beklenen yeterliliklerden alanına ilişkin olarak yaratıcı öğrenme ortamları

düzenleyebilme (Madde 38), farklı dönüt stratejilerinden dersin amaçlarına uygun olanını kullanabilme (Madde 45), öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilme (Madde 64), öğretmen adaylarının yanlış kavramsallaştırma yapmalarına engel olabilme (Madde 65) gibi yeterlilik maddelerinde öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeyleri “yeterliyim” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme- öğretme sürecinde bir diğer önemli unsur da sınıf yönetimidir. Öğretmen eğitimcileri sınıf yönetimi becerilerine sahip olabilme açısından kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedir(Madde 50). Aynı şekilde sınıf kurallarını öğretmen adayları ile birlikte belirleyebilme bakımından yüksek düzeyde yeterli (Madde 51) olarak ifade etmektedir.

Rehberlik

Öğretmen eğitimcileri kendilerini öğretmen adaylarına kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunabilme (Madde 36), farklı gelişim ve öğrenme düzeyine sahip öğretmen adaylarıyla etkileşimde bulunabilme (Madde 67) bakımından çok yüksek düzeyde yeterli görürken, aynı şekilde öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturabilme (Madde 37), değişik öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarına erişmek için uygun öğretme stratejilerini uyarlayabilme (Madde 68) bakımından ise kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Bu yeterlilik maddelerini destekler bir şekilde öğretmen eğitimcileri özel gereksinimi olan öğretmen adaylarına dersin amaçlarına uygun olarak öğrenme olanakları sağlayabilme konusunda da yeterli gördükleri söylenebilir (Madde 44).

Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmen eğitimcileri alanları ile ilgili ölçme ve değerlendirme süreçlerini içeren “Alanı ile ilgili dersin amaçlarına uygun olarak çeşitli türlerde sınav soruları hazırlayabilme” (Madde 52), “Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlayabilme” (Madde 54) yeterlilik maddelerinde kendilerini çok yüksek düzeyde (M=5.00) yani kesinlikle yeterli olduklarını bildirmiştir. Öğretmen eğitimcileri ölçme ve değerlendirmeyi uygulama ve uygulama sonrasındaki süreçleri yürütebilme ile ilgili olarak “Dersin amaçlarına uygun ölçmeyi uygulayabilme” (Madde 53), “öğretmen eğitimcilerinin uyguladıkları sınavın sonuçlarını öğretimin amaçlarına ulaşma açısından analiz edebilme” ve “öğretmen adaylarının öğrenme hatalarını, eksikliklerini tespit edebilme” açısından ise yeterli olduklarına yönelik

görüş bildirmiştir (Madde 55 ve Madde 56 M=4.00). Aynı zamanda öğretmen eğitimcileri öz değerlendirme yapabilme hususunda da kendilerini yeterli görmektedir (Madde 57).

Öğretim elemanlarının sınavları uyguladıktan sonra yapılması beklenen sorumluluklarla ilgili olan “Öğretmen adaylarına uyguladığı sınavın sonuçlarından elde ettiği izlenimlere dayalı olarak programın, öğretimin ve kullanılan materyallerin etkisini analiz edebilme” (Madde 58), “Alanı ile ilgili öğretimin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretimde verimliliği sağlayacak stratejiler geliştirebilme” (Madde 59) ve “Öğretimin niteliğini arttırmak için ölçme ve değerlendirme sürecini periyodik olarak gözden geçirebilme” (Madde 60) maddelerine yönelik yeterlilik algıları çeşitli sınav soruları hazırlayabilme, sınav cevaplarını objektif puanlayabilme gibi daha temel düzeydeki yeterliliklere göre daha düşük olup “yeterliyim” (M=4.00) düzeyindedir. Bu durumda, öğretmen eğitimcileri ölçme ve değerlendirme sürecinde kendilerini oldukça yeterli görürken sürecin sonrasında ve devamlı olarak yapılması beklenen iyileştirme faaliyetlerine yönelik öğretmen eğitimcilerinin kendilerini daha az yeterli gördükleri söylenebilir.

Kişisel Özellikler ve Değerler

Haksızlığa mücadele edebilme (Madde 71), başkasının hakkını koruyabilme (Madde 72), kendini geliştirme kararlığına sahip olabilme (Madde 73), iletişim becerilerini kullanabilme (Madde 74), empati kurabilme (Madde 75), insana, topluma ve çevreye duyarlı olabilme (Madde 77), kendi kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek düzeydeki değişime uyum sağlayabilme (Madde 78), özgüvene sahip olabilme (Madde 79) gibi kişisel özellikler ve değerleri içeren yeterlilik konularına yönelik öğretmen eğitimcileri kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli olarak (M=5.00) hissetmektedirler. Kişisel özelliklere ilişkin “Kendi kişisel liderlik niteliklerini geliştirebilecek liderlik süreçlerini uygulayabilme” (Madde 80) olarak belirtilen yeterlilik maddesinde ise öğretim elemanları diğer maddelere göre kendilerini düşük düzeyde (M=4.00) yeterli algılamaktadır.

Öğretmen eğitimcileri kişisel özelliklerde kendilerini çok yüksek düzeyde (M=5.00) yeterli görürlerken, aynı zamanda rol model olmaları ile ilgili olarak bu özellikleri gösterme açısından nispeten daha düşük düzeyde yeterli olduklarını düşünmektedir (Madde 92). İnsan ilişkileri ve iletişim becerileri hakkında öğretmen adaylarına rol model olabilme, bireysel farklılıkların yönetimi ve demokratik ideallerin geliştirilmesi konularında öğretmen adaylarına model olacak bilgi ve becerileri gösterebilme (Madde 96, M=4.00) ile etik ile ilgili olan bilimsel etik kurallara uygun davranabilme (Madde 2), akademik etik

değerlere sahip olabilme (Madde 76) ile ilgili olarak öğretmen eğitimcileri yeterlilik algılarının çok yüksek düzeyde (M=5.00) olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik kurallara uygun davranmasına rehberlik edebilme konusunda da kendilerinin oldukça yeterli olduğunu düşünmektedir (Madde 70).

Kendini geliştirme kararlılığına sahip olabilme ile ilgili olarak yüksek düzeyde yeterlilik algısına sahip olan öğretmen eğitimcileri (Madde 73), aynı şekilde öğretmen adaylarında bu kendini geliştirme konusunda farkındalık oluşturabilme (Madde 91) ile ilgili olarak da kendilerini oldukça yeterli hissetmektedir (M=5.00). Bu bağlamda öğretmen eğitimcileri kendilerini geliştirme kararlılığını öğretmen adaylarına çok yüksek düzeyde yansıttıklarını düşünmektedir.

Mesleki Gelişim

Öğretmen eğitimcileri mesleki gelişimlerini ilgilendiren toplumsal gelişmelerin okula ve eğitime yansımalarını takip edebilme (Madde 106) ile ilgili olarak kendilerini yeterli görmektedir. Aynı zamanda mesleki gelişimlerinin öğretmen adaylarına etkilerini ilgilendiren “öğrenme- öğretme sürecinde çağdaş bilimsel gelişmeleri takip ederek öğretmen adaylarına rol model olabilme” (Madde 104) ve “Öğrenme- öğretme sürecinde çağdaş bilimsel gelişmeleri takip ederek öğretmen adaylarına rol model olabilme” (Madde 105) ile ilgili olarak kendilerini yeterli hissetmektedir (M=4.00).

Yabancı Dil

Öğretmen eğitimcilerinin kendilerini kısmen yeterli kısmen yetersiz olarak araştırmada en düşük seviyede yeterli algıladıkları madde yabancı dil maddelerinden “Bir yabancı dilde etkili sözlü iletişim kurabilme” (Madde 8, M=3.00)’dir. Yabancı dil içeriği olan bir diğer madde de “Bir yabancı dilde etkili olarak yazılı iletişim kurabilme” olup öğretmen eğitimcileri yabancı dilde yazılı iletişim kurma konusunda sözlü iletişim kurmalarına göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir (Madde 9, M=4.00).

Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen eğitimcileri öğretmen yetiştirme görevi ile ilgili olarak öncelikle kendilerini de iyi bir öğretmen olarak hissetme hususunda yüksek düzeyde (M=4.00) yeterli olarak görmekte iken (Madde 85), öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirebilme (Madde 86), uzmanlık alanıyla ilgili güncel bilimsel gelişmeleri öğretmen yetiştirme programına dahil edebilme (Madde 87) ile ilgili olarak da aynı düzeyde yeterli

olduklarını belirtmiştir. İyi bir öğretmen eğitimi vizyonuna sahip oldukları hususunda ise daha çok yeterli görmektedir (Madde 83, M=5.00).

Öğretmen eğitimcileri kendi alanlarına ilişkin öğretmen adaylarına kazandırılması ile ilgili beklenen yeterliliklerden “Kendi alanına ilişkin öğrenme stratejilerini kullanarak, bunları öğretmen adaylarına kazandırabilme” (Madde 41) ve “Öğretmen adaylarının alan ile ilgili bilgilerini düzenlemesinde önceki yaşantıları ile ilişki kurmasını sağlayabilme” (Madde 42) ile “Öğretmen adaylarının alanına ilişkin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilme” (Madde 43) ile ilgili olarak ise yüksek düzeyde yeterli olarak görmektedir (M=4.00). Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının fikirlerine ve ürettiklerine değer verme ile ilgili olarak kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli (Madde 40, M=5.00) hissederken öğretmen adaylarının kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlayabilme (Madde 62) ve kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarına rehberlik edebilme (Madde 63) ile ilgili olarak ise kendilerini yeterli olarak (M=4.00) görmektedir.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen yetiştirme ile ilgili olan “Ülke temelinde ve dünya bağlamında öğretmen yetiştirme sorunlarını analitik ve bütüncül bakış açısıyla açıklayabilme” (Madde 93) ve “Nitelikli öğretmen yetiştirmek için ne tür koşulların oluşturulması gerektiğine yönelik çözüm önerileri geliştirebilme” (Madde 94) yeterlilik maddeleri bakımından kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Özellikle öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına yol göstermesi beklenen noktalardan birisi olarak görülen öğretmen adaylarının mesleği ile ilgili olan paydaşlarla (MEB, sektör vb.) iletişim kurmasına rehberlik edebilme yeterliliğine ilişkin algı düzeyleri yüksektir (M=4.00).

Öğretmen eğitimcilerinin rol model olması ile ilgili olan “Öğretmen adaylarına kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge sağlama konusunda model olacak şekilde öğretimini düzenleyebilme” (Madde 95), “Eğitim sürecinin öğeleri arasında tutarlı ilişkiler kurarak ve yansıtıcı düşünme yoluyla sürecin nasıl iyileştirilebileceği konusunda öğretmen adaylarına model olabilme”(Madde 97), “Derslerin planlanması ve uygulanmasına konularında öğretmen adaylarına model niteliğinde davranışları somut olarak gösterebilme” (Madde 99) yeterlilik maddelerinde kendilerini yeterli olarak algılamaktadır.

Öğretmen eğitimcileri “öğretmen adaylarına kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretme” konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedirler. Medyan puanları düzeyinde aynı puan değerine sahip olan (M=4) “öğretmen adaylarına bilişsel kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme” (Madde 101),

ardından “duyuşsal kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme” (Madde 102) ve en son olarak “psikomotor kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme” (Madde 103) yeterlilik maddeleridir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcileri hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psikomotor kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretmen adaylarına öğretebilme ile ilgili olarak kendilerini yeterli görmektedir.

Öğretmen eğitimcileri, öğrenmeyi öğrenme konusunda sergilediği davranışlarla (Madde 104) ve öğretmen adaylarına öğrenmeyi öğrenme fırsatları oluşturabilme (Madde 49) ile ilgili olarak ise kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Yani öğrenmeyi öğrenme konusundaki kendilerinde hissettikleri yetkinlik derecesini öğretmen adaylarına aynı düzeyde aktardıklarını düşündükleri söylenebilir.

Özet olarak, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları medyan puanı yüksek olup öğretmen eğitimcileri kendilerini yüksek düzeyde yeterli (M= 4.11) hissetmektedir. Yabancı dil ile ilgili olan yeterlilik maddeleri, algı medyan puanı en düşük maddeler arasında yer almaktadır. Kişisel özellikler ve değerleri konu edinen maddelerde yeterlilik algı düzeyleri oldukça yüksektir. Aynı zamanda etik ile ilgili maddelerde de öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeyleri de oldukça yüksektir. Öğretmen yetiştirmeyi konu edinen maddeler de ise öğretmen eğitimcileri kendilerini yeterli hissetmekte iken yeterlilik seviyeleri kişisel özellikler ve değerleri konu edinen maddelerdeki gibi çok yüksek seviyede değildir. Öğrenme ve öğretme süreci, eğitim teknolojileri, bilimsel araştırma gibi konuları içerisine alan maddelerde de yeterlilik seviyesi “yeterliyim” düzeyindedir. Ölçme ve değerlendirmeyi esas alan maddelerin bir bölümünde öğretmen eğitimcileri kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli hissederken büyük bir bölümünde ise kendilerini yeterli hissetmektedir. Dikkat çekici bir diğer bulgu da öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına rol model olmaları ile ilgili yeterlilik maddelerinde “yeterliyim” düzeyinden “kesinlikle yeterliyim” düzeyine çıkan madde bulunmamasıdır.

5.3.3. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algılarının Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarının cinsiyete, alanlarına, çalışmakta oldukları üniversite türüne, öğretmenlik deneyiminin olması, lisans mezuniyet fakülte türüne, akademik unvan ve mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılmasına yönelik analizler yapılmıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan test sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U testi	
		K-S	p			U	p
Kadın	367	0.071	0.000*	4.10	397.93	76361.50	0.736
Erkek	422	0.070	0.000*	4.13	392.45		

*p<0.05

Tablo 39’da görüldüğü gibi öncelikle cinsiyete göre dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmen eğitimcilerinin cinsiyetleri açısından yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (U=76361.50; p<0.05). Bu sonuca göre sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini genel alan yeterlilikleri açısından yüksek düzeyde yeterli gördüğü söylenebilir. Bu sonuç cinsiyetin yeterlilik algısı adına önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarının alanlarına (eğitim bilimleri/alan eğitimi) göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan test sonuçları Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Alanlarına Göre Karşılaştırılması

Alan	N	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U testi	
		K-S	p			U	p
Eğt. Bil.	324	0.068	0.001*	4.16	399.04	74021.00	0.678
Alan Eğt	465	0.075	0.000*	4.09	392.18		

*p<0.05

Tablo 40’ta da görüldüğü gibi öncelikle alanlara göre dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmen eğitimcilerinin uzmanlık alanları açısından yeterlilik algıları

arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=74021.00$; $p<0.05$). Bu sonuca göre sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde her iki grubun da genel alan yeterlilikleri açısından kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüğü söylenebilir. Bu sonuç öğretmen eğitimcilerinin uzmanlık alanının yeterlilik algısı adına önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları üniversite türüne (devlet/vakıf) göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan test sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Çalışmakta Oldukları Üniversite Türüne Göre Karşılaştırılması

Ün. türü	N	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U testi	
		K-S	p			U	p
Devlet	744	0.069	0.000*	4.11	394.29	16212.00	0.722
Vakıf	45	0.151	0.012*	4.15	406.73		

* $p<0.05$

Tablo 41’de de görüldüğü gibi öncelikle öğretmen eğitimcilerinin çalışmakta oldukları üniversite türlerine göre dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmen eğitimcilerinin çalıştıkları üniversite türleri (devlet/vakıf) açısından yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=16212.00$; $p<0.05$). Bu sonuca göre sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini genel alan yeterlilikleri açısından yüksek düzeyde yeterli gördüğü söylenebilir. Bu sonuç öğretmen eğitimcilerinin çalışmakta oldukları üniversite türünün devlet ya da vakıf üniversitesi olmasının yeterlilik algısı adına önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarının öğretmenlik mesleğinde deneyimlerinin olup olmama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan test sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Öğretmenlik Mesleğindeki Deneyim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Öğrt. deneyimi	N	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U testi	
		K-S	p			U	p
		Den. var	482			0.067	0.000*
Den. yok	307	0.088	0.000*	4.21	412.13		

*p<0.05

Tablo 42’de belirtildiği gibi öncelikle öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik deneyimi olup olmamasına göre dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik deneyimleri açısından yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (U=68728.00; p<0.05). Bu sonuca göre sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde her iki grubun da genel alan yeterlilikleri açısından kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüğü söylenebilir. Bu sonuç öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik deneyiminin olmasının yeterlilik algısı adına önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen eğitimcilerinin lisans eğitiminde mezun oldukları fakülte türüne göre yeterlilik algı düzeylerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu anlamda öncelikle amacı öğretmen yetiştirme olan günümüzde varlığını sürdüren eğitim fakülteleri, eğitim bilimleri fakülteleri ve geçmişte varlığını sürdürmüş olan teknik eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri, endüstriyel sanatlar eğitimi fakülteleri, sağlık eğitimi fakülteleri öğretmen yetiştiren fakülteler olarak kapsama alınmıştır. Esas amacı öğretmen yetiştirmek olmayan mühendislik, fen-edebiyat, fen, edebiyat, ilahiyat vb. fakülteler ise “diğer fakülteler” kategorisinde yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarının lisans eğitiminde mezun oldukları fakülte türüne (öğretmen yetiştiren fakülteler ve diğer fakülteler) göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan test sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Lisans Eğitimini Aldıkları Fakülte Türüne Göre Karşılaştırılması

Lisans mezuniyet türü	N	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U testi	
		K-S	p			U	p
Öğretmen yetiştiren fakülte	629	0.070	0.000*	4.10	391.26	47970.00	0.361
Diğer fakülteler	160	0.072	0.043*	4.16	409.69		

*p<0.05

Tablo 43'te belirtildiği gibi öncelikle öğretmen eğitimcilerinin lisansta mezun oldukları fakülte türüne göre dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmen eğitimcilerinin lisans mezuniyet fakülte türleri açısından yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (U=47970.00; p<0.05). Bu sonuca göre sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde her iki grubun da genel alan yeterlilikleri açısından kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüğü söylenebilir. Bu sonuç öğretmen eğitimcilerinin mezun oldukları fakülte türünün yeterlilik algısı adına önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen eğitimcilerinin akademik unvanları profesör doktor, doçent doktor, yardımcı doçent doktor, öğretim görevlisi doktor, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi doktor, araştırma görevlisi, okutman- uzman ve diğer olarak alınmıştır. Öncelikle öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algı düzeylerinin sahip oldukları bu akademik unvanlara göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Akademik Unvanlarına Göre Karşılaştırılması

Akademik Ünvan	N	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
Prof.Dr.	103	0.102	0.010*	4.11	384.10		
Doç.Dr.	158	0.080	0.016*	4.10	409.60		
Yrd.Doç.Dr.	276	0.079	0.000*	4.07	380.19		
Öğr.Gör.Dr. ve Öğr.Gör.	58	0.071	0.200	4.13	402.69	2.944	0.709
Arş.Gör.Dr. ve Arş.Gör.	187	0.076	0.011*	4.17	406.14		
Okut.Uzm.ve diğer.	7	0.294	0.068	3.99	448.29		

*p<0.05

Tablo 44'te de gösterildiği gibi öncelikle öğretmen eğitimcilerinin akademik unvanlarına göre dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis H testi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmen eğitimcilerinin unvanları açısından yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (U=2.944; p<0.05). Bu sonuca göre sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde tüm grupların kendilerini genel alan yeterlilikleri açısından yüksek düzeyde yeterli gördüğü söylenebilir. Bu sonuç öğretmen eğitimcilerinin mezun oldukları fakülte türünün yeterlilik algısı adına önemli bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Ayrıca fazla akademik unvan olmasından dolayı, öğretmen eğitimcilerinin unvanlarına yönelik öğretim üyesi ve diğer öğretim elemanları olarak ayrı bir sınıflandırma yapılarak öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Akademik Unvanlarına(Öğretim Üyesi ve Diğer Öğretim Elemanları) Göre Karşılaştırılması

Akademik ünvan	N	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U testi	
		K-S	p			U	p
Öğretim üyeleri	537	0.078	0.000*	4.28	444.81	40916.00	0.000*
Diğer öğr. elemanları	252	0.072	0.003*	3.87	288.87		

*p<0.05

Tablo 45'te de belirtildiği gibi öncelikle öğretmen eğitimcilerinin akademik unvanlarına göre dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Tablo 45'e göre öğretim üyesi olan öğretmen eğitimcileri ile öğretim üyesi olmayan öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, U=40916, p<0.05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretim üyelerinin yeterlilik algı düzeylerinin diğer öğretim elemanlarının yeterlilik algı düzeylerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, akademik kariyer basamakları (yüksek lisans, doktora, doçentlik, profesörlük vb.) açısından daha tecrübeli olan öğretim üyelerinin diğer öğretim elemanlarına göre kendilerini daha yeterli algıladığını göstermektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarının mesleki kıdeme göre değişip değişmediği tespit edilmek istenmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin mesleki kıdemleri 1-10 yıl, 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri olarak üç kategori haline getirilmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarının mesleki kıdem durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	N	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
1-10 yıl	298	0.057	0.017*	3.94	305.03		
11-20 yıl	240	0.077	0.002*	4.17	429.91	78.136	0.000*
21 yıl ve üzeri	251	0.107	0.000*	4.41	468.43		

*p<0.05

Tablo 46’da da görüldüğü gibi kıdemlere göre karşılaştırma yapmak için öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve her üç kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuç öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeylerinde mesleki kıdem bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir, (K-W- $H_{(2)}=78.136$; $p<0.05$). Başka bir deyişle, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları meslekteki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mesleki kıdem düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşması

Kıdemler	Mann Whitney U Testi	
	M.W.U.	p
1-10 yıl		
11-20 yıl	24283.50	0.000*
1-10 yıl		
21 yıl ve üzeri	22064.00	0.000*
11 – 20 yıl		
21 yıl ve üzeri	27023.00	0.049*

*p<0.05

Tablo 47’de de görüldüğü gibi her üç kıdem düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiği zaman kıdemlerine göre

kendilerini en çok yeterli gören grup 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardır. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse öğretmen eğitimcilerinin kıdem düzeyleri arttıkça kendilerini yeterli görme düzeyleri de artmaktadır.

Özetle, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları cinsiyete, çalışmakta oldukları üniversite türüne (devlet/vakıf), akademik unvana (Prof. Dr., Doç. Dr. vb.), öğretmen eğitimcilerinin uzmanlık alanlarına (eğitim bilimleri/alan eğitimi), öğretmenlik deneyimlerinin olup olmama durumuna göre değişmemektedir. Mesleki kıdemi yüksek olanların yeterlilik algıları yüksektir. Ayrıca akademik unvanlarda öğretim üyesi ve diğer öğretim elemanları şeklinde sınıflandırma yapıldığında öğretim üyelerinin yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemine ilişkin bulguların sonuçları verilmiş ve ardından bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde sırasıyla öğretmen eğitimcisine ilişkin uzmanlardan elde edilen sonuçlara, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerine ilişkin sonuçlara, öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algıları ile ilgili sonuçlara ve son olarak ise öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarının farklılık göstermesi ile ilgili sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Ardından sonuçlara yönelik getirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1.1. Öğretmen Eğitimcisine İlişkin Uzmanlardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Yıldırım (2013), “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar” isimli araştırmasında Türkiye’deki öğretmen eğitimcileri ile ilgili araştırmaların yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öncelikle öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesine ilişkin hem kuramsal çerçeveyi oluşturabilmek hem de yeterlilik maddesi havuzuna görüşlerini dahil edebilmek amacıyla “öğretmen yeterlikleri” komisyonunda yer almış dört öğretmen eğitimcisi ile görüşülmüştür.

Görüşmenin temaları şu şekildedir: “Öğretmen Eğitimcisi Kavramı”, “Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler”, “Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi”, “Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılması”, “Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalar”,

“Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacı” ve “Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönler”.

Öğretmen yetiştirme alanına katkı sağlamış dört uzman ile yapılan görüşmeden elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

1. European Trade Union Committee for Education (2008)’ın da belirttiği gibi öğretmen eğitimcisine yönelik farklı tanımlar vardır. Ulusal uzmanlar, öğretmen eğitimcilerini “genel olarak lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim veren, öğretmen adaylarını/öğretmenleri yetiştiren akademisyenler” olarak tanımlamıştır. Melief, Rijswijk ve Tigchelaar (2012) de belirttiği gibi Hollanda’da özellikle ilköğretimden ortaöğretim kademesine kadar okullarda yer alan mentorler de “öğretmen eğitimcisi” olarak nitelendirilirken ulusal uzmanlar mentorleri “öğretmen eğitimcisi” olarak nitelendirmemektedir.
2. Uzmanlar, öğretmen eğitimcilerinin farklı yöntem ve teknikleri kullanılması, özellikle de yaparak-yaşayarak olan öğrenme yöntemlerinin uygulanması gerektiğini ve aynı zamanda öğretilecek olan amacın niteliğine ve öğretmen adaylarından beklenen davranışın standartına bağlı olarak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyu Goubeaud ve Yan (2004), Loughran ve Berry (2005) ile Tryggvason (2009) tarafından yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Aynı zamanda Demir (2012)’in hazırladığı yüksek lisans tezinde de öğretmen eğitimcilerinin süreçte çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması gerektiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin derse aktif olarak katılacağı işbirliğine dayalı yöntem ve tekniklere ağırlık verilmesinin önemli olduğu sonucu saptanmıştır.
3. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirirken bireysel farklılıkları dikkate almaları, esnek sınıf ortamı oluşturmaları gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda Özcan (2013)’ın da belirttiği gibi gerçek öğrenme ortamlarının oluşturulması ve üniversite- okul işbirliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.
4. Uzmanlara göre öğretmen eğitiminin niteliği için iyi bir eğitim vizyonu ile tutarlı bir öğretmen yetiştirme ve istihdam politikası olmalıdır. Aynı zamanda iyi bir eğitim programının olmasının yanı sıra Goodwin vd.(2014) de belirttiği gibi öğretmen eğitimcilerinin nitelikli olması da önemli olarak görülmüştür.

5. Öğretmen eğitimcilerinin eğitim alanı ile okullardaki sorunlara çözüm arayan ve öğretimde kullanılmak üzere farklı yöntem ve teknikler için araştırmalar yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak ise Griffiths, Thompson ve Hryniewicz (2010) da öğretmen eğitimcilerinin araştırmacı kimliğinin onların mesleki gelişimlerine en az onların pedagojik yönleri kadar etki ettiğini ifade etmiştir.
6. Uzmanlara göre öğretmen eğitimcileri yeni pedagojik anlayışlar, yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgilere yönelik eğitim almalıdır. Aynı zamanda öğretmen eğitimcileri yabancı dil bilmeleri ve yabancı dili etkin kullanmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen eğitimcileri kendi yeterliliklerine yönelik eğitim almalıdır. Böyle bir eğitim İsrail’de MOFET Institute (2016) tarafından verilerek bu bulguyu destekler niteliktedir.
7. Öğretmen eğitimcilerini diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farklı kılan özellikler öğretmen eğitimcilerinin gelecek nesli eğitecek olan öğretmen adaylarını yetiştiren kişiler olmaları ve özellikle öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten öte o bilginin nasıl öğretileceğini göstermeleri olarak belirtilmiştir. Fourie ve Fourie(2015)’nin araştırmalarından elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir.
8. Uzmanlardan birisi, eğitim üniversiteleri kurulabileceğinden bahsedilmiştir. Fakat var olan eğitim fakültelerinin iyileştirilmesi daha faydalı olabilir.
9. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik deneyiminin olması gerektiği belirtmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen/öğretmen adaylarını yetiştirdiğinden yola çıkarak öğretmen adaylarının gelecekte çalışacakları öğrenme-öğretme süreci ilgili tecrübelerini aktarmaları faydalı olabilir.

6.1.2. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar ve

Tartışma

Çelik (2011) ve Özcan (2013)’ın da belirttiği gibi öğretmen eğitimcisi yeterlilikleri Türkiye’de herhangi bir kurum ya da otorite tarafından hazırlanmamıştır. Bu bağlamda öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin tespit edilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmada uzmanlarla görüşme yapılarak ve literatür taranarak elde edilen yeterlilik madde havuzu öncelikle uzmanların görüşüne sunulmuştur. Ardından faktör analizi yapılmış ve toplamda 106 maddelik “öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilik algıları ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçeğin tek faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelere bulgular kısmında ve ekler kısmında ayrıca yer verilmiştir.

Ölçeğin tek faktörlü olmakla beraber alan uzmanlarının nitel değerlendirmeleri belirli temalar altında toplanmıştır. Bu bağlamda bilimsel araştırma, mesleki gelişim, yabancı dil, disiplinlerarası çalışma, uzmanlık alan bilgisi, genel kültür bilgisi, eğitim teknolojileri, öğrenme- öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme, rehberlik etme, kişisel özellikler ve değerler ile öğretmen yetiştirme olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada hazırlanan yeterlilik maddeleri ATE'nin hazırlanmış olduğu standartları kapsamaktadır.

Fisher ve diğerleri (2008)'nin de belirttiği gibi ATE öğretmen eğitimcilerine yönelik dokuz standart belirlemiştir: Standart 1 – Öğretim, Standart 2- Kültürel Yeterlik, Standart 3- Akademik Çalışma, Standart 4- Profesyonel Gelişim, Standart 5- Program Geliştirme, Standart 6 –İşbirliği, Standart 7- Toplum Desteği, Standart 8- Öğretmen Eğitimi Mesleği, Standart 9- Vizyon. Her bir standartın altında ise göstergelere yer verilmiştir. Ek 1'de ayrıntılara yer verilmiştir. Araştırmada hazırlanan yeterlilik maddelerinden farklı olarak Standart 2'nin göstergelerinde “Kendi kültür bilgisini ve görüşünü tüm kültürlerle göstermek ve diğer kültürlerdeki bilgilerin artmasını sağlamak” ve “Kültürler ve arasındaki farklılıkları sorgulamaya teşvik etmek” yer almaktadır. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri'nde çok fazla kültürden insanlar yaşadığı için yani kültürel çeşitlilik oldukça fazla olduğu için bu standarta ayrı bir önem verdikleri düşünülebilir. Yine araştırmada hazırlanan yeterlilik maddelerinden farklı olarak Standart 8'de “Umut vaat eden öğretmen adaylarını işe almak” göstergesi yer almaktadır. Türkiye'de öğretmen adaylarını işe alma görev ve sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. Bu bağlamda araştırmada hazırlanan yeterlilik maddelerinde böyle bir ifadeye yer verilmemiştir.

Aynı zamanda ATE'nin hazırladığı standartlar Ohio State Üniversitesinde doktora ders programı ATE standartları referans alınarak hazırlanmış ve dersler bu standartlara göre düzenlenmiştir. Xavier Üniversitesinde ise ortaöğretim ve özel eğitimde standartlar kullanılmıştır (Example of Standards, 2014). Ek 1'de ATE tarafından öğretmen eğitimcileri için hazırlanan standartların kullanımını içeren etkinlikler sunulmaktadır ve bu etkinlikleri değerlendiren form da bulunmaktadır.

Hollanda’da VELON tarafından 2012 yılında “Öğretmen Eğitimcileri İçin Profesyonel Standart Modeli” hazırlanmıştır. Araştırmada hazırlanan yeterliliklerden farklı olarak yeterlilikler ana prensipler ve yetkiler üzerinde yapılandırılmıştır. Bilgi temelli alanı kapsamaktadır. Aynı zamanda okul temelli öğretmen eğitimcilerini (mentorleri) de modele dahil etmişlerdir. Modelde yer alan yetkiler eğitim pedagojisi alanında yetkili, mesleki öğrenmeyi yönetmede yetkili, organizasyon ve yönetimde yetkili ve gelişimsel yetkilidir. Her bir yetkiye özel bilgi temelli alandan sorulması gereken sorulara yer verilmiştir (Melief, Rijswijk ve Tigchelaar, 2012). VELON’un hazırladığı yeterlilikler ile araştırmada hazırlanan yeterlilikler benzerlik göstermektedir.

Ayrıca VELON öğretmen eğitimcileri için mesleki standartlarını öncelikle mesleğin gerekliliklerini belirlemek için hazırlamıştır. İkinci olarak öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerine rehber olması için hazırlamıştır. Son olarak ise öğretmen eğitimcilerinin mesleğe girişinde kullanılması için tasarlanmıştır.

Hem ATE’nin hem de VELON’un hazırladıkları öğretmen eğitimcisine yönelik standart ve yeterliliklerde yabancı dil ile ilgili yeterlilik ve standarta yer verilmezken araştırmada hazırlanan/uygulanan ölçek yabancı dil yeterliliği ile ilgili iki madde içermektedir.

Ayrıca OECD (2010)’nin de belirttiği gibi öğretmen eğitimcileri için çerçeve yeterlilikler belirlenmiştir. Araştırmada hazırlanan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinden farklı olarak genel çerçeve yeterlilikler belirlenmiştir. Üç çerçevede toplanan yeterliliklerde ayrıntılara yer verilmemiştir. Araştırmada hazırlanan yeterliliklerden farklı olarak Çerçeve 3’te “Öğretmenleri eğitmeye benzer bir şekilde öğretmen eğitimcilerini eğitmek” çerçeve yeterliliğine yer verilmiştir.

Koster, Brekelmans, Korthagen ve Wubbels (2005)’in yaptıkları çalışmalarında öğretmen eğitimcileri için hazırladıkları yeterlilik profilinde içerik, iletişim ve yansıtıcı, yönetsel, pedagojik yeterliliklere yer verilirken araştırmada da belirtilen yeterlilik konularından kişisel özellikler-değerlerle ve disiplinlerarası alanlarla ilgili yeterliliklere yer verilmemiştir. Bu bağlamda araştırmada hazırlanan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin daha kapsamlı olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda bu araştırmada hazırlanan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerine yönelik ölçeğin içeriği, Ergün, Duman, Kıncal, R ve Arıbaş (1999) araştırmalarında belirlenen ideal öğretim elemanının özellikleri, Aslan ve Yakar (2012)’in yaptıkları çalışmadaki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ideal

öğretim elemanı ile ilgili bilişsel kurguları destekler niteliktedir. Aynı şekilde araştırmadaki ölçek, Bahar-Güner, Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretim eğitimcisine yönelik kullandıkları metaforlara ilişkin yol gösterici öğretmen eğitimcisi, bilgi kaynağı olarak öğretmen eğitimcisi, şefkatli öğretmen eğitimcisi, çalışkan öğretmen eğitimcisi, model olarak öğretmen eğitimcisi, geleceği biçimlendiren öğretmen eğitimcisi, eleştirel düşünen öğretmen eğitimcisi, mesleğine ve öğrencilere değer veren öğretmen eğitimcisi temalarına yönelik yeterlilikleri kapsamaktadır.

6.1.3. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algularına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algularına ilişkin elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Öğretmen eğitimcileri genel alan yeterlilikleri bakımından kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak görmektedirler. Kendilerini en yetersiz hissettikleri alanda bile en az orta düzeyde yeterli görmektedirler. Bu bulguyu Şen ve Erişen (2002)'in öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin etkili öğretmenlik özelliklerini üzerine yaptıkları araştırmaları, öğretim elemanları araştırmada yer alan davranışların büyük bir çoğunluğunu "genellikle" gösterdiklerini ya da bu davranışlarda "oldukça yeterli" olduklarını belirttikleri için destekler niteliktedir. Öğretmen eğitimcilerinin kendilerini genel alan yeterlilikleri içerisinde yer verilen her konuda yüksek düzeyde yeterli görmelerinin bir sebebi olarak Dunning-Kruger etkisi gösterilebilir. Yani bireyler kendilerini olduklarından daha iyi ve kendileri hakkında yanlış görüşlere sahip olma eğiliminde olabilirler (Kruger ve Dunning, 1999). Aynı durum Fidan ve Duman (2014)'ın yaptığı araştırmada da olup sınıf öğretmenlerine uyguladıkları anketlerde sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olarak algıladığı; fakat yapılan gözlemlerde ise, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Anketle gözlem sonuçları arasında ortaya çıkan farklılığın nedeni olarak ise öğretmenlerin anket cevaplanırken çeşitli kaygılardan dolayı gerçek düşüncelerini aksettirmedikleri olarak görülmüştür. Bu araştırmada da öğretmen eğitimcilerinin kendi gerçek düşüncelerini aksettirmemiş olabilecekleri başka bir sebep olarak gösterilebilir.

2. Öğretmen eğitimcileri özellikle kişisel özellikler ve değerleri konu alan yeterlilik maddelerinde kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Grobgeld, Teichman-Weinberg, Wasserman ve Barchilon Ben-Av (2016)'ın İsrail'de 178 öğretmen eğitimcisi üzerinde kendilerini hangi profil ile gördükleri ile ilgili yaptıkları araştırmadan elde edilen araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgunun tersine, Tunca, Şahin, Oğuz ve Güner(2015)'in yaptıkları araştırmada ise bu bulgudan farklı olarak öğretmen adayları ise öğretmen eğitimcilerinde olması gereken niteliklerin en başında mesleki rol ve sorumluluklar, mesleki değerler ardından kişisel özellikler gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir başka ifadeyle öğretmen adayları öğretmen eğitimcilerinin mesleki rol ve sorumluluklarda daha çok yeterli olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde öğretmen eğitimcileri kişisel özellikler ve değerler ile ilgili konularda kendilerini yeterli hissederlerken insan ilişkileri ve iletişim becerileri hakkında öğretmen adaylarına rol model olabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguyu Bolat (1996)'ın araştırma sonuçları desteklemektedir.
3. Öğretmen eğitimcilerinin özellikle yeterlilik algı düzeylerinin en düşük olduğu maddeleri konu edinen alan yabancı dildir. Küçüksüleymanoğlu (2007)'nun yaptığı araştırmadaki bulgularla paralellik göstermektedir. Uzmanlarla yapılan görüşmede de Uzman 3 ve Uzman 4 öğretmen eğitimcilerinin yabancı dil konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir.
4. Öğretmen eğitimcileri bilimsel ve akademik etiği konu edinen maddelerde kendilerini oldukça yeterli hissetmektedir. Fakat Köklü (2003) ile Özder, Işıқтаş ve Erdoğan (2014)'ın yürüttükleri araştırmalarında öğretmen eğitimcilerinin bilimsel etiğe uymayan davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir.
5. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarına iyi birer rol model olduklarını düşünmektedir. Bu bulguyu Timmerman (2009) ile Fourie ve Fourie(2015)'nin araştırmaları desteklemektedir. Aynı zamanda Lunenberg, Korthagen ve Swennen (2007), öğretmen eğitimcilerinin kapalı modellemeyi fazla kullanırken açık modellemenin fazla kullanılmadığını vurgulamıştır.
6. Teknoloji ile ilgili yeterlilikleri konu alan maddelerde öğretmen eğitimcileri kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin teknoloji destekli öğrenme ortamlarını kullanmaktan çok teknolojiyi bilgiyi paylaşma amaçlı olarak kullanmaları noktasında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları

söylenbilir. Özüdoğru ve akır (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Drent ve Meelissen (2008) de Hollanda'da öğretmen eğitimcilerinin öğretimde etkili olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıklarını belirtmiştir. Fakat Semiz ve İnce (2012) ile Kavrat ve Türel (2013) Türkiye'de yürüttükleri araştırmalarında öğretim elemanlarının teknolojiyi etkin olarak kullanamadıklarını ve ayrıca teknoloji kullanımını konusunda öğretmen adaylarına iyi rol model olmadıklarını belirtmiştir. Araştırmadaki bulgunun tam tersi olarak Krumsvik(2014)'in araştırmasında Norveç'teki öğretmen eğitimcilerinin dijital yeterliliklerinin temel seviyede olduğu tespit edilmiştir.

7. Öğretmen eğitimcilerinin bilimsel araştırmayı konu edinen maddelerde yeterlilik algı düzeyleri yüksek olup bu maddelerde ölçekten alınan puanın toplam medyan değerine göre daha az yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır. Fakat sonuç olarak öğretmen eğitimcilerini bilimsel araştırmayı konu edinen maddelerde kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Bu bulgunun aksine etinsaya (2014)'nın da belirttiği gibi, Türkiye'nin yayın performansındaki görünen artışına rağmen, yayınların niteliğinin bir göstergesi olarak kabul edilen atıf sayılarında düşüş yaşanması ve aynı zamanda son yıllarda atıf yapılmayan doküman sayılarındaki artış yayınların nitelik bakımından istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Aynı şekilde, Aslan (2010)'ın araştırmasında öğretmen eğitimcilerinin ders verdiği lisansüstü öğrencilerinin kendilerini daha çok bilimsel araştırma ile ilgili olan derslerde yetersiz olarak algılamaktadır.

Yurtdışında Czerniawski, MacPhail, ve Guberman (2015) tarafından Belçika, Hollanda ve İsrail'de yürüttükleri araştırmada ise öğretmen eğitimcileri kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Aynı şekilde Krokfors vd.(2011)'nin Helsinki Üniversitesi'ndeki öğretmen eğitimcileri üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmen eğitimcileri araştırma tabanlı öğretmen eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmektedir.

8. Ölçme ve değerlendirmeyi kapsayan süreçlerle ilgili olarak öğretmen eğitimcileri kendilerini oldukça yeterli bulurken sürecin devamlılığını esas alan izleme faaliyetleri açısından kendilerini yeterli bulmaktadır. Bu bulgunun aksine Goubeaud ve Yan (2004)'ın araştırmasında da öğretmen eğitimcileri sürecin devamlılığı adına özellikle performans tabanlı değerlendirmelerin yaptıklarını belirtmiştir.

9. Zeichner, Payne ve Brayko (2015) ve Alparslan (2014) araştırmalarında öğretim elemanlarının etkili iletişim ve işbirliği içinde bulunmasının mesleki doyum düzeylerini ve aynı zamanda daha fazla sorumluluk almaya eğilimlerini arttırdığını tespit etmiştir. Bu araştırmada da öğretmen eğitimcilerinin diğer öğretim elemanları ile işbirliği yapabilme ilgili yeterlilik algı düzeyleri yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Örü ve şimşek, (2011), İnandı, Tunç ve Uslu (2013) ile Yalçınkaya, Koşar ve Altunay (2014)'ın yaptıkları araştırmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir.
10. Öğretmen eğitimcileri, öğrenmeyi öğrenme konusundaki kendilerini yüksek düzeyde yeterli hissederken öğretmen adaylarına aynı düzeyde bu yeterliliği aktaramadıklarını düşünmektedir. Erginer ve Dursun (2005)'un da yaptığı araştırmada öğretmen eğitimcileri pedagojik yeterliliklerinin az olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Balı (2012)'nın öğretilsel yeterlilikler üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde ise öğretmen eğitimcilerinin öğretilsel yeterlilikleri öğretmen adayları tarafından orta düzeyde yeterli bulunmuştur.
11. Öğretmen eğitimcileri öğretmen yetiştirme işinden yüksek düzeyde mutluluk duyduklarını belirtmiştir. Bu bulguyu Balı (2015)'nın yüksek lisans tezinde yer alan öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik mesleğine tutumlarının çok yüksek olması sonucu destekler niteliktedir.
12. Eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanları alan bilgileri ile ilgili yeterlilik maddelerinde kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Bu bulguyu Murat, Aslantaş ve Özgan(2006), Fidan, Duban, Yüksel, Kasapoğlu ve Yamaç (2013) ile Özmen, Aküzüm, etin, Koçoğlu ve Demirkol (2014)'un yaptıkları araştırmalar desteklemektedir.
13. Öğretmen eğitimcilerinin alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak öğretim yöntem ve tekniklerinin planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik yeterlilik algı düzeyleri yüksektir. Sınıftaki çeşitliliğe yönelik farklı yöntem ve teknik kullandıklarını belirten McAllister ve Irvine (2000)'in araştırmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgunun aksine Arslantaş (2011)'ın yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının yaklaşık % 60'ı öğretim elemanlarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma bakımından yeterli olmadıklarını düşünmektedir. Fidan, Duban, Yüksel, Kasapoğlu ve Yamaç (2013) aynı zamanda öğretmen eğitimcilerinin bilgi birikimlerini

öğretmen adaylarına hissettirmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmen adayları öğretmen yetiştiricilerinin çoğunun yeni yaklaşımları kullanmadıklarını belirtmiştir. Tryggvason (2009), uluslararası araştırmalara göre Fin araştırma tabanlı öğretiminin başarılı sonuçlar vermesinde Fin öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına kendi öğretme stilini bulmalarına rehberlik ettiklerini, farklı yaklaşım modellerini kullandıklarını, farklı stratejiler ve tartışma, drama ve rol oynama gibi yöntemleri kullanmaları noktasında kendilerini yeterli bulmalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Andrew (2007)'in çalışmasında öğretmen eğitimcilerinin kullandıkları farklı yöntemlere rağmen yeterlilik algıları benzerdir.

14. Öğretmen eğitimcileri kendi mesleki gelişimleri ile ilgili olarak kendilerini yeterli görmektedir. Gökmenoğlu, Beyazova ve Kılıçoğlu (2015)'nin araştırmaları bu bulguyu desteklemektedir.
15. Öğretmen eğitimcileri teorik bilgiyi uygulamaya geçirmede kendilerini yeterli görmektedir. Bu bulgunun aksine Tekmen ve Kalelioğlu (2014)'nin araştırmalarında öğretmen adayları bölümlerindeki eğitimin zayıf yönleri ile ilgili olarak öğretim elemanlarının ders planlamadaki eksiklikleri, deneyimsizlikleri ve uygulama eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir.
16. Tillema ve Kremer-Hayon(2005)'un belirttiği gibi teoriyi pratiğe yansıtamama, öğretmen adaylarına rehberlik yaparken onlardan beklediği tepkiyi görememe gibi ikilemlerle mücadele etmek için bu çalışmada da öğretmen adaylarına yaratıcı öğrenme ortamları sunma ile ilgili olarak öğretmen eğitimcileri kendilerini yeterli görmektedir.
17. Samancı ve Yıldırım (2015)'in araştırmalarında öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerinin toplu bir karar alınırken tüm sınıfı sürece dahil etmelerini beklenen demokratik bir davranış olarak görmektedir. Gelişli (2009) de araştırmasında demokratik ortamlarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu, tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Öğretmen eğitimcileri ise bu konuda kendilerini yeterli görmektedir.
18. Öğretim elemanları yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretmen adaylarında gelişmesi için girişimlerde bulunabilme ile ilgili kendilerini yeterli görmüştür. Konokman ve Yelken (2014)'in yaptıkları araştırmanın bulguları ile paralellik

göstermektedir. Van Velzen, Van der Klink, Swennen ve Yaffe (2010)'nin de belirttiği gibi öğretmen eğitimcilerinin hayatboyu öğrenen bireyler olması için İsrail'de Mofet Institute tarafından kurslar düzenlenmektedir ve onların mesleki gelişimlerini farklı yollarla desteklenmektedir.

19. Öğretmen eğitimcileri lisans ve lisansüstü düzeyde danışmanlık yapabilme ve lisans-lisansüstü dersleri yürütürken Wilson ve Ball (1996) ile Lunenberg ve Korthagen (2003)'in de belirttiği gibi öğretmen eğitimcisi yeterlilikleri, öğretmen yeterliliklerinden farklı olup öğretmen yetiştirirken öğretmen yeterliliklerini dikkate alabilmek önemlidir. Bu anlamda öğretmen eğitimcileri kendilerini yeterli olarak görmüştür.

6.1.4. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algılarının Farklılık Göstermesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarının cinsiyete, alanlarına, çalışmakta oldukları üniversite türüne, öğretmenlik deneyiminin olması, lisans mezuniyet fakülte türüne, akademik unvan ve mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algı düzeyleri, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Yani öğretmen eğitimcilerinin kadın veya erkek olma durumlarına göre yeterlilik algı düzeyleri değişmemektedir. Bu bulgu, Tümkaya ve Hurioğlu (2013) ile Uysal (2013)'in yaptıkları araştırma ile paralellik göstermektedir.
2. Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algıları düzeyleri alanlarına (eğitim bilimleri /alan eğitimi) göre farklılaşmamaktadır. Yani öğretmen eğitimcilerinin alanlarına göre yeterlilik algıları değişmemekte olup aynı şekilde Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcilerine yönelik yeterlilik algıları da öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterirken bölümlerine göre farklılık göstermemektedir.
3. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algı düzeyleri çalıştıkları üniversite türüne (devlet/vakıf) göre değişmemektedir. Üniversite türünün öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarına anlamlı bir düzeyde etkisi olmadığı görülmektedir.

4. Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeyleri öğretmenlik mesleğinde deneyimlerinin olup olmama durumuna göre farklılaşmamaktadır. Yani öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyiminin olup olmaması onların genel alan yeterlilik algı düzeylerini manidar düzeyde etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlik deneyiminin olması değişkenine göre algılarda farklılaşmanın gözükmemesi, öğretmenlik deneyiminin öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerine etki etmediği anlamına gelmemekle birlikte Van Velzen, Van der Klink, Swennen ve Yaffe (2010) altı farklı ülkeden işe yeni başlayan toplamda 11 öğretmen eğitimcisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak yürüttükleri araştırmada, öğretmen eğitimcisi olmak için ya öğretmenlik deneyimine ya da akademik yol olan doktora derecesine sahip olmanın şart olduğu ifade edilmiştir. 7. sonuç maddesinde de belirtildiği gibi, mesleki kıdemin öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik deneyimine sahip olmalarının onların mesleki yaşamına faydası olabilir.
5. Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algıları, lisans eğitiminde mezun oldukları fakülte türüne (öğretmen yetiştiren fakülteler ve diğer fakülteler) göre farklılık göstermemektedir. Yani lisans eğitimini farklı kaynaklardan alan öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşma meydana gelmemiştir.
6. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algı düzeylerini sahip oldukları akademik unvana göre değişmemektedir. Bu sonucu Uysal (2003)'ün yaptığı araştırma destekler niteliktedir. Ayrıca akademik unvanlardan öğretim üyeleri ve diğer unvanlar sınıflandırma yapılarak değerlendirme yapıldığında akademik kariyer basamakları (yüksek lisans, doktora, doçentlik, profesörlük vb.) açısından daha tecrübeli olan öğretim üyelerinin diğer öğretim elemanlarına göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını sonucu elde edilmiştir.
7. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmen eğitimcileri ile 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarının mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algılarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak Tümkiye ve Hurioglu

(2013) da üretim elemanlarının çalışma yılları arttıkça üretim sorumluluğu, bilimsellik ve araştırmacı eğilim düzeylerinin de arttığını ifade etmişlerdir.

6.1.5. Genel Bir Vargı

retmen eğitimcilerinin geleceğin retmenlerini yetiştirdiğinden yola çıkarak onların yeterliliklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Nitelikli retmen eğitimcisinin çıktısı nitelikli retmendir. Eğitim sistemimizde hangi niteliklere sahip retmenlerin var olması hedefleniyorsa işte o hedefe yönelik retmeni yetiştirecek olan retmen eğitimcisinden de beklentimizin ne olduğu tespit edilmesi gereklidir. retmenlerin yeterlilikleri belirlenmiştir ve retmenlerin genel alan yeterlilikleri esas alınarak retmen adaylarını atamak için Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanında testler; özel alan yeterliliklerine yönelik ise alan sınavı uygulanmaktadır. Yani retmen yeterlilikleri hazırlanmış olup uygulamada yer bulmaktadır.

Taşpınar (2010)'ın da belirttiği gibi retmenlik mesleğinin niteliğinin arttırılması için öncelikli olarak retmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin (genel ve özel) bilinmesi ve bu yeterliliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında retmen adaylarına ve retmenlere kazandırılması önem teşkil etmektedir. Bu eğitimi verip yeterlilikleri kazandıracak olan bireyler eğitim fakültelerindeki retmen eğitimcileridir.

Yksekretimde atama kriterleri üretim elemanlarının unvanına göre belirlenmiş olup, niversiteler kendileri ek kriterler isteyebilmektedirler. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan retmen eğitimcilerine yönelik Türkiye genelini içerisine alan özel kriterler tanımlanmamıştır. Bu kriterlerin belirlenmesi için öncelikle retmen eğitimcilerinden ne tür bilgi, beceri, yetkinliğin beklendiğinin yani retmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmada retmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri belirlenmiştir. retmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerine esas alınarak retmen eğitimcileri yetiştirilmesi yararlı olacaktır ve aynı retmen yeterliliklerinin kullanıldığı gibi retmen eğitimcileri yeterlilikleri esas alınarak işe alınması nitelikli retmen yetiştirme açısından yararlı olabilecektir.

Çalışmada retmen eğitimcilerinin yeterlilik algı düzeyleri tespit edilmiştir. retmen eğitimcileri kendilerini yabancı dili konu alan yeterlilik maddelerinde orta düzeyde yeterli hissederken diğer tüm alanlarda kendilerini yüksek ve çok yüksek düzeyde yeterli olarak algılamaktadır. Bu sonuca paralel olarak Uysal (2013)'ın eğitim fakültesinde görev yapan

80 akademisyen üzerinde yaptığı araştırmada akademisyenlere yönelik genel öz yeterlik ölçeği uygulanarak akademisyenlerin genel öz-yeterlik puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynen bu araştırmada da olduğu gibi, akademisyenlerin genel öz-yeterlilik algısının cinsiyet, bölüm ve unvan değişkenleri açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerine gerek akademisyenlere yönelik gerekse öğretmen eğitimcilerine yönelik “algı ölçeği” uygulandığında akademisyenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmekte-dirler. Araştırmada tespit edilen genel alan yeterlilikleri çerçevesinde öğretmen eğitimcilerinin kendi algıladıkları yeterlilik seviyesi ile mevcut yeterlilikleri arasındaki fark tespit edilebilir. Nitelikli olan öğretmen eğitimcilerinin nitelikli öğretmen/öğretmen adaylarını yetiştirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesi önem arz etmekle birlikte öğretmen eğitimcileri bu yeterlilikleri kullanarak mesleki gelişimlerini sağlamalıdır.

6.2. Öneriler

OECD (2015)’nin “Who wants to become a teacher?” raporunda en fazla öğretmen olmak isteyen bireylerin olduğu ülke Türkiye’dir. Bu kadar fazla öğretmen olmak isteyen bireyin olduğu bir ülkede öğretmenlerin diğer tüm meslekleri yetiştirdiğinden ve bu anlamda eğitim sistemi ile öğretmen yetiştirme sistemine en büyük etkiyi yine öğretmenlerin öğretmeni olan “öğretmen eğitimcilerinin” yaptığı gerçeğinden yola çıkılarak yapılan bu araştırmada, hem araştırmanın bulgularına dayanılarak hem de ileride yapılacak çalışmalara yönelik birtakım önerilere aşağıda yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmanın Bulgularına İlişkin Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. Öğretmen eğitimcilerinin kendilerini diğer yeterlilik maddelerine göre nispeten daha az yeterli gördükleri yabancı dil, teknolojiyi öğretimde kullanma, bilimsel araştırma ve ölçme-değerlendirme alanlarının sonuçlarına göre öğrenme- öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik yeterliliklerin eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına kazandırılmasına öncelik verilebilir.

2. Öğretmen eğitimcilerinin bu yeterlilik maddelerini dikkate alarak değerlendirilmesi belirli periyotlarla çok yönlü olarak yapılmalıdır. Yani öğretmen eğitimcileri kendilerini değerlendirmelidir, ayrıca öğretmen/öğretmen eğitimcisi adayları ve meslektaşları tarafından değerlendirilmeleri objektif olarak yapılmalıdır. Her bir öğretmen eğitimcisinin bireysel olarak mesleki gelişim ihtiyaçları tespit edilebilir.
3. Mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenen öğretmen eğitimcilerinin bireysel gelişim planları YÖK akreditasyon kurulu tarafından hazırlanabilir.
4. Türkiye genelindeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeğine göre yeterlilik algıları tespit edilerek öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik faaliyetleri düzenleyip yürütebilecek, öğretmen eğitimcilerini işbirliğine yöneltebilecek ve aynı zamanda konferanslar/kongreler düzenleyebilecek hem alan hem de eğitim bilimleri öğretmen eğitimcilerinin yararlanacakları birçok ülkede olan ATE, VELON ve MOFET Institute gibi kurumlar/kuruluşların olması gerekmektedir. YÖK akreditasyon kurulu, bu kuruluşların Türkiye'deki karşılığı olarak da ayrıca yapılanarak söz konusu faaliyetleri gerçekleştirebilir.
5. Yükseköğretimde öğretmen eğitimcisi seçimi yapılırken araştırmada belirlenen öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri dikkate alınmalıdır. Göreve alınacak öğretmen eğitimcilerinin bu yeterliliklere ilişkin yeterli olup olmadıklarına yönelik değerlendirme ölçütleri hazırlanabilir.
6. Öğretmen eğitimcilerini yetiştirmeye yönelik eğitim programları (hizmet öncesi) hazırlanmalıdır ve eğitim programları hazırlanırken bu araştırmada belirlenen öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri referans alınabilir.

6.2.2. Ölçme Aracına İlişkin Öneriler

Hazırlanan ölçeğin daha ileri çalışmalarda sorunsuz olarak kullanılabilmesi açısından, daha yüksek sayıda örneklemin katılımı sağlanarak ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının tekrardan yapılması ve ayrıca elde edilen veri setleriyle doğrulayıcı faktör analizinin de yapılmış olması daha tutarlı sonuçlar almayı sağlayacaktır.

6.2.3. İleride Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

İleride yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algılarına ilişkin araştırmalar daha büyük örneklemeler alınarak karşılaştırmalar yapılabilecek biçimde gerçekleştirilebilir.
2. Öğretmen eğitimcilerinin özel alan yeterlilikleri belirlenebilir. Belirlenecek olan özel alan yeterliliklerine yönelik öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik algıları tespit edilebilir.
3. Öğretmen eğitimcilerinin yeterlilik seviyeleri, öğretmen eğitimcilerinin portfolyoları ve öğretim süreçleri belirlenen kurul üyeleri tarafından incelenerek, görüşmeler (öğretmen eğitimcilerinin kendisi, öğretmen/öğretmen eğitimcisi adayları, meslektaşları ile) ve gözlemler yapılarak bu araştırmada belirlenen öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerine göre hazırlanacak olan kontrol listeleri ile tespit edilebilir.
4. Araştırmada öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerine yönelik hazırlanan ölçme aracı kullanılarak öğrencilerden veri toplanabilir.

KAYNAKLAR

- Alparslan, A. M. (2014). Öğretim elemanlarının işlerinden tatmin, üniversitelerinden memnun ve gönüllü olmalarındaki öncüller: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 82-101.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Adapazarı: Sakarya.
- Andrew, L. (2007). Comparison of teacher educators' instructional methods with the constructivist ideal. *The Teacher Educator*, 42(3), 157-184.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri/Student views regarding teaching staffs' sufficiencies in teaching strategies-methods and techniques, communication. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Association of Teacher Educators (2003). <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Aslan, M., & Yakar, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanı niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 11(4), 1036-1052.
- Aşlıoğlu, B. (2007). Eğitim fakülteleri için öğretim elemanı seçiminde ve yetiştirilmesinde Türkçe yeterliliği sorunu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 99-108.

- ATE (2014). *Standards for teacher educators*.
<http://www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, S. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme: Bir öneri. [Türk Eğitimi Özel Sayı II]. *Yeni Türkiye*, 59(2), 996-1000.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bağ, C. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bahar-Güner, Ö., Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-31.
- Balı, O. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının öğretimsel yeterliklerine ilişkin algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80.
- Boei, F., Dengerink, J., Geursen, J., Kools, Q., Koster, B., Lunenberg, M., & Willemsse, M. (2015). Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 351-368.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N., (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caena, F. (2012). *Education: Policy support for teacher educators*.
http://ec.europa.eu/education/events/2012/educator/caena_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Charle, C., & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

- Chisholm, L. (2005). Bridges for recognition cheat sheet: Proceedings of the SALTO bridges for recognition: Promoting recognition of youth work across europe, Leuven-Louvain.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and teacher education*, 21(2), 219-225.
- Colburn, A. (2006). What teacher educators need to know about inquiry-based instruction. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, Akron, OH. www.csulb.edu/~acolburn/AETS.htm sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Niteli nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev, Ed.) Ankara: Eğiten.
- Cumhuriyet Üniversitesi (2016). *Cumhuriyet Üniversitesi akademik personel yükseltilme / atanma başvuru ve değerlendirme yönergesi*. http://www.cumhuriyet.edu.tr/yonetmelik/genelcumhuriyet_universitesi_akademik_personel_yukseltilme_atanma_yonergesiturk.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Czerniawski, G., MacPhail, A.& Guberman, A. (2015). *Teacher educators' professional learning and development needs*. British Educational Research Association (BERA) Konferansında sunulmuş bildiri, Queen's University, Belfast, Northern Ireland.
- Çelik, S. (2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 72-87.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi..
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15(2), 145-158.

- Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden ğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?. *Computers & Education*, 51(1), 187-199.
- Doğan, N. (2002). Klasik test teorisi ve örtük özellikler kavramının örneklem bağlamında karşılaştırılması. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ducharme, M., & Ducharme E. (1996). A study of teacher educators: Research from the USA. *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 57-70.
- Engin, A. (2012). Öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihsel süreç açısından kısaca değerlendirilmesi ve eğitim fakültelerimizin temel sorunları. *Ekev Academic Review*, 16(52), 245-265.
- Erdem, R. (2013). *ğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: sorunlar ve çözüm nerileri*. Ankara: Anı.
- Ergün, M., Duman, T., Y Kıncal, R., & Arıbaş, S. (1999). İdeal bir ğretim elemanının zellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11.
- Erginer, E., & Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili ğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 11-22.
- Erginer, E., Erginer, A., & Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli ğretim elemanlarının akademik kökenleri ve ğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir alışma, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 9, 93-108.
- Eşme, İ. (2003). ğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin yks: yüksek öğretmen okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160,154-164.
- European Commission (2010). *Invitation to take part in a Peer Learning Activity: 'Teacher Educators: selection and professional development'* Reykjavik, Iceland, 21 - 24 June 2010 PLA in Iceland.
- European Commission (2012). *Commission staff working document, supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Strasbourg: European Commission.

- European Commission (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes, http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher_educators_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- European Council (2009). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 26 November 2009 on the Professional Development of Teachers and School Leaders.).
- European Parliament (2014). *Teaching teachers: primary teacher training in europe - state of affairs and outlook*. Brussels: European Parliament's Committee on Education and Culture.
- Eurydice (2016). 2015/2016 Yılı Ulusal Eğitim Sisteminin Yapısı. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/T%C3%BCrkiye:%C3%96%C4%9Fretmenler_ve_E%C4%9Fitim_Personeli sayfasından erişilmiştir.
- Example of Standards(2014). ATE Teacher Educators Standards. http://www.ate1.org/pubs/How_the_Standards.cfm sayfasından erişilmiştir.
- European Trade Union Committee for Education (2008). Teacher Education in Europe -An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008 http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/etuce_policypaper_te_in_europe.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ezgin Rehber, H. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri açısından müfettişlerden rehberlik beklentileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, N., Duban, N., Yüksel, A., Kasapoğlu, K., & Yamaç, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının gözüyle öğretmen eğitimcilerinin özellikleri. *e-kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 136-159.
- Fidan, N. K., & Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174),143-159.
- Fisher, B., Short, B., McBee, R., & Venditti, K.(2008). The Teacher Educator Standards From the Association of Teacher Educators, Winter Conference Standards Clinic, New Orleans, LA, February, 2008.
- Fourie, E., & Fourie, U. (2015). As educators of teachers, where and when do our responsibilities end?. *Journal of Social Sciences*, 42(3), 247-257.

- Garbett, D., & Ovens, A. (2012). Being a teacher educator: Exploring issues of authenticity and safety through self-study. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 44-56.
- Gelişli, Y. (2009). The effect of student centered instructional approaches on student success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 469-473.
- Gilliom, M. E. (1993). Mobilizing teacher educators to support global education in preservice programs. *Theory into practice*, 32(1), 40-46.
- Goodfellow, J., & Sumsion, J. (2000). Transformative pathways: Field-based teacher educators' perceptions. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 26(3), 245-257.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, S., Cheruvu, R., Tan, M.Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators, *Journal of Teacher Education*, 65(4) 284–302.
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators= Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346.
- Goubeaud, K., & Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices. *The Teacher Educator*, 40(1), 1-16.
- Gökmenoğlu, T., Beyazova, G., & Kılıçoğlu, A. (2015). Mesleki gelişim: Öğrenen olarak öğretmen eğitimcileri. *İlköğretim Online*, 14(2), 574-592.
- Gözalan Çiçek, F., & Taşpınar, M. (2015, Haziran). *Öğretim Elemanlarının İnternet Kaynaklarından ve Bilgisayar Yazılımlarından Akademik Olarak Faydalanma Durumları (Gazi Üniversitesi Örneği)*. 2.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Griffiths, V., Thompson, S., & Hryniewicz, L. (2010). Developing a research profile: mentoring and support for teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 245-262.

- Grobgeld, E., Teichman-Weinberg, A., Wasserman, E., & Barchilon Ben-Av, M. (2016). Role perception among faculty members at teacher education colleges. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 78-98.
- Gültekin, M. (2002). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi kapsamında ilköğretime öğretmen yetiştirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 49-65.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Hakan, A., Sağlam, M., Yaşar, Ş., Gültekin, M., Devenci, H., Kürüm, D. Batmaz, B., Çam Aktaş, B., Güvey Aktay, E., & Kasa, B.(2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmetiçi eğitim gereksinimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E., & Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir eğitim fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 3-6.
- Holme, R., Robb, A., & Berry, W. (2016). Becoming a teacher educator—the motivational factors. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 1-15.
- Houston, W.R. (2009). Conceptualizing developing, and testing standards for teacher educators. C. L. Klecka, S. J. Odell, W. R. Houston & R. H. McBee (Ed.). *Visions for teacher educators: perspectives on the Association of Teacher Educators' standards* içinde (s. 45-63). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Info-TED(2016). International forum for teacher educator development. About InFo-TED. <https://www.ntnu.edu/web/international-forum-for-teacher-educator-development/international-forum-for-teacher-educator-development> sayfasından erişilmiştir.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Journal of Graduate School Of Social Sciences*, 14(1), 53-62.
- İnandı, Y., Tunç, B., & Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 219-238.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441.

- Jusuf, H. (2005). Improving teacher quality, a keyword for improving education facing global challenges. *Turkish Journal of Educational Technology*, 4(1), 33-37.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(60), 625-656.
- Karadağ N., & Özdemir, S. (2015). Eğitim fakültelerinin vizyon ve misyonlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 255-277.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bakış. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*, 10-12.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakaya, Y. E., & Tel, M. (2014). Küreselleşme çağı ve yükseköğretimde spor bilimleri üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 321-331.
- Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (2016). *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi öğretim üyeliği kadrolarına başvurma, yükseltme ve atanmayla ilgili değerlendirme yönergesi*. <http://www.kmu.edu.tr/userfiles/file/belgeler/kmu-atanma-kriterleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavak, Y. (1986). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlikleri ve eğitim ihtiyaçları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenleri yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2),1-14.
- Kavcar, C. (2003). Alan öğretmenleri yetiştirme. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*, 81-89.

- Kavrat, B., & Türel, Y. K.(2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(3), 23-33.
- Kazu, İ., & Eroğlu, M. (2013). A qualitative study for improving the quality of teacher education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 489-505.
- Key Competences (2007). Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/llearning/keycomp_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, A., & Acat, B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vuruluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-38.
- Klecka, C. L., Donovan, L., Venditti, K., & Short, B. (2008). Who is a teacher educator? Enactment of teacher educator identity through electronic portfolio development. *Action in Teacher Education*, 29(4), 83-91.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- Korkmaz, H. (2013). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kim fen öğretmenlerinin eğitimcisi olmaktadır? Bir karşılaştırma çalışması. [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 256-270.
- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 477-502.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T.(2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.

- Koster, B., & Dengerink, J. J.(2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands, *European Journal of Teacher Education*, 31(2),135-149.
- Köklü, N. (2003). Akademisyenlerin araştırma etiği konusundaki görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 137-151.
- Krokkfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., ... & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1-13.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları*, 28, 101-112.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating interdisciplinarity: Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. Nashville:Vanderbilt University Press.
- Livingston, K. (2014). Teacher Educators: hidden professionals?. *European Journal of Education*, 49(2), 218-232.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 29-44.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- Lunenberg, M., & Hamilton, M. L. (2008). Threading a golden chain: An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 35(1),185-205.

- Madan, N. (2015). Emerging role of teacher educator. *Dimensions of Innovations in Education*, New Delhi: New Delhi.
- Mahiroğlu, A., Uluğ, F., Yıldırım, A., & Tural, N. (2000). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(1), 35-51.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- McKeon, F., & Harrison, J. (2010). Developing pedagogical practice and professional identities of beginning teacher educators. *Professional development in education*, 36(1-2), 25-44.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Cumhuriyet döneminde Türk Millî Eğitim sistemindeki gelişmeler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melief, K., Van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). Accounting for the Dutch professional standard of teacher educators. *Pedagógusképzés*, 1(4), 118-180.
- MOFET Institute (2016). <http://www.mofet.macam.ac.il/eng/about/Pages/default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Murray, J. (2005). Re-addressing the priorities: New teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 67-85.
- Murray, J. (2008a). Teacher educators' induction into higher education: Work-Based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 117- 133.
- Murray, J. (2008b). Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 17-34.

- Murray, J., Swenman, A., & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identifies. A. Swenman and M. van der Klink(Ed.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice in teacher education* içinde (s. 29-44).. New York: Springer.
- Mustafa, M.Q., & Şahin, S.(2013). Öğretim elemanlarının öğretim amaçlı internet kullanımına dair görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2),42-52.
- O'Dwyer, J. B., & Atlı, H. H. (2015). A study of in-service teacher educator roles, with implications for a curriculum for their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 4-20.
- OECD (2010). *Preparing teacher educators for diversity: Competencies and challenges*. Victoria Chou, University of Illinois at Chicago OECD International Seminar on Teacher Education for Diversity Brussels, Belgium, 25/26 October 2010.
- OECD (2013). *Education at a glance, 2013: OECD indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2015). "Who wants to become a teacher?", *PISA in Focus*, 58, Paris: OECD.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi (2016). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi fen ve sağlık bilimleri için akademik değerlendirme kriterleri ve puanlama yönergesi* http://omu.edu.tr/UserFiles/omu_sb.pdf sayfasından erişilmiştir. Öğretim Üyesi Yetiştirme Programları (ÖYP) Hakkında Bilgi Notu(2009), Ekim 2009, DPT.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(2), 167-197.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: TÜSİAD.
- Özder, H., Işıktaş, S., & Erdoğan, F. (2014). Öğretim elemanlarının akademik etik kurallardan haberdar olma ve onaylama dereceleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 3(1), 22-37.

- Özmen, F., Aküzüm, C., Çetin, T.A.N., Koçoğlu, E., & Demirkol, M. (2014). Öğretim elemanlarının alan bilgisi yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 9(2), 217-233.
- Özsoy, S., Ünal, L. I., Güngör, S., Özdemir, Y., Buyruk, H., & Demir, N. (2013). *Türkiye’de eğitim bilimci olmak: Bir kimlik araştırması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özüdoğru, G., & Çakır, H.(2014). Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri kullanımında öğretmen adaylarına model olma farkındalıklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 207-226.
- RTOs (2015). Standards for Registered Training Organisations (RTOs) <https://www.comlaw.gov.au/Details/F2014L01377> sayfasından erişilmiştir.
- Sağlam, M. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitimi. M. Sağlam(Ed.) *Türk eğitim tarihi içinde. ss 105-130*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sakarya Üniversitesi (2016). *Sakarya Üniversitesi öğretim üyeliğine yükseltme ve atanma ölçütleri*.http://www.personel.sakarya.edu.tr/2014/sau_atanma_kriterleri_2014.docx sayfasından erişilmiştir.
- Samancı, O., & Yıldırım, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretim elemanlarının demokratik ve demokratik olmayan tutum ve davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 115-128.
- Samsun, O. (2011). Üniversite mezunlarının alanlarında asgari yeterlilik şartlarının sağlanması. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 982-988.
- Saraç, Y. (2016). Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılıyor, gelecek dönem ‘başarı sırası sınırlaması’ uygulaması geliyor.<http://yok.gov.tr/web/guest/egitim-fakuleteriyeniden-yapilandirilacak>. sayfasından erişilmiştir.
- SCImago (2014). <http://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=5700162123&tip=sid> sayfasından erişilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, 204-217.

- Semiz, K., & İnce, M. L. (2012). Pre-service physical education teachers' technological pedagogical content knowledge, technology integration self-efficacy and instructional technology outcome expectations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1248-1265.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators?. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215.
- Snoek, M., Swennen, A., & Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148.
- Swennen, A., Shagrir, L., & Cooper, M. (2008). Becoming a teacher educator: Voices of beginning teacher educators. Anna Swennen ve Marcel van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator içinde* (s.91 - 102). Netherlands: Springer.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 99-116.
- Şen, Z. (2013). Türkiye'de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 10-15.
- Şişman, M. (2009a). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2009b). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29(61), 37-41.
- Tanrıoğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Taşdan, M., & Çuhadaroğlu, E. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 5(10), 209-224.
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Tavşancıl, E.(2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

- Tekmen, B., & Kalelioğlu, F. (2014). Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin kalitesi ile ilgili görüşleri. *Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu*, 19-22.
- TDK (2014). Türk Dil Kurumu. 31 Ekim 2014 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK (2016). Türk Dil Kurumu resmi web sitesi, Büyük Türkçe Sözlük http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.56e97a147ab600.31381507 sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. ANKARA: Ted.
- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2005). Facing dilemmas: Teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 203-217.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers?. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238.
- TOBB ETÜ (2016). *Akademik Yükseltme ve Atanma Şartları*. http://etu.edu.tr/c/docs/mevzuat/tobb_etu_ak_yuks_ve_atanma_sartlari_30.04.2014.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tryggvason, M. T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382.
- Tunca, N., Şahin, S. A., Oğuz, A., & Güner, H. Ö. B. (2015). Qualities of Ideal Teacher Educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 122-148.
- Turan, N. (2015). *Çalışma yaşamında yetenek, beceri, yetkinlik, yeterlilik*. Ankara: Nobel.
- Turney, C., & Wright, R. (1990). *Where the buck stops: The teacher educators*. St Ives: Sydmac Academic.
- TÜİK (2011). *Eğitim ve öğretim alanları sınıflaması, FOET 99 El Kitabı- Çeviri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Tümkaya, S., & Hurioğlu, A. G. L. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.

- Türkeç, A. Y. (2012). *Okulöncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet raporu*. Ankara: Adım Okan.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (2016). Yükseköğretim Kurulu Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi web sitesi. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Mesleki Yeterlilik Kurumu <http://www.myk.gov.tr/index.php/en/tuerkiye-yeterlilikler-cercevesi> sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional development in education*, 36(1-2), 61-75.
- Vanassche, E., Rust, F., Conway, P., Smith, K., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2015). InFo-TED: Bringing policy, research, and practice together around teacher educator development. In C. Craig, & L. Orland-Barak (Eds.) *International teacher education: Promising pedagogies* (pp. 341-364) Bingley, UK: Emerald.
- VELOV (2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider (Developmental profile Flemish Teacher educator)*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E.R.(2010) *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Company, 176-178.
- White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator – developing a new identity?. *Professional Development in Education*, 40(3), 436-449.

- Williams, J., Ritter, J., & Bullock, S. (2012). Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8, 245–260.
- Williams, J. (2014). Teacher educator professional learning in the third space implications for identity and practice. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 315-326.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217.
- Wilson, S. M., & Ball, D. L. (1996). Helping teachers meet the standards: New challenges for teacher educators. *The Elementary School Journal*, 121-138.
- Yalçınkaya, M., Koşar, D., & Altunay, E. (2014). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 22(3),1009-1034.
- Yaman, M. (2011). Yükseköğretimde mesleki ve yapısal yeterliklere akademisyen seçimi ve araştırma ortamının etkisi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*,1038-1043.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*. 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK (1981). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu. 06 Haziran 2014 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+say%C4%B1%C4%B1%20Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu/f439f90b-7786-464a-a48f-9d9299ba8895> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2000). Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/turk_yukse_ogretim_bugunku_durumu_mart_2000.pdf/acfbb960-bbb3-44fe-871e-ee960e11e30e sayfasından erişilmiştir.

- YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- YÖK (2012). 05.04.2012 tarihli yükseköğretim genel kurul toplantısında alınan kararlar. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK (2016). <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Bilgi Sistemi (2016). <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2016). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar*. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802 sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.



EKLER

Ek 1. ATE'nin Geliştirmiş Olduğu Standartlar, Kullanımı

İncelenen makaleler çerçevesinde ABD'deki Association of Teacher Educators (ATE)'nin öğretmen eğitimcileri standartları hakkında en kapsamlı ve sistematik bir şekilde çalıştıkları söylenebilir.

Başarılı öğretmen eğitimcilerinin, bütün öğretmen adaylarına ve diğer okul personeline yardım etmesi öğrencilerin öğrenmesini etkiler ve bu eğitimciler aşağıdaki dokuz standartı gösterirler(ATE, 2014):

Başarılı Öğretmen Eğitimcileri...

Standart 1 – Öğretme

Teknoloji ve değerlendirme yeterliliği birlikte, içeriği ve profesyonel bilgiyi, beceriyi ve tutumları araştırmalarına yansıtır ve öğretmen eğitiminde kabul edilen en iyi uygulamaları öğretmeyi modeller.

Göstergeleri

- Çeşitli öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili öğretimi modelleme.
- Eleştirel düşünme ve problem çözme öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve/veya aday öğretmenler arasında teşvik etme ve gösterme.
- Derslere mevcut çalışmalarını ve/veya en iyi uygulamaları dahil ederek dersleri revize etme.
- Yansıtıcı uygulamayı öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini iyileştirmek için modelleme.
- Uygun konu alanı içeriğini göstermek.
- Öğretme alanında uygun ve doğru profesyonel içeriği göstermek.
- Öğretmen adaylarına ve/veya öğretmen eğitimcilerine danışmanlık yapmak.
- Etkili öğretme uygulamalarına ilişkin profesyonel gelişim sağlayacakları tecrübeler için fırsatlar yaratmak.

- Mevcut politika temelinde uygulama ve eğitim ile öğretmen eğitimine ilişkin araştırma yapmak.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- Yöneticilerden, meslektaşlardan, öğrencilerden veya diğerlerinden değerlendirmeler.
- Ders programı.
- Öğretimin videosu ya da ses kaydı.
- Geliştirilen öğretimsel materyaller (örneğin, dersler, üniteler, sunumlar).
- Takdir belgeleri.
- Öğretim ödülleri ve/veya tanıtmanın diğer biçimleri.
- Kayıtlar veya sınıf aktivitelerinin diğer dokümanları.
- Yansıtıcı uygulama dergileri.
- Öğretmen eğitiminin altında yatan bilgi ve değerleri yansıtan felsefi ifade.
- İlgili referanslar (Örneğin; sertifikalar, lisanslar).
- Teknoloji tabanlı öğretmenin ve öğrenmenin kanıtı.

Standart 2- Kültürel Yeterlik

Kültürel yeterliği kullanır ve öğretmen eğitiminde sosyal adaleti destekler.

Göstergeleri

- Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğretimin ve çeşitliliğin anlaşılması için gerekli olan uygulamaları göstermek.
- Eleştirel pedagojiye kültürel olarak katılmak.
- Çeşitli topluluklara profesyonel olarak katılmak.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler ve/veya diğer eğitimsel profesyonellere önyargıları azaltmak için yol göstermek.
- Sosyal adaleti teşvik etmek için aktivitelere katılmak.

- Öğrencilerin ailelerine kültürlerini geliştirmek için öğrenmeyi teşvik etmede yol göstermek.
- Öğrencilerin gelişim seviyeleri, öğrenme stilleri, inançları, cinsiyetleri, anadillleri, cinsel eğilimleri ve çeşitli yetenekleri arasındaki farklılara bakılmasının her bir öğrenci ve ailesiyle olumlu ilişkiler kurmak.
- Kendi kültür bilgisini ve görüşünü tüm kültürlerle göstermek ve diğer kültürlerdeki bilgilerin artmasını sağlamak.
- Kültürler ve arasındaki farklılıkları sorgulamaya teşvik etmek.
- Çeşitli öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklı değerlendirme araçları öğretmek.
- Farklı kültürdeki öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerini işe almak / yetiştirmek.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- Ders programı.
- Öğretimsel materyaller.
- Okul ve diğer kurumların farklı toplulukları içerdiğine dair kanıt.
- Öğretimin videosu ya da ses kaydı.
- Ders ödevleri.
- Öğrencinin çalışma örnekleri.
- Okul tabanlı projelerde ve / veya hizmet öğrenmesinde yer aldığına kanıtı.
- Tüm seviyelerde diğer kişilere profesyonel gelişme sağladığının kanıtı.
- Çeşitliliğe dikkat çektiğini yansıtan felsefi ifade.
- Çeşitli öğrenenler için kullanılan uygun değerlendirme araçları.

Standart 3- Akademik Çalışma

Araştırmaya katılır ve öğretmen eğitimi ile ilgili bilgi temellerini genişleten akademik çalışmalara katkı sağlar.

Göstergeleri

- Öğretme, öğrenme ve/veya öğretmen eğitimi ile ilgili teorik ve pratik problemleri araştırmak.
- Öğretme, öğrenme ve/veya öğretmen eğitimi ile ilgili yeni bilgileri takip etmek.
- Var olan bağlam ve bakış açılarıyla yeni bilgiler arasında bağlantı kurmak.
- Araştırma ve gelişim projelerine katılmak.
- Öğretmenlik uygulaması ve/veya program ya da program geliştirme ilgili araştırmaları uygulamak.
- Program değerlendirmeyi yürütmek.
- Araştırma tabanlı ve hizmet tabanlı hibeleri kullanmak.
- Geniş kitleye sahip olan öğretmen eğitimi topluluğuna araştırma bulgularını bildirmek.
- Aksiyon (eylem) araştırmalarına katılmak.
- Öğrenme hedeflerini ve çıktılarını sistematik olarak değerlendirmek.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- Yayınlar.
- Öğrenen toplulukların ya da özel profesyonel derneklerin toplantılarındaki sunumlar.
- Başka akademisyenler tarafından yapılan atıflar.
- Profesyonel gelişim çalışmaları ve/veya seminerleri.
- Öğretmen eğitimi konusuna odaklanan toplantılarda konuşma yapmış olmak.
- Gelişmiş öğretmenlik uygulamasının kanıtı.
- Öğrencilerin yüksek seviyede öğrenmesinin kanıtı.
- Araştırma tabanlı program geliştirme.
- Finanse edilmiş hibe önerileri.
- Araştırma ödülleri veya takdirler.

- Ulusal Kurul Sertifikası (National Board Certification).

Standart 4- Profesyonel Gelişme

Sistemli bir şekilde araştırır, yansıtır ve kendi pratiğini geliştirir, sürekli profesyonel gelişmeye kendini adar.

Göstergeleri

- Kendi uygulama ve öğrenmelerini sistematik olarak yansıtmak.
- Profesyonel öğrenme amaçlarına odaklanan hedefleri, profesyonel gelişimi için kullanmak.
- Araştırma ve uygulama anlayışında detaylı ve sürekli gözden geçirilen öğretme ve öğrenme felsefesini geliştirmek ve sürdürmek.
- Profesyonel dernek ve öğrenen toplumlara öğrenme aktivitelerini yansıtmak ve bu topluluklara katılmak.
- Hayat tecrübelerini öğretme ve öğrenmeye yansıtmak.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- Öğrenme ve öğretme felsefesinin ifadesi.
- Profesyonel gelişim hedef ve aktivitelerinin kanıtları.
- Öz değerlendirme.
- Profesyonel gelişimin belgelendirilmiş kanıtı.
- Profesyonel gelişim tecrübelerine katılımın kanıtı.
- Destek mektubu.
- Yansıtıcı dergiler.

Standart 5- Program Geliştirme

Teoride yere sağlam basan, teori- pratik ilişkisi olan, araştırmaları içeren ve en iyi uygulamalara sahip olan öğretmen eğitimi programını uygulamayı ve değerlendirmeyi geliştirmede liderlik sağlar.

Göstergeleri

- Teori, araştırma ve en iyi uygulamalar üzerine temellendirilmiş öğretmen eğitimi programlarını tasarlamak, geliştirmek veya bu programlarda değişiklik yapmak.
- Yeni ya da değişiklik yapılmış öğretmen eğitimi programlarının onayında veya akreditasyonunda liderlik etmek.
- Öğretmen eğitimi kurs ya da programlarının devam eden değerlendirme sürecinde liderlik etmek veya aktif bir şekilde katkıda bulunmak.
- Öğretmen eğitimi programları yerel, devlet ya da uluslararası seviyede geliştirilen, onaylanan ve akredite edilmiş öğretmen eğitimi programları için standartlar kurmaya odaklanarak liderlik etmek.
- Etkili öğretmen eğitimi programlarına odaklanarak araştırmalara katkıda bulunmak.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- Kurs veya program önerileri.
- Kurs veya program revizyonu.
- Kurs veya programın ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş yeni materyaller.
- Program geliştirme, revizyon veya değerlendirmesine katılımın kanıtı.
- Program akreditasyon sürecindeki (devlet ya da ulusal) liderlik belgesi.
- Program takdir belgesi veya ödülü.
- Öğretmen eğitim programları ile ilgili araştırmalara veya değerlendirmeye katılımın kanıtı.
- Yayınlar, bülten veya program geliştirme ilgili konferans sunum dokümanları.

Standart 6 –İşbirliği

İlgili paydaşlarla öğretme, araştırma ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirme konularında işbirliğini düzenli bir şekilde yapar.

Göstergeleri

- Kurumlar arası veya kolej ortaklıklarına katılmak.

- K-12 okul çevresinde öğretmen eğitimini desteklemek.
- Öğretmen eğitimi hakkında ortak kararlar alınmasına katılmak.
- Disiplinler arası işbirliğine teşvik etmek.
- Öğretmen eğitiminde karşılıklı ilişkilerde bulunmak.
- Öğretmen eğitiminin gelişimine katkıda bulunmak için işbirlikçi projeleri başlatmak.
- İşbirliğini destekleyen öğretmen eğitimi inovasyonları için finansal desteği elde etmek.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- İşbirlikçi aktivitelerin kanıtı (örneğin buluşmanın ajandası ve dakikaları).
- Takdir belgesi.
- İşbirliği ile sonuçlanan araştırma için ödüllerin, takdirin ve finansal desteğin kayıtları.
- İşbirliğini sergileyen kurs programı.
- İşbirliğinin sonucunda çıkan ortak yayınlar.

Standart 7- Toplum Desteği

Tüm öğrencilere yüksek nitelikli eğitim vermek için yapıcı desteklerle hizmet eder.

Göstergeleri

- Forumlar, aktiviteler yoluyla diğer profesyoneller ve yerel politikacılar ile birlikte çalışarak tüm öğrenenlerin kaliteli eğitim almalarına ön ayak olmak.
- Öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek ve hükümet politikalarını yerel, devlet, ve/veya ulusal seviyelerde desteklemek için öğrenenleri bilgilendirmek ve eğitmek.
- Eğitim mesleğinin etkilediği politik sorunları aktif bir biçimde irdelemek.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- Yerel, devlet, ulusal, ve/veya uluslararası platformlarda yüksek nitelikli öğretme ve öğrenme için desteğin kanıtı.

- Yerel, devlet, ulusal, ve/veya uluslararası seviyelerde eğitim politikaları veya düzenlemelerine katkılar sağlamanın kanıtı.
- Toplumun öğretme ve öğrenme anlayışını iyileştirmek için hazırlanan yayınlar, sunumlar ve medya olayları.
- Okul akreditasyon topluluklarına hizmet etmiş olmanın kanıtı.
- Eğitimi teşvik etmek adına burs ve hibe etkinlikleri.

Standart 8- Öğretmen Eğitimi Mesleği

Öğretmen eğitimi mesleğinin gelişimine katkıda bulunur.

Göstergeleri

- Yerel, devlet ve/veya ulusal seviyelerde profesyonel organizasyonlara aktif olarak katılmak.
- Öğretmen eğitimi organizasyonları için hazırlanan yayın veya sunumların metinlerini düzenlenmek / revize etmek.
- Mesleği geliştirmek için tasarlanan kaynakları revize etmek.
- Öğretmen eğitimi için kullanılan ders kitabı veya çoklu ortam (multimedya) kaynaklarını geliştirmek.
- Umut vaat eden öğretmen adaylarını işe almak.
- Geleceğin öğretmen eğitimcilerini işe almak.
- Profesyonel mükemmellik yönünde meslektaşlara danışmanlık yapmak.
- Öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi programları tasarlamak ve uygulamak.
- Öğretmen eğitimini ilerletmek için öğrenci organizasyonlarını desteklemek.
- Nitelikli öğretmen eğitimi standartlarını desteklemek.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- Profesyonel organizasyonlara aktif katılımın kanıtı.
- Konferans programları ve işlemleri.

- Düzenlenmiş, revize edilmiş kitaplar/monografiler/dergiler.
- Geliştirilen ders kitabı ve çoklu ortam kaynakları.
- Takdir belgeleri.
- Öğrenci organizasyonlarını desteklemenin kanıtı.
- Hibe önerileri.
- Proje/ilerleme programlarının raporları ve değerlendirmeleri.
- Öğretmen eğitiminde mükemmellik için verilen ödülün/takdirin kayıtları.

Standart 9- Vizyon

Teknoloji, sistematik düşünme ve dünya görüşleri gibi konuları dikkate alarak öğretme, öğrenme ve öğretmen eğitiminde vizyonlar yaratmaya katkıda bulunur.

Göstergeleri

- Eğitimsel değişikliklere odaklanan öğrenme topluluklarına aktif bir şekilde katılmak.
- Öğretmen eğitimi alanında inovasyonları sergilemek.
- Güncel teknolojilerin özelliklerini ve öğrenme yöntemlerini kullanmak.
- Küresel meseleler hakkındaki güncel bilgileri aktif bir şekilde takip etmek.
- Araştırmalarla inovasyonu benimsemeyi desteklemek.
- K-12 düzeyinde ders öğretiminde küresel meselelerle ilgili yeni bilgilerle ilişkiler kurmak.

Eserleri / dokümanları/belgeleri

- Yazma etkinliğinin onayı.
- Öğrenme topluluklarına katılımın kanıtı.
- Yansıtıcı dergiler.
- Ders programı.
- Ev ödevleri.

- Öğrenci çalışma örnekleri.
- Yenilikçi yöntemlerde özgüdümlü öğrenmenin kanıtı.
- Öğretme ve öğrenmede yeni teknolojileri ve içeriği kullanmanın kanıtı.

ATE’de Öğretmen Eğitimcileri İçin Hazırlanan Standartların Kullanımı

Ohio State Üniversitesinde doktora ders programı ATE standartları referans olarak hazırlanmış ve dersler bu standartlara göre düzenlenmiş. Xavier Üniversitesinde ise Ortaöğretim ve Özel Eğitimde standartlar kullanılmış (Example of Standards,2014).

Aynı zamanda ATE öğretmen eğitimcileri için hazırlanan standartların kullanımını içeren aktiviteler sunmaktadır ve bu aktiviteleri değerlendiren form da bulunmaktadır. Her bir aktivite çalıştaylarda kullanılabilmesi için düzenlendi. Her bir aktivitenin katılımcılara birer kopyası verilmelidir. Birçok durumda aşağıda bulunan Analiz Kaydı kâğıdına ihtiyaçları olacaktır.

ANALİZ KAYDI _____

ANALİZ BAĞLAMI _____



Başarılı Öğretmen Eğitimcileri...	KANIT
<p><u>Standart 1 – Öğretme</u></p> <p>Teknoloji ve değerlendirme yeterliliği birlikte, içeriği ve profesyonel bilgiyi, beceriyi ve tutumları araştırmalarına yansıtır ve öğretmen eğitiminde kabul edilen en iyi uygulamaları öğretmeyi modeller.</p>	
<p><u>Standart 2- Kültürel Yeterlik</u></p> <p>Kültürel yeterliği kullanır ve öğretmen eğitiminde sosyal adaleti destekler.</p>	
<p><u>Standart 3- Akademik Çalışma</u></p> <p>Araştırmaya katılır ve öğretmen eğitimi ile ilgili bilgi temellerini genişleten akademik çalışmalara katkı sağlar.</p>	
<p><u>Standart 4- Profesyonel Gelişme</u></p> <p>Sistemli bir şekilde araştırır, yansıtır ve kendi pratiğini geliştirir, sürekli profesyonel gelişmeye kendini adar.</p>	
<p><u>Standart 5- Program Geliştirme</u></p> <p>Teoride yere sağlam basan, teori- pratik ilişkisi olan, araştırmaları içeren ve en iyi uygulamalara sahip olan öğretmen eğitimi programını uygulamayı ve değerlendirmeyi geliştirmede liderlik sağlar.</p>	
<p><u>Standart 6 –İşbirliği</u></p> <p>İlgili paydaşlarla öğretmeyi, araştırmayı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için olarak işbirliğini düzenli bir şekilde yapar.</p>	
<p><u>Standart 7- Toplum Desteği</u></p> <p>Tüm öğrencilere yüksek nitelikli eğitim vermek için yapıcı desteklerle hizmet eder.</p>	
<p><u>Standart 8- Öğretmen Eğitimi Mesleği</u></p> <p>Öğretmen eğitimi mesleğinin gelişimine katkıda bulunur.</p>	

Örnek aktivitelerden bir kısmı aşağıda yer almaktadır.

Aktivite 1- Standartları Kimler Kullanacak?

“Öğretmen eğitimcisi” teriminin, öğretmen eğitimi ile ilgili olarak kullanım alanı oldukça geniştir. Standartlar, öğretmen eğitimcilerini uygun bilgi, beceri ve tutumlar ile birlikte mevcut ve aday öğretmenlerle birlikte çalışan kişiler olarak tanımlar.

Bu aktivite, ileride öğretmen eğitimcisi olmayı düşünen kişiler için tasarlanmıştır. İlk yapılacak iş, öğretmen eğitiminin yapıldığı alanı belirlemektir(Örneğin, aday öğretmenleri ortaokul matematik alanında hazırlama, aday öğretmen eğitimcilerini hazırlama gibi).

Bu alanda öğretmen eğitiminin hangi bağlamda yer alacağına karar verin. Aşağıdaki bağlamlardan birisini veya kendi belirleyeceğiniz bir bağlamı seçebilirsiniz.

- Üniversitelerde aday öğretmenleri hazırlayan lisans programı
- Öğretmen adaylarını hazırlamak için fakülte ve okul çalışanlarının sorumlulukları paylaştığı Okul tabanlı lisans programı
- Yenilikçi programın veya öğretme sürecinin uygulandığı bir bölgenin programı

ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİ KİMLERDİR?

1. Bu programda öğretim için temel sorumlulukları üstlenecek olanların rolleri nedir?
2. Programda yer alan diğer kişilerden rolleri nasıl farklılaşacaktır?
3. Öğretmen eğitimcisi olmak için standartları karşılamak koşuluyla öğretmen eğitimcileri nasıl eğitilecek (ya da seçilecek)?
4. Öğretmen eğitimcilerinin profesyonel gelişmeye devam etmeleri nasıl sağlanacak?

Aktivite 2- Öğretmen Eğitimcilerini Hazırlamak İçin Bir Doktora Programı

Sonraki sayfalar doktora programının tanımını vermektedir. Programı ATE Öğretmen Eğitimcisi Standartlarına göre, her standardı belirten programın bileşenlerini tanımlamak için kıyaslayınız.

1. Sonraki sayfalarda verilen programın tanımını okuyunuz.
2. Yorumlarınızı verilen Analiz Kayıt formuna kaydediniz.
3. Küçük bir grupta çalışarak, programın gelişmesi için yolları belirleyiniz. Böylece mezunlar, sonuç olarak öğretmen eğitimcisinin standartlarını karşılamak için profesyonel olarak uzmanlaşabileceklerdir.

Aktivite 3- Öğretmen Eğitimcilerinin Özgeçmişlerinin Analizi

Özgeçmiş, geçmiş tecrübeleri ve eğitim alanında personelin başarılarını tanımlamanın geleneksel yoludur. Özgeçmiş, en azından, birey hakkında kararlar verebilmek için kullanılır.

Bu alıştırmada, siz sonraki sayfalarda verilen materyalleri analiz etmek için öğretmen eğitimcileri için ATE standartlarını kullanmak zorundasınız.

1. Öğretmen eğitimcileri için ATE standartlarının bir kopyasını elde edin.
2. Sonraki sayfalarda verilen özgeçmişini okuyun.
3. Standartlara sağlanan bilgiyi karşılaştırın ve gözlemlerinizi Analiz Kağıdına kaydedin.
4. Diğerleri ile aşağıdaki soruları tartışın:

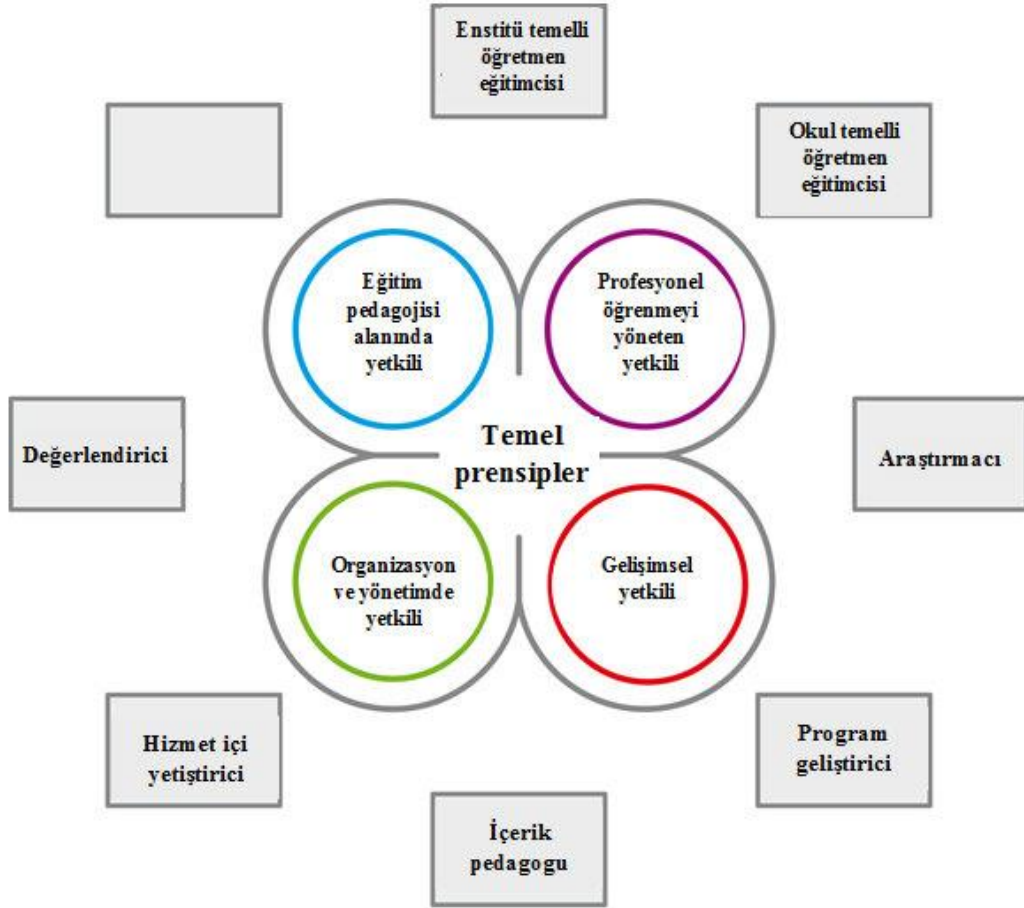
Bu bireyin standartları karşıladığının kanıtı nedir?

Eğer birey standartları karşılırsa karar vermek için hangi kanıtlar sağlanmalıdır?

Bilgi sunumunun formatı için ne tavsiye edersiniz?

Ek 2. VELON'un Geliştirdiği Standart Modeli

Öğretmen Eğitimciler İçin Profesyonel Standart VELON (The Dutch Association for Teacher Educators), 2012



Öğretmen Eğitimcileri için Profesyonel Standart (VELON,2012)

Öğretmen eğitimcileri için profesyonel standartta orta deneyimli öğretmenlerin çalışma şekli tanımlanmıştır.

Öğretmen eğitimcisi yüksek meslek okullarında, üniversitelerde (enstitü temelli eğitimci) veya okullarda (okul temelli, öğretmen eğitimcisi) çalışır. İlk, orta ve mesleki okullarda görev alacak olan öğretmen adaylarını eğitir.

Profesyonel standartta, (1) mesleğin temel prensiplerini ve (2) yeterlilik alanlarını ayrı tutuyoruz. Bunun yanında belli perspektifleri de ayırıyoruz. Bunlar profesyonel standart çerçevesinde gruplandırılmıştır. Bu perspektifler, öğretmen eğitimcisinin özel iş deneyiminin ilgili öğretmen eğitimcisinin standartla nasıl çalıştığını etkilediğini gösterir. Bu perspektifler profesyonel standardın ölçülebilir kısmının dışında kalır.

1. Temel Prensipler

Profesyonel standardın temel prensipleri öğretmen eğitimcisinin profesyonel performansına dayalıdır. Bu prensipler bağlamında öğretmen eğitimcisi olmanın üç şartı belirtilmektedir: öğrencilerin öğrenimi, (aday) öğretmenlerin öğrenimi ve öğretmen eğitimcisinin kendisinin öğrenimi. Nitelik, öğretmen eğitimcisinin rol model olmasıdır. Temel prensiplerin son kısmı ise öğretmen eğitimcilerinin bilgi tabanından alanlarla ilgilidir.

2. Yeterlilik alanları

Yeterlilik alanları, uygulamada profesyonelce hareket edebilmesi için bir öğretmen eğitimcisinin nelerde yetenekli olması gerektiğini belirtir. Her yeterlilik alanı kısa bir açıklama ve davranışsal göstergeler ile üç ya da dört alt alana bir belirtim içeriyor. Mümkünse, göstergeler yeterlilik alanının açıklamasına göre kategorize edilir. Birlikte, bir öğretmen eğitimcisinin davranışsal repertuarının bir resmini ortaya koyarlar. Buna ek olarak, her bir yeterlilik alanı öğretmen eğitimcilerinin bilgi tabanından ilgili kaynaklara referanslar içerir.

Temel Prensipler

Bir öğretmen eğitimcisi (aday) öğretmenleri eğitir: belli bir şekilde uygulayabileceği özel bir role sahiptir. Öğrencilerin öğrenimi, (aday) öğretmenlerin öğrenimi ve öğretmenlerin öğrenimi ile ilgili üç şartı açık ve şeffaf bir şekilde sergiler. (Aday) öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine ve bununla birlikte öğrencilerin gelişimine odaklanır. Bir öğretmen eğitimcisi kararlı bir öğretmendir; yetenekli ve bilgili. O motive edici ve yenilikçidir, ayrıca eğitime ve eğitim alanında çalışanlarla ve öğrenim görenlerle ilgilidir. O (aday) öğretmenlere, öğrencilere, toplumun geneline ve kendisine karşı olan sorumluluklarının bilincindedir. Mesleğini eğitimin toplumsal bağlamı içerisine konumlandırabilir. Öğretme ve eğitme konusundaki fikirleri konusunda açıktır ve bu fikirlerini sağlam bir temele koyar. Güvenilir ve şeffaftır.

Bir öğretmen eğitimcisi, okul ve öğretmen eğitimi (ilk ve orta düzey pedagoji) ortamında gerekli öğrenme, öğretme ve eğitme ile alakalı (bilimsel) bilgiye sahiptir. Öğretim deneyimi temelli uygulama bilgisine de sahiptir.

Bir öğretmen eğitimcisi, kendi değerlerinin, normlarının ve eğitimsel fikirlerinin farkındadır. (Aday) öğretmenlerin ve dolaylı olarak öğrencilerin ahlaki-etik gelişimlerini izler ve gözetir. Ayrıca, (aday) öğretmenlerin fikir ve değerler oluşturmalarına katkıda bulunur. Kültürel ve ideolojik çeşitliliğe saygı duyar.

Bir öğretmen eğitimcisi, (aday) öğretmenlerin eğitiminde yer alan okul ve enstitü temelli eğitimcilerden oluşan çoklu disiplinlerin barındığı takımda sorumluluk alır. Okul ve enstitü uygulamalarını bağdaştırabilir.

Bir öğretmen eğitimcisinin sorgulayıcı bir tavrı vardır. Alanı ile ilgili yapılan çalışmalardan ve ilgili araştırma yöntemlerinden haberdardır. Uygulama tabanlı çalışmaların izlenmesinde destekleyici ve meydan okuyucu dengesini adil bir şekilde kurmayı bilir.

Bir öğretmen eğitimcisi yansıtıcıdır. Kendi ve diğerlerinin bölümüne eleştirel ve yapısal bir şekilde odaklanır. Bir öğretmen eğitimcisi olarak kendi güçlü ve zayıf noktalarını bilir ve pedagojik eğitim alanında, profesyonel öğrenmeyi izlemede, organizasyon ve yönetimde ve son olarak bireyin kendi gelişimine yön vermede gerekli yeterlilikler noktasındaki çalışmalarını değerlendirebilir.

Bir öğretmen eğitimcisi eylemlerini ilgili (bilimsel) kaynaklara dayandırır. ..

Bilgi tabanı alanları

Öğretmen eğitimcisi mesleği

Öğretmen eğitimi pedagojisi

Öğrenme ve öğrenciler

Öğretmen ve izleme

Uzmanlık alanları

Alanların genişletilmesi

Eğitim pedagojisi alanında yetkili

Bir ğretmen eğitimcisi eğitim pedagojisi alanında yetkilidir.

Bir ğretmen eğitimcisi ilgili öğrenme içeriğine dair genel bir fikre sahiptir. (Aday) ğretmenlerin öğrenme sürecini yapılandırmada çeşitli (eğitimsel) pedagojik yöntemler uygular. Yeni bir aracı eğitsel pedagojik katkı değeriyle birlikte ne zaman tanıtacağını bilir.

Bir ğretmen eğitimcisi bir örnek olarak kendi işleyişini tanıtır. Böylece, (aday) ğretmenlerin öğrenimi ve öğrencilerin öğrenimi ile birlikte, bir eğitimci olarak kendi pedagojik davranışlarını ve (aday) ğretmenlerin pedagojik davranışlarını görselleştirir. Kendi (eğitimsel) pedagojik seçimlerini ve öğretmeye dayalı fikirlerini açıklar ve destekler.

Bir ğretmen eğitimcisi teori ile uygulama arasındaki etkileşimi savunur. (Aday) ğretmenlere, deneyimlerinden öğrenmelerini derinleştirmede ve genişletmede ve teorileri uygulamaya geçirmelerinde yardımcı olur. Eğitimci ğretmenlerin sistemli olarak kendi öğretme uygulamalarını analiz etmelerine ve değerlendirmelerine katkıda bulunur ve destek gösterir.

Bir ğretmen eğitimcisi (aday) ğretmenlerin güvenilir, geçerli ve Şeffaf bir Şekilde gelişmelerini değerlendirir. Bu değerlendirme sürecinde, meslektaşları ile birlikte, açık bir tavır sergiler.

Pedagojik olarak yetkili öğretmen eğitimcisinin tavırları aşağıdakilerle tanımlanır:

(Aday) öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin yapılandırılması	Model yoluyla eğitim	Teori ve pratik arasındaki etkileşimi teşvik etme	(Aday) öğretmenlerin gelişimlerini değerlendirme
---	-----------------------------	--	---

Örneğin, uygulamada bu şu anlama gelir...

<p>Eğitimci ilgili öğrenme içeriğini belirler.</p> <p>(Aday) öğretmenlerin öğrenimini yapılandırmada farklı (eğitsel) pedagojik yaklaşımlar kullanır.</p> <p>Eğitimci, dijital olarak farklı (eğitsel) pedagojik yöntem ve teknikler kullanır.</p> <p>Eğitimci (aday) öğretmen ile (onun öğrenmesi ile) ilgilenir.</p> <p>Eğitimci (aday) öğretmenlerin farklı öğrenme yönelimlerini dikkate alır.</p> <p>Eğitimci (aday) öğretmenlere kendi öğrenme amaçlarını oluşturmada yardımcı olur.</p>	<p>Eğitimci kendim işleyişini (aday) öğretmenlere model olarak anlatır.</p> <p>Eğitimci kendi pedagojisini öğrencilere öğretme ile ilişkilendirir.</p> <p>Eğitimci eğitsel pedagojik seçimlerinin arkasında durur.</p> <p>Eğitimci belli bir eğitim programı bağlamındaki eylemlerini açıklar.</p> <p>Eğitimci kendi eylemlerini teorik kavramlar ve olgular dayanağında destekler.</p>	<p>Eğitimci (aday) öğretmenlerin uygulama temelli deneyimlerini derinleştirmeyi gözetir.</p> <p>Eğitimci kendi öğretme uygulamalarını teorik perspektiflerle birlikte kullanmalarında katılımcılara yardımcı olur ve destek gösterir.</p> <p>Eğitimci (aday) öğretmen ile birlikte bağlamsak bilgiyi genelleştirir.</p> <p>Eğitimci öğrencilerin uygulamalı araştırmalarını yapmalarını takip eder.</p>	<p>Eğitimci değerlendirme ile öğretme amaçlarını bağdaştırır.</p> <p>Eğitimci değerlendirmede kant olarak farklı türde materyaller kullanır.</p> <p>Eğitimci şeffaf ve doğrulanabilir bir değerlendirme süreci sağlar.</p> <p>Eğitimci değerlendirmelerini meslektaşlarıyla birlikte yürütür.</p> <p>Eğitimci değerlendirme sürecini, amaçlarını ve araçlarını (aday) öğretmenlere açıklar.</p>
--	---	---	---

Pedagogik olarak yetkili bir öğretmen eğitimcisi eylemlerini ilgili (bilimsel) kaynaklara dayandırır....

Bilgi tabanından kaynaklanan olası sorular

Hangi pedagojik yaklaşımlar vardır?

Hangi ilkeler ayırt edilebilir?

Hangi eğitsel yöntemler mevcuttur?

Öğrenme, tam olarak nedir?

Öğrenme profesyonel bağlamda nasıl gerçekleşir?

Hangi pedagojik ilkeler ayırt edilebilir?

Neden öğretmen/ öğretmen adayının kendi uygulaması ile ilgili araştırma yürütülmeli ve bu tam olarak ne anlama gelmektedir?

Gözetim nedir?

Öğretmen/öğretmen adayı tam olarak ne zaman öğrenmiş sayılır?

Profesyonel (mesleki) öğrenmeyi yöneten gözetiminde yetkili

Bir öğretmen eğitimcisi mesleki öğrenmeyi gözetimde yetkilidir.

Bir öğretmen eğitimcisi kendini model olarak kullanarak nasıl güvenli ve meydan okuyucu bir iklim oluşturmasını bilir. Kişilerarası ilişkilerde yeteneklidir. Kendiyle ve (aday) öğretmenlerle arasında ve (aday) öğretmenlerin kendi aralarında iletişimi derinleştirir ve ayrıca bu doğrultuda yeni araçların kullanımını sağlar. Kendi eylemlerini (aday) öğretmenlerin eğitsel eylemleriyle bağdaştırabilir.

Öğretmen eğitimcisi öğretiminde genç yetişkinler ve yetişkinlerin (yarı-zamanlı ve ikinci kariyer olarak öğretmenlik yapanlar) yer aldığı heterojen (aday) öğretmen grupları kurmaya odaklıdır. (Aday) öğretmenlerin kaygılarının farkında olur ve bunları tanımlar, ayrıca onların gelişimini destekleyen koşullar yaratır. Model rolü ile birlikte, öğrenme kaynağı olarak (aday) öğretmenlerin farklılıklarını kullanabilir.

Öğretmen eğitimcisi (aday) öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin gelişimini gözetlemeye odaklanır. Dönütlerde bulunur ve (aday) öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol altında almaları yönünde meydan okur. Bu şekilde, onlara bir öğretmen olarak 'hayat boyu öğrenme' süreci için bir temel oluşturur. Böylece, (aday) öğretmenlerin yansıtma yeteneklerinin ve öğrenme tavırlarının gelişimini gözetler.

Mesleki öğrenme yönetiminde yetkili öğretmen eğitimcilerinin eylemleri aşağıdakilerle tanımlanır:

Kişilerarası iletişim	Çeşitlilikle başa çıkma	Mesleki kimlik gelişimini gözetleme
-----------------------	-------------------------	-------------------------------------

Örneğin uygulamada bu anlama gelmektedir...

<p>Eğitimci öğretiminde (aday) öğretmenlerin hâlihazırda mevcut olan özellikleriyle başlar.</p> <p>Eğitimci (aday) öğretmenlere girdi sağlar.</p> <p>Eğitimci (aday) öğretmenlerin birbirinden öğrenmeleri sağlar.</p> <p>Eğitimci kişilerarası süreçleri açıklar.</p> <p>Eğitimci ayrıca kişilerarası süreçlerin aktarımında yer alır.</p>	<p>Eğitimci (aday) öğretmenler arasındaki çeşitliliği bir öğrenme kaynağı olarak kullanır.</p> <p>Eğitimci yaş ve deneyim farklılıklarını göz önüne alır.</p> <p>Eğitimci (aday) öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını eşleştirir.</p> <p>Eğitimci kendi davranışını kültürel, sosyal ve etik boyutlarında (aday) öğretmenlerin farklılıklarına uyarlar.</p>	<p>Eğitimci (aday) öğretmenlerin öğrenme sorularını yorumlar.</p> <p>Eğitimci (aday) öğretmenleri kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu tutar.</p> <p>Başka perspektifler ekleyerek ve tanıtarak, eğitimci (aday) öğretmenlerin öğrenme deneyimlerine dönütlerde bulunmalarını sağlar.</p> <p>Eğitimci öğretmenliğin gerektirdiklerini (aday) öğretmenlerin kişisel gelişimleri ile kıyaslar.</p> <p>Eğitimci belirli dönütler verir.</p> <p>Eğitimci uzatılmış dönemde (aday) öğretmenlerin gelişimini izler.</p>
---	--	--

Mesleki öğrenme yönetiminde yetkili bir eğitimci kendi eylemlerini ilgili (bilimsel) kaynaklara dayandırır...

Bilgi tabanından kaynaklanan olası sorular

İşbirlikçi ortamda öğrenme nasıl yürür?

Öğrenmede heterojenliğin önemi nedir?

Farklı yaş ve deneyimlere nasıl izin verilir?

Öğrenme tam olarak nedir?

Mesleki ortamda öğrenme nasıl gerçekleşir?

Öğretim ne zaman etkilidir?

Gözetim nedir?

Öğrenen tam olarak ne zaman öğrenmiş sayılır?

Organizasyon ve yönetimde yetkili

Öğretmen eğitimcisi (aday) ğretmenlerin eğitimi ile alakalı organizasyon ve yönetimde yetkilidir.

Bir ğretmen eğitimcisi eğitimde (okul ve enstitü) ortak yapının bir parçasıdır. (Aday) ğretmenlerin öğrenme alanlarını en uygun şekilde organize etmeyi sağlar. (Aday) ğretmenlerin öğrenimlerini sürdürebilecekleri farklı ortamlar oluşturur.

Öğretmen eğitimcisi (aday) ğretmenlerin eğitiminde yer alan okul ve enstitü temelli ğretmen eğitimcilerinden oluşan multidisipliner takımdaki sorumluluklarını bilir. Buradaki odağı ilgililerin öğrenmeleridir.

Öğretmen eğitimcisi okul ve enstitü temelli eğitimciler tarafından kullanılan içeriklerin koordinasyonunu en uygun şekilde organize etmede inisiyatif kullanır. Organizasyonunun yönetiminde bir tartışma ortağı rolünü üstlenir.

Öğretmen eğitimcisi güçlü ve ilham verici öğrenme ortamının yönetimine ve gelişimine katkıda bulunur. Bilgisini ve vizyonunu profesyonel grubun yeleri ile profesyonel bir ortamda paylaşır.

Yönetim ve organizasyonda yetkili eğitimcinin performansı aşağıdakilerle tanımlanır:

Ortak eğitimi yapılandırma	Multidisipliner takımda çalışma	Öğretmen eğitiminin organizasyonuna katkıda bulunma	Öğretmen eğitiminin yönetimine katkıda bulunma
-----------------------------------	--	--	---

Örneğin, uygulamada şu anlama gelmektedir...

Eğitimci ortak eğitim ile alakalı gelişmeleri (teorik destekli) farklı perspektiflerden ayırt eder.	Eğitimci öğretmenlerin eğitiminde yer alan farklı yönetimlerle işbirliği yapar.	Eğitimci okul ve enstitü ortaklığında eğitimi destekleyen etkinlikler organize eder.	Eğitimci (aday) öğretmenlerin eğitiminin tartışılmasına katkıda bulunur.
Eğitimci okul ve enstitüde güçlü bir destek sisteminde katkıda bulunur.	Eğitimci (aday) öğretmenlerin öğrenme sürecinde yer alanların tamamıyla açık bir şekilde iletişim kurar.	Eğitimci dahil olan organizasyonların olasılıklarını kullanır.	Eğitimci öğretmenlerin eğitimi hakkında yönetim ile konuşmak için toplantılar yapar.
Eğitimci (aday) öğretmenin öğrenme ortamını organize eder.	Eğitimci meslektaşlarına farklı ortamlarda öğretmenlerin eğitimi ile alakalı tavsiyelerde bulunur.	Eğitimci yeterli destekleyici öğrenme yapıları sunanlardan biridir.	Eğitimci işbirlikçi eğitim alanında politika geliştirilmesinde inisiyatif alır.
Eğitimci (aday) öğretmen eğitimi ile ilgili okul ve enstitü arasında uygun bir işbirliği oluşmasına katkıda bulunur.	Eğitimci ortak eğitim konusunda kendi fikirlerini bilir.	Eğitimci eğitimin kalitesiyle ilgilenen yapılardan biridir.	Eğitimci öğretmen eğitimi ile ilgili ulusal/uluslararası ağlarda yer alır.
Eğitimci (aday) öğretmenler arasında işbirliğini artırır.			

Organizasyon ve yönetimde yetkili eēitimci performansını ilgili (bilimsel) kaynaklara dayandırır.

Bilgi tabanından kaynaklanan olası sorular

Okullar arasındaki ilişki nasıl organize edilir?

Mesleki ortamda ērenme nasıl gerçekleşir?

ēretmen eēitimi enstitüleri ile alakalı güncel politika gelişmeleri ve eēilimleri nelerdir?

ēretmen eēitiminin düzeyi ve kalitesi nasıl garanti edilir?

Yapılandırılmış eēitimin kalitesi nasıldır?

ēretmen eēitimi programları içyapısal olarak nasıldır ve ēretmen adaylarının bu konudaki perspektifleri nelerdir?

ēretmen eēitiminin yönetim yapısı nasıl bir görünüme sahiptir?

Gelişimsel yetkili

Bir öğretmen eğitimcisi gelişimsel yetkilidir.

Bir öğretmen eğitimcisi kendi işleyişinin sistematik değerlendirmesine odaklanır. Kendi güçlü ve zayıf noktalarını bilir ve öğrenmeyi sürdürmek için etkin bir şekilde fırsatlar arar. Kendi deneyimlerine yansıtıcı dönütler verir ve daha sağlam perspektifler arar.

Öğretmen eğitimcisi işine analitik bir tavırla yaklaşır. Eğitimdeki gelişimleri eleştirel bir şekilde farklı teorik perspektiflerden gözlemler. Öğretim uygulamasını yorumlamak ve geliştirmek için öğretmen eğitimcileri bilgi tabanını ve (uygulamalı) araştırmanın diğer çıktılarını kullanır.

Öğretmen eğitimcisi uzmanlığını korumak ve geliştirmek için odak temelli etkinlikler yürütür.

Gelişimsel yetkili eğitimcinin performansı aşağıdakilerle tanımlanır:

Yansıtıcı düşünce	Analitik performans	Uzmanlığı koruma
--------------------------	----------------------------	-------------------------

Örneğin, uygulamada şu anlama gelir

Eğitimci kendi işleyişinin gelişimini özellikle yapılandırır.	Eğitimci eğitimde ve toplumun genelindeki gelişmeleri analiz eder.	Eğitimci öğretmen eğitimi alanındaki bilgilerini korur.
Eğitimci kendi işleyişini değerlendirmede farklı kaynaklara başvurur.	Eğitimci öğretimini yapılandırırken öğretmen eğitimindeki güncel literatürden faydalanır.	Eğitimci öğretmen eğitimi alanındaki ulusal/uluslararası konferanslara ve seminerlere katılır.
Eğitimci (öz) değerlendirme için veri toplar.	Eğitimci öğretimini geliştirmek amacıyla öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan (uygulamalı) araştırmaların sonuçlarını kullanır.	Eğitimci öğretmen eğitiminin kalitesi bağlamında ulusal/uluslararası meslektaşlarıyla iletişim halindedir.
Eğitimci kendi eylemlerini yapısal bir tavırla analiz eder.	Eğitimci kendi öğretim uygulamasını sistemli bir şekilde inceler.	Eğitimci kendi gelişimini ilgili araştırmalar ve mesleki etkinlikler doğrultusunda yönlendirir.

Gelişimsel yetkili eğitimci eylemlerini ilgili (bilimsel) kaynaklara dayandırır...

Bilgi tabanından kaynaklanan olası sorular

Öğretmen eğitimi araştırmalarının sonuçları nelerdir?

Bu araştırmaların özelliği nedir?

Kendi uygulaması üzerine araştırma yapabilmek için öğrenen ne özelliklere sahip olmalı veya yapmalı?

Bunlar kimin araştırması ve sonuçlarıdır?

Neden öğrenen kendi uygulamasını araştırmalıdır ve bunun önemi nedir?

Öğrenen gelişimi nasıl sürdürür?

Perspektifler

Esas ilkelerin ve dört yeterlilik alanların yanı sıra, profesyonel standarda ilişkin bir dizi perspektif tanımlanmıştır. Bu perspektifler, mevcut bağlam içerisinde, hedef grup ve/veya konu alanı, öğretmen eğitimcisinin asıl işinin onun işleyişini belirleyen bir faktör olduğunu gösteren profesyonel standarda eklenen hususlardır. Bu perspektifler profesyonel standardın dışındadır. Öğretmen eğitimcileri ya enstitü temellidir ya da okul temelli. Bu ikisinin birleşimi de mümkündür. Ek perspektifler olasıdır. Aşağıdaki liste kapsamlı değildir.

Enstitü temelli öğretmen eğitimcisi

Bir enstitü temelli öğretmen eğitimcisi (aday) öğretmenleri akredite edilmiş eğitim enstitülerinde (MYO– Meslek Yüksek Okulu/Üniversitesi) eğitir. Enstitü ve okul temelli öğretmen eğitimcileri öğretimlerini paylaşırlar.

Okul temelli öğretmen eğitimcisi

Bir enstitü temelli öğretmen eğitimcisi (aday) öğretmenleri yönetim üyelerinin politikasının bir parçası olan öğretmenlerin ortak eğitimini benimsemiş mesleki gelişim bağlamındaki okullarda eğitir. Okul ve enstitü temelli öğretmen eğitimcileri (aday) öğretmenlerini ortak olarak eğitirler.

Ek perspektifler:

Araştırmacı

Araştırmacı olarak öğretmen eğitimcisi öğretmen eğitimine odaklı araştırmaları gözler, kullanır ve yürütür. Bu amaçla, öğretmenlerin uygulamalı araştırma yapmasını destekler ve/veya öğretmen eğitiminde araştırmayla ilişkin eğitim programı geliştirilmesine katkıda bulunur. Öğretmen eğitiminde gözetmen ve araştırmacı olarak yaptığı bu etkinlikler mesleki standarda karşı bakış açısını etkiler.

Program geliştirici/ Program geliştirme uzmanı

Program geliştirme uzmanı olarak öğretmen eğitimcisi yeni eğitsel gelişimleri tasarılar ve bu konuda tavsiyelerde bulunur. Bu amaç doğrultusunda, (dijital) öğrenme ortamlarının gelişimi odaklı projeler yürütür ve/veya organizasyonunda insanların eğitime nasıl baktıklarını açıklamaya yardımcı olur. Öğretmen eğitiminde tasarımcı ve danışman olarak yaptığı bu etkinlikler mesleki standarda karşı bakış açısını etkiler.

İçerik pedagogu

İçerik pedagogu olarak bir öğretmen eğitimcisi konuya özel düşünmeyi ve (aday) öğretmenlerin eylemlerini geliştirmeye odaklı öğretim tasarımlar. Bu amaçla, öğrencilerin problem farkındalıklarına önem gösterir ve/veya kendi içerik bilgisini ve özel yeterliliklerini korumaya ve genişletmeye çalışır. Konuya özel düşünce ve (aday) öğretmenlerin eylemleri odaklı öğretim tasarımcısı olarak yaptığı bu etkinlikler mesleki standarda karşı bakış açısını etkiler.

Hizmetiçi yetiştirici

Hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirici olarak öğretmen eğitimcisi (sınıf) uygulamasındakiler için mesleki gelişim programları tasarlar. Bu amaç doğrultusunda, yeniden eğitim isteklerini içeren programlar önerir ve/veya yeniden eğitim alanındaki ve hayatboyu öğrenme gözetimindeki yetkililerle ağ kurar. Yeniden eğitim müfredat danışmanı olarak gerçekleştirdiği bu etkinlikler mesleki standarda karşı bakış açısını etkiler.

Değerlendirici

Değerlendirici olarak öğretmen eğitimcisi (aday) öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini değerlendirir. Bu amaçla, (dijital) ortamda bir araya getirilmiş materyallerin değerlendirir ve/veya (aday) öğretmenlerin uygulamadaki işleyişlerini gözlemler ve değerlendirir. Mesleki yeterliliklerin değerlendirmecisi olarak yaptığı bu çalışmalar mesleki standarda karşı bakış açısını etkiler.

Ek 3. TOBB ETÜ Akademik Yükseltme ve Atanma Şartları

TOBB ETÜ AKADEMİK YÜKSELTİLME VE ATANMA ŞARTLARI:

Şartlar	Öğretim Görevlisi	Yardımcı Doçent	Doçent	Profesör
Süre	-	-	Doktoradan sonra en az 2 yıl herhangi bir üniversitede tam zamanlı olarak çalışmış olmak. (8)	Doçentlikten sonra ilgili bilim alanında en az 3(9) yılı üniversitede olmak üzere 5 yıl çalışmış olmak.
Yabancı dil	Akademisyen Öğr.Gör.(6)(5)	KPDS veya ÜDS'den 75 veya dengi.(1)	-
Nitelikli Etkinlik ve/veya Yayın Şartı (Ek 1 Madde 1.1,1.2,1.3,1.10)	-	AHCI, SSCI veya SCI-EXP'de 1 yayın ya da kitap (10), (12)	Üniversitelerarası Kurul tarafından Doçentliğe yükseltme için aranan en az etkinlik ve/veya yayın şartı. İİBF'de Madde 1.1'den en az 3 yayın ve 140 puan(11)	-Doçentlikten sonra Üniversitelerarası Kurul tarafından Doçentliğe ^(*) yükseltme için aranan en az etkinlik ve/veya yayın şartı. -İİBF'de: Doçentlikten sonra Madde 1.1'den en az 3 yayın ve toplam 280 puan (11) <i>(*)Bu tabloda yer alan "Profesörlüğe" ibaresi, 26.07.2013 tarih ve 15 sayılı Senato Toplantısının 12 nolu kararı ile meme işlendiği şekilde değiştirilmiştir.</i>
Toplam Yayın Puanı (Ek 1 Madde 1)	-	En az 50 puan (12)	En az 100 puan	Doçentlikten sonra en az 200 puan
Toplam puan	-	En az 80 puan (12)	En az 250 puan	En az 500 puan
Diğer	-Doktora veya sanatta yeterlik derecesi almış olmak.(4) -Deneme dersi veya seminer vermek.	-Son 2 yılda - öğrenci değerlendirme anketlerinden ortalama olarak en az 2/5 almak.(2) -Deneme dersi veya seminer vermek.(3)	-Son 2 yılda öğrenci değerlendirme anketlerinden ortalama olarak en az 2/5 almak.(2) - Seminer vermek.(3)	-Son 2 yılda öğrenci değerlendirme anketlerinden ortalama olarak en az 2/5 almak.(2) - Seminer vermek. (3)

*Akademik Etkinliklerin Puanlama Sistemi Ek 1'de gösterilmiştir.

*Dışarıdan öğretim elemanı olarak atanmak üzere başvuran ve yukarıdaki puan koşullarını karşılamayan ancak istihdam edilmesinde yarar görülen seçkin adaylar ilgili bölümdeki diğer öğretim üyelerinin normal yükünden düşük olmayan bir ders yükü üstlenmeleri koşuluyla öğretim görevlisi veya kıdemli okutman, seçkin eğitmen vs. statüsünde atanabilirler.

- (1) Doktorasını doçentlik dil sınavında geçerli olan dillerden biriyle yurtdışında yapan adaylardan bu şart aranmaz.
- (2) Üniversite içi yükseltmelerde aranır. Etkinlik ve/veya yayın puanı en az puandan %50 daha fazla ise aranmayabilir.
- (3) TOBB ETÜ'de daha önce deneme dersi veya seminer verenlerden bu şart istenmez.
- (4) Yayın puanı açısından Yardımcı Doçent şartını sağlayan adaylardan bu şart aranmayabilir.
- (5) 2547 Sayılı Kanununun 23. Maddesinin b-2 fıkrasına göre yapılacak yabancı dil sınavından başarılı olmak. Başarı şartı 100 üzerinden 75 almaktır.
- (6) Akademisyen olan öğretim görevlileri için yabancı dil sınavından başarılı olmak Başarı şartı 100 üzerinden 75 almaktır. Uygulamadan gelen öğretim görevlileri için başarı şartı 100 üzerinden 50 almaktır.
(Ek : Senato Karar Tarih/No: 20/12/2011-S-2011-26) İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde istihdam edilecek öğretim görevlisi adaylarına TOEFL IBT sınavından 100 veya KPDS/ÜDS sınavından 92 puan alma şartının uygulanması.
- (7) Etkinlik ve/veya yayın puanları açısından Doçentlik şartını sağlayan adaylardan bu şart aranmayabilir.
- (8) Etkinlik ve/veya yayın puanları açısından Profesörlük şartını sağlayan adaylardan bu şart aranmayabilir.
- (9) Yayın puanları açısından Profesörlük şartının 2 katını sağlayan adaylardan bu şart aranmayabilir.
- (10) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Güzel Sanatlar ve Hukuk Fakültelerine başvuranlar için, Senatoca onaylanmış ulusal hakemli dergilerde 3 yayın ya da alan indeksli dergilerde yapılan 2 yayın veya 1 kitap yeterli kabul edilir. Sanat/tasarım eseri, niteliği senato tarafından onaylanan ulusal ya da uluslararası yarışma ve sergilerde ödül almış ya da yer almış olmak denk kabul edilir.
- (11) Bu yayınlardan en az ikisinin uluslararası yayın olması gerekmektedir. Doçentlik başvurusuna esas teşkil eden 3 yayın söz konusu başvurudan önce herhangi bir zamanda (doktora öncesi ya da sonrası) yapılmış olabilir. Bir yayının uluslararası yayın olarak değerlendirilmesi için, ilgili derginin, adayın makalesinin basıldığı ya da kabul edildiği tarihten önce en az 1 yıl boyunca, AHCI, SSCI veya SCI-EXP kapsamında bulunması ve bu bir yıllık süre boyunca yayınlanan bütün makalelerin yazarlarının en az %60'ının Türkiye dışı adresli olması şartı aranacaktır.
- (12) Doktorasını US News and World Report dergisinin lisansüstü program sıralamasında ilk 50'ye giren üniversitede veya Times Higher Education dünya üniversiteleri alan sıralamasında kendi alanında ilk 50'ye giren programda tamamlayan adaylardan Fakülte Yönetim Kurulu Kararı ile bu koşul aranmayabilir. (Senato Karar Tarih/No: 30/12/2010-S-2010-24)

**Ek 4. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yardımcı Doçentlik Atama Kriterlerinden
Deneme Dersi Değerlendirme Formu**

Deneme Dersi Değerlendirme Formu

Aday:	Tarih:
Deneme Dersi Konusu:	
Değerlendiren:	İmza:

No	Değerlendirme Yapılan Alan	Puan Değeri	Verilen Not	Açıklama
1	KONU ALAN BİLGİSİ Konu hakkında yeterli bilgi sahibi olma, konuyla ilgili şekil ve grafikleri kullanma ve konuyu diğer alanlarla ilişkilendirme	10		
2	ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ Özel öğretim yöntemlerini bilme ve etkin bir şekilde kullanabilme	10		
3	PLANLAMA Konuyu planlı bir şekilde işleme, öğrenme amaç ve hedeflerini belirtme konuyla irtibatlandırma, uygun araç gereç ve yöntem seçme	15		
4	ÖĞRETİM SÜRECİ Zamanı verimli kullanma, bireysel farklılıkları dikkate alma, katılım sağlayan araç ve yöntemler kullanma	15		
5	YÖNETİM Derse uygun giriş, dikkat çekme ve dikkati canlı tutma, katılımcı bir ortam oluşturma, güdüleme.	20		
6	İLETİŞİM Etkili iletişim kurma, ses tonunu etkili kullanma, beden dilini etkin kullanma, sade anlaşılır bir dil kullanma	15		
7	DİĞER YETERLİLİKLER* Konuyu materyalden bağımsız işleyebilme, tahtayı etkin kullanma, anlaşılması güç kavramları, uygun örneklemelerle kavranmasını kolaylaştırma * Müzik alanı için çalgısını etkin kullanabilme ve çalgı çalmayı öğretebilme yeterlikleri beklenir.	15		
Toplam		100		

Ek 5. Davet Mektubu

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında ve Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR danışmanlığında "EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ" isimli doktora tez çalışmasını yapmaktayım.

Öğretmen yetiştirme alanında ülkemizde önemli çalışmalar yapmış ve sisteme çok değerli katkılar sağlamış siz değerli hocamızın bu araştırmaya katkı sağlamanız araştırmanın niteliği açısından son derece önemlidir.

Türkiye'de "Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterliliklerinin" belirlenmesine sağlayacağınız katkılar için şimdiden sonsuz teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi Fatma Gözalan Çiçek
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim

Sayın Hocam,

"EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ (Gazi, Hacettepe ve Ankara Üniversitesi Örneği)" isimli doktora tez çalışması kapsamında görüşlerinize başvurulacaktır.

Araştırmanın genel amacı, eğitimde önemli rol oynayan öğretmenleri yetiştiren Türkiye'deki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğretmen eğitimcilerinin belirlenen yeterliliklere sahip olma düzeyinin değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın;

1. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin ve eksikliklerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı,
2. Öğretmen eğitimcilerinin işe alımlarıyla ilgili değerlendirilmelerinde öneriler getireceği,
3. Üniversitelerde görev yapan öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken genel öğretmen eğitimcisi yeterliliklerinin belirlenmesiyle öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerine öneriler getireceği,
4. Türkiye'deki öğretmen eğitiminin yapılandırılması sürecine katkıda bulunacağı,
5. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerini belirlemesi bakımından ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Özetle, bu konuda çalışma yapmanın eğitim bilimleri alanı ve öğretmen yetiştirme ile ilgili katkı sağlayacağı, aynı zamanda özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

Bu konuya ilişkin aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda açık uçlu soru aracılığı ile belirteceğiniz görüşleriniz araştırmaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğretmen eğitimcisi

Basit bir tanımla öğretmen eğitimcileri, öğretmenleri eğiten kişilerdir. Öğretmen eğitimcileri için yeterlilikleri belirlemek açısından çok genel olan bu ifadeyi özelleştirmek gereklidir. (Fisher, Short, McBee ve Venditti,2008). Çünkü öğretmen eğitimcileri tek bir kimlik değildir. Bu anlamda öğretmen eğitimcileri, şu şekilde sınıflandırılabilir (Fisher et.al.,2008):

- Yükseköğretimde öğretim hizmeti veren ve araştırmaları yürüten kişiler.
- Okuldaki öğretimi sağlayan ve öğretmen adaylarının okul deneyimlerini denetleyen kişiler.
- Okulu yönetenlerin veya öğretmenlerin ileri seviyede profesyonel çalışmalar yapmalarını planlayan ve öğretimsel etkinlikleri yürüten kişiler.
- Diğer kurumlardaki öğretmenler için profesyonel çalışmalarını tasarlayan, uygulayan ve değerlendiren kişiler. (Örneğin Eğitim Bakanlığı personeli, profesyonel dernek yöneticileri gibi.)

Dünya'da da eğitim kurumları ve uzman mesleki kuruluşlar, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken niteliklere ilişkin standartlar ve yeterlilikler hazırlamaktadırlar. Örneğin, ABD'de bulunan Öğretmen Eğitimcileri Demeği- The Association of Teacher Educators- (ATE) tarafından hazırlanan Öğretmen Eğitimcisi Standartları dokuz maddeden oluşmakta, buna bağlı olarak da yeterlilikler yer almaktadır. Örnek vermek gerekirse İlk standart, **öğretme** ile ilgilidir ve altında bulunan yeterlilik "*Öğretmen eğitimcisi, teknoloji ve değerlendirme yeterliliği birlikte, içeriği ve profesyonel bilgiyi, beceriyi ve tutumları araştırmalarına yansıtır ve öğretmen eğitiminde kabul edilen en iyi uygulamaları öğretmeyi modeller.*"

Öğretmen eğitimcileri, özel bir kimlik tanımı ve profesyonel gelişim ihtiyaçları olan bir gruptur. Ulusal, politik ve kültürel bağlam ve öğretmen eğitimi sistemindeki farklılıklar, öğretmen eğitimcilerinde olması gereken yeterlilikleri de farklılaştırmaktadır (Korkmaz, 2013). Bu anlamda dünyada farklı ülkelerde hazırlanan yeterlilikleri aynen kullanmak yerine, ülkemizdeki ihtiyaç olan öğretmen eğitimcilerine göre yeterlilikleri belirlemek önemlidir. Türkiye'de ise öğretmenlerin genel yeterlilikleri belirlenmesine rağmen, öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken genel öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili yeterlilikler belirlenmemiştir (Çelik, 2011; Özcan, 2013).

Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliği: Öğretmen eğitimcilerinin aday öğretmenleri ve mevcut öğretmenleri hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrası düzeyde nitelikli bir şekilde eğitmeleri için genel öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili olarak sahip olmaları gereken teorik bilgiler ve bu bilgileri uygulama kabiliyetleri olarak tanımlanabilir. Buna göre aşağıdaki yeterlilikler örnek olarak verilmiştir.

1. K-12 öğrenme ortamında öğretmen eğitimini destekleme
2. Yerel, ulusal ve uluslararası düzeydeki profesyonel organizasyonlara aktif olarak katılma
3. Eğitim alanında değişikliğe odaklanan öğrenme topluluklarına aktif olarak katılma
4. Öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere kitap yazma ya da multimedya kaynakları geliştirmeye
5. Aksiyon araştırmalarına katılma
6. Program değerlendirmeyi yürütme
7. Yerel, ulusal ve uluslararası seviyede öğretme - öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek için devlet politikaları ve düzenlemeleri ile ilgili bilgilendirme yapma ve eğitme
8. Global konularla ilgili yeni bilgileri takip etme

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda Türkiye’de üniversite eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken “öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri” sizce nelerdir? (Lütfen konuya ilişkin, aşağıda belirtilen boşluklara olabildiğince çok sayıda yeterliliği belirleyip yazınız. Daha fazla yeterlilik yazmak istediğinizde alt satıra devam edebilirsiniz.)

Yeterlilikler

1. Yeterlilik:
2. Yeterlilik:
3. Yeterlilik:
4. Yeterlilik:
5. Yeterlilik:
6. Yeterlilik:
7. Yeterlilik:
8. Yeterlilik:
9. Yeterlilik:
10. Yeterlilik:
11. Yeterlilik:
12. Yeterlilik:
13. Yeterlilik:
14. Yeterlilik:
15. Yeterlilik:

.....
.....

KATKILARINIZ İÇİN SONSUZ TEŞEKKÜRLERİMİ SUNAR, belirlediğiniz yeterlilikleri fatmaozalan@hotmail.com adresime mümkünse kısa süre içinde göndermenizi rica ederim.

ATE (2014). 12 Haziran 2014 tarihinde <http://www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Çelik,S.(2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*,36(4),72-87.

Fisher,B.,Short,B.,McBee,R.,Venditti,K.(2008). The Teacher Educator Standards From the Association of Teacher Educators,Winter Conference Standards Clinic, New Orleans, LA, February, 2008

Korkmaz,H.(2013). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde kim fen öğretmenlerinin eğitimcisi olmaktadır? bir karşılaştırma çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. Ü. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 256-270 .

Özcan,M.(2013). *Okulda Üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: TÖSİAD.

Ek 6. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algıları Ölçeği Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında ve Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR danışmanlığında "EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ (Gazi, Hacettepe ve Ankara Üniversitesi Örneği)" isimli doktora tez çalışmasını yapmaktayım.

Öğretmen yetiştirme alanında ülkemizde önemli çalışmalar yapmış ve sisteme çok değerli katkılar sağlamış siz değerli hocamızın bu araştırmaya katkı sağlamanız araştırmanın niteliği açısından son derece önemlidir.

Türkiye'de "Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterliliklerinin" belirlenmesine sağlayacağınız katkılar için şimdiden sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın genel amacı, eğitimde önemli rol oynayan öğretmenleri yetiştiren Türkiye'deki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğretmen eğitimcilerinin belirlenen yeterliliklere sahip olma düzeyinin değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın;

1. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin ve eksikliklerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı,
2. Öğretmen eğitimcilerinin işe alımlarıyla ilgili değerlendirilmelerinde öneriler getireceği,
3. Üniversitelerde görev yapan öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken genel öğretmen eğitimcisi yeterliliklerinin belirlenmesiyle öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerine öneriler getireceği,
4. Türkiye'deki öğretmen eğitiminin yapılandırılması sürecine katkıda bulunacağı,
5. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerini belirlemesi bakımından ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Özetle, bu konuda çalışma yapmanın eğitim bilimleri alanı ve öğretmen yetiştirme ile ilgili katkı sağlayacağı, aynı zamanda özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

Sayın Hocam,

Tez süreci bu zamana kadar şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Öncelikle tez önerisi hazırlandı.
- Uzman görüşleri alınarak hazırlanan görüşme formu ile Öğretmen Yetiştirme Alanında uzman, Öğretmen Yeterliliklerinin hazırlanması ile ilgili komisyonunda yer almış veya Öğretmen Eğitimcisi ile ilgili çalışmalarda bulunmuş 4 öğretim üyesinin görüşleri alındı. Bu görüşmeler nitel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde
- Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin özgeçmişleri incelenmiştir. İnceleme sonunda, öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme alanında çalışmalar yapanlar ve alana katkı sağlayan 113 öğretim üyesi tespit edildi
- İnceleme sonunda öğretmen yetiştirme alanında çalışan 113 öğretim üyesine davet mektubu gönderilmiştir.
- Davet mektubuna gelen cevaplar bir ay kadar beklenildi.
- Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi'ndeki Öğretim Üyelerinden randevu alındı.
- Üç üniversitedeki toplam 15 öğretim üyesinden yeterlilik maddeleri alındı.
- Literatürden ve görüşmelerden elde edilen yeterlilikler madde havuzuna toplandı.

“EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ (Gazi, Hacettepe ve Ankara Üniversitesi Örneği)” isimli doktora te çalışması kapsamında toplanan madde havuzu ile ilgili olarak görüşlerinize başvurulacaktır. Hazırlanan her bir yeterlilik maddesine ilişkin görüşlerinizi aşağıda buluna forma kesinlikle kalmalı, kesinlikle çıkarılmalı veya düzeltilip kalmalı olarak belirtiniz. Düzeltilip kalmalı olarak belirlediğiniz yeterlilik maddesine ilişkin önerinizi lütfte yazınız.

Bu konuya ilişkin aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda aşağıdaki forma belirteceğiniz görüşleriniz araştırmaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Doktora Öğrencisi Fatma Gözalan Çiçek
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim

YETERLİLİK MADDELERİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
1. Genel bilimsel yöntem bilgisine sahip olma –nicel yöntem, nitel yöntem-			
2. Bilimsel araştırma yapmaya istekli olma			
3. Çalışmalarında bilimsel araştırma becerilerini kullanma			
4. Bilimsel çalışmalara etkin biçimde katılma			
5. Çalışmalarında çoklu bakış açıları kullanma			
6. Bilimsel etik kurallarına uyma			

	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
7. Gerekğinde alanıyla ilgili çalışmalarını bağımsız yürütebilme			
8. Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapma			
9. Öz disipline sahip olma			
10. Alanı ile ilgili bilimsel yayınları izleme			
11. Alanı ile ilgili bilimsel araştırmaları yürütebilme			
12. Alanı ile ilgili bilimsel yayınları değerlendirebilme			
13. Alanı ile ilgili proje yürütebilme			
14. Bilgiye erişim teknolojilerini etkili kullanabilme (internet ve e-kütüphane)			
15. Bilimsel araştırma yöntemlerini analiz edip araştırmalarda uygulama			
16. Program geliştirme ve öğretmenlik alanında ulusal ve uluslararası araştırmalara katılma			
17. Lisans düzeyinde öğrencilerle uygulamalı araştırmalara katılma			
18. MEB, özel okullar ve üniversitelerle işbirliğinde bulunma			
19. Uluslararası eğitim için farklı ülkelerde araştırma ve incelemelere katılma			
20. Kendi alanına ilişkin tanımları, bilgileri, anahtar kelimeleri bilir ve bu bilgisini düzeni olarak güncelleme			
21. Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için eylem araştırmaları yapma			
22. Uygulamaya dönük araştırma teknikleri bilme/ uygulama			
23. Sorgulamaya dayalı araştırma yapma			

GÜNCEL BİLGİLERİ TAKİP ETME (MESLEKİ GELİŞİM)

	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
24. Güncel sorunların farkına varma			
25. Alanındaki gelişmeleri izleme			
26. Meslekî bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma			
27. Mesleki etik ilkelere bağlı olma			
28. Meslek örgütlerine üye olma			
29. Teknolojik bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma			
30. Sunum beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma			
31. Eğitim-öğretim alanındaki değişme ve gelişmelere sistematik yaklaşımda bulunma			
32. Mesleki gelişimleri ve disiplinler arası gelişimleri sürekli takip etme			
33. Öğrenme- öğretim alanını izleme ve gelişimleri sağlama			
34. Meslekî gelişimine yönelik yayınları izleme			
35. Konu alanıyla ilgili bilgi ve becerisini güncel tutma			
36. Eğitim bilimini takip etme			
37. Eğitimle ilgili gelişmeleri değerlendirme			

YABANCI DİL			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
38. Bir yabancı dilde etkili olarak yazılı ve sözlü iletişim kurma			
39. Yabancı dil bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma			
40. Yabancı dilde yazılan bir bilimsel metni çeviri yapma			
41. Türkçe yazılan bir bilimsel metni yabancı dile çeviri yapma			
DİSİPLİNLERARASI ÇALIŞMA			
42. Kendi alanı dışındaki konuları, alanıyla ilişkilendirme			
43. Kendi alanına ilişkin bilgileri disiplinler arası kavram ve yöntemlerle ilişkilendirme			
44. Sanal öğrenme ortamlarında kendi alanından ya da farklı disiplinlerdeki meslektaşları ile işbirliği yapma			
45. Alanı ile diğer disiplinler ve alt alanları arasında ilişki kurabilme			
EKİPLE ÇALIŞMA			
46. Ulusal ve uluslararası boyutlarda ekiple çalışma becerileri gösterme			
47. Ekiple çalışabilme yeterliliğine sahip olma			
48. Ekiple bir araştırma tasarlayıp yürütme			
SINIF YÖNETİMİ			
49. Sınıf yönetimine hâkim olma			
50. Sınıf dinamiklerini tanıma ve sınıfı etkin olarak yönetebilme			
51. Sınıf yönetimi becerilerine sahip olma (olumlu ve etkili iletişim kurma ve olumlu bir sınıf iklimi yaratma ile ilgili yeterlikler)			

52. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme			
UZMANLIK ALAN BİLGİSİ			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
53. Alan bilgisini güncel tutma			
54. Alanında derinlemesine uzmanlık bilgisine, analiz-sentez değerlendirme becerilerine sahip olma			
55. Alanının öğretimiyle ilgili sorunları analiz edebilme, yeni fikirler üretme			
56. Ulusal-uluslararası alanıyla ilgili yazılı/sözlü etkili iletişim kurabilme			
57. Alanında ve iş yaşamında karşılaşılan bilimsel konularda çözüm üretebilme			
58. Uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri öğretmen eğitimindeki öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için kullanma			
59. Kendi alanına ilişkin basılı/dijital kaynaklara erişme, bu kaynakların uygun olanını seçme ve tasnif etme			
60. Kendi alanına ilişkin ünlü kuramcıları bilme			
61. Alanına ilişkin okuryazarlık, farkındalık ve duyarlılıkları açıklama			
62. Alanı ile ilgili teorik bilgileri güncelleştirme			
63. Öğrencilerine alanı ile ilgili danışmanlık yapabilme			
64. Alanına ilişkin tutum ve değerlerin farkında olma			
65. Alanı ile ilgili bilimsel yeterliliklere sahip olma			
66. Alanı ile ilgili lisans ve lisansüstü düzeyinde danışmanlık yapma			
67. Alanı ile ilgili lisans ve lisansüstü dersleri yürütme			
GENEL KÜLTÜR BİLGİSİ			
68. Genel bilim felsefesi bilgisine sahip olma			
69. Genel bilim tarihi bilgisine sahip olma			
70. Genel temel bilimler (matematik, fizik, kimya, biyoloji) bilgisine sahip olma			
71. Genel sosyal bilimler bilgisine sahip olma			

72. İnsanbilim alanı bilgisine sahip olma			
73. Toplumbilim (kültür, çok kültürlülük, göç, entegrasyon vb.)alan bilgisine sahip olma			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
74. Felsefe alan bilgisine sahip olma			
75. Psikoloji alan bilgisine sahip olma			
76. Sosyal psikoloji alan bilgisine sahip olma			
77. Teknoloji alan bilgisine sahip olma			
78. Eğitim bilimleri alan bilgisine sahip olma			
79. Eğitim politikası alan bilgisine sahip olma			
80. Eleştirel eğitim alan bilgisine sahip olma			
81. Temel insan hakları ve evrensel değerler alan bilgisine sahip olma			
EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ			
82. Teknoloji ve eğitim teknolojisini öğretim alanında kullanma			
83. Teknolojiyi öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif olarak kullanma			
84. Öğrencilerinin farklı gereksinimlerini karşılayacak teknoloji destekli öğrenme ortamları düzenleme ve kullanma			
85. Teknoloji okur-yazarı olma			
86. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izleme ve derslerinde uygulama			
87. Alanına ilişkin mevcut basılı/dijital materyalleri seçme, kullanma ve geliştirme			
88. Alanına ilişkin Açık Kitleli Çevrimiçi Derslerden yararlanma			
89. Medya okuryazarı olma			
90. Eğitici yerel ve sanal geziler düzenleme			
91. Alanına ilişkin işitsel, görsel, 3b, vb. çoklu ortamdan yararlanma			
92. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (MOOC'lar,			

çevrimiçi dergi, paket yazılımlar, e-posta vb.) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanma			
93. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşarak kaynakları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirme			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
MEVZUAT BİLGİSİ			
94. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları yerine getirme			
95. Dezavantajlı kesimin eğitim ve öğretimden yararlanmasına hizmet eden yasa ve yönetmelikleri uygulanmasına duyarlı olma			
96. Eğitim ve öğretim ilgili mevzuata uygun davranma			
ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİ			
97. Alanında eğitsel niteliği olan öğretim tasarımları geliştirme			
98. Program tasarısı hazırlama			
99. Ders içi ve dışı etkinlikler için plân hazırlama			
100. Öğrenme kuramları bilgisine sahip olma			
101. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğretmen adaylarına uygun öğrenme ortamları hazırlama			
102. Öğretmen adaylarının kendini ifade edebileceği fırsatlar sunma			
103. Öğretmen adaylarına uygun tartışma ortamı yaratma			
104. Öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturma			
105. Öğrencilerinin alanına ilişkin akıl yürütmelerine olanak sağlayacak öğrenme ortamları düzenleme			
106. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate			

	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
alan öğrenme ortamları düzenleme			
107. Alanına ilişkin yaratıcı öğrenme ortamları düzenleme			
108. Yüz yüze/dijital öğrenme ortamlarında dijital araçları kullanma			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
109. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranma			
110. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranma			
111. Öğretmen adaylarının fikirlerine ve ürettiklerine değer verme			
112. Kendi alanına ilişkin yüz yüze ve dijital öğrenme/çalışma stratejilerini kullanarak bunları öğrencilere kazandırma			
113. Öğrencilerinin alanına ilişkin bilgilerini düzenlemesinde önceki yaşantıları ile ilişki kurmasını sağlama			
114. Alanına ilişkin yaratıcı öğrenme ortamları düzenleme			
115. Öğrencilerinin, kendi alanına ilişkin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlama			
116. Özel gereksinimi olan öğrencilerine uygun yüz yüze/dijital öğrenme olanakları sağlama			
117. Farklı geribildirim stratejilerinden uygun olanını kullanma			
118. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışında çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunma			
119. Temel materyal geliştirme ilkelerini uygulayabilme			
120. Mesaj tasarım ilkelerine uygun etkinlikler düzenleyebilme			

121. Alanı ile ilgili öğretim, teknoloji ve materyalleri kullanma			
122. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanma			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
123. Öğrencilerini farklı basılı/3B/dijital materyal hazırlamaya teşvik etme			
124. Öğretim yöntem ve tekniklerini planlama			
125. Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama			
126. Öğretim yöntem ve tekniklerini değerlendirme			
127. Öğrenmeyi öğrenme fırsatları oluşturma			
128. Alana özgü gerekli olan gerçek öğrenme ortamlarının oluşturulması			
129. Eğitimde çağdaş teknolojileri ve yöntemleri etkin olarak kullanabilme			
130. Alanı ile ilgili özel öğretim, yöntem ve teknikleri kullanma			
131. Öğretmen adayından beklenen kazanımların niteliğine uygun olarak yöntem ve teknikleri kullanma			
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME			
132. Ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olma			
133. Öz değerlendirme yapma			
134. Akran değerlendirmesine önem verme			
135. Alanına ilişkin alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlama			
136. Öğrenci başarısını ölçme ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olma			
137. Etkili dönüt verme ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olma			
138. Uygun değerlendirme yöntemini seçip uygulama			
139. Alanı ile ilgili sınav yapma			

140.	Alanı ile ilgili sınav sorusu hazırlama			
141.	Yapılan sınavın sonuçlarını analiz etme			
142.	Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlama			
		Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
143.	Sınav sonuçlarında gerekli dönütleri alma			
144.	Öğrenci eksikliklerini görebilme			
145.	Kendi eksikliklerini görebilme			
146.	Program değerlendirme çalışmalarını yürütme			
REHBERLİK ETME				
147.	Eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimini okullardaki uygulamalarla bütünleştirmesi ile ilgili olarak öğretmen adaylarına örnek olma			
148.	Öğretmen adaylarının kariyer planı oluşturmasına rehberlik etme			
149.	Öğretmen adaylarının kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama			
150.	Kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarına rehberlik etme			
151.	Öğretmen adaylarının kendi alanına ilişkin ağ (LinkedIn, facebook grupları vb) kurmasına olanak sağlama			
152.	Mezun olan öğretmenlerle, mevcut öğretmen adayları arasında köprü kurma			
153.	Alanına ilişkin önemli kişi ve olaylarını anmak üzere programlar düzenleme			
154.	Öğrencilerinin kendi öğrenmelerini yönetmelerine rehberlik etme			
155.	Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme			
156.	Öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar düzenleme			
157.	İnformal öğrenmeyi destekleme			

158. Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlama			
159. Yanlış kavramsallaştırmaya engel olma			
160. Grupla çalışmayı teşvik etme			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
161. Ulusal birlik, bütünlük ve barışın gelişmesine ve ulusal çıkarlara katkı sağlayıcı davranışları benimseme			
162. Mesleğini sevme ve öğretmen yetiştirme işinden mutluluk duyma (doyuma ulaşma).			
163. Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma			
164. Farklı nitelikteki öğrencilerle etkileşimde bulunma			
165. Değişik öğrenme stillerine sahip öğrencilere erişmek için uygun öğretme stratejilerini uyarlama			
166. Öğretmen adaylarının mesleği ile ilgili olan paydaşlarla (MEB, sektör vb.) iletişim kurmasına rehberlik etme			
167. Öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına duyarlı olma			
168. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik kurallara uygun davranmasına rehberlik etme			
KİŞİSEL DEĞERLER			
169. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanma			
170. Haksızlığa karşı mücadele edebilme			
171. Başkasının hakkını koruyabilme			
172. Bütün insanlarla etkileşimli ve etik ilkeler çerçevesinde iletişimini sürdürebilme			
173. Kişisel gelişimini yaşam boyu sürdürme			
174. İletişim becerileri kullanma			
175. Empati kurma			
176. Bireysel farklılıkları görme			
177. Akademik etik değerlere sahip olma			

178.	İnsana – topluma – çevreye duyarlı olma			
179.	Değişime uyum sağlama			
180.	Özgüvene sahip olma			
181.	Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmama			
		Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
182.	Stresle başa çıkma yollarını bilme			
183.	Zaman yönetimi stratejilerini uygulama			
184.	Üst düzey düşünme becerilerini kullanma			
185.	Eğitim bilimleri misyonuna uygun davranma			
186.	İnsan ilişkilerini yönetilme becerisine sahip olma			
187.	Liderlik süreçlerinden haberdar olma			
188.	Çok kültürlü eğitim tutumuna sahip olma			
189.	Kendini geliştirme kararlılığına sahip olma			
190.	Problem çözme becerilerine sahip olma			
191.	Bilimsel yaklaşımı öğretim hayatının temeline alma			
192.	Ulusal ve dünya barışının gelişmesine katkı sağlamaya istekli olma			
193.	Değerler eğitimi önemseme			
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME				
194.	İyi bir öğretmen eğitimi vizyonuna sahip olma			
195.	MEB teşkilatını iyi tanıma			
196.	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olma			
197.	Öğretmenlik deneyimine sahip olma			
198.	Kendisi de “iyi bir öğretmen” olma, örnek olma			
199.	Okullara gidip “destek” olma (seminer, konferans vs.)			
200.	Öğretmen eğitimi iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirme			
201.	Uzmanlık alanıyla ilgili güncel bilimsel			

gelişmeleri öğretmen yetiştirme programına dahil etme			
202. Öğretmen adaylarına mesleki uygulamalarla ilgili geribildirim vererek onların mesleki gelişmelerine destek olma			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
203. Aday öğretmenlere, meslekte karşılaşacakları hedef öğrenci farklı özelliklerde olacağı ile ilgili farkındalık kazandırma			
204. Aday öğretmenlere 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili farkındalık kazandırma			
205. Aday öğretmenlere araştırma bilgi ve becerisini kazandırma			
206. Aday öğretmenlere, kendini yenilemenin ve geliştirmeni önemini kavratma			
207. İnsan ilişkileri ve iletişim becerileri hakkında öğretmen adaylarına rol modeli olma			
208. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen sendikaları gibi farklı kesimlerle işbirliği yapma			
209. Bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışlarıyla öğretmen adaylarına hem mesleki hem de insani açıdan rol model olma			
210. Ülke temelinde ve dünya bağlamında öğretmen yetiştirme sorunlarını analitik ve bütüncül bakış açısıyla açıklayabilme			
211. Uluslararası öğretmen yetiştirmedeki gelişmeleri ülke koşullarına uyarlayabilme			
212. Öğretmenlerin ülke koşulları ışığında sahip olması gereken niteliklerin kazandırılmasına ilişkin koşulların nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin çözüm önerileri geliştirebilme			
213. Öğretmen yeterliliklerine uygun olarak öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlama			
214. Öğretmen adaylarına kuramsal bilgi ve			

uygulama arasında denge sağlama konusunda model olacak şekilde öğretimini düzenleyebilme			
215. Bireysel farklılıkların yönetimi ve demokratik ideallerin geliştirilmesi konularında öğretmen adaylarına model olacak bilgi ve becerileri gösterebilme			
	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı
216. Eğitim sürecinin öğeleri arasında tutarlı ilişkiler kurarak ve yansıtıcı düşünme yoluyla sürecin nasıl iyileştirilebileceği konusunda öğretmen adaylarına model olabilme.			
217. Etkili bir öğretmen olabilmede planlamanın önemini kavratma			
218. Derslerin planlanması ve uygulanmasına konularında öğretmen adaylarına model niteliğinde davranışları somut olarak gösterebilme			
219. Öğrenme heveslisi olduğunu öğretmen adaylarına gösterme			
220. Öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için girişimlerde bulunma			
221. Öğretmen adaylarına bilişsel kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretme			
222. Öğretmen adaylarına duyuşsal kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğreteceğini öğretme			
223. Öğretmen adaylarına psikomotor kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretme			
224. Öğrenmeyi öğrenme konusunda sergilediği davranışlarla öğretmen adaylarına rol model olma			
225. Öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş bilimsel gelişmeleri takip ederek öğretmen adaylarına rol model olma			
226. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri geliştirme			



227. Toplumsal gelişmelerin okula ve eğitime yansımalarını takip etme			
228. Öğretmen yetiştirmeye ilgili paydaşlarla gerektiğinde yapıcı ve verimli ilişkiler kurma			
229. Her türlü eğitim faaliyetlerinde demokratik olma			

Ek 7. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Alguları Ölçeği (Pilot Uygulama Formatı)

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında ve Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR danışmanlığında "EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ (Gazi, Hacettepe ve Ankara Üniversitesi Örneği)" isimli doktora tez çalışmasını yapmaktayım.

Öğretmen yetiştirme alanında ülkemizde önemli çalışmalar yapmış ve sisteme çok değerli katkılar sağlamış siz değerli hocamızın bu araştırmaya katkı sağlamanız araştırmanın niteliği açısından son derece önemlidir.

Türkiye'de "Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterliliklerinin" belirlenmesine sağlayacağınız katkılar için şimdiden sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın genel amacı, eğitimde önemli rol oynayan öğretmenleri yetiştiren Türkiye'deki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğretmen eğitimcilerinin belirlenen yeterliliklere sahip olma düzeyinin değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın;

1. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin ve eksikliklerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı,
2. Öğretmen eğitimcilerinin işe alımlarıyla ilgili değerlendirilmelerinde öneriler getireceği,
3. Üniversitelerde görev yapan öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken genel öğretmen eğitimcisi yeterliliklerinin belirlenmesiyle öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerine öneriler getireceği,
4. Türkiye'deki öğretmen eğitiminin yapılandırılması sürecine katkıda bulunacağı,
5. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerini belirlemesi bakımından ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Özetle, bu konuda çalışma yapmanın eğitim bilimleri alanı ve öğretmen yetiştirme ile ilgili katkı sağlayacağı, aynı zamanda özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

Sayın Hocam,

Tez süreci bu zamana kadar şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Öncelikle tez önerisi hazırlandı.
- Uzman görüşleri alınarak hazırlanan görüşme formu ile Öğretmen Yetiştirme Alanında uzman, Öğretmen Yeterliliklerinin hazırlanması ile ilgili komisyonda yer almış veya Öğretmen Eğitimcisi ile ilgili çalışmalarda bulunmuş 4 öğretim üyesinin görüşleri alındı. Bu görüşmeler nitel olarak analiz edilmiştir.
- Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin özgeçmişleri incelenmiştir. İnceleme sonunda, öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme alanında çalışmalar yapanlar ve alana katkı sağlayan 113 öğretim üyesi tespit edildi
- İnceleme sonunda öğretmen yetiştirme alanında çalışan 113 öğretim üyesine davet mektubu gönderilmiştir.
- Davet mektubuna gelen cevaplar bir ay kadar beklenildi.
- Gazi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi'ndeki Öğretim Üyelerinden randevu alındı.



- Üç üniversitedeki toplam 15 öğretim üyesinden yeterlilik maddeleri alındı.
- Literatürden ve görüşmelerden elde edilen yeterlilikler madde havuzuna toplandı.
- Toplanan yeterlilik havuzundaki maddeler için 5 uzmana danışıldı. Hangi maddelerin kesinlikle kalmalı, kesinlikle çıkarılmalı veya düzeltilip kalmalı olacağı soruldu. Düzeltilip kalmalı olarak işaretlenen maddelere ilişkin öneriler alındı.

Doktora Öğrencisi Fatma Gözalan Çiçek
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sayın Hocam,

“EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ (Gazi, Hacettepe ve Ankara Üniversitesi Örneği)” isimli doktora tez çalışması kapsamında toplanan maddelerin gerekli olan güvenirlik analizi ve açımlayıcı faktör analizi yapılacaktır. “Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeği” nin oluşturulması için sizlerin yeterlilik algınıza başvurulacaktır. Hazırlanan her bir yeterlilik maddesine ilişkin kendinizi değerlendirerek size uygun olan seçeneği (Kesinlikle yeterliyim, Yeterliyim, Kısmen yeterliyim/yetersizim, Geliştirmeliyim, Kesinlikle geliştirmeliyim) işaretleyiniz.

Teşekkür ederim.

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK

Danışman: Prof.Dr. Mehmet TAŞPINAR

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Alanınız: () Eğitim Bilimleri () Alan Eğitimi (Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler vb.)

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
Bilimsel Araştırma (14 madde)						
1. Bilimsel araştırma yöntemleri bilgisine sahip olabilme	Nicel ve nitel yöntemin süreçlerine ilişkin gerekli bilgiye sahip olur					
2. Bilimsel araştırma yapmaya istekli olabilme	Araştırma çalışmalarına gönüllü katılır					
3. Çalışmalarında bilimsel araştırma becerilerini kullanabilme	Çalışmalarında bilimsel araştırma sürecinin gerektirdiği aşamaları uygular					
4. Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili yaptığı araştırmalarda çoklu bakış açılarını kullanabilme	Öğretmen yetiştirme modellerine ilişkin karşılaştırmalı analizler yapar					
5. Bilimsel etik kurallara uygun davranabilme	Bilimsel etik ihlalleri yapmaz, intihal yapmaz					
6. Alanı ile ilgili bilimsel yayınları izleyebilme	Alandaki yayınlara abone olur, arşiv oluşturur					
7. Alanı ile ilgili bilimsel yayınları değerlendirebilme	Bilimsel yayınların akademik dergi ve toplantılara kabulünde hakem olur					
8. Teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilme	internet ve e-kütüphane, akıllı telefon vb. teknolojileri bilgiye erişimde kullanır					
9. Alanında ulusal ve uluslararası kongrelere katılarak bildiri sunabilme	Ulusal ve uluslararası kongrelere bildiri ile katılır					
10. Alanında ulusal ve uluslararası düzeyde projelere katılabilme	Projelerde çeşitli düzeylerde (danışman, araştırmacı vb.) aktif rol alır					
11. MEB, özel okullar ve üniversitelerle öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamak için işbirliğinde bulunabilme	Alanı ile ilgili çalıştay, seminer vb. organizasyonlarda yer alır					
12. Alanı ile ilgili farklı ülkelerde araştırma ve incelemelere katılabilme	Kısa veya uzun süreli olarak yurtdışında araştırma ve incelemelere katılır					
13. Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için farklı yöntemler kullanarak araştırmalar yapabilme	Eylem araştırmaları, durum çalışmaları vb. farklı yöntemler kullanır					
14. Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin geliştirilmesi konusunda araştırmalar yapabilme	Alanına özgü yeni öğretim strateji- yöntem ve tekniklerini geliştirip uygular					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
Mesleki Gelişim (5 madde)						
1. Alanı ile ilgili güncel sorunların farkına varabilme	Alanı ile ilgili güncel sorunları belirler					
2. Mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılabilme	Mesleki gelişimine yönelik yayınları izler, toplantılara katılır ve aktif rol alır					
3. Mesleki kuruluşlara üye olabilme	Meslek alanına ilişkin STK lara üye olur					
4. Alanı ile ilgili disiplinler arası gelişimleri sürekli takip edebilme	Diğer disiplinler ile ilgili yayınları takip eder ve yararlanır					
5. Başka ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerindeki gelişmeleri ülke koşullarına uyarlayabilme	Uluslararası kaynakları ve sistemleri takip ederek ülke koşullarına uygun yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirir					
Yabancı Dil (5 madde)						
1. Bir yabancı dilde etkili olarak yazılı iletişim kurabilme	Yazılı iletişim kurallarına uygun yazar ve okuduğunu anlar					
2. Bir yabancı dilde etkili sözlü iletişim kurabilme	Sözlü iletişim kurallarına uygun olarak kendini ifade eder					
3. Yabancı dilde yazılan bir bilimsel metni Türkçe'ye tercüme edebilme	Yabancı dilde hazırlanmış bilimsel bir metni yazım kurallarına uygun biçimde Türkçe'ye tercüme eder					
4. Türkçe yazılan bir bilimsel metni yabancı dile tercüme edebilme	Bilimsel bir metni yazım kurallarına uygun biçimde yabancı dile tercüme eder					
5. Alanı ile ilgili bir konuda yabancı dilde akademik sunu yapabilme	Akademik çalışmasını yabancı dilde sunar					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
Disiplinlerarası Çalışma (3 madde)						
1. Alanını diğer alan bilgileriyle ilişkilendirebilme	Disiplinlerarası yaklaşımı kullanır					
2. Kendi alanından ya da farklı disiplinlerdeki meslektaşları ile işbirliği yapabilme	Alanından veya diğer alandan uzmanlarla birlikte akademik çalışmalar yapar					
3. Farklı disiplin alanındaki akademisyenlerle birlikte akademik çalışmalar yapabilme	Disiplinlerarası akademik çalışmalar yapar					
Uzmanlık Alan Bilgisi (8 madde)						
1. Kendi alanına ilişkin kavramlar, ilkeler ve kuramlar ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olabilme	Alanına ilişkin gerekli olan temel kavram, ilkeler ve kuramlar bilgisini uygun biçimde kullanır					
2. Alanında derinlemesine uzmanlık bilgisine sahip olabilme	Alandaki bilgileri karşılaştırır, yeni fikirler ortaya koyar					
3. Alanının öğretimiyle ilgili sorunları analiz edebilme	Öğretim sürecindeki sorunları belirler, çözüm önerileri geliştirir					
4. Alanının öğretimiyle ilgili yeni fikirler üretebilme	Öğretim sürecinin iyileştirilmesi için öneriler sunar					
5. Kendi alanına ilişkin kuramları uygulamalarına yansıtabilme	Alanı ile ilgili kuramları öğrenme- öğretme sürecinde kullanır					
6. Alanına ilişkin değerlerin farkında olabilme	Alanına özgü bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır					
7. Alanı ile ilgili lisans ve lisansüstü düzeyde danışmanlık yapabilme	Lisans ve lisansüstü düzeyde rehberlik ve tez danışmanlığı yapar					
8. Lisans ve lisansüstü dersleri yürütürken öğretmen yeterliliklerini dikkate alabilme	Öğretmen adaylarını öğretmen yeterliliklerini dikkate alarak yetiştirir					
Genel Kültür Bilgisi (8 madde)						
1. Kendi alanı ile ilgili felsefe bilgisine sahip olabilme	Alanının dayandığı felsefi esasların bilgisine sahip olur					
2. Kendi alanı ile ilgili bilim tarihi bilgisine sahip olabilme	Alanının bilim tarihi içindeki gelişimini bilir					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeteriyim	Yeteriyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
3. Kendi alanı ile ilgili temel bilimler (matematik, fizik, kimya, biyoloji) bilgisine sahip olabilme	Alanı için gerekli olan temel bilimler bilgisine sahip olur					
4. Kendi alanı için gerekli olan sosyal bilimler bilgisine sahip olabilme	Alanı için gerekli olan sosyal bilimler (sosyoloji, psikoloji vb.), toplumbilim (kültür, çok kültürlülük, göç, entegrasyon vb.)alan bilgisine sahip olur					
5. Kendi alanı için gerekli olan teknoloji alan bilgisine sahip olabilme	Alanının etkili bir şekilde öğretimi için gerekli olan teknoloji alan bilgisine sahip olur, teknolojik pedagojik (alanında teknoloji ile gerçekleştirilecek olan etkili bir öğretimin temeli ile ilgili bilgilere) alan bilgisine sahip olur					
6. Eğitim politikası bilgisine sahip olabilme	Alanındaki eğitim çalışmalarını düzenli bir biçimde yürütmek için izlenecek stratejileri bilir					
7. Eleştirel pedagoji bilgisine sahip olabilme	Eğitimin anlam, içerik ve sunumunun kurgulanışındaki değişimleri tespit etmeyi, eleştirmeyi ve yerine alternatif görüş ve öneriler getirmeyi hedefleyen bilgilere sahip olur					
8. Temel insan hakları ve evrensel değerler bilgisine sahip olabilme	Hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm insanların eşit olduğu ve evrendeki genel değerlere yönelik bilgilere sahip olur					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeteriyim	Yeteriyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
Eğitim Teknolojileri (13 madde)						
1. Teknoloji okur-yazarı olabilme	Teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama yeteneğine sahip olur					
2. Öğretmen adaylarının farklı gereksinimlerini karşılayacak teknoloji destekli (akıllı tahta, web 2.0 teknolojileri, bilgisayar yazılımları) öğrenme ortamlarını kullanabilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının motivasyon ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde teknolojiyi kullanarak öğrenme ortamını oluşturur					
3. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derslerindeki uygulamalara yansıtabilme	Bilgisayar, internet vb. araçları öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif olarak kullanır					
4. Alanına ilişkin uygun basılı/dijital materyalleri kullanabilme	Alana ilişkin dersin hedeflerine uygun materyalleri kullanır					
5. Alanına ilişkin Açık Kitleli Çevrimiçi Derslerden yararlanabilme	Web platformunda herkese açık, ücretsiz verilen eğitimlere katılır					
6. Medya okuryazarı olabilme	Çeşitli biçimlerde(TV, radyo vb. aracılığı ile) mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneğine sahip olur					
7. Öğretmen adaylarına alanına ilişkin eğitici gözlem gezileri düzenleyebilme	Dersin amaçlarına uygun olarak gerçek ve/veya sanal platformda eğitici geziler düzenler					
8. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanabilme	Çevrimiçi dergi, paket yazılımlar, e-posta vb. teknolojileri bilgi paylaşım amacıyla kullanır					
9. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşarak kaynakları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirebilme	Alan ile ilgili kaynaklara ulaşarak kaynakların doğruluğunu ve hedef kitleye uygunluğunu değerlendirir					
10. Temel materyal geliştirme ilkelerini dikkate alarak materyal geliştirebilme	Alana ilişkin dersin hedeflerine uygun materyal hazırlar					
11. Öğretmen adaylarını farklı basılı/3B/dijital materyal hazırlamaya teşvik edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarını derste kullanacakları materyalleri hazırlamaya yönlendirir					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
12. Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarını kendi alanına ilişkin sosyal ağlarda yer alan gruplara (LinkedIn, facebook grupları vb) katılmasını teşvik edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarını ve birlikte çalıştığı öğretmen eğitimcisi meslektaşlarını sosyal medyadaki gruplara katılmaya özendirir					
13. Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarının uzaktan eğitim vasıtası ile sağlanan öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleyebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının ve birlikte çalıştığı öğretmen eğitimcisi meslektaşlarının uzaktan eğitime katılmalarını sağlar					
Öğrenme-Öğretme Süreci (19 madde)						
1. Alanında öğretimi destekleyecek niteliklere sahip öğretim tasarımlarını geliştirebilme	Öğrenme ve öğretim kuramlarını kullanarak yapacağı öğretimi kurgular					
2. Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak program tasarısı hazırlayabilme	Program geliştirme öğelerini dikkate alarak (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) öğretim programı hazırlar					
3. Dersin amaçlarına uygun olarak etkinlikler düzenleyebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının ders sonrası kazanımlarını dikkate alarak öğrenme- öğretim süreci için etkinlikler hazırlar					
4. Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarının kendini ifade edebileceği fırsatlar sunabilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının ve birlikte çalıştığı öğretmen eğitimcisi meslektaşlarının düşüncelerini ifade etmeleri için tartışma yöntemi odaklı ortamlar oluşturur					
5. Öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturabilme	Mikroöğretim yöntemi kullanarak veya simülasyon ortamı oluşturarak yetiştirdiği öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerini sağlar					
6. Alanına ilişkin olarak yaratıcı öğrenme ortamları düzenleyebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının sorunlara akıl yürüterek çözüm bulmalarını sağlayacak öğrenme ortamları oluşturur					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeteriyim	Yeteriyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
7. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve mesleki etik değerlere uygun davranabilme	Adalet, eşitlik, dürüstlük ve doğruluk, tarafsızlık, insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü vb. değerlere uygun davranır					
8. Öğretmen adaylarının fikirlerine ve ürettiklerine değer verebilme	Ödül, takdir (olumlu pekiştirici) ile öğretmen adaylarına dönüt verir					
9. Kendi alanına ilişkin öğrenme stratejilerini kullanarak, bunları öğretmen adaylarına kazandırabilme	Öğrenme stratejileri, dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, anlamlandırmayı artıran stratejiler, yürütücü biliş stratejileri ve duyuşsal ve güdüsel stratejileri yetiştirdiği öğretmen adaylarının bilmeleri ve uygulamalarını sağlar					
10. Öğretmen adaylarının alan ile ilgili bilgilerini düzenlemesinde önceki yaşantıları ile ilişki kurmasını sağlayabilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının yeni bilgilerin kurgulanmasında önceki öğrenmeleri ile ilişki kurmalarını sağlar					
11. Öğretmen adaylarının alanına ilişkin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının düşünme tekniklerini (uygulama içerikli teknikler, öğretim içerikli teknikler) kullanmalarını sağlar					
12. Özel gereksinimi olan öğretmen adaylarına dersin amaçlarına uygun olarak öğrenme olanakları sağlayabilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarından özel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek uygun yüz yüze/dijital öğrenme ortamları oluşturur					
13. Farklı dönüt stratejilerinden dersin amaçlarına uygun olanını kullanabilme	Doğrulayıcı, düzeltici, açıklayıcı, tanılayıcı, açımlayıcı gibi farklı dönüt türlerinden dersin amaçlarına uygun olanını kullanır					
14. Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini planlayabilme	Öğretim programının amaçlarına uygun olarak en etkili olabilecek öğretim yöntem ve tekniğini (anlatım, soru-cevap, tartışma, gösteri, gezi-gözlem, altı şapkalı öğrt, panel vb.) seçer					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeteriyim	Yeteriyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
15. Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme	Öğretim programının amaçlarına uygun olarak en etkili olabilecek öğretim yöntem ve tekniğini kullanır					
16. Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini değerlendirebilme	Öğretimde kullanılan yöntem ve tekniğin öğretim programının amaçlarına ulaşmada ne kadar etkili olduğunu dersin amaçları bağlamında değerlendirir					
17. Öğretmen adaylarına öğrenmeyi öğrenme fırsatları oluşturabilme	Yaşam boyu öğrenme için gerekli olan öğrenmeyi öğrenme olanakları (ders içi ve dışında öğrenci merkezli öğrenme fırsatları hazırlama ve bu konuda rehberlik etme) sağlar					
18. Sınıf yönetimi becerilerine sahip olabilme	Olumlu ve etkili iletişim kurma ve olumlu bir sınıf iklimi yaratma ile ilgili becerilere sahip olur					
19. Sınıf kurallarını öğretmen adayları ile birlikte belirleyebilme	Demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmak için yetiştirdiği öğretmen adaylarının görüşlerini de alarak sınıf kuralları oluşturur					
Ölçme ve Değerlendirme (11 madde)						
1. Alanı ile ilgili dersin amaçlarına uygun olarak çeşitli türlerde sınav soruları hazırlayabilme	Dersin amaçlarını dikkate alarak ölçme değerlendirme esaslarına uygun sınav soruları (çoktan seçmeli, açık uçlu, uygulamalı, sözlü, performans vb. testleri) hazırlar					
2. Dersin amaçlarına uygun ölçmeyi uygulayabilme	Dersin amaçlarına uygun biçimde geçerli güvenilir sınavlar yapar					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeteriyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
3. Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlayabilme	Öğretmen adaylarının sınavdaki cevaplarını dersin amaçlarını esas alıp, ölçme değerlendirme esaslarına uygun biçimde puanlar					
4. Yapılan sınavın sonuçlarını öğretimin amaçlarına ulaşma açısından analiz edebilme	Öğretmen adaylarının öğretimin amaçlarına ulaşma durumlarını yorumlayarak, sonuçlar çıkarır					
5. Öğretmen adaylarının öğrenme hatalarını, eksikliklerini tespit edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının öğrenme süreci içinde ve sonunda öğrenme hatalarını ve yetersiz kazanımlarını tespit eder					
6. Yetiştirdiği öğretmen adayının başarısını değerlendirirken akran değerlendirmesini kullanabilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının akademik başarısını değerlendirirken diğer öğretmen adaylarının değerlendirmelerini dikkate alır					
7. Öz değerlendirme yapabilme	Öğretmen eğitimsi kendi kendisini alanındaki yeterlilikleri açısından değerlendirir					
8. Öğretmen adaylarına uyguladığı sınavın sonuçlarından elde ettiği izlenimlere dayalı olarak programın, öğretimin ve kullanılan materyallerin etkisini analiz edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarına uygulanan programın, öğretimin ve materyallerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirler					
9. Alanı ile ilgili öğretimin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretimde verimliliği sağlayacak stratejiler geliştirebilme	Öğretmen adaylarının başarısını arttıracak öğrenci merkezli yeni stratejiler belirler					
10. Öğretimin niteliğini arttırmak için ölçme ve değerlendirme sürecini periyodik olarak gözden geçirebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sürecini sürekli olarak kontrol eder					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeteriyim	Yeteriyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
11.Kendi alanına ilişkin öğretim programı değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayabilme	Öğretim programını değerlendirmek için kullanılacak olan değerlendirme aracının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarına katılır					
Rehberlik Etme (14 madde)						
1.Öğretmen adaylarının kariyer planı oluşturmaya rehberlik edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının kariyerlerinde ulaşmak istediği hedefe ulaşmalarını kolaylaştıracak bir plan hazırlamalarını sağlar					
2. Öğretmen adaylarının kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlayabilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının kendilerini belirli bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmeyi öğrenmelerini sağlar					
3. Kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarına rehberlik edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının kişilerarası problemler karşısında sergiledikleri yaklaşım ve davranışlarını düzenlemeye yardımcı olur					
4. Mezun olan öğretmenlerle, mevcut öğretmen adayları arasında köprü kurabilme	Mevcut ve aday öğretmenlerin iletişim kurmalarını sağlayarak birbirlerine deneyimlerini aktarmalarına aracı olur					
5. Öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar düzenleyebilme	Tiyatro, sinema gibi kültürel ve sanatsal etkinlikler düzenler					
6. İnfomal öğrenmeyi destekleyebilme	Planlı öğrenmeler dışında öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur					
7. Öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarına araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, eleştirel okuma ve düşünme, yaratıcı düşünme süreçlerinin içeriğin öğretimiyle bütünleştirilmesinin yollarını öğretir					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
8.Öğretmen adaylarının yanlış kavramsallaştırma yapmalarına engel olabilme	Yetiştirdiği öğretmen adayları tarafından tanımda ve/ veya öğretimde geçen bazı ayırtedici olmayan özellik veya özellikler, yanlış biçimde ayırtedici özelliklermiş gibi düşünülmemesini sağlar					
9. Öğretmen adaylarını grupla çalışmaya teşvik edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının alanlarına ilişkin bir problemi veya durumu araştırmak ve rapor etmek maksadıyla akranlarıyla sosyal etkileşime girmeleri ve birlikte çalışmalarını alışkanlığı kazanmalarını sağlar					
10. Öğretmen yetiştirme işinden mutluluk duyabilme	Öğretmen yetiştirme görevini yerine getirirken mesleğiyle gurur duyar					
11. Farklı gelişim ve öğrenme düzeyine sahip öğretmen adaylarıyla etkileşimde bulunabilme	Öğretmen adaylarının gelişim özelliklerini tanıyarak onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre davranır					
12. Değişik öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarına erişmek için uygun öğretme stratejilerini uyarlayabilme	Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarının öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için sunuş, buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerini kullanır					
13. Öğretmen adaylarının mesleği ile ilgili olan paydaşlarla (MEB, sektör vb.) iletişim kurmasına rehberlik edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olan paydaşlarla etkileşim halinde olmasını sağlar					
14.Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik kurallara uygun davranmasına rehberlik edebilme	Yetiştirdiği öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği için gerekli olan etik kuralları uygulamasını sağlar					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeteriyim	Yeteriyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
Kişisel Özellikler ve Değerler (16 madde)						
1. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir şekilde kullanabilme	Türkçeyi dilbilgisi ve konuşma kurallarına uygun bir şekilde kullanır					
2. Haksızlığa karşı mücadele edebilme	Haksızlıkların karşısında durup gerekli yasal mücadeleyi verir					
3. Başkasının hakkını koruyabilme	Diğer insanların haklarını tanıyarak onlara riayet eder					
4. Toplumun tüm kesimiyle etik ilkeler çerçevesinde iletişimini sürdürebilme	Herhangi bir sınıf ayrımı yapmaksızın herkesle iletişim kurar					
5. Kendini geliştirme kararlığına sahip olabilme	Kişisel gelişimini yaşam boyu sürdürür					
6. İletişim becerilerini kullanabilme	Dinleme, kendini açma, ifade etme gibi iletişim becerilerini sergiler					
7. Empati kurabilme	İnsanlar arasında iş birliği, üretkenlik, refah ve mutluluğu arttırmak adına karşı taraftaki insanların duygularını, içindeki buldukları durumları anlar					
8. Akademik etik değerlere sahip olabilme	Araştırmacının bilimsel çalışmaları, meslektaşlarıyla olan akademik ilişkileri, çalıştığı kuruma yönelik sorumlulukları ve öğretmen adaylarıyla ilişkileri kısacası bilimsel iletişim alanına giren tüm öğelerle etkileşimi ve akademik etik değerler kapsamında değerlendirilebilecek boyutları bilir					
9. İnsana, topluma ve çevreye duyarlı olabilme	İnsanlar, toplum ve çevre ile ilgili sorunları tanımlar					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
10. Kendi kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek düzeydeki değişime uyum sağlayabilme	Ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleşen kişinin kendisini kişisel ve mesleki yönden geliştirmesine olumlu katkı sağlayacak değişimi kabullenir					
11. Özgüvene sahip olabilme	Birey kendisinden memnun olarak kendisi ve çevresiyle barışık yaşar					
12. Stresle başa çıkma yollarını kullanabilme	Stresle başa çıkma yöntemlerini (zaman yönetimi stratejileri, problem çözme teknikleri, zihinde canlandırma, aşırı genellemelerden kaçınma vb.) kullanır					
13. Kendi kişisel liderlik niteliklerini geliştirebilecek liderlik süreçlerini uygulayabilme	İletişim becerilerini, yönetim becerilerini kullanır					
14. Bilimsel yaklaşımı öğretim hayatının temeline alabilme	Herhangi bir olayı, problemi anlamada ve açıklamada bilimsel yöntemi kullanır					
15. Ulusal ve dünya barışının gelişmesine katkı sağlamaya istekli olabilme	Barışa katkı sağlamak adına ilgili sivil toplum örgütlerinde aktif rol alır					
16. Değerler eğitimini önemseyebilme	Kültürel değerleri, ahlaki tutum ve davranışları derslerine yansıtır					
Öğretmen Yetiştirme (28 madde)						
1. İyi bir öğretmen eğitimi vizyonuna sahip olabilme	Öğretmen eğitiminin geleceğine ilişkin nitelikli fikirler ortaya koyar					
2. Alanının gerektirdiği düzeyde eğitim bilimleri alan bilgisine sahip olabilme	Alanın gerektirdiği ölçüde gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretimi planlama, ölçme değerlendirme vb. (genel pedagojik formasyon bilgisi)bilgilerine sahip olur					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
3. MEB teşkilatında öğretmen yetiştirme ile ilgili birimlerin görev ve sorumluluklarını bilebilme	Öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan bakanlık birimlerini tanıy					
4. Öğretmenlik deneyimine sahip olabilme	Alanı ile ilgili resmi ya da özel eğitim kurumlarında en az 1 yıl (MEB stajyer öğretmen kriteri) görev yapmış olur					
5. Kendisi de "iyi bir öğretmen" olabilme	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve kişilik özelliklere sahip olur					
6. Okullara gidip "destek" olabilme	Öğretmen ve yöneticilere toplantı (seminer, konferans vb.) düzenleyerek onları bilgilendirir					
7. Öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirebilme	Öğretmenlerin hizmet öncesi, hizmetiçi ve hizmet sonrası düzeyde eğitimlerinin niteliğini arttırmak adına öneriler getirir					
8. Uzmanlık alanıyla ilgili güncel bilimsel gelişmeleri öğretmen yetiştirme programına dahil edebilme	Güncel gelişmelerine dayanarak öğretmen yetiştirme programını revize eder					
9. Öğretmen adaylarına mesleki uygulamalarla ilgili geribildirim vererek onların mesleki gelişmelerine destek olabilme	Öğretmen adaylarının uygulamalarını değerlendirir					
10. Öğretmen adaylarına 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili farkındalık kazandırabilme	Öğrenmeyi öğrenme, yaratıcılık, eleştirel düşünme vb. konularda farkındalık oluşturur					
11. Öğretmen adaylarına araştırma bilgi ve becerisini kazandırabilme	Araştırma metodolojisi sürecini uygulamalarını sağlar					
12. Öğretmen adaylarında, kendini yenilemenin ve geliştirmenin önemi konusunda farkındalık oluşturabilme	Öğretmen adaylarının gelişmelere duyarlılık göstermesini sağlar					
13. İnsan ilişkileri ve iletişim becerileri hakkında öğretmen adaylarına rol model olabilme	Öğrenme- öğretme sürecinde sözlü ve yazılı iletişim becerilerini sergiler					

Maddeler	Açıklama (performans göstergeleri)	Kesinlikle yeteriyim	Yeteriyim	Kısmen yeterli/kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
14. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen sendikaları gibi farklı kesimlerle öğretmen yetiştirme alanına katkı sağlamak için işbirliği yapabilme	Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili paydaşlarla etkileşim halinde bulunur					
15. Ülke temelinde ve dünya bağlamında öğretmen yetiştirme sorunlarını analitik ve bütüncül bakış açısıyla açıklayabilme	Öğretmen yetiştirme sorunlarını analiz becerisi ve çözüm önerisi geliştirme yeterliliğini gösterir					
16. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için ne tür koşulların oluşturulması gerektiğine yönelik çözüm önerileri geliştirebilme	Nitelikli öğretmen yetiştirme ortamları, teorik ve uygulamalı çalışma ortam özellikleri, sorunları belirler, çözüm önerileri ortaya koyar					
17. Öğretmen adaylarına kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge sağlama konusunda model olacak şekilde öğretimini düzenleyebilme	Öğretmen adaylarına anlattığı teorik bilgileri öğrenme- öğretim sürecinde uygular					
18. Bireysel farklılıkların yönetimi ve demokratik ideallerin geliştirilmesi konularında öğretmen adaylarına model olacak bilgi ve becerileri gösterebilme	Öğrenme- öğretim sürecinde öğretmen adaylarına demokratik olarak davranır					
19. Eğitim sürecinin öğeleri arasında tutarlı ilişkiler kurarak ve yansıtıcı düşünme yoluyla sürecin nasıl iyileştirilebileceği konusunda öğretmen adaylarına model olabilme	Hedef, içerik, öğrenme-öğretim süreci ve değerlendirme öğeleri arasında ilişkiler kurarak öğrenme- öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirerek öğretmen adaylarına örnek olur					
20. Öğretmen adaylarına etkili bir öğretmen olabilmede planlamanın önemini kavrayabilme	Planlı çalışma, ders planı hazırlama vb. konularda öğretmen adaylarına nitelikli bilgi ve beceriler sergiler					
21. Derslerin planlanması ve uygulanmasına konularında öğretmen adaylarına model niteliğinde davranışları somut olarak gösterebilme	Öğretimin amaçlarına uygun olarak dersi planlayıp uygulanması hususlarında öğretmen adaylarına örnek olur					

Ek 8. Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilik Algıları Ölçeği (Çevrimiçi Format)

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında ve Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR danışmanlığında "EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN GENEL ALAN YETERLİLİKLERİ" isimli doktora tez çalışmasını yapmaktayım.

Öğretmen yetiştirme alanında ülkemizde önemli çalışmalar yapmış ve sisteme çok değerli katkılar sağlamış siz değerli hocamızın bu araştırmaya katkı sağlamanız araştırmamın niteliği açısından son derece önemlidir.

Araştırmanın genel amacı, eğitimde önemli rol oynayan öğretmenleri yetiştiren Türkiye'deki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğretmen eğitimcilerinin belirlenen yeterliliklere sahip olma düzeyinin değerlendirilmesidir.

Bu araştırmanın;

1. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı,
2. Üniversitelerde görev yapan öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken genel öğretmen eğitimcisi yeterliliklerinin belirlenmesiyle öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerine öneriler getireceği,
3. Türkiye'deki öğretmen eğitiminin yapılandırılması sürecine katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Tez süreci bu zamana kadar şu şekilde gerçekleşmiştir:

İlgili yerli yabancı literatür ve yurt dışı uygulamalar dikkate alınarak 276 maddeden oluşan yeterlilik madde havuzu oluşturuldu. Maddeler nitel ve nicel tüm değerlendirme süreçlerinden geçirildi ve son olarak faktör analizi işlemleri tamamlandı. Elde edilen 144 maddelik ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,987 olup, ölçek tek faktörlü bir yapı göstermiştir.

HEDEF: Tüm Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarına ulaşmaktır.

KATKILARINIZ İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM.

Doktora Öğrencisi Fatma Gözalan Çiçek - Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim- E-posta: fatmagozalan@hotmail.com

Sayın Hocam,

"Öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilik algıları ölçeği"ne göre yeterlilik algınıza yönelik aşağıda maddeler yer almaktadır. Hazırlanan her bir yeterlilik maddesine ilişkin kendinizi değerlendirerek size uygun olan seçeneği (Kesinlikle yeterliyim, Yeterliyim, Kısmen yeterliyim/yetersizim, Geliştirmeliyim, Kesinlikle geliştirmeliyim) biçiminde işaretleyiniz.

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK
Danışman: Prof.Dr. Mehmet TAŞPINAR

* 1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

* 2. Üniversiteniz

* 3. Alanınız

- Eğitim Bilimleri Alan Eğitimi (Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilimler vb.)

* 4. Akademik Unvanınız

- Prof.Dr. Öğr Gör
 Doç.Dr. Arş. Gör Dr
 Yrd.Doç.Dr. Arş Gör
 Öğr.Gör Dr Okutman-Uzman
 Diğer (lütfen belirtiniz)

* 5. Mesleki Kıdeminiz

- 1-5 yıl 16-20 yıl
 6-10 yıl 21-25 yıl
 11-15 yıl 26 yıl ve üzeri

* 6. Lisans Eğitiminde Mezun Olduğunuz Fakülte Türü

- Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi
 Fen Edebiyat Fakültesi Mühendislik Fakültesi
 Diğer (lütfen belirtiniz)

* 7. Alanınızla ilgili resmi ya da özel eğitim kurumlarında en az 1 yıl (MEB stajyer öğretmen kriteri) öğretmenlik deneyiminiz var mıdır?

- Evet Hayır

* 8. Yeterlilik Maddeleri

	Kısmen yeterli / kısmen yetersizim				
	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
1. Bilimsel araştırma yöntemleri bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Bilimsel araştırma yapmaya istekli olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Çalışmalarında bilimsel araştırma becerilerini kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili yaptığı araştırmalarda çoklu bakış açılarını kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Bilimsel etik kurallara uygun davranabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Alanı ile ilgili bilimsel yayınları izleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Alanı ile ilgili bilimsel yayınları değerlendirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Alanında ulusal ve uluslararası kongrelere katılarak bildiri sunabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Alanında ulusal ve uluslararası düzeyde projelere katılabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. MEB, özel okullar ve üniversitelerle öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamak için işbirliğinde bulunabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alanı ile ilgili farklı ülkelerde araştırma ve incelemelere katılabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için farklı yöntemler kullanarak araştırmalar yapabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin geliştirilmesi konusunda araştırmalar yapabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Alanı ile ilgili güncel sorunların farkına varabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Mesleki kuruluşlara (demek, vakıf vb.STKlar) üye olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Alanı ile ilgili disiplinler arası gelişimleri sürekli takip edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Başka ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerindeki gelişmeleri ülke koşullarına uyarlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Bir yabancı dilde etkili olarak yazılı iletişim kurabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Bir yabancı dilde etkili sözlü iletişim kurabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Yabancı dilde yazılan bir bilimsel metni Türkçe'ye tercüme edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Türkçe yazılan bir bilimsel metni yabancı dile tercüme edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Alanı ile ilgili bir konuda yabancı dilde akademik sunu yapabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Alanını diğer alan bilgileriyle ilişkilendirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Kendi alanından ya da farklı disiplinlerdeki meslektaşları ile işbirliği yapabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle		Kısmen		Kesinlikle
	yeterliyim	Yeterliyim	yetersizim	Geliştirmeliyim	
27. Farklı disiplin alanındaki akademisyenlerle birlikte akademik çalışmalar yapabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Kendi alanına ilişkin kavramlar, ilkeler ve kuramlar ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Alanında derinlemesine uzmanlık bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Alanının öğretimiyle ilgili sorunları analiz edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Alanının öğretimiyle ilgili yeni fikirler üretebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Kendi alanına ilişkin kuramları uygulamalarına yansıtabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Alanına ilişkin değerlerin farkında olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Alanı ile ilgili lisans ve lisansüstü düzeyde danışmanlık yapabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Lisans ve lisansüstü dersleri yürütürken öğretmen yeterliliklerini dikkate alabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Kendi alanı ile ilgili felsefe bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Kendi alanı ile ilgili bilim tarihi bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Kendi alanı ile ilgili temel bilimler (matematik, fizik, kimya, biyoloji) bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Kendi alanı için gerekli olan sosyal bilimler bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Kendi alanı için gerekli olan teknoloji alan bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Eğitim politikası bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Eleştirel pedagoji bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Temel insan hakları ve evrensel değerler bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Teknoloji okur-yazarı olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Öğretmen adaylarının farklı gereksinimlerini karşılayacak teknoloji destekli (akıllı tahta, web 2.0 teknolojileri, bilgisayar yazılımları) öğrenme ortamlarını kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derslerindeki uygulamalara yansıtabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Alanına ilişkin uygun basılı/dijital materyalleri kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Alanına ilişkin Açık Kitleli Çevrimiçi Derslerden yararlanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Medya okuryazarı olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Öğretmen adaylarına alanına ilişkin eğitici gözlem gezileri düzenleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli / kısmen yetersizim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim
52. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşarak kaynakları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Temel materyal geliştirme ilkelerini dikkate alarak materyal geliştirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Öğretmen adaylarını farklı basılı/3B/dijital materyal hazırlamaya teşvik edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarını kendi alanına ilişkin sosyal ağlarda yer alan gruplara (LinkedIn, facebook grupları vb) katılmasını teşvik edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarının uzaktan eğitim vasıtası ile sağlanan öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Alanında öğretimi destekleyecek niteliklere sahip öğretim tasarımlarını geliştirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak program tasarımlarını hazırlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Dersin amaçlarına uygun olarak etkinlikler düzenleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarının kendini ifade edebileceği fırsatlar sunabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Alanına ilişkin olarak yaratıcı öğrenme ortamları düzenleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve mesleki etik değerlere uygun davranabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Öğretmen adaylarının fikirlerine ve ürettiklerine değer verebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Kendi alanına ilişkin öğrenme stratejilerini kullanarak, bunları öğretmen adaylarına kazandırabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Öğretmen adaylarının alan ile ilgili bilgilerini düzenlemesinde önceki yaşantıları ile ilişki kurmasını sağlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Öğretmen adaylarının alanına ilişkin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Özel gereksinimi olan öğretmen adaylarına dersin amaçlarına uygun olarak öğrenme olanakları sağlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Farklı dönüt stratejilerinden dersin amaçlarına uygun olanını kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini planlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Alanına ilişkin öğretim programının amaçlarına uygun olarak etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini değerlendirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kismen yeterli / kismen		Kesinlikle geliştirmeliyim
			yetersizim	Geliştirmeliyim	
73. Öğretmen adaylarına öğrenmeyi öğrenme fırsatları oluşturabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Sınıf yönetimi becerilerine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Sınıf kurallarını öğretmen adayları ile birlikte belirleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Alanı ile ilgili dersin amaçlarına uygun olarak çeşitli türlerde sınav soruları hazırlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Dersin amaçlarına uygun ölçmeyi uygulayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Yapılan sınavın sonuçlarını öğretimin amaçlarına ulaşma açısından analiz edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Öğretmen adaylarının öğrenme hatalarını, eksikliklerini tespit edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Yetiştirdiği öğretmen adayının başarısını değerlendirirken akran değerlendirmesini kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Öz değerlendirme yapabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Öğretmen adaylarına uyguladığı sınavın sonuçlarından elde ettiği izlenimlere dayalı olarak programın, öğretimin ve kullanılan materyallerin etkisini analiz edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Alanı ile ilgili öğretimin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretimde verimliliği sağlayacak stratejiler geliştirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Öğretimin niteliğini arttırmak için ölçme ve değerlendirme sürecini periyodik olarak gözden geçirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Kendi alanına ilişkin öğretim programı değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Öğretmen adaylarının kariyer planı oluşturmaya rehberlik edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Öğretmen adaylarının kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarına rehberlik edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Mezun olan öğretmenlerle, mevcut öğretmen adayları arasında köprü kurabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar düzenleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. İnfomal öğrenmeyi destekleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Öğretmen adaylarının yanlış kavramsallaştırma yapmalarına engel olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Öğretmen adaylarını grupla çalışmaya teşvik edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli / kısmen yetersizim		Kesinlikle geliştirmeliyim
			Geliştirmeliyim	Geliştirmeliyim	
96. Öğretmen yetiştirme işinden mutluluk duyabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. Farklı gelişim ve öğrenme düzeyine sahip öğretmen adaylarıyla etkileşimde bulunabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. Değişik öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarına erişmek için uygun öğretim stratejilerini uyarlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99. Öğretmen adaylarının mesleği ile ilgili olan paydaşlarla (MEB, sektör vb.) iletişim kurmasına rehberlik edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik kurallara uygun davranmasına rehberlik edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Türkçeyi kurallara uygun ve anlaşılabilir bir şekilde kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. Haksızlığa karşı mücadele edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Başkasının hakkını koruyabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Toplumun tüm kesimiyle etik ilkeler çerçevesinde iletişimini sürdürebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105. Kendini geliştirme kararlığına sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. İletişim becerilerini kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107. Empati kurabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108. Akademik etik değerlere sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109. İnsana, topluma ve çevreye duyarlı olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110. Kendi kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek düzeydeki değişime uyum sağlayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
111. Özgüvene sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112. Stresle başa çıkma yollarını kullanabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113. Kendi kişisel liderlik niteliklerini geliştirebilecek liderlik süreçlerini uygulayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114. Bilimsel yaklaşımı öğretim hayatının temeline alabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115. Ulusal ve dünya barışının gelişmesine katkı sağlamaya istekli olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116. Değerler eğitimi önemseyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117. İyi bir öğretmen eğitimi vizyonuna sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118. Alanının gerektirdiği düzeyde eğitim bilimleri alan bilgisine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119. MEB teşkilatında öğretmen yetiştirme ile ilgili birimlerin görev ve sorumluluklarını bilebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120. Öğretmenlik deneyimine sahip olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121. Kendisi de "iyi bir öğretmen" olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli / kısmen		Kesinlikle geliştirmeliyim
			yetersizim	Geliştirmeliyim	
122. Okullara gidip "destek" olabile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123. Öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124. Uzmanlık alanıyla ilgili güncel bilimsel gelişmeleri öğretmen yetiştirme programına dahil edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125. Öğretmen adaylarına meslekî uygulamaları ilgili geribildirim vererek onların meslekî gelişimlerine destek olabile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126. Öğretmen adaylarına 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili farkındalık kazandırabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127. Öğretmen adaylarına araştırma bilgi ve becerisini kazandırabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128. Öğretmen adaylarında, kendini yenilemenin ve geliştirmenin önemi konusunda farkındalık oluşturabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129. İnsan ilişkileri ve iletişim becerileri hakkında öğretmen adaylarına rol model olabile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen sendikaları gibi farklı kesimlerle öğretmen yetiştirme alanına katkı sağlamak için işbirliği yapabile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131. Ülke temelinde ve dünya bağlamında öğretmen yetiştirme sorunlarını analitik ve bütüncül bakış açısıyla açıklayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için ne tür koşulların oluşturulması gerektiğine yönelik çözüm önerileri geliştirebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133. Öğretmen adaylarına kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge sağlama konusunda model olacak şekilde öğretimini düzenleyebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134. Bireysel farklılıkların yönetimi ve demokratik ideallerin geliştirilmesi konularında öğretmen adaylarına model olacak bilgi ve becerileri gösterebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
135. Eğitim sürecinin öğeleri arasında tutarlı ilişkiler kurarak ve yansıtıcı düşünme yoluyla sürecin nasıl iyileştirilebileceği konusunda öğretmen adaylarına model olabile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136. Öğretmen adaylarına etkili bir öğretmen olabilmede planlamanın önemini kavrayabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137. Derslerin planlanması ve uygulanmasına konularında öğretmen adaylarına model niteliğinde davranışları somut olarak gösterebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138. Öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için girişimlerde bulunabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139. Öğretmen adaylarına bilişsel kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140. Öğretmen adaylarına duyuşsal kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
141. Öğretmen adaylarına psikomotor kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğretebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli / kısmen yetersizim		Kesinlikle geliştirmeliyim
			Geliştirmeliyim	Geliştirmeliyim	
142. Öğrenmeyi öğrenme konusunda sergilediği davranışlarla öğretmen adaylarına rol model olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143. Öğrenme- öğretme sürecinde çağdaş bilimsel gelişmeleri takip ederek öğretmen adaylarına rol model olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
144. Toplumsal gelişmelerin okula ve eğitime yansımalarını takip edebilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 9. Faktör Analizi Sonrasında Çıkarılan Yeterlilik Maddeleri

1. Bilimsel araştırma yöntemleri bilgisine sahip olabilme
2. Bilimsel araştırma yapmaya istekli olabilme
3. Çalışmalarında bilimsel araştırma becerilerini kullanabilme
4. Alanı ile ilgili bilimsel yayınları izleyebilme
5. Alanı ile ilgili bilimsel yayınları değerlendirebilme
6. Teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilme
7. Alanında ulusal ve uluslararası kongrelere katılarak bildiri sunabilme
8. Alanında ulusal ve uluslararası düzeyde projelere katılabilme
9. MEB, özel okullar ve üniversitelerle öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamak için işbirliğinde bulunabilme
10. Alanı ile ilgili farklı ülkelerde araştırma ve incelemelere katılabilme
11. Mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla hizmetiçi eğitim, toplantı ve seminerlere katılabilme
12. Mesleki kuruluşlara (dernek, vakıf vb.STKlar) üye olabilme
13. Başka ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerindeki gelişmeleri ülke koşullarına uyarlayabilme
14. Yabancı dilde yazılan bir bilimsel metni Türkçe'ye tercüme edebilme
15. Türkçe yazılan bir bilimsel metni yabancı dile tercüme edebilme
16. Alanı ile ilgili bir konuda yabancı dilde akademik sunu yapabilme
17. Alanını diğer alan bilgileriyle ilişkilendirebilme
18. Kendi alanı ile ilgili temel bilimler (matematik, fizik, kimya, biyoloji) bilgisine sahip olabilme
19. Eğitim politikası bilgisine sahip olabilme
20. Teknoloji okur-yazarı olabilme
21. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derslerindeki uygulamalara yansıtabilme

22. Alanına ilişkin uygun basılı/dijital materyalleri kullanabilme
23. Alanına ilişkin Açık Kitleli Çevrimiçi Derslerden yararlanabilme
24. Öğretmen adaylarını farklı basılı/3B/dijital materyal hazırlamaya teşvik edebilme
25. Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi adaylarını kendi alanına ilişkin sosyal ağlarda yer alan gruplara (LinkedIn, facebook grupları vb) katılmasını teşvik edebilme
26. Yetiştirdiği öğretmen adayının başarısını değerlendirirken akran değerlendirmesini kullanabilme
27. Öğretmen adaylarının kariyer planı oluşturmaya rehberlik edebilme
28. Mezun olan öğretmenlerle, mevcut öğretmen adayları arasında köprü kurabilme
29. Öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar düzenleyebilme
30. İnfomal öğrenmeyi destekleyebilme
31. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir şekilde kullanabilme
32. Toplumun tüm kesimiyle etik ilkeler çerçevesinde iletişimini sürdürebilme
33. Stresle başa çıkma yollarını kullanabilme
34. Ulusal ve dünya barışının gelişmesine katkı sağlamaya istekli olabilme
35. MEB teşkilatında öğretmen yetiştirme ile ilgili birimlerin görev ve sorumluluklarını bilebilme
36. Öğretmenlik deneyimine sahip olabilme
37. Okullara gidip “destek” olabilme
38. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen sendikaları gibi farklı kesimlerle öğretmen yetiştirme alanına katkı sağlamak için işbirliği yapabilme

Ek 10. Uzman Görüşü Sonrasında Çıkarılan Yeterlilik Maddeleri

1. Bilimsel çalışmalara etkin biçimde katılma
2. Gerektiğinde alanıyla ilgili çalışmalarını bağımsız yürütebilme
3. Öz disipline sahip olma
4. Bilimsel araştırma yöntemlerini analiz edip araştırmalarda uygulama
5. Lisans düzeyinde öğrencilerle uygulamalı araştırmalara katılma
6. Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için eylem araştırmaları yapma
7. Uygulamaya dönük araştırma teknikleri bilme/ uygulama
8. Sorgulamaya dayalı araştırma yapma
9. Öğretmen eğitici alanında araştırma yapma
10. Teknolojik bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma
11. Sunum beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma
12. Eğitim-öğretim alanındaki değişme ve gelişmelere sistematik yaklaşım getirme
13. Eğitim bilimini takip etme
14. Yabancı dil bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma
15. En az bir yabancı dilde yetkin olma
16. En az bir yabancı dili aktif olarak kullanabilir durumda olma
17. Ulusal ve uluslararası boyutlarda ekiple çalışma becerileri gösterme
18. Ekiple çalışabilme yeterliliğine sahip olma
19. Ekiple bir araştırma tasarlayıp yürütme
20. Sınıf yönetimine hâkim olma
21. Sınıf dinamiklerini tanıma ve sınıfı etkin olarak yönetebilme
22. Kendi alanı dışındaki konuları, alanıyla ilişkilendirme
23. Geleneksel öğretme yöntemleri yerine projeye dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, duruma dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme vb. öğrenme yöntemlerinden yararlanma
24. Ulusal ve uluslararası boyutlarda ekiple çalışma becerileri gösterme
25. Ekiple çalışabilme yeterliliğine sahip olma
26. Alan bilgisini güncel tutma

27. Ulusal-uluslararası alanıyla ilgili yazılı/sözlü etkili iletişim kurabilme
28. Alanında ve iş yaşamında karşılaşılan bilimsel konularda çözüm üretebilme
29. Kendi alanına ilişkin ünlü kuramcıları bilme
30. Alanına ilişkin okuryazarlık, farkındalık ve duyarlılıkları açıklama
31. Alanı ile ilgili teorik bilgileri güncelleştirme
32. Genel bilim felsefesi bilgisine sahip olma
33. Genel bilim tarihi bilgisine sahip olma
34. Genel bilimsel yöntem bilgisine sahip olma –nicel yöntem, nitel yöntem-
35. İnsanbilim alanı bilgisine sahip olma
36. Toplumbilim alan bilgisine sahip olma
37. Fizik alan bilgisine sahip olma
38. Kimya alan bilgisine sahip olma
39. Biyoloji alan bilgisine sahip olma
40. Matematik alan bilgisine sahip olma
41. İktisat alan bilgisine sahip olma
42. Hukuk alan bilgisine sahip olma
43. Tarih alan bilgisine sahip olma
44. Siyaset bilimi alan bilgisine sahip olma
45. Sosyal psikoloji alan bilgisine sahip olma
46. Doğa –çevre- alan bilgisine sahip olma
47. Teknoloji alan bilgisine sahip olma
48. Eleştirel eğitim alan bilgisine sahip olma
49. Eğitim bilimleri terimleri bilgisine sahip olma
50. Eğitimin işlevi bilgisine sahip olma –özürlüleştirme ve toplumsallaştırma işlevlerinin uzlaşımı-
51. İnsan hakları alan bilgisine sahip olma
52. Çocuk hakları alan bilgisine sahip olma
53. Eğitim hakkı bilgisine sahip olma
54. Çocukluk kavramı bilgisine sahip olma -çocuklar kimindir sorunsalı-
55. Çocuk gönenci kavramı bilgisine sahip olma
56. Çocuğun üstün yararı kavramı bilgisine sahip olma
57. Öğrenme kuramları bilgisine sahip olma
58. Evrensel değerler alan bilgisine sahip olma
59. Özgürlük, eşitlik, kardeşlik kavramları bilgisine sahip olma

60. İdeolojiler bilgisine sahip olma
61. Toplumsal sınıflar bilgisine sahip olma
62. Ayrımcılık, istismar, dışlama, sömürü kavramları bilgisine sahip olma
63. İktidar, güç, hegemonya, otorite, baskı kavramları bilgisine sahip olma
64. Kültür, çok kültürlülük, göç, entegrasyon, asimilasyon kavramları bilgisine sahip olma
65. Okul kavramı bilgisine sahip olma
66. Öğretmen kavramı bilgisine sahip olma
67. Öğrenci kavramı bilgisine sahip olma
68. Öğretim programı kavramı bilgisine sahip olma
69. Teknoloji ve eğitim teknolojisini öğretim alanında kullanma
70. Teknolojiyi öğrenme-öğretmen süreçlerinde aktif olarak kullanma
71. Bilgisayar okuryazarlığı (amaçları için ofis programlarını etkin kullanabilme)
72. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler ve derslerinde uygulama
73. İşitsel, görsel, 3b, vb. çoklu ortamdaki yararlanma
74. Eğitim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilir düzeyde olma
75. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilme ve bunları öğrencilere kazandırma
76. Engellilerin eğitim ve öğretimden yararlanmasına hizmet eden yasa ve yönetmelikleri bilir ve uygun davranma
77. Engelli öğrenciler için var olan yasa ve yönetmeliklerdeki önlemlerin alınması için çaba harcama
78. Alanında eğitsel niteliği olan öğretim tasarımları geliştirme
79. Uygulamaya dönük araştırma teknikleri bilme/ uygulama
80. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama
81. Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratma
82. Her zaman her yerde öğrenmeyi kolaylaştıracak öğrenme ortamları hazırlama
83. Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat etme
84. Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleme
85. Ders dışı etkinlikler için plân hazırlama

86. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerleri benimser ve bunlara uygun davranma
87. Yüz yüze/dijital öğrenme ortamlarında ya da dijital araçlarla desteklenen yüz yüze öğrenme ortamlarında sınıfı yönetme
88. Sorgulamaya dayalı araştırmaya önem verme
89. Öğrencilerinin alanına ilişkin akıl yürütmelerine olanak sağlayacak öğrenme ortamları düzenleme
90. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğrenme ortamları düzenleme
91. Öğrencilerinin alanına ilişkin bilgilerini düzenlemesinde öğrenci yaşantılarını gözetme
92. Alanına ilişkin tutum ve değerlerin farkında olma
93. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışında çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunma
94. 21. Yüzyıl öğrencilerinin sahip olmaları gereken nitelikleri bilme
95. Temel materyal geliştirme ilkelerinin farkında olma
96. Mesaj tasarım ilkelerine uygun etkinlikler düzenleyebilme
97. Ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olma
98. Öğrenciyi ölçme ve değerlendirme
99. Öğrenci eksikliklerini görebilme
100. Eğitimle ilgili gelişmeleri değerlendirme
101. Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama
102. Kişiler arası problem çözme becerilerine sahip olma ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik etme
103. Öğrencilerinin kendi alanına ilişkin ağ kurmasına olanak sağlama
104. Alanına ilişkin önemli kişi ve olaylarını anmak üzere programlar düzenleme
105. Öğrencilerinin kendi öğrenmelerini yönetmelerine rehberlik etme
106. Çevrimiçi öğrenme ortamlarını düzenleme ve katılımını desteleme
107. Öğrencilerinin sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar düzenleme
108. Çalışma ve mesleki etkinliklerinde ulusal hedefler ve eğitim hedeflerini göz önünde bulundurarak ulusal birlik, bütünlük ve barışın gelişmesine ve ulusal çıkarlara katkı sağlayıcı davranışları benimseme
109. Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma
110. Öğretmen eğitici alanında araştırma yapma
111. Eğitim bilimleri nosyonunu içselleştirme

- 112.İnsan gelişimi konusunda bilgi sahibi olma
- 113.İnsan ilişkilerini yönetilme becerisine sahip olma
- 114.Çok kültürlü eğitim tutumuna sahip olma
- 115.Öğretmenlik mesleğine uygun davranma
- 116.Dili etkin kullanma
- 117.Bireysel farklılıkları görme
- 118.Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmama
- 119.Zaman yönetimi stratejilerini bilme ve uygulama
- 120.Mesleki etik ilkelere bağlı olma
- 121.Problem çözme becerilerine sahip olma
- 122.Kuramsal bilgileri, bireysel ve toplumsal yaşamla ilişkilendirme
- 123.Öğrenci gelişimini ve başarısını değerlendirebilme bilgi ve becerilerine sahip olma, bu amaçla uygun yöntem ve araçları kullanabilme
124. Düşünme ve problem çözebilme
- 125.Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlarıyla öğretmen adaylarına hem mesleki hem de insani açıdan model olacak davranışlar gösterebilme
- 126.Öğrenme heveslisi olduğunu öğretmen adaylarına gösterebilmeli ve onlarda yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için girişimlerde bulunabilme
- 127.Öğreten değil kendi kendine öğrenmeyi geliştirmede rehberliğin nasıl yapılabileceği konusunda örnek davranışlar gösterebilme.
- 128.Ulusal ve dünya barışının gelişmesine katkı sağlamaya istekli olma ve bu anlamda değerler eğitimini önemseme ve diğer kültürleri belli düzeyde tanıyabilme
- 129.Öğretmenlik mesleği ile ilgili gelişmeleri izleme ve değerlendirme
130. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve gruplar arasında kültürel farklılıklar konusunda duyarlı olma
- 131.Öğrenme-öğretmen sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri geliştirebilme bu önerilerin geçerliliğini sınamaya yönelik araştırmalar yürütebilme
- 132.Öğretme yeterlilikleri ile ilgili çalışmalarda görüş bildirme

Ek 11. Ulusal Uzmanlarla Yapılan Görüşme için Kullanılan Görüşme Formu

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Öğretmen eğitimcisinin genel alan yeterliliklerini belirlemeye yönelik doktora düzeyinde bir araştırma yapmaktayım. Özellikle öğretmen yetiştirme alanında yaptığımız değerli katkılardan dolayı bu görüşmenin önemli olduğunu düşünmekteyim. Yapacağımız tüm görüşmelerde vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Müsadenizle görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu araştırmaya katıldığınız için öncelikle teşekkür ederim. Görüşmenin yaklaşık olarak yarım saat süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz soruları sormaya başlamak istiyorum.

1. Öğretmen eğitimcisi / yetiştiricisi kimlerdir? Bu mesleğin tanımını yapabilir misiniz?
2. Öğretmen eğitiminde hangi yöntem ve teknikler, eğitim yaklaşımları kullanılmalıdır?
3. Öğretmen eğitimcisi öğrenme ortamını nasıl düzenlemelidir? Heterojen (farklı yaş ve deneyimlere) bir ortamda öğretimi nasıl etkin kılabilir?
4. Öğretmen eğitiminin niteliği ve düzeyi nasıl iyileştirilir?
5. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen eğitimi ile ilgili olarak nasıl araştırmalar yapmalıdır?
6. Öğretmen eğitimcilerinin eğitime ihtiyaçları var mıdır? (Var ise) Hangi alanlarda/konularda eğitimlere ihtiyaçları vardır?
7. Öğretmen eğitimcilerini diğer öğretim üyelerinden farklı kılan en önemli yönler nelerdir?

Çok teşekkür ederim hocam.

İyi günler dilerim.

Doktora Öğrencisi

Fatma Gözalan ÇİÇEK



GAZİ GELECEKTİR..