

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKİYE
YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Gökhan Uğur YAĞMUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2016



©2016 - Gökhan Uğur YAĞMUR

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKİYE
YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ

THE EVALUATION OF PRE-SERVICE TEACHERS'
COMPETENCE WITHIN THE FRAME OF EFFICIENCY IN
TURKEY'S HIGHER EDUCATION

Hazırlayan
Gökhan Uğur YAĞMUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

KIRŞEHİR-2016

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Gökhan Uğur YAĞMUR tarafından hazırlanan "Öğretmen Adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması 01.07.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oy birliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman Yrd. Doç. Dr. Sadık Sümer (İmza)

Üye Doç. Dr. Mehmet Çelikkaya (İmza)

Üye Yrd. Doç. Dr. Yeşim Aktepe (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

01.08/2016

Gökhan Uğur YAĞMUR



ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Gökhan Uğur YAĞMUR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

2016 – (ix + 111)

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Bu çalışmada Kırşehir ilinde bulunan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kırşehir ili Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yeterliliklerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, liseden mezun olunan alan, öğrenim görülen program, öğrenim görülen programdan memnuniyet durumu ve akademik başarı değişkenleri açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir ilinde bulunan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim gören 365 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans düzeyi esas alınarak oluşturulan 'Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği' ve yine araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi SPSS 21.0 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmış olup çalışmada toplanan veriler korelasyon testi, regresyon testi, t testi ve ANOVA ile sınanmıştır.

Araştırma sonucunda Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterliliklerine bakıldığında cinsiyet, mezun olunan lise türü ve liseden mezun olunan alan arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlilikleri ile öğrenim görülen alan, öğrenim görülen alandan memnun olma durumu ve akademik başarı arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programları, Öğretmen Adayları, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri, Bologna Süreci

ABSTRACT

THE ASSESMENT OF NATIONAL QUALIFICATIONS OF CANDIDATE TEACHERS FOR HIGHER EDUCATION IN TURKEY

M. Sc. Thesis

Gökhan Uğur YAĞMUR

Ahi Evran University Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Division of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assistant Prof. Dr.Sadık Yüksel SIVACI

2016 – (ix + 111)

Jury:

Assoc. Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Asst. Prof. Dr. Vedat AKTEPE

Asst. Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

This work aims to assess the relevant research on the National Quatifications Framework for Higher Education of Candidate Teachers who studies in Ahi Evran University where placed in Kırşehir, Turkey. Towards the aim, the quatification of senior students of Education Faculty in Ahi Evran Universty are analysed through gender, type of the high school they are graduated, the area of graduation from high school, the department in the university, satisfaction of the department and academic achievements.

Target population of this research is composed of 365 senior students of Education Faculty in Ahi Evran University, Kırşehir.

In this research, “Scale for Quatifications of Candidate Teachers” based on the National Qualifications Framework of Candidate Teachers For Higher Education and “Form for Personal Data” which are prepared by the researcher are used to collect the data. SPSS 21.0 software is used to analyze the data of the research. Moreover the confidence level is 95% and the data for the research is tested by Correlation Analysis, Resression Analysis, t test and ANOVA.

As a result of this research, there is no statistically significant difference in gender, the type of high school they are graduated and the area of graduation from high school when examined the qualifications of the candidate teachers who are senior students of the Department of Education in Ahi Evran University. However, there is statistically significant difference in the department in the university, satisfaction of the department and academic achievements when examined the qualifications of the candidate teachers who are the senior students of the Department of Education in Ahi Evran University.

Keywords: National Qualifications for Higher Education in Turkey, Candidate Teachers, Curriculum, Bologna Process

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasında öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretim yeterlilikleri herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceğini, neleri yapabileceğini ve nelere yetkin olabileceğini ifade etmektedir. Öğretmen yeterlilikleri araştırmalara konu olsa da öğretmen adaylarının yeterlilikleri spesifik olarak belirli alanlarda çalışılmış fakat Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri kapsamında öğretmen yetiştirme alanında 2016 yılı itibarıyla henüz bir çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışma, üniversitelerin hangi yeterlilik alanlarında eksik kaldığını belirleyebilmesi ve belirlenen eksikliklerin giderilmesi, yeterlilik düzeylerinin artırılması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ile öğretmen yetiştiren programların düzenlenmesine yol göstermek gibi önemli bir işlevde bulunabilecek olması bu araştırmayı önemli kılan başka bir unsurdur.

Bu tez çalışmasında ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bana yol gösteren, her an kendisinden yeni bir şeyler öğrendiğim, sabırla, anlayışıyla benden desteğini hiç esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tecrübesi, akademik bilgi birikimi, görüş ve önerileriyle bana rehberlik eden, çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Dilek Gençtanırım KURT'a, değerli vakitlerini ayırarak eleştiri ve önerileri ile tezime katkıda bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR'e, Doç. Dr. Rüştü YEŞİL'e, Doç. Dr. Nuri BALOĞLU'na, Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a, Doç. Dr. Mutlu Pınar Demirci GÜLER'e, Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL'a Okt. Akif ALKAYA'ya ve akademik hayatında 40 yılı geride bırakan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN'a teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen annem Neriman YAĞMUR'a, babam Nafiz YAĞMUR'a kardeşlerim Sema ONBAŞILI'ya, Ömer YAĞMUR'a ve Serenay YAĞMUR'a, lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca göstermiş olduğu anlayış ve sabırdan dolayı nişanlım Dr. Özgün GÖZÜBÜYÜK'e sonsuz teşekkür ederim.

Kırşehir, 2016

Gökhan Uğur YAĞMUR

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLDİRİM	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar.....	viii
KISALTMALAR	ix
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.1.1. Alt Problemler.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	2
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	3
1.5. VARSAYIMLAR.....	3
BÖLÜM II.....	4
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ LİTERATÜR.....	4
2.1. EĞİTİM.....	4
2.2. EĞİTİM-ÖĞRETİM PROGRAM İLİŞKİSİ	4
2.3. ÖĞRETMEN	7
2.3.1. Tarihsel Gelişim Evresinde Öğretmenlik	7
2.3.1.1. Köy Enstitüleri.....	11
2.3.1.2. İlk Öğretmen Okulları	12
2.3.1.3. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri	13
2.3.1.4. Eğitim Yüksekokulları	13
2.3.1.5. Eğitim Enstitüleri	14
2.3.1.6. Yüksek Öğretmen Okulları	15
2.3.1.7. Eğitim Fakülteleri.....	16
2.4. 1966 SONRASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ.....	17
2.5. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİ	21
2.6. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ	30
2.6.1. Genel Kültür Bilgisi.....	30
2.6.2. Meslek Bilgisi	30
2.6.3. Alan Bilgisi	31
2.7. BOLOGNA SÜRECİ.....	31
2.7.1. Türk Yükseköğretim Sistemi'nde Bologna Süreci Uygulamaları.....	32
2.8. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ.....	35
2.8.1. Türkiye Yükseköğretim Stratejileri	36
2.8.1.1. YÖK Stratejisi Yükseköğretime Dair Kilit Stratejik Öneriler:	36
2.8.1.2. Dokuzuncu Kalkınma Planı Yükseköğretime Dair Özel Öncelikler:.....	36
2.8.2. Bilgi	37
2.8.3. Beceri	37
2.8.4. Yetkinlikler	38
2.8.4.1. Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği.....	40
2.8.4.2. Öğrenme Yetkinliği	43
2.8.4.3. İletişim ve Sosyal Yetkinlik.....	48

2.8.4.4. Alana Özgü Yetkinlik.....	54
2.9. KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	59
BÖLÜM III	61
3. YÖNTEM	61
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	61
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	63
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	63
3.3.2. Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği.....	64
3.3.3. Verilerin Analizi	67
BÖLÜM IV.....	68
4. BULGULAR	68
BÖLÜM V	83
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	83
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	83
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	83
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	83
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	84
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	85
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	86
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	87
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	88
5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	88
5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	89
5.2. ÖNERİLER.....	93
KAYNAKÇA	95
EKLER	105
ÖZ GEÇMİŞ.....	111

TABLolar

Sayfa

Tablo 2.1.: <i>Türkiye'deki Üniversitelerin Sayısal Gelişimi (1933-2013)</i>	29
Tablo 2.2.: <i>Yetkinlik Algısı Yüksek Olan ve Olmayan Bireylerin Özellikleri</i>	39
Tablo 3.1.: <i>Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri</i>	62
Tablo 3.2.: <i>Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeğine Ait Alt Faktörlerin Faktör Yüğü Sonuçları</i>	62
Tablo 4.1.: <i>Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekanslar ve Yüzdeleri</i>	68
Tablo 4.2.: <i>Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	69
Tablo 4.3.: <i>Yeterlilik ile Yetkinlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Korelasyon Testi)</i>	70
Tablo 4.4.: <i>Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	72
Tablo 4.5.: <i>Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi</i>	73
Tablo 4.6.: <i>Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Alan Türüne Göre İncelenmesi</i>	74
Tablo 4.7.: <i>Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Program Türüne Göre İncelenmesi</i>	75
Tablo 4.8.: <i>Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Programdan Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesi</i>	78
Tablo 4.9.: <i>Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Ağırlıklı Genel Not Ortalamasına (AGNO) Göre İncelenmesi</i>	80

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar Açıklamalar

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AGNO	Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UK	United Kingdom
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YAYKUR	Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu
YÖDEK	Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemine, alt problemlerine, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve varsayımlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu bölümde; araştırmanın problemine, alt problemlerine, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, ve varsayımlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmada ‘Öğretmen adayları Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde kendilerini ne düzeyde yeterli görmektedirler?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır.

1.1.1. Alt Problemler

Öğretmen adaylarının ;

- a.) Cinsiyet,
- b.) Mezun olunan lise türü,
- c.) Liseden mezun olunan alan,
- d.) Öğrenim görülen program,
- e.) Öğrenim görülen programdan memnuniyet durumu,
- f.) Akademik başarı değişkenlerine göre;
 1. Bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği
 2. Beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği
 3. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlik yeterliliği
 4. Öğrenme yetkinlik yeterliliği
 5. İletişim ve sosyal yetkinlik yeterliliği
 6. Alana özgü yetkinlik yeterliliği
 7. Yetkinlik düzeyleri
 8. Yeterlilik düzeyleri anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmen adaylarının; bilgi yeterliliği, beceri yeterliliği, yetkinlik yeterliliği, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlik yeterliliği, öğrenme yetkinlik yeterliliği, iletişim ve sosyal yetkinlik yeterliliği, alana özgü yetkinlik yeterliliği ve yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiler de manidar bir farklılık var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının yeterliliklerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesidir. Çalışmada öğretmen adaylarının yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik olarak; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans düzeyi esas alınarak oluşturulan ‘Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği’ geliştirilmiş olup, öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, liseden mezun olunan alan, devam edilen bölüm, devam edilen bölümden memnuniyet durumu, akademik başarı (genel ağırlıklı not ortalaması) değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bologna süreci ile birlikte yükseköğretim programlarının yeterliliklerinin belirli bir çerçeve içerisine alınması giderek önem kazanmıştır. Bu durum Bologna Sürecine ilişkin ve yükseköğretim programlarının yeterlilikleri konusunda yapılacak çalışmaların önemini artırmaktadır. Öğretmen adaylarının yeterliliklerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin alana kazandırılması ve böylece Bologna Süreci’ndeki gelişmelere katkı sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi yoluyla öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarına da katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim Programları ve Öğretimi alanında öğretmen yeterlilikleri sıklıkla incelenen ve araştırılan bir konudur. Özellikle öğretmen yeterliliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda bugüne kadar yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Sünbül, 2001; Lunenberg, 2002; Küçükahmet, 1999; Demirel, 1999; Erden, 1998, Sönmez, 2003). Bu çalışmalarda çoğunlukla öğretmen yeterlilikleri alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi çerçevesinde ele alınmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’nin Bologna Süreci ile tanışmasının ardından yükseköğretim programlarının öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği yeterliliklerin belirli bir standarda ulaştırılması hedeflenmektedir. Resmi olarak 2001 yılında Bologna Süreci’ne dahil olan Türkiye’de Avrupa Yükseköğretim alanı ile bütünleşme yolunda atılan önemli adımlardan biri de Yükseköğretim Yeterliliklerinin belirlenmesidir. Bu hedefle Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi 2010 yılında oluşturulmuştur (TYYÇ). Yükseköğretim alanında yeterlilik herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceğini, neleri yapabileceğini ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir.

Yeterliliklerin kazanılma derecesi her ders/modül esasında ve sonunda uygun ve nesnel yöntemlerle öğrenme çıktıları olarak ölçülebilmektedir. Bununla birlikte bir programın çıktılarını genel olarak belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmada geliştirilen ölçeğin bu ihtiyacı öğretmen yetiştiren programlar açısından karşılaması ve bu nedenle eğitim programları ve öğretimi alanına dolayısıyla eğitim bilimleri alanına ve Türkiye Yükseköğretimine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Çalışmada geliştirilen ölçeğin temel dayanağı Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri çerçevesi olduğu için bu çalışmada geliştirilen ölçekle Türkiye genelinde öğretmen yetiştiren programlar, öğrencilerinin yeterliliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen adayları yeterlilik ölçeğinden yararlanabilirler. Böylece programların yanı sıra öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde de belirli bir standarda ulaşılabilir. Ayrıca çalışma ile üniversitelerin öğretmen yetiştiren programları hangi yeterlilik alanında eksik kaldıklarını belirleyebilir ve böylece bunları gidererek program yeterliliklerini artırabilirler. Öğretmen adaylarının yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından ele alınması ile de öğretmen yetiştirme programlarının ilerleyen aşamalarda şekillenmesine yol gösterebilir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu çalışma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 365 öğretmen adayı ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma ilgili literatürün taranması ile sınırlıdır.
3. Araştırmada toplanan veriler, ilgili form ve ölçekteki soruların ölçme gücüyle sınırlıdır.
4. Öğretmen adaylarının akademik başarıları yedi dönemin not ortalaması ile sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

1. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmen adaylarının içten ve gerçeği yansıtan cevaplar verdiği varsayılmıştır.
2. Bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. EĞİTİM

Eğitim, kişileri belli amaçlara göre yetiştirme evresidir. Bireylerde arzulanan davranışları meydana getirme sürecidir. Bu basamaklardan geçen insanın kişiliği değişir. Eğitim toplumdaki kültürlenme düzeyinin bir parçasıdır. Bireyin kişilik yapısı doğduğu ve yetiştiği kültür eliyle meydana getirilir. Her toplum kendi kültürünü yeni nesillere aktarır, kişinin doğumundan ölümüne değin kendi toplumuyla etkileşmesi, etkinlik kazanması ve yetişmesi sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç dışı öğrenmeler kültürel niteliklerini yeni nesillere aktarılmasıyla oluşturur. Kültürel niteliklerin yeni nesillere aktarılması sürecine kültürlenme denir. Kültürlemenin kasıtlı olarak yapılan tarafına eğitim denir (Demirel, Ö. ve Kaya, Z. 2009:1-2).

Günümüzde okullar, eğitim düzeyinin en önemli tarafını meydana getirir; ancak eğitim yalnızca okullarda yapılmaz. Okul dışında da kişileri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumunu kolaylaştırmak amacıyla açılmış belirli süreli eğitim veren birimler mevcuttur. Eğitim aynı zamanda ailede, iş yerinde, camide, askerde de verilir. Tüm bu etkenler beraber düşünüldüğünde eğitim toplumdaki “kültürlenme” seviyesinin bir etkenidir (Fidan, 2012:4).

2.2. EĞİTİM-ÖĞRETİM PROGRAM İLİŞKİSİ

Çağımızda bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi ve gelişmesi, toplumun tüm kesimlerinin, dolayısıyla eğitimle alakalı unsurların hızlı bir değişim göstermesine neden olmaktadır. Eğitimin en temel işlevi toplumun gereksinim duyduğu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek olduğundan, okullarda yürütülen mevcut eğitim programlarının toplumda oluşan değişikliklere paralel olarak geliştirilmesi ve eğitim programlarının çağın gerisinde kalmaması gerekmektedir. Gerçekten de günümüzde tüm derslerin içeriği ve geçerliliği sabit kalmamakta, devamlı olarak değişmektedir.

Bu başlıkta; literatürde program ile eğitim-öğretim arasında bulunan ilişkiye değinileceğinden, bu bağlamda incelendiğinde: Erden'e (1998:4) göre eğitim-öğretimde program geliştirme, “Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme neticesiyle elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi aşamasıdır.” Demirel (1999:6) ise, “Eğitim programının amaç, kapsam, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.” biçiminde

tanımlarken; Varış (1998:7), “Gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun hedeflerini etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen kapsam ve faaliyetlerin uygun metot ve tekniklerle geliştirilmesine dair koordine çabaların tümüdür.” biçiminde tanımlamıştır. Senemoğlu’na (2003) göre ise, “Öğretim programının tüm unsurlarını daha etkili ve yeterli duruma getirme sürecidir.” Feyereisen, Fiorino, ve Nowak’a göre “...temelde zaman, yer, materyaller, ekipman ve personel, personellerini düzenli bir biçimde koordine etmek amacıyla oluşturulan çevreyi düzenleme planıdır.” Program geliştirme sürecinde oluşturulan faaliyetleri dikkate alan Good, meseleyi şöyle tanımlamaktadır: “Var olan eğitim programının devamlı olarak, metodolojik araştırmalarla değerlendirilmesi ve geliştirilmesini sağlamak üzere, tek bir okul veya okul sistemine uygun bir programın geliştirilmesi, alanında ihtisaslaşmış kişilerin görüşleri altında çalışan komitelerin organizasyonunun oluşturulması, öğretimin genel ve özel hedeflerinin saptanması, program materyallerinin, öğretim materyallerinin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme şeklinin seçimi, resmi öğretim programlarının hazırlanması ve hazırlanan bu eğitim programının uyumlu hale getirilmesidir (Akt. Yüksel, 2000:3-4).” Özetlemek gerekirse, “Eğitim programının unsurlarının, çağın ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesidir.” denilebilir.

Türkiye’de uzun yıllar eğitim programı yerine müfredat programı kavramı kullanılmıştır. Müfredat programı, okullarda her sınıfta okutulacak derslerin adlarını, haftalık ders saatlerini, bu derslerle alakalı hedefleri, ilkeleri, hususları ve açıklamaları bir arada toplayan kitap manasına gelmektedir. Bu kavram 1950’li yıllara değin kullanılmıştır. 1950’li yılların akabinde yerini “eğitim programı” deyimine bırakmıştır (Tekışık, 1992:351; Demirel, 1999:16).

Eğitim programının tanımı, yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine yönelik fikirlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu sebeple literatürde eğitim programının farklı tanımlamalarıyla karşılaşmaktadır (Erden, 1998:2). Eğitim programıyla alakalı oluşturulan tanımlardan bazıları şöyle izah edilmiştir. Tyler’a göre eğitim programı “Öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlara erişmeleri için onlara yol göstermektir.” Saylor, Alexander ve Lewis ise eğitim programını “Eğitilecek olan kişiler için öğrenme imkanları takımını temin etmeye yarayan bir plan.” biçiminde tanımlamaktadır. Wheeler’e göre eğitim programı, “Okulun rehberliği altında talebeye planlı yaşantılar sunmaktır (Akt. Yüksel, 2000:2).” Sezgin; eğitim programını, düzenli eğitim halleri olarak tanımlamakta ve program geliştirme sürecinde yanıtlanması gerekli öğeleri şöyle açıklamaktadır:

1. Eğitim amaçları neler olmalı, yani öğrencilere hangi tutumlar kazandırılmalıdır?
2. Kendilerinde bu tutumların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları tecrübe etmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
3. Bu durumlar nasıl organize edilirse arzulanan öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en etkili olur?
4. Arzulanan tutumların isabetlilik durumlarında etkinlik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun ışığında var olan programda ne gibi değişiklikler zorunludur?

(Sezgin, 2000:4-5). Demirel'e (1999:5) göre eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yöntemiyle temin edilen öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Fidan ve Erden (2001:48) eğitim programının, bireyde arzulanan yönde tutum değişikliği oluşturmak gayesiyle yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlar olduğunu ifade ederken; Ertürk (1998:95-96) eğitim programını, "yetişek" olarak adlandırmış ve bu sözcüğü de "Eğitim ortamında her öğrencinin tecrübe etmiş olduğu belli eğitim durumları ve yaşantılar." olarak isimlendirmiştir. Yetişek, talebe açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci yönünden ise bir eğitim durumları düzenidir. Varış (1998:15) ise eğitim programının, bir eğitim kurumunun, çocuklar gençler ve yetişkinler için temin ettiği milli eğitimin ve kurumun hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir. Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında, ortak nokta, eğitim programının, okul içi ve dışında oluşturulan tüm eğitim faaliyetlerini kapsamasıdır.

Eğitim programları, öğretim programlarını da kapsamaktadır. Senemoğlu (2003:38), okullarda arzulanan öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesine rehberlik eden bireylerin öğretmenler olduğunu; öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri planlı bir şekilde sağlamada kullandıkları esas aracın ise öğretim programları olduğunu söylemektedir. Varış (1998:14), öğretim programını, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genel olarak belli sınıflandırmalardan meydana gelen ve bir kısım okullarda yeteneğe ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programlarının hedefleri yönünde ve planlı olarak kazandırılmasına yönelik program olarak tanımlarken; Küçükahmet (1997), öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri ile alakalı bütün faaliyetleri içerdiğini belirtmektedir. Ders programı için Varış (1998:14), "Öğretim programlarında bulunan bilgi sınıflandırmalarının disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim hedefleri ile ilişkili olan özel gayelerini gerçekleştirmeleri amacıyla öğretim ilkelerini, hususların alt programlarındaki esasları öğrenci tutumlarına çeviren programdır." derken; Küçükahmet (1997:56), "Öğretim programı içinde yer alan ve dersle alakalı öğretim etkinliklerini sistematik şekilde düzenleyen program." olduğunu

dile getirmiştir. Hiyerarşik sıralamada her bir program, bir üst program ile hedefler ve kapsam yönünden bağlantılıdır ve birbirinin içeriğine girer (Varış, 1998:15). Demirel (1999), eğitim ve öğretim programı kavramlarının genellikle birbirlerinin yerine kullanıldığını ve bu hususta bir sözcük karmaşasının meydana geldiğini belirtmektedir.

Eğitim ve öğretimde kullanılan yeni teknolojiler öğretmenin yerini tutamaz. Çünkü bu teknolojilerin eğitim-öğretim hizmetinde kullanılmasını sağlayanlar öğretmenlerdir. O nedenle eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenin yetiştirilmesine büyük önem verilmesi gerekmektedir (Sıvacı, 2003).

2.3. ÖĞRETMEN

Öğretmenlik eğitim ve öğretim kurumlarında talebelere arzuladıkları düzeyde bilgi, hüner veya bir sanatı, tekniği öğretme mesleği. Bu mesleği yerine getiren kimseye öğretmen veya hoca adı verilmektedir.

2.3.1. Tarihsel Gelişim Evresinde Öğretmenlik

Öğretmenlik, birçok ülkede 19. yüzyıldan beri bir meslek olarak sayılmaya başlanmıştır. Bunun temel nedeni, genel olarak, zorunlu eğitimin yaygınlaşması ve buna bağlı olarak öğretmen gereksiniminin meydana gelmesidir. Türkiye’de de öğretmenlik çok erken dönemlerden beri bir meslek olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. 19. yüzyılın ortalarından itibaren hem sübyan okullarının hem de rüştiyelerin yaygınlaşmasıyla beraber iyi yetişmiş öğretmen gereksinimi oluşmaya başlamıştır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirmek, 19. yüzyılın ortalarına yaklaşıırken önemli bir problem olarak hesaplanmaya başlanmıştır.

1848 senesinde Darümuallimin ismiyle bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren ilk meslek mektebi kurulmuştur. 1850 senesinde Darümuallimin başına getirilen Ahmet Cevdet Efendi, Darümuallimin için bir nizamname yazmıştır. Bu nizamnameyle Darümuallimin köklü bir kanuni ve eğitimsel düzenlemeye tabi tutulurken ayrıca çağdaş manada öğretmenlik mesleğinin temelleri meydana getirilmiştir. Nizamnameyle talebelerin bu okullara sınavla alınacağı, yetişmiş öğretmen temin etmek arzusuyla sınıf mevcutlarının az tutulacağı, okul dışı meşgalelerle derslerini aksatmamaları için talebelere maaş verileceği, öğretmenliğin saygınlığının muhafaza edilmesi gayesiyle öğrencilerin cerre çıkıp yardım toplayamayacakları, mezunların başarı derecesine ve sırasına göre tayin edileceği, atandığı rüştiyede öğretmenliği kabul etmeyenlerin diplomalarının ellerinden alınacağı gibi birçok düzenleme getirilmiştir (Akyüz, 1990). Aynı zamanda, bu

nizamname, dolaylı olarak öğretmenliğin meslek olduğunu ve bu mesleğin bir okulu olduğunu anlatmaktadır (Akyüz, 2006a). Bütün bunlar düşünüldüğünde, Darülmualimin Nizamnamesi'nin öğretmenliği Türkiye'de meslekleştirmeye dönük atılan önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Yetişkin öğretmen sağlamak hedefiyle kurulan Darülmualimin zaman içinde sayıları hızla artan rüştiyelerin öğretmen gereksinimini nicelik olarak karşılayamaz duruma gelmiştir. Buna bağlı olarak 1860 senesine değin rüştiye öğretmenleri bu kurumlardan mezun olanlar arasından seçilirken, bu seneden sonra bu kurum mezunları dışında kişilerin de öğretmen olarak ataması sağlanmıştır (Akyüz, 2006a).

Öğretmenliği meslek olarak ele alan Darülmualimin Nizamnamesi kadar önemli bir diğer kanuni düzenleme 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumi Nizamnamesi'dir. Bu Nizamname'de umumi okullara öğretmen olmada öncelik hakkının Darülmualimin'de eğitim görmüş muallimlere ait olduğu vurgulanmıştır. Nizamname'deki bu madde öğretmenliği meslekleştirme namına önemli bir adımdır. Fakat bu ayrıca o dönemde eğitim müesseselerine öğretmen yetiştirmekle yükümlü Darülmualimin dışından da atamaların yasallaştırılması manasını da taşımaktadır (Akyüz, 1997).

Tanzimat döneminde olduğu gibi Mutlakiyet döneminde (1878–1908) de öğretmenliği meslekleştirme namına bir takım hukuki girişimler meydana gelmiştir. Bu dönemde “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” başlıklı bir emir yayınlanmış ve bu talimatta 1869 yılı Maarif-i Umumi Nizamnamesi'nde olduğu gibi öğretmenlerin görevlendirilmesinde önceliğin Darülmualimin mezunlarına ait olduğu yinelenmiştir (Akyüz, 1997). Aynı zamanda, öğretmenlik mesleğine girecek kişilerde aranan özellikler de bu talimatla ilk defa dile getirilmiştir. Yine Tanzimat döneminde olduğu gibi bu dönemde de öğretmenlik mesleğine Darülmualimin mezunlarının dışında girişler gerçekleşmiştir. Hatta yukarıda vurgulanan talimatta yükseköğretimde bir alanda uzman sahibi olanların o alanda öğretmenlik yapabileceği dile getirilmiştir.

Farklı ülkelerde aynı dönemlerde nitelikli öğretmen bulma problemini aşmak amacıyla gönüllü meslek kuruluşları ve öğretmen enstitüleri gibi kuruluşlar öğretmen yetiştirmeye yönlendirilmiş ve öğretmen olacak kişilere birtakım seminer ve eğitim imkanları sunulmuştur.

ABD'de ilk öğretmen enstitüleri, önemli oranda kilisede sunulan eğitimin emarelerini barındırmaktadır. Toplum, öğretmenleri adeta “yarı-manevi” bir varlık olarak ele almıştır; öğrenciler ise, bu yarı-manevi varlık eliyle zihnen ve ahlaken geliştirilecek ve arındırılacak kişiler olarak belirtilmiştir (Popkewitz, 1991:68). 19. yüzyılın ortalarına

doğru, ahlaki bir varlık olarak ğretmen ve işin bilimsel organizasyonunu yapan birey olarak ğretmen arasında bir tartişma gerçekleşmiştir.

Avrupa’da da 19. yüzyılın ortalarına değin öğretmenlik bir tür yarı-meslek olarak ele alınmıştır (La Vopa, 1979). Yüzyılın sonlarına doğru, bilimin ve özellikle psikolojinin gelişmesiyle beraber, öğretmenlik, yeni standartlar ve değerler eşliğinde birçok ülkede bir meslek olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Popkewitz, 1991).

Eğitimciler 20. yüzyıl boyunca, öğretmenliğin oldukça yüksek yetenek ve bilgi gerektiren bir iş olduğunu ve dolayısıyla hukuk ve tıp gibi diğer mesleklerle aynı konumu hak ettiğini ileri srmuştr. Ne var ki, öğretmenliğin uzmanlaşması ya da modern manada meslekleşmesi sürecinde, hem bir kafa karışıklığı hem de bir çekişme bulunmaktadır (Ingersoll and Merrill, 2011). Bu karışıklık ve çekişmenin ana müsebbibi, gerek meslek gerekse de bir Şeyin meslek durumuna getirilmesi (profesyonelleşme) deyimleri üzerinde anlaşma olmamasıyla dönem dönem öğretmenlere gereksinimin artmasıdır.

Türkiye’de de öğretmenliğin nasıl bir meslek olduğuna dair yoğun tartişmalar yapılmış ve gereksinim dönemlerinde öğretmenliğe dönük eğitim almamış kişilerin ğretmen yapılması, ğretmenliği meslekleştirme çalışmalarına engel olmuştur (Akyüz, 2006b). Mesleğin z farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Yüksek eğitim için, meslektaşların kendi işlerine karşı davranışları ve iş Şartlarına bağlı olarak tanımlar geliştirilmiştir. Bu farkı tanımlarken meslekleşme için farklı yollar tavsiye edilmektedir. Mesela, daha çok eğitim olanakları, kamu hizmetine adanmışlık ve yüksek standartlarının geliştirilmesiyle iş Őartlarının iyileştirilmesi bunlardandır (Ingersoll and Merrill, 2011).

Meslek ve meslekleşme tanımları daha önce işaret edildiği üzere farklılaşmaktadır. Aynı zamanda, sosyoloji literatüründe meslek analizi için “profesyonel model” ismi ile profesyoneller ile profesyonel olmayanları ayırmaya yardımcı bir yaklaşım bulunmaktadır. Bir meslek olarak ğretmenliği anlamamıza yardımcı olabilecek bu modele göre, uzmanlar Şu ayırıcı özellikleri barındırmaktadırlar: ciddi eğitim ve lisans/sertifika koşulları, olumlu iş Őartları, aktif bir meslek rgt ya da birliği, iş yerinde önemli lde otorite ve yüksek prestij (Ingersoll and Merrill, 2011). Bu bağlamdan bakıldığında, öğretmenliğin profesyonelliğin özelliklerini önemli oranda barındırdığı görülmektedir. Bunların yanında, okul türüne ve muhitine göre profesyonelleşme aşamalarında farklılıklar bulunabilmektedir.

20. yüzyılın ikinci yarısında, öğretmenlik mesleğinin tanımlanması ve yeniden yapılandırılması hususunda birtakım resmi ve sivil istekler dillendirilmiş ve bunların neticesinde de öğretmenliğin profesyonelliğini artırmaya yönelik birtakım reform

çalışmaları yapılmıştır. UNESCO ve ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) gibi uluslararası kurumlar öğretmenliğin konumunu önemli bir çalışma alanı olarak belirlemiş ve bu hususta takip çalışmaları yapmıştır (UNESCO, 1998; ILO-UNESCO, 2007).

Farklı ülkelerde de farklı rapor ve akademik çalışmalar, öğretmen kalitesi ve öğretmenliğin uzmanlaştırılması hususuna eğilimlerdir. Değişik sosyal ve ekonomik konular eğitimle ilişkilendirilmiş ve bunların neticesinde de eğitiminin iyileştirilmesi bağlamında bilhassa öğretmenlerin özelliklerinin artırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Ingersoll, 2012). Bunların neticesinde, ABD gibi ülkelerde, öğretmenliğe kabul koşullarının ağırlaştırılması, eğitimde esas disiplinlerin (felsefe, dil, edebiyat, tarih, matematik) daha fazla öğretilmesi, okul deneyimine daha fazla önem verilmesi ve öğretmenliğin ilk senelerinde daha fazla rehberlik yapılması gibi konular öne çıkmıştır (Popkewitz, 1991).

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan beri öğretmenlere önemli bir rol yüklemiştir. Hem yeni Cumhuriyet'in ideolojisinin aktarılması hem de modern toplumun inşası için öğretmenler önemli bir değişim aktörü olarak toplumda yer etmişlerdir. Cumhuriyet'in kurulduğu senelerden öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredildiği 1982 senesine değin öğretmen yetiştirme uygulamaları incelendiğinde öğretmenliğe mesleki bir kimlik kazandırma, devamlı mevcut olan öğretmen gereksinimini nitelikli öğretmenlerle giderme adına önemli adımlar atılmış, fakat devamlı artan öğretmen ihtiyacını karşılayacak sayıda öğretmen yetiştirilememiştir.

Cumhuriyet'in ilk senelerinde bilhassa ilkokul seviyesinde varlığını hissettiren öğretmen açığı, ilkokulların giderek yaygınlaştırılmasıyla, 1950'li senelerde ortaokul, 1970'li senelerde de lise seviyesinde varlığını hissettirmeye başlamıştır. Normal uygulamalarla kapatılamayan öğretmen açığını gidermek amacıyla da öğretmenlik mesleğinin konumunu zedeleyecek bir takım yama uygulamalara gidilmiştir (Akyüz, 1997). Eğitim tarihimizde hiçbir dönemde öğretmen ihtiyaç planlaması yapılmamıştır (Akyüz, 2006b). Her ne kadar öğretmen eğitimiyle ve özellikleriyle alakalı olarak önemli iyileşmeler yapılsa da, kimlerin hangi koşullarda öğretmen olabileceğine dair standartlar sağlanamaması ve öğretmen atamalarındaki çelişkili uygulamalar, öğretmenlerin mesleki konumunu kötü yönde etkilemiştir (Özoğlu, 2010).

Öğretmenlik mesleğinde daha fazla uzmanlaşma adına hem ülkemizde hem de diğer birçok ülkede önemli değişiklikler hayata geçirilmektedir. Aynı zamanda, genellikle, öğretmen eğitiminden sorumlu üniversiteler ile devlet arasındaki roller değişmiştir. Önceleri, üniversite, devletin saptamış olduğu genel kurallara göre programlarını

tasarlamakta; devlet ise bu programları tasdik etmekte ve programları sonlandıran adaylar sertifika/diploma almaktaydı. Ancak artık, devlet sürece daha fazla dahil olmakta ve eğitimin kapsamını meydana getiren özel görevler, zaman unsurlarını ve ilişkileri detaylı bir şekilde belirlemektedir.

1980'lerden itibaren birçok ülkede öğretmenlik eğitimini düzenlemeye dönük önemli adımlar atılmıştır. Bu adımların, öğretmenleri daha fazla profesyonel, kaliteli ve memnun kılmak için atıldığı düşünülmüştür. Ne var ki, bu öğretmenleri daha fazla profesyonel kılma retoriğinin arkasında, öğretmenlerin iş yoğunluğunu artırma ve öğretmenlerin daha fazla takip edilmesini sağlama yatmaktadır. Bu reform adımları temel bir çelişki barındırmaktadır: Öğretmenler bir taraftan daha fazla sorumlu olarak tanımlanırken; öte taraftan, öğretmenlerin daha az yetkili ve özgür olacakları bir yapı inşa edilmeye çalışılmaktadır. Ya da bir yandan öğretmenliğin profesyonel uygulamalar yoluyla güçlendirilmesi retoriği dillendirilirken, öte yandan, benimsenen teknikler öğretmen özgürlüğünü sınırlamaya başlamıştır (Popkewitz, 1991).

Cumhuriyet yönetiminin hedeflediği gelişmiş, çağdaş bir ülke olma yolunda ihtiyacı olan toplumsal değişimin sağlanmasında esas araç, işlevsel ve nitelikli bir eğitim sisteminin işleticileri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi gayesiyle Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze değin Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulları, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Fakülteleri olmak üzere bir takım öğretmen eğitimi modelleri uygulanmıştır.

2.3.1.1. Köy Enstitüleri

Türkiye'de 1940 senesinde altı yaşın üzerindeki nüfusun %78'i okur-yazar değildi. Köylerde bu oran neredeyse %90'dı. Halkı okur-yazar yapmak, bunu sağlarken köylerin sosyal ve iktisadi yapısında öğretmen aracılığıyla yeni düzenlemeler ve gelişmeler temin etmek gayesiyle 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla Köy Enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 1998:354; Sağlam, 2007:114).

Yasa gereğince parasız ve yatılı okullar olan köy enstitülerine alınacak talebeler beş yıllık köy okullarından mezun olan, köyde yetişmiş, köy hayatını ve şartlarını bilen, başarılı erkek ve kız çocukların seçme sınavı ile bu okullara alınmaları ve bu okullarda beş yıllık bir eğitimle köy için hem bir öğretmen hem de bir ziraatçi veya sanatkâr olarak yetiştirilmeleri hedefleniyordu (Sağlam, 2007:116). Bu hedef yönünde Köy Enstitülerinin eğitim programında, haftada 22 saat kültür derslerine, 11 saat ziraat dersleri ve çalışmalarına, 11 saat de teknik dersler ve çalışmalarına yer verilmiştir.

Köy enstitüleri ayrıca köy sağlık memurları ve ebeleri yetiştirme işlevini de üstlendiklerinden kimi köy enstitülerinde bu göreve yönelik eğitim programları da yürütülmüştür. Kırsal alanda oluşturulan bu enstitülerin programlarında erkekler için çiftçilik, demircilik, nalbantlık, marangozluk, kooperatifçilik gibi konular bulunurken, kız öğrenciler için ise, çocuk bakımı, dikiş, ev idaresi ve hasta bakımı gibi konular bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 1995:39; Hakan, 1991:1; Kaya, 1981:186). Köy Enstitüleri, köye sosyal, kültürel, eğitim ve ekonomik yönden kazandırdığı katkılara rağmen 1954 yılında kapatılmıştır (Öztürk, 1999:300; Değirmencioğlu, 1999:33).

2.4.1.2. İlk Öğretmen Okulları

Şehir ve kasabalardaki beş yıllık ilkokullara öğretmen yetiştiren, programları basit ve işlevsel olarak yapılandırılan ayrıca yatılı olan ilk öğretmen mekteplerine talebeler giriş sınavı ile alınırlardı (Türk, 1999:35). İlk öğretmen okullarının süresi 1932–1933 ders yılı itibariyle altı yıla yükseltilmiş, ilk üç yılını kapsayan birinci devrede ortaokul programı aynen yürütülmüş, mesleki devreyi meydana getiren son üç yılda ise yeni bir program yürütülmüştür. Birinci devreyi başarıyla tamamlayan öğrenciler direkt olarak ikinci devreye devam ediyorlardı. Ortaokulu bu kurumun dışındaki bir okulda tamamlayan talebeler, ikinci devreye giriş sınavı ile alınıyordu (Sağlam, 2007:118).

Ancak 1932–1933 öğretim senesi itibariyle bu okulların birinci devresine öğrenci alınmamış ve bu kısım zamanla kapatılmıştır. Bu sebeple ilk öğretmen okulları, üç yıllık ortaokulun üzerine; genel kültür, alan ve beceri dersleriyle eğitim derslerini ve öğretmenlik uygulamalarını içeren üç yıllık bir öğretmenlik eğitiminin verildiği okullar olarak düzenlenmiştir. Fakat 1954 senesinde köy enstitülerinin kapatılarak bu kurumların da ilk öğretmen okuluna çevrilmesinde sonra, biri ilkokuldan sonra talebe alan altı yıllık, diğeri ortaokuldan sonra talebe alan üç yıllık iki tip öğretmen okulu meydana gelmiştir. Bu okulların öğrenim süresi 1970–1971 öğretim senesinden itibaren bir yıl uzatılarak yedi ve dört yıla uzatılmıştır.

1973 senesinde çıkarılan ve eğitim sistemini tekrar düzenleyen Milli Eğitim Temel Yasası'nda, tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri öngörüldüğünden, 1974–1975 öğretim yılından itibaren ilk öğretmen okullarının öğretmen yetiştirme işlevi tamamlanmış ve bu okullar öğretmen lisesine çevrilmiştir (Sağlam, 2007:118; Öztürk, 1999:120; YÖK, 1998:5).

İlk öğretmen mekteplerine alınacak öğrencilerde aranan esas şartlar girilecek devreye göre; ilkokulu ve ortaokulu tamamlamış olmak, bedensel ve zihinsel bir engeli

bulunmamak, aday seçilmiş olmak ve giriş sınavını başarmaktır. İlk öğretmen okuluna aday olarak alınan öğrenciler, iki düzeyli bir eleme sınavından geçiriliyordu. İlk düzey Türkçe ve matematik derslerinden yazılı olarak gerçekleştiriliyordu. Eleme sınavının ikinci düzeyi her okulun kendisi tarafından gerçekleştiriliyordu. İlkokuldan sonra alınan öğrencilerin dörtte üçü köy ilkokullarını tamamlayanlar arasından seçiliyordu (Sağlam, 2007:118).

2.3.1.3. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

Milli Eğitim Temel yasası gereğince öğretmen eğitiminin üniversiteler seviyesine çıkarılması üzerine, 1974–1975 öğretim senesinden itibaren işlevlerini kaybeden ilk öğretmen okulları yerine, sınıf öğretmeni yetiştirmek hedefiyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur. Bu okulların sayıları bir kaç yıl içinde 45'e ulaşmıştır. Bu okullarda görev yapan öğretim elemanlarının ve bu okullara alınan öğrencilerde daha çok siyasi kıstaslara göre seçim yapıldığından ve gereğinden fazla öğrenci alınmış ve oldukça niteliksiz öğretmenler yetiştiren bu kurumlar 1980–1981 öğretim yılı sonuna kadar işlevlerini devam ettirmişlerdir (Sağlam, 2007:120).

2.3.1.4. Eğitim Yüksekokulları

Türkiye'de yükseköğretim sistemini bir bütün olarak tekrar düzenleyen 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanun Hükmünde Kararname ile ortaöğretimin üzerindeki tüm eğitim kurumları üniversite çatısı altında birleştirilmiştir. 20 Temmuz 1982 tarihli kararla da daha önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokullarına çevrilerek üniversitelere bağlanmışlardır.

1989 senesinde alınan bir kararla, tüm öğretmenlik alanları için dört yıllık bir eğitim öngörüldüğünden 1989–1990 öğretim yılında eğitim yüksekokullarının da süresi dört yıla yükseltilmiştir. 1992 senesinde yapılan yeni bir düzenlemeyle de bu okullar eğitim fakültelerinin içinde sınıf öğretmenliği bölümüne çevrilmişlerdir (YÖK, 1998:5; Sağlam, 2007:121).

Eğitim yüksekokullarının en temel problemi eğitimde nitelik meselesi idi. Bunun esas sebeplerinden biri, yeterince nitelikli olmayan öğrencilerin bu okullara alınması idi. Çünkü öğrenciler, üniversiteye giriş sınav neticesine göre ve merkezi yerleştirme sistemiyle alınıyordu. Bu okulları üniversite giriş puanı düşük öğrenciler seçiyorlardı. Diğer sebep ise bu okullarda görev yapan öğretim elemanlarının niteliği meselesi idi. Daha

önce iki yıllık eğitim enstitülerinde büyük çoğunluğu siyasi seçimlerle görevlendirilmiş olan öğretim elemanlarının neredeyse tamamı eğitim yüksekokullarına aktarıldı. Aralarında akademik kariyerli öğretim elemanı yok denecek kadar az olan bu kadro, üniversite yapısı içinde yetişmiş bir akademik eğitim verilmesinde atıl kalmıştır. Diğer taraftan eğitim yüksekokullarına dönüştürülen iki yıllık enstitülerin büyük çoğunluğunun eski öğretmen okulu binalarında açılmış olması ve buraların üniversitelerin bulunduğu şehirlere uzak olması, öğretim elemanlarının nitel ve nicel olarak gelişmelerini önlemiştir (Sağlam, 2007:121).

2.3.1.5. Eğitim Enstitüleri

Ortaokullar için alan öğretmeni yetiştiren bu okulların kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek gayesiyle 1926–1927 öğretim senesinde Konya’da açılan, 1928–1929 öğretim senesinde Ankara’ya taşınan Gazi Eğitim Enstitüsü olmuştur. 1932-1933 öğretim senesinde Gazi Eğitim Enstitüsü adını alıp başlangıçta yalnızca Türkçe bölümü olan ve iki yıllık bir eğitim yapılan enstitüde 1928–1932 seneleri arasında, Tarih-Coğrafya, Matematik, Fizik-Tabii Bilimler, Resim-İş ve Beden Eğitimi bölümleri kurulmuş ve eğitim süresi 1932 senesinde dört yıla çıkarılmıştı. Takip edilen yıllarda enstitüde Müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca Bölümleri açılmış ve öğrenim süresi kimi bölümlerde üç, kimi bölümlerde de iki sene olarak düzenlenmişti.

1946–1947 öğretim senesinden itibaren önce İstanbul ve İzmir’de daha sonraki yıllarda da diğer illerde açılan eğitim enstitülerinin sayısı 1977–1978 öğretim senesinde 18’e yükselmişti. Eğitim enstitülerinin tüm bölümlerinde öğrenim süresi, 1978–1979 öğretim yılında dört yıla çıkarıldı ve sayıları 10’a indirilerek adları Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirildi (Sağlam, 2007:182; Baksan, 2001:18; YÖK, 1998:8).

Uyguladıkları öğrenim süreleri sebebiyle kamuoyunda “Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri” olarak anılan bu okullar, genellikle son yıllarına değin yatılı okullardı ve öğrencilerini, lise ve ilk öğretmen okullarını tamamlayan, öğretmenliğe uygun ve başarılı öğrenciler arasından eleme ve seçme sınavı ile alırlardı.

Eğitim Enstitüleri kuruluşlarından Yüksek Öğretmen Okuluna dönüştürüldükleri son yıllara değin, öğretmen eğitiminde niteliğe daha çok önem veren eğitim kurumları olarak uzun yıllar bu işlevlerini etkili bir şekilde ve başarıyla devam ettirmişlerdir. Bu okulları bitirenler, ortaokullarda görev yapmak üzere eğitilmiş olmalarına rağmen, çoğu defa öğretmen ihtiyacı sebebiyle liselerde görevlendirilmişlerdir. Bilhassa Cumhuriyet’in ilk senelerinden itibaren Cumhuriyet’i ve ilkelerini, ülkenin siyasi ve ekonomik

bağımsızlığını, toplumun gelişmesini ve ülkenin kalkınmasını benimsemiş, bunların muhafaza edilmesi ve geliştirilmesine çaba harcayan; bilgili, kültürlü, çağdaş ve aydın öğretmenlerin yetiştirilmesi ilkesinin benimsendiği Gazi Eğitim Enstitüsünün bu ilkesi genel olarak diğer eğitim enstitülerince de uzun yıllar devam ettirilmiştir. Fakat 1970’li senelerde toplumun her kesiminde meydana gelen siyasi ve anarşik olaylar, bu okullardaki öğretmen eğitimi niteliğinin düşmesine sebep olmuştur (Sağlam, 2007:183).

2.3.1.6. Yüksek Öğretmen Okulları

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi içinde önemli konumu olan ve genel eğitim hedefli lise ve dengi okullar için alan öğretmeni yetiştiren İstanbul, Ankara ve İzmir Yüksek Öğretmen Okulları ile mesleki teknik ortaöğretim okulları için meslek dersleri öğretmeni yetiştiren Ankara’daki Kız Teknik, Erkek Teknik ve Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulları ve diğerleri 1982 yılına kadar bu işlevlerini sürdürdüler.

İstanbul Yüksek Öğretmen Okulunun kuruluşu 1891 yılında o dönemdeki liselere öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan Darülmualimin-i Aliye adlı kuruma dayanır. 1924 senesinde Yüksek Muallim Mektebi, 1934 yılında da Yüksek Öğretmen Okulu adını alan ve MEB’e bağlı 4 yıllık parasız yatılı olan bu okulun Edebiyat, Felsefe, Tarih-Coğrafya, Matematik, Fizik-Kimya, Tabiat ve Güzel Sanatlar olmak üzere 7 bölümü vardı.

Bu okula, lise mezunu olan ve İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesine giren öğrenciler arasından seçme sınavını başaran öğrenciler alınıyordu. Öğrenimin ilk 3 yılı bu fakültelerde görülen alan bilgisi dersleri ile okulda görülen meslek bilgisi derslerinin öğrenimine, son 1 yılı ise uygulama ve staj çalışmalarına ayrılmıştır. Fen ve Edebiyat Fakültelerindeki alan derslerinin ve okuldaki meslek derslerinin sınavlarını ve uygulamalı çalışmalarını geçen öğrenciler Yüksek Öğretmen Okulu diplomasını alıyorlar ve bakanlık eliyle bir ortaöğretim kurumuna öğretmen olarak atanıyorlardı. Bu okul 1959 yılına değin lise ve dengi okullar için alan öğretmeni yetiştiren tek okul olarak işlevini devam ettirdi (Sağlam, 2007:186; Öztürk, 1999:182).

Milli Eğitim Bakanlığı, liselerin öğretmen ihtiyacının temini için 1959 senesinde ikinci okul olarak Ankara Yüksek Öğretmen Okulunu açtı. Bu okul, öğrencilerini lise mezunları yerine ilköğretim okulu öğrencileri arasından seçiyordu. İlk öğretmen okulunda son sınıfa geçen başarılı öğrenciler arasından öğretmenler kurulu tarafından Yüksek Öğretmen Okuluna aday gösterilen öğrencilerden ilk 3 sırada yer alanlar bu okula alınıyorlardı. Bu okulda öğrencilere özel bir hazırlık sınıfı uygulanarak lise bitirme sınavına hazırlanmaları imkanı tanınıyordu.

Lise mezunu olan ve Ankara Üniversitesine bağlı Fen Fakültesi ile Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesine girebilen öğrenciler Yüksek Öğretmen Okulunun öğrencisi oluyorlardı. Bu öğrenciler de alan derslerini kendi fakültelerinde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini Yüksek Öğretmen Okulunda görüyorlardı. Bu modelin başarılı olması ile 1964 senesinde İzmir’de de bir Yüksek Öğretmen Okulu açıldı ve İstanbul’daki Yüksek Öğretmen Okulu da öğrencilerini ilk öğretmen okulu öğrencileri arasından almaya başladı. Bu 3 okul da, 1978–1979 öğretim senesi itibariyle 4 Ağustos 1977 tarihli Müdürler Komisyonu kararıyla kapatıldı (Sağlam, 2007:186).

Bu okulların işlevi, daha önce üç yıllık eğitim enstitüsü olan ve 1978–1979 öğretim senesi itibariyle öğrenim süreleri 4 yıla çıkarılan ve adları Yüksek Öğretmen Okulu olan kurumlara verildi. Bu okullar da, 1981 senesinde çıkarılan Yükseköğretim Yasası ve Temmuz 1981 tarihli kanun hükmünde kararname ile üniversitelere bağlı eğitim fakültelerine çevrildiler. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına meslek dersleri öğretmeni yetiştiren Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu 1934 yılında, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu 1936 senesinde, Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ise 1955 senesinde kurulmuştur. Öğrenim süreleri 4 yıl olan bu okulların öğrencileri tüm derslerini bu okullarda görüyorlardı. Bu okullar, öğrencilerinin çoğunu alakalı meslek ve teknik lise mezunu olan ve okulun öğretmenler kurulunca bu okullara aday gösterilen talebeler arasından iki düzeyli bir sınavla seçerek alıyorlardı. Bu okullar, 1982 senesinden itibaren Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi adlarıyla üniversitelere bağlandılar.

2.3.1.7. Eğitim Fakülteleri

Eğitim Fakülteleri, 1981 senesinde çıkarılan Yükseköğretim Yasası ile üniversitelere bağlı olarak öğretmen eğitimi gayesiyle kuruldu. Öğretmen yetiştiren kurumlarla alakalı olarak 1982 senesinde yapılan düzenlemeyle daha önce MEB’e bağlı olarak alan öğretmeni yetiştiren Yüksek Öğretmen Okullarının görevleri, öğrencileri ve öğretim elemanlarıyla beraber eğitim fakültelerine aktarıldı. 1992 senesinde yapılan düzenlemelerle de tüm öğretmenlik eğitimi programları eğitim fakülteleri içerisinde tekrar yapılandırılmıştır. Bu tarih itibariyle ilköğretim basamağında ilk 5 sınıfı kapsayan 1. devreye sınıf öğretmeni yetiştirme görevini eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümleri üstlenmiştir. Alan öğretmenlerinin eğitimi ise eğitim fakültelerinde dört yıllık Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya ve Felsefe Grubu öğretmenliği programlarında verilmiştir (YÖK, 1998:19; Sağlam, 2007).

1998–1999 öğretim senesi itibariyle eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi tekrar yapılandırılmıştır. Bu yeni yapıyı takip eden bölümler de detaylı olarak izah edilmiştir. 1982 senesinden itibaren ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada en önemli kurum olan ve öğretmen niteliğinin yükselmesinde önemli destekleri olan eğitim fakültelerinin kuruluşlarından beri geçen süre içinde daha çok lise alan öğretmenlikleri alanlarına ağırlık vermeleri, ilköğretim öğretmeliği açığının giderek daha fazla olmasına sebep olmuştur. Bu açık, bilhassa 1997–1998 öğretim senesinde 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle beraber daha önemli duruma gelmiştir. Bakanlık bu açığı, öğretmenlik sertifikası bile olmayan yüksekokul mezunu kişileri ilköğretim okullarında görevlendirerek kapatma yoluna gitmiştir. Bu durum, eğitim fakültelerinin yapısı ve görevleri gereği uygulamak durumunda oldukları öğretmenlik eğitimi programlarının tekrar düzenlenmesini zorunlu kılmıştır (Sağlam, 2007:123; YÖK, 1998:19).

2.4. 1966 SONRASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

1980’li yıllar itibariyle öğretmen eğitimi hususunda dünyada yapılan iyileştirme çalışmaları Türkiye’yi de etkisi altına almıştır. Bilhassa 1982 senesinde tüm eğitim basamaklarına öğretmen yetiştiren kurumların üniversite çatısı altında toplanmasıyla; öğretmenlik mesleğinin konumunun yükseltilmesi, öğretmen eğitiminin üniversiteler düzeyinde bilimsel olarak araştırılması, öğretmen eğitimcilerinin akademik seviyede yetiştirilmeleri gibi alanlarda bir dizi önemli destekler sağlanmıştır. Fakat zamanla eğitim fakülteleri ihtisaslaşmanın etkisiyle öğretmen eğitimi her geçen gün biraz daha akademik duruma getirmiş ve öğretmenin okulda kullanacağı öğretmenlik bilgi ve becerilerini göz ardı etmeye başlamıştır. Böylece öğretmenler daha akademik olan liselere yönelmiş, ilköğretim göz ardı edilmiştir. Bunun neticesinde 1990’lı senelerin ortalarında ilköğretimde büyük bir öğretmen açığı meydana gelmiştir (YÖK, 1998:19).

Çağdaş eğitimin hedeflerini gerçekleştirecek ve eğitimin niteliğini yükseltecek öğretmeni yetiştirmek ve öğretmen açığını gidermek gayesiyle, Yükseköğretim Kurulunun 4.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile öğretmen eğitiminde tekrar yapılanma kabul edilmiş ve bu model 1998–1999 öğretim senesinden itibaren uygulanmaya başlamıştır. Öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen bu yeniden yapılanmanın esin kaynağı İngiltere’deki yükseköğretim reformu olmuştur (Günçer ve diğerleri, 1999:3).

Öğretmen eğitiminde tekrar yapılanmanın temel niteliklerinden biri, eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programları; İlköğretim, Türkçe, Yabancı Diller, Güzel Sanatlar, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri, Eğitim Bilimleri, Ortaöğretim Alan

Öğretmenliği bölümleri altında toplanmasıdır. Diğeri, tüm öğretmenlik eğitimi programlarında aynı öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yer almasıdır. Üçüncüsü de Eğitim Bilimleri Bölümü altında yer alan lisans programlarının kaldırılması, bu bölüme öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sorumluluğunun verilmesidir. Aynı zamanda ilköğretim bölümü tüm eğitim fakültelerinde yer alırken ortaöğretim alan öğretmenliği bölümü yalnızca birkaç fakültede kalmıştır. Bu fakültelerde alan öğretmenliğinin süresi 5 yıla yükseltilmiştir. Bu sürenin 3,5 yılı alan bilgisi öğrenimine, 1,5 yılı da öğretmenlik meslek bilgisi öğrenimine ayrılmaktadır. Öğrenciler alan derslerini genellikle Fen veya Edebiyat Fakültelerinden, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ise kendi fakültelerinden alırlar. Her iki uygulamada da öğrenciler 5 yıllık öğrenimin neticesinde alanlarına göre öğretmenlik diplomasını alırlar (Sağlam, 2007:127).

Öğretmenlik eğitiminde yeniden yapılanma ile *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı* adıyla yeni bir öğretmen eğitimi modeli uygulamaya konmuştur. Bazı üniversitelerde eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümleriyle Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüleri veya Eğitim Bilimleri Enstitüleriyle beraber uygulanan bu programlara, Fen ve Edebiyat Fakültelerinde lisans öğrenimini tamamlayan öğrenciler alınır. Öğrenim süresi 3 yarıyıl (1,5 yıl) olan bu programlarda da öğrenciler, lisans seviyesindeki öğretmenlik programlarında yer alan kuramsal ve uygulamalı öğretmenlik meslek bilgisi derslerini görürler. Programı başarıyla tamamlayan öğrenciler tezsiz yüksek lisans diplomasını alırlar ve atandıkları takdirde, ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğini icra edebilirler (Sağlam, 2007:127; Gültekin, 2002:57; YÖK, 1998:10).

Öğretmen eğitiminde tekrar yapılanma, eğitim fakültelerine şu nitelikleri kazandırmıştır (Baksan, 2001:17; Gültekin, 2002:57; YÖK, 1998:36):

- Öğretmen yetiştirme hususunda YÖK ile MEB ve fakülte ile okul iş birliği hususunda anlaşma sağlanmış ve bu konuda kılavuz ve yönergeler hazırlanmıştır.
- Eğitim Fakülteleri ile gerekli olan iş birliği ve koordinasyon bağlamında çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalitesini arttırmak gayesiyle Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi oluşturulmuştur.
- Tekrar yapılanma ile Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin görev alanları saptanmıştır. Böylece işlev karmaşıklığı ve iş yinelemeleri giderilmeye çalışılmıştır.

- Öğretmen yetiştirmede uygulamaya ağırlık verilmiş ve öğretmen yetiştiren kurumlar ile uygulama okulları arasında iş birliği temin edilmiştir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle kuram ile uygulama arasındaki boşluk giderilmeye çabalanmıştır.
- Tekrar yapılanmayla getirilen önemli bir değişiklik de ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmeleriyle alakalıdır. Ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla tezsiz yüksek lisans uygulaması başlatılmıştır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi alanında özel öğretim metotlarına önem verilmiş, programdaki süreleri yükseltilmiştir.

Eğitim fakülteleri bünyesinde açılan program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme programlarından mezun olanların belirli iş alanları olmadığı gerekçesiyle kapatılmıştır.

Öğretmen yetiştirmede gerçekleştirilen bu yeniden yapılanma belli gerekçelere dayalı olarak önceki öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve çağdaş eğitimin hedefini gerçekleştirecek nitelikli öğretmenler yetiştirmek hedefiyle yapılmıştır. Türkiye’de nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen eğitimi programlarının her alanda Yükseköğretim Kurulunun belirlemiş olduğu öğretmen eğitimi program standartlarına uygun olmasıyla imkan dahilindedir. Öğretmen eğitiminde tekrar yapılanmanın önemli bir boyutunu da öğretmen eğitimi program standartları geliştirme ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumlara dair bir akreditasyon modeli geliştirme çalışmaları meydana getirmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen eğitimi program standartları geliştirme, bu standartlara göre öğretmen yetiştiren kurumların şartlarını iyileştirme, hizmet niteliğini artırma ve akredite çalışmalarını koordine etme görevini Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi üstlenmiştir. Bu komitenin görevleri şu şekilde sıralanmaktadır (YÖK, 1998:27):

- Öğretmen eğitimi derslerine dair milli kıstaslar geliştirmek ve uygulamaları değerlendirmek,
- Öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini meydana getirip, güncelleştirmek,
- Çalışmaların en doğru biçimde devam ettirilmesine yardımcı olmak,
- Hizmet içi eğitim kursları ve yurt dışı eğitim bursları yoluyla personel gelişimine katkı ve destek vermek,
- Yeni öğretmenler için milli standartlar geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,
- Öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü ve yürütülmesini sağlamak,
- Öğretmen eğitimini büyük oranda uygulamaya dayandırmak,

- Öğretmen eğitimi programlarına ve öğrenci kabul şartlarına destek sağlamak,
- Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul iş birliği hususunda gerekli olan model ve altyapı çalışmalarını gerçekleştirmek,
- Öğretmen yetiştirmeyle alakalı kısa ve uzun vadeli planlamalar yapmak,
- Öğretmen eğitimiyle alakalı tüm hususlarda Yükseköğretim Kuruluna tavsiyelerde bulunmak ve
- Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleriyle alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli statüye getirmektir.

Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'nin öğretmen eğitime ilişkin üstlenmiş olduğu bu görevleri istenilen düzeyde gerçekleştirebilmesi, gereksinimlere uygun öğretmen eğitimi program standartlarının geliştirilerek, bu standartlara uygunluğu açısından eğitim fakültelerinin düzenli olarak akredite edilmesi ile olanaklıdır. Çünkü standartlar, akreditasyonun temelini oluşturarak öğretmen eğitimi programlarının gereklerini meydana getirir ve yüksek nitelikli programların geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini saptarlar. Öğretmen yetiştiren kurumların akredite edilmesi için tasarlanmış bir sistemde standartlar, kurumların kabul edilebilir seviyede olduğuna karar verilebilmesi için hangi unsurların programda bulunması gerektiğini belirtirler (Günçer ve ötekiler, 1999:3).

Türkiye'de 1998–1999 öğretim senesinde uygulamaya konan öğretmen eğitiminde tekrar yapılanma kapsamında YÖK tarafından akreditasyon hedefli olarak geliştirilen öğretmen eğitimi program standartları; “Öğretimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi”, “Öğretim elemanları”, “Öğrenciler”, “Fakülte-okul iş birliği”, “Tesisler, kütüphane ve donanım”, “Yönetim” ve “Kalite güvencesi” olmak üzere 7 alan ve başlangıç, süreç ve ürün standartları olmak üzere üç gruptan meydana gelmektedir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin akredite edilme sürecinin esasını meydana getiren, öğretmen eğitimi program standartları, standart alanlarına göre şu şekilde sıralanmaktadır (Günçer ve diğerleri, 1999:3);

Avrupa Birliği üyesi ülkeler için Bologna Süreci kapsamında öğretmenlik mesleği için ilkeler ve nitelikler aşağıdaki biçimde sıralanmıştır (Comission of the European Communities, 2007):

- “*Öğretmenlik, üstün özellikli bir meslektir*”. Bütün öğretmenler, yükseköğretim kurumlarında eğitilmelidir. Öğrenciye yol gösterebilmek ve öğrenciyi destekleyebilmek

amacıyla ve eğitimin sosyal ve kültürel ölçülerini anlamlandırabilmek gayesiyle her öğretmen, konu alanı bilgisine, iyi bir pedagoji bilgisine sahip olmalıdır.

- “*Öğretmenlik, hayat boyu öğrenme üstüne kurulu bir meslektir*”. Öğretmenler, mesleki kariyerlerini devamlı geliştirebilmeleri için desteklenmelidir. Öğretmenler ve işverenleri yeni bilgilerin kazanılmasının önemli olduğunun farkında olmalıdır.
- “*Öğretmenlik, hareketli bir meslektir*”. Hareketlilik, öğretmen eğitimi programları için önemlidir. Öğretmenler, diğer Avrupa ülkelerindeki meslektaşlarıyla ortak çalışmalara yönlendirilmelidir.
- “*Öğretmenlik, iş birliğine dayalı bir meslektir*”. Öğretmen yetiştiren kurumlar, okullarla iş birliği içerisinde faaliyette bulunmalıdır.

2.5. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİ

Batıda ortalama bin yıl önce kurulan üniversiteler Bologna Üniversitesi (1088), Paris Üniversitesi (1150) ve Oxford Üniversitesi (1167)), ilk zamanlarda kilisenin himayesi altında faaliyet göstermişlerdir. Daha sonra aydınlanma, reform, rönesans gibi gelişmelerin etkisiyle kilisenin etkisinden sıyrılarak çağdaş üniversitelere çevrilmişlerdir. Osmanlı Devleti’nde ise yükseköğretim kurumlarının ilk örnekleri, Batı üniversitelerinin kuruluşundan neredeyse 700 yıl sonra görülmektedir. Bu yükseköğretim kurumlarının açılmasında, gereksinim duyulan alanlarda nitelikli insan yetiştirme hedefinin ön planda olduğu görülmektedir (Girgin Sağın, 2011:1245).

Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının tarihçesinin başlangıcıyla alakalı birtakım fikirler mevcuttur. Alman hukuk tarihçisi Richard Honig, Osmanlı ve Bizans geleneklerinin beraber incelenebileceği fikrinden hareketle İstanbul Üniversitesinin başlangıç tarihi olarak 321 senesini kabul etmiştir. Türklerdeki egemen fikir ise İstanbul’un fethinden sonra (1453) hızla gelişen medreselerin başlangıç kabul edilebileceği yönündedir (Widmann, 2000:49-50).

Bilsel (1943:8), İstanbul Üniversitesinin uzak başlangıcı olarak Fatih’in büyük medreseleri açtığı 1470 senesini belirtmiştir. Bununla beraber, İstanbul’un Fethi’nin akabinde Zeyrek ve Ayasofya’da ilim öğretimine başlandığı göz önüne alınırsa başlangıç olarak 1453 İstanbul Fethi’nin sonrası kabul edilir (Bilsel, 1943:8). Batı tarzında laik yüksekokulların açılması ise, ilk önce askeri alanda, meslek okulları ve yüksekokul kuruluşlarıyla başlamıştır. Bu okullar daha sonra tıp, ziraat, madencilik ve idari bilimler

alanlarında faaliyete geçmiştir. Batılı manada üniversite kurma seviyesine ise ancak XIX. yüzyıl ortalarında gelinmiştir (Widmann, 2000:51-52).

Batılı anlamda ilk laik eğitim kurumu 1773'te kurulan Mühendishane-i Bahr-i Hümayundur (Baskan, 2001:24). Bunu 1795'te kurulan Mühendishane-i Berr-i Hümayun izlemiştir (Taşer, 2010:10). Akabinde 1827'de Tıbbiye ve 1834'te Harbiye açılmıştır (Baskan, 2001:24). Bu kurumların sonrasında, XIX. yüzyıl sonları ve XX. yüzyılın başlarına doğru Fransa'daki Grandes Ecoles'e benzer yükseköğretim kurumları faaliyete geçmiştir. Mülkiye Mektebi, Hukuk Mektebi, Ticaret Mekteb-i Alisi ve Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şahane ile Mühendis Mekteb-i Alisi (1909) bunlar arasında bulunmaktadır (Bağdadioğlu, 2005:24).

1911'de ara kademe personel yetiştirmek hedefiyle Kondüktör Mekteb-i Alisi açılmıştır. Bu kurumlar Türk yükseköğretimin temellerini oluşturmuşlardır (Bağdadioğlu, 2005:24).

Boğaziçi Üniversitesinin temelini meydana getiren ve 1912'de mühendislik bölümleri de açılan Robert Koleji (1863) ise, ülkemizde Anglo-Sakson geleneğini temsil eden ilk üniversite olarak kabul görmektedir (Bağdadioğlu, 2005:25).

1900 senesine değin Osmanlı İmparatorluğu'nda üç Darülfünun kurma girişimi gerçekleşmiş olmakla beraber, bunların hepsi kısa ömürlü ve başarısız olmuştur. Fakat 1900'de II. Abdülhamid cülusunun 25. senesinde açılan 4. Darülfünun kalıcı olabilmiştir (Katoğlu, 2011:420). 1900'de kurulan "Darülfünun-ı Şahane", birçok tarihçi eliyle Batı örneklerine göre gerçek bir üniversite başlangıcı olarak kabul görmüştür (Widman, 2000:54).

Emrullah Efendi'nin Maarif Nazırlığı döneminde oluşturulan, eğitim, öğretim ve idari hususlarını düzenleyen 1912 tarihli nizamname (tüzük), Darülfünunla alakalı ilk nizamnamedir. Bu nizamnameye göre, Darülfünun şeriye, hukuk, tıbbiye, fen ve edebiyat olmak üzere 5 birimden meydana gelmektedir (Katoğlu, 2011:422).

Dönemin öne çıkan niteliklerinden biri, ilk defa kız öğrencilere yükseköğretim kurumlarında öğrenim olanağı sağlamasıdır. Darülfünuna çoğunluğu Alman olmak üzere yabancı öğretim kadrosunun getirilmesi de ön planda bulunan diğer gelişmedir. Almanların yoğunlukta olmasının nedeni, Birinci Dünya Savaşı döneminde Almanlarla yapılan ittifaktır. Alman öğretim kadrosu mütareke senelerine değin tıp ve fen bölümleri başta olmak üzere ülkemizde görevde bulunmuşlardır (Katoğlu, 2011:422). 1915 ve 1918 seneleri arasında Darülfünunda 17 Alman bilim adamı ders vermiştir (Hirsch, 2000:216). İktisatçı Anton Fleck ve Friedrich Hoffman ile 1933'te ikinci defa İstanbul Üniversitesine

çağrılan kimyacı Fritz Arndt, bu bilim adamları arasında bulunmaktaydı (Neumark, 1982:13).

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda İstanbul Darülfünunu 5 fakülte (Fen, Tıp, Hukuk, Edebiyat, İlahiyat) ile Eczacı ve Dışçı Mekteplerinden meydana gelen bir kurumdur. 221 öğretim elemanı ve 2462 öğrencisi mevcuttur (Girgin Sağın, 2011:1245).

Cumhuriyet'in ilk senelerinde açılan yüksekokullar arasında Harp Okulu (Ankara, 1923), Ankara Hukuk (1925), İstanbul Yüksek Mühendislik Okulu (1928), Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü (1933) ve Polis Enstitüsü (1937) gibi kurumlar bulunmaktadır (Okçabol, 2007:99). Dölen ve Yıldırım (2003:9), Cumhuriyet'in ilk yükseköğretim kurumu olarak 1924 yılında açılan "Zonguldak Maden Mühendis Mekteb-i Alisi"ni göstermektedir. Cumhuriyet döneminde açılan ilk fakülte ise 14.06.1935'te 2795 sayılı kanunla açılan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesidir (Çelebi, 2003:263).

1924 senesinde Darülfünunun adı "İstanbul Darülfünunu" olarak kabul edilerek, kuruma tüzel kişilik kazandırılmıştır. Özerklik sürmüştür. Bununla beraber, hükümet ve ona yakın çevrelerde, Darülfünunun kendisinden umulan görevleri yerine getiremediği fikri egemen duruma gelmiştir. Darülfünuna yöneltilen eleştiriler, Darülfünunda orijinal ve topluma faydalı bilimsel çalışmalar yapılmaması ve Darülfünunun inkılaplara karşı tepkisiz kalması ve olumsuz bir davranış alması olmak üzere iki noktada toplanmaktadır (Katoğlu, 2011:424).

Darülfünunun 1932 senesi bütçesi, reform ve yeniden organizasyon koşullarıyla kabul edilmiştir. Reform ve tekrar organizasyon çalışmaları için Cenevre'den çağrılan pedagoji profesörü Albert Malche, izlenimlerini ve tavsiyelerini kapsayan bir rapor hazırlamıştır. Malche, "Batı Avrupa'da geçerli olan üniversite sözcüğünden hareketle, olayın özünün, üniversite kavramı altında işi yalnızca bilgi dağıtmak olan kurumlar anlaşılmasının yanlışlığında yattığını, üniversite denince bilimsel fikirlerin akla gelmesi yöntemini öğreten bir kurumun gelmesi gerektiğinin" üzerinde durmuştur (Hirsch, 2000:210). Malche'nin tavsiyelerinden biri de bir İktisat ve Sosyal Bilimler Fakültesinin kurulmasıydı (Widmann, 2000:79).

Atatürk, Malche'nin Darülfünun üzerine hazırladığı raporu detaylı bir biçimde incelemiştir ve fikirlerini not ederken olayın yalnızca İstanbul Darülfünunu olmadığı tam olarak bir kültür programı olduğu üzerinde durmuştur (Kocatürk, 1984). Atatürk, Darülfünun öğretim kadrosu için ilk aşamada yabancı hocaların getirilmesi zorunluluğunu daha sonraki adım olarak ise yurtdışındaki üniversitelerde kendi öğretim kadrosunu

yetiştirmek zorunluluğunu belirtmiştir (Kocatürk, 1984). Bu gelişmelerin akabinde, 31 Mayıs 1933 tarih ve 2252 sayılı İstanbul Darülfünununun kaldırılmasıyla yerine yeni esaslar dahilinde bir İÜ Teşkiline Dair Yasa çıkarılmıştır. Bu yasayla Darülfünunun kapatılıp yerine İstanbul Üniversitesinin kurulması onaylanmıştır (Okçabol, 2007:101).

1933 Üniversite Reformu, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla başlayan devrimsel sürecin son adımı olarak kabul edilmektedir (Girgin, Sağın, 2011:1246). 1933 Üniversite Reformu, yeni cumhuriyetin devrimlerinin yerleştirilmesi için yükseköğretim alanında oluşturulan bir düzenleme olarak düşünölmektedir. Devrimlerin yerleşmesi için eğitimi, genç nüfusa olan gereksinimin varlığı açıktır. Almanya'da Nasyonal Sosyalistler iktidara geldikten sonra gerek ırksal gerekse politik sebeplerle İsviçre'ye kaçan Alman bilim adamları eliyle açılan "Yurtdışındaki Alman Bilim Adamları Yardım Cemiyeti" adına Philipp Schwartz'ın ilk önce Malche ve akabinde Türk hükümeti ile geliştirdiği ilişki vasıtasıyla birçoğ bilim adamı ölkemize göçmüştür (Widmann, 2000:87-97).

1923-1950'li senelerin dikkat çekici niteliklerinden biri de yabancı uzmanlara gösterilen alakadır. Yabancı uzmanlar, eğitim kurumlarından, kültür hareketleri ve yenilik projelerine değin birtakım alanlarda görev yapmışlardır.

Bilim, kültür ve sanat alanında derin emareler bırakan yabancı uzman, bilim adamı ve sanatçıların önde gelenlerinden bazıları şöyle sayılabilir: "Eğitimde Amerikalı önlü J. Dewey, Almanya'dan Prof. Alfred Kühne, Prof. Frey, Prof. Steihler, Belçika'dan Prof. Omar Buyse, Mme Boccard (Kız Meslek Okulları için), Prof. Oldenburg (ziraat okulları için), 1925-29 arasındaki yıllarda ilk gelenlerdendir. Ardından Albert Malche, üniversitede görev alanlardan Philip Schwartz, Neumark, Von Aster Reichenbach, Landsberger, E. Hirsch, Rohde, Guterbock, E. Diez; mimar ve sanat tarihçisi olarak Türk sanatı ile alakalı katalogları düzenleyen Fransız mimar A. Gabriel; müzik ve sahne sanatları için Prof. J.Marx, kemancı Lico Amar, řef E. Praetorius, önlü besteci P. Hindemith ve B. Bartok, E. Zuckmayer, Prof. Paul Lochmann (řan-opera), C. Ebert, heykeltçi R. Belling, mimar B. Taut ve E. Egli, P. Bonatz, Holzmeister, ressam L. Lévy" (Katoğlu, 2011:500).

1933 yılında İstanbul Üniversitesinde görevli yabancı akademik personel; 38'i ordinaryüs, 4'ü profesör, 43'ü asistan ve bilimsel yardımcı elemanlar olmak üzere toplamda 85 adetti. Türk öğretim üyesi sayısının 138 (Widmann, 2000:107) olduğu düşünöldüğünde öğretim üyelerinin %23'ünün yabancıardan meydana geldiği görölmektedir. Asistanlar ve yardımcı elemanlar da dahil edildiğinde bu oran %26'ya çıkmaktadır.

Cumhuriyet'in ilk senelerinde yükseköğretim tek üniversite ile devam ettirilmiştir. Bununla beraber, 1944'te İstanbul Teknik Üniversitesi, 1946'da Ankara Üniversitesinin açılmasıyla üniversite sayısı üçe yükselmiştir (Taşer, 2010:11).

18 Haziran 1946'da 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, üniversitelerin görev ve işleyişleri hakkında detaylı bir düzenlemeye gitmiştir. Bu niteliği ile 1933 kanunundan farklılık sergilemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 1998:25).

4936 sayılı yasayla üniversitelere bilimsel ve idari özerklik kazandırılmıştır. Üniversitelerin kendi seçtikleri idarecilerin denetimine verilmesi, daha çok kurulların yetkili kılınması, öğretim elemanlarına güvence sağlanması, 1946 yasasının üniversite anlayışına getirdiği yeniliklerden bazılarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 1998:103).

1946 (4936 sayılı Kanun) ve 1960 senelerinde (115 ve 119 sayılı Kanunlar) birtakım kanuni düzenlemelerle üniversiteye özerklik getirilmesi amaçlanmıştır. 1961 Anayasası'nın 120. Maddesi özerkliği güvenceye almakla beraber, bu güvencenin üniversitelerden daha çok öğretim üyelerine bir tür dokunulmazlık getirdiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 1998, s.103).

1955 senesinde açılan Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ege Üniversitesine, Amerikan etkisiyle bölge üniversiteleri kurulması fikrinden hareketle "Ege" ve "Karadeniz" adları verilmiştir (Dölen, 2010c:74-75). 1957'de Atatürk Üniversitesi ve 1959'da ise Orta Doğu Teknik Üniversitesinin kurulmasıyla beraber üniversitelerin sayısı yediye çıkmıştır (Taşer, 2010:11). Bu dönemde yükseköğretim kurumları, Anadolu'ya yayılmaya başlamıştır. Aynı zamanda, akademiler ve yüksekokulların açılması da hızlanmıştır (Özaslan ve diğerleri, 1998:39). 1967 senesinde Hacettepe Üniversitesi kurulmuştur. 1970'lerde Boğaziçi (1971), Çukurova (1973), Dicle (1973), Anadolu (1973), Cumhuriyet (1974), Uludağ (1975), Fırat (1975), Selçuk (1975), İnönü (1975), On Dokuz Mayıs (1975) ve Erciyes (1978) üniversiteleri olmak üzere toplam 10 üniversite kurulmuştur (Akça ve Aktükün, 2010:29).

1960'lı senelerde hızla artan genç nüfus ile beraber yükseköğretim talebinde artış meydana gelmiştir. Bu talebi karşılamak üzere birtakım alanlarda mesleki öğretim yapan kâr hedefli yüksekokullar kurulmuştur (Özaslan ve diğerleri, 1998:39). 1960'lu yıllarda açılan toplam 42 özel yüksekokulun 20'si 1962-1968 arasında faaliyete başlarken, 22'si ise yalnızca bir yıl içinde (1968-1969) açılmıştır (Hatiboğlu, 1998:410). Sayıları elliye varan bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin sayısı, kısa sürede elli bine varmıştır (Özaslan

ve diğeri, 1998:39). 1968-1969'da özel yüksekokullarda kayıtlı öğrencilerin oranı, yükseköğretimdeki tüm öğrenciler içinde %32'dir. Öğretim üyelerinin %55'i üniversiteler ve kamu yüksekokullarından temin edilmiştir (Hatiboğlu, 1998:410).

Bununla beraber, Anayasa Mahkemesi'nin bu okulları Anayasaya aykırı bulan kararının sonrasında, bu özel okullar 1971'de 1418 sayılı kanunla akademilere bağlanmıştır (Özaslan ve diğeri, 1998:39). 1970'lerde yapılan yasal düzenlemelerden bir diğeri de 20 Haziran 1973'te çıkarılan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'dur (Dölen, 2010c:114).

1750 sayılı yasayla, idari özerklik belli şartlarda daraltılmış, üniversitelerin idaresinden sorumlu olarak Yükseköğretim Kurulu kurulmuştur. Aynı zamanda Üniversite Denetleme Kurulu oluşturulmuştur. Yükseköğretili temel eğitim, lisans, yüksek lisans, tıpta uzmanlık, uzmanlık ve doktora şeklinde basamaklandırmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 1998:185).

1974 senesine gelindiğinde sayısı hızla artan üniversite ve öğrenci başvuruları karşısında ÖSYM kurulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin üniversiteye girişlerinde merkezi sınav sistemine geçilmiştir. Aynı zamanda artan talebi karşılamak üzere YAYKUR faaliyete geçmiştir. Mektupla öğretim yapan YAYKUR, uzaktan eğitim hizmeti sunmaya başlamıştır. (Özaslan ve diğeri,1998:39). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun yürürlüğe girdiği 1981 senesinde 5 tür yükseköğretim kurumu vardır (YÖK, 2007:43):

- Üniversiteler,
- Akademiler,
- Bakanlıklara bağlı 2 yıllık meslek yüksekokulları ve konservatuvarlar,
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 3 yıllık (1979'da, bazıları 4 yıla çıkarıldı) eğitim enstitüleri ve
- YAYKUR (1974, Mektupla öğretim).

1981 senesinde yukarıda yazılan beş türden meydana gelen toplam 166 yükseköğretim kurumunda görev yapan öğretim elemanı sayısı 20.816 iken, YAYKUR'a kayıtlı 9.742 öğrenci dahil toplam öğrenci sayısı 237.869'dur (Özaslan ve diğeri, 1998:39-40).

2547 sayılı kanunla beraber tüm yükseköğretim kurumları aynı çatı altında birleştirilmiştir. Buna göre, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine çevrilmiştir, meslek yüksekokulları ve konservatuvarlar üniversitelere

bağlanmıştır. Bu uygulama neticesinde 1982’de Marmara, Mimar Sinan, Yıldız Teknik, Gazi, Akdeniz, Dokuz Eylül ve Trakya üniversiteleri kurulmuştur. Aynı zamanda Van’da Yüzüncü Yıl Üniversitesi yeni bir üniversite olarak açılmıştır. Tüm bu düzenlemeler neticesinde üniversite sayısı 27’ye çıkmıştır (YÖK, 2007:44). Aynı zamanda süreç içinde, YAYKUR’un faaliyetleri, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesine devredilmiştir (Bağdadioğlu, 2005:28). Böylece Türk yükseköğretim sistemi 1982 senesinde birleşik bir yapıya çevrilmiştir (Özaslan ve diğerleri, 1998:40).

Bu dönemde yapılan yeni yasal düzenlemeyle beraber kâr arzusu bulunmayan vakıfların özel yükseköğretim kurumları açmalarına olanak sağlanmıştır. İlk vakıf üniversitesi 1984’te açılan Bilkent Üniversitesi’dir (Özaslan ve diğerleri, 1998:40). 1984’ün akabinde açılan yükseköğretim kurumlarına bakıldığında, yeni üniversitelerin genel olarak türlü illerde hali hazırda faaliyet göstermekte olan fakülte veya okulların üniversiteye dönüştürülmesi yöntemiyle kurulduğu ile karşılaşılmaktadır. Bu uygulamanın ilk örneği 1987’de açılan Gaziantep Üniversitesi’dir. ODTÜ’ye bağlı olarak eğitim-öğretim hizmeti sunan fakülte ve okullar birleştirilerek Gaziantep Üniversitesi meydana getirilmiştir (Bağdadioğlu, 2005:29).

Benzer bir uygulamayla 1992’de, Afyon, Aydın, Balıkesir, Bolu, Çanakkale, Denizli, Hatay, Kars, Isparta, İzmir, Kahramanmaraş, Kırıkkale, Kocaeli, Kütahya, Manisa, Mersin, Muğla, Niğde, Sakarya, Şanlıurfa, Tokat ve Zonguldak illerinde faaliyette bulunan birimler birleştirilmiş ve bu şekilde 22 yeni üniversite kurulmuştur (Bağdadioğlu, 2005:29). Aynı zamanda 1992 senesinde Gebze ve İzmir’de İleri teknoloji Enstitüleri kurulmuştur (Akça ve Aktükün, 2010:30). Aynı sene içinde bir vakıf üniversitesi olan Koç Üniversitesi kurulmuştur. Böylece yükseköğretim sisteminde faaliyette bulunan vakıf üniversitesi ikiye çıkmıştır.

1993 senesinde Anadolu Üniversitesinden ayrılan bölümlerle meydana gelen Osmangazi Üniversitesiyle beraber Eskişehir’deki kamu üniversitesi sayısı ikiye yükselmiştir. 1994 senesinde, Başkent Üniversitesi üçüncü vakıf üniversitesi olarak açılmıştır. Aynı sene Türkiye’de eğitim dili Fransızca olan tek kamu üniversitesi olan Galatasaray Üniversitesi kurulmuştur (Bağdadioğlu, 2005:29).

Galatasaray Üniversitesi bir devlet üniversitesi olmakla beraber kuruluşu diğer üniversitelerden farklılık gösterir. Bu kurum Türkiye ve Fransa arasında imzalanan anlaşma ile kurulmuştur.

Tablo. 2.1.’den de görüldüğü üzere üniversite sayısındaki en fazla artış 1992 senesinde yaşanmıştır. Açılan yeni 22 üniversite ve 2 yüksek teknoloji enstitüsü ile toplam

üniversite sayısı, yaklaşık %83'lük artışla 53'e ulaşmıştır. 1992-2006 arasında üniversite sayısında ciddi bir artış görülmemektedir. Bu dönemdeki en büyük artış 8 yeni üniversitesinin kurulduğu 1997 senesidir. 2006'ya gelindiğinde 16 yeni üniversite ile toplam üniversite sayısı 93'e ulaşmıştır. 2007 yılında bu artış devam etmiş ve 22 yeni üniversite açılmıştır. 2008 yılında 6 vakıf, 9 devlet; 2009 yılında 9 vakıf üniversitesi açılmıştır. 2010 yılı 18 yeni üniversite ile 2007'den sonra en çok üniversitenin açıldığı senedir. Aynı zamanda 2010 senesi en çok vakıf üniversitesinin açıldığı senedir (11 vakıf üniversitesi).



Tablo 2.1.: Türkiye'deki Üniversitelerin Sayısal Gelişimi (1933-2013)

Yıl	Yeni Açılan Üniversite Sayıları			Toplam Üniversite sayısı
	Vakıf Üni.	Devlet Üni.	Toplam	
1933	0	1	1	1
1944	0	1	1	2
1946	0	1	1	3
1955	0	2	2	5
1957	0	1	1	6
1959	0	1	1	7
1967	0	1	1	8
1971	0	1	1	9
1973	0	3	3	12
1974	0	1	1	13
1975	0	5	5	18
1978	0	1	1	19
1982	0	8	8	27
1984	1	0	1	28
1987	0	1	1	29
1992	1	23	24	53
1993	0	1	1	54
1994	1	1	2	56
1996	5	0	5	61
1997	8	0	8	69
1998	2	0	2	71
1999	2	0	2	73
2001	3	0	3	76
2003	1	0	1	77
2006	1	15	16	93
2007	5	17	22	115
2008	6	9	15	130
2009	9	0	9	139
2010	11	7	18	157
2011	6	1	7	164
2012	3	0	3	167
2013	6	1	7	174
Toplam	71	103	174	

Kaynak: Yusuf Akça ve Aylın Aktükün, **Yükseköğretim Bilgi Bankası** Higher Education Database, Torofset, İstanbul, Mayıs 2010, s.29-34; YÖK, “Üniversiteler”, <http://yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz>, Erişim Tarihi 23.04.2013; 30.08.2013; <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/06/20130618-1.htm>, Erişim Tarihi 30.08.2013.

Yükseköğretime olan talebin karşılanamaması, 2000'lerdeki üniversite sayılarındaki artışın altında yatan esas etkinlerden biridir. Bununla beraber bölgesel gelişme ve kalkınma, okullaşma oranını yükseltmesi, popülist politikalar gibi ekonomik, sosyal ve siyasi birçok etken devreye girmektedir. 2006'da 57 ile yayılan (YÖK, 2007:44) üniversiteler, günümüzde 81 ilde faaliyette bulunmaktadır. Gözlemlenen başka bir gelişme de vakıf üniversitelerinin payındaki yükseliştir. Son senelerde sayıları yükselerek 71'e varan vakıf üniversiteleri de yükseköğretim sisteminde daha fazla bulunmaktadır. İleri teknoloji enstitüleriyle beraber toplam 174 üniversitenin bulunduğu yükseköğretim sistemi içinde vakıf üniversitelerinin payı %40,8 ile neredeyse yarıya yakındır.

2.6. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ

MEB (2006), öğretmen yeterliliklerini; öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde tanımlamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmen yeterlilikleri şu başlıklar altında ele alınmaktadır:

- Genel Kültür Bilgisi,
- Meslek Bilgisi,
- Alan Bilgisi.

2.6.1. Genel Kültür Bilgisi

Seferoğlu'na (2004) göre; öğretmen, bir genel kültür bilgisine sahip olmak zorundadır. Çünkü öğretmen, öğrenciye çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Bu da öğretmenin toplum yapısını, kültür değerlerini, çevresinde olup bitenleri bilmesini gerektirmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken, genel kültür bilgisi yeterliliğinin oranı %12.5 olarak önerilmektedir.

2.6.2. Meslek Bilgisi

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi öğretimin ön koşulu olmasına karşılık, başarılı bir öğretim işi için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini, öğrencilerin nasıl öğrenebileceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasının yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır (Köroğlu, 2015). Genel olarak bir öğretmenin sahip olması gereken meslek bilgisi yeterlilik oranı %25' tir (Celep, 2005:28).

2.6.3. Alan Bilgisi

Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı'ya (2012) göre, öğretmenin öğreteceği konu ile ilgili sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerler bu kategoride toplanmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun'da; öğretmenlik mesleğinin bir ihtisas mesleği olduğu, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğu ve bu alanlara ait niteliklerin, MEB tarafından saptanacağı hükme bağlanmıştır. Bu hüküm çerçevesinde 'Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri', bilimsel araştırma yöntem ve süreçleri kullanılarak ilgili tüm paydaşların görüş ve önerileri alınarak 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiş ve 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (Seferoğlu, 2004).

2.7. BOLOGNA SÜRECİ

Bologna Süreci'nin kökeni, Bologna Üniversitesinin 900. yıldönümüne katılan üniversitelerin öncülere tarafından 1988'de imzalanan, üniversite seviyesindeki eğitimin dayandığı esas ilkeleri düzenleyen bir belge olan Magna Carta Universitatum'a dayanır (House of Commons Education and Skills Committee, 2006-07:9).

10 yıl sonra, Paris'te toplanarak Sorbonne Deklarasyonu'nu kabul eden Fransa, Almanya, İtalya ve UK'nın yükseköğretimden sorumlu bakanları eliyle farklı bir hükümetler arası süreç başlatılmıştır. 1999'da ise 29 Avrupa ülkesinin bakanları, Bologna'da 2010 yılı itibariyle Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma amacını açıklayan bir deklarasyona imza atmışlardır (House of Commons Education and Skills Committee, 2006-07:9).

Bologna Süreci'nde karar alma, "hükümetler arası" bir süreçtir. İmzacı ülke bakanları, ilerlemeyi değerlendirmek ve yakın gelecek için rota tayin etmek amacıyla iki yıllık zirvelerde toplanırlar. Kararlara, sürece dahil imzacı ülkelerin konsensüsü ile varılır (Pechar, 2007:113).

Avrupa Komisyonu, Bologna karar alma forumlarına katılarak ve bir dizi Bologna projesini finanse ederek süreçte büyüyen bir etkiye sahiptir (Pechar, 2007:123).

Hem Lizbon stratejisini hem de Bologna Süreci'ni yürütmek maksadıyla benimsenen açık koordinasyon yöntemi yeni bir bağlayıcı olmayan hukuk metodudur. Buna göre politika uygulama, Komisyon'dan devletlere, kurumlar ve yurttaşlara olmak üzere yukarıdan aşağıya doğrusal bir süreç olarak düşünülür. Böylece geleneksel topluluk metodundan farklıdır (Veiga and Amaral, 2006:284). Bu yönetim yapısı; kılavuz ilkeler

ve göstergeler, karşılaştırma (benchmarking) ve en iyi uygulamaları paylaşma gibi yumuşak hukuk mekanizmalarına dayanır (Pechar, 2007:113).

Üye ülkeler, rekabetçi öykünme duruşunu benimserler. Avrupa Komisyonu, ilkeler sunar, uygulama göstergelerini tanımlar, izlemeleri örgütler ve önerilerde bulunur (Veiga and Amaral, 2006:292). Üye ülkeler, bu ilkeler ve göstergeler ışığında ülkelerindeki uygulamaları biçimlendirir.

OMC gibi bağlayıcı olmayan hukuk mekanizmalarının kullanımı, ulusal hükümetlerin kendi politikaları olduğunda etkili değildir. Aynı zamanda, küresel, milli ve yerel seviyeler arasındaki karşılıklı bağlantılar, farklı öncelikler ve çıkarlar arasında yüksek düzeyde bir karmaşıklık ve çatışma gösterir (Veiga and Amaral, 2006:292).

Bologna Süreci için merkezi bir bütçe yoktur. Her bir ülke ve kurum, toplantılar ve konferanslara temsilcilerinin katılımıyla meydana gelen masrafları karşılar. Sekretarya maliyetleri, gelecek bakanlık konferansının ev sahibi ülke eliyle karşılanır (House of Commons Education and Skills Committee, 2006-07:12).

2.7.1. Türk Yükseköğretim Sistemi'nde Bologna Süreci Uygulamaları

Türkiye, Bologna Süreci'ne 2001 senesindeki katılımıyla belki de ilk kez bir oluşum sürecine henüz tamamlanmadan katılmıştır (Arslan ve Bahadır, 2007:228). Türkiye Bologna Süreci I. Projesi 2004-2005'le beraber ülkemizde Bologna Süreci çalışmalarının başladığı görülmektedir (Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu, 2007:11). Türkiye'deki Bologna süreci çalışmalarını değerlendirmek için Türk Ulusal Ajansı Temmuz 2004'te 12 bireyden meydana gelen Bologna Rehberleri Ulusal Takımını oluşturmuşlardır.

(http://www.ehea.info/Uploads/Documents/NationalReport_Turkey_05.pdf).

Bologna rehberleri uygulamasıyla Bologna Süreci'ni tanıtmak, Türkiye'nin performansını izleyerek ara değerlendirmelerde bulunmak ve bu şekilde meydana gelen engellerin kaldırılarak yükseköğretimde kalitenin yükseltilmesi amaçlanmıştır (Arslan ve Bahadır, 2007:228).

Türkiye'de Bologna Süreci bağlamında bazı kanuni düzenlemeler yapılmıştır. 11 Mart 2005 tarihli YÖK Genel Kurulu Kararı, Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulamasını getirmiştir. Buna göre Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları için Diploma Eki ve AKTS 2005-2006 akademik senesinden itibaren zorunlu bir uygulama durumuna getirilmiştir. AKTS kredilerini de kapsayacak olan Diploma Eki, tüm mezunlara, diplomalarına ilaveten, talep ettikleri durumda ilk nüshası ücretsiz olarak ve

İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinin birinde düzenlenmektedir (YÖK, 2007:32). 2005 senesinde oluşturulan başka bir düzenleme Öğrenci Konseyleriyle alakalıdır. 20 Eylül 2005'te "Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği", 25942 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak uygulanmaya alınmıştır. 26 Aralık 2005 tarihinde oluşturulan Öğrenci Konseyleri Genel Kurul toplantısında, Türkiye Ulusal Öğrenci Konseyi'nin Başkanı ve organları seçimle oluşturulmuştur (YÖK, 2007:32).

Aynı tarihli Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren başka bir düzenleme "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" dir. Yönetmeliği göre, Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilmiş 9 kişiden oluşan Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) meydana getirilmiştir (YÖK, 2007:32-33). Türkiye'nin 1 Aralık 2004'te imzaladığı "Avrupa Bölgesinde Yükseköğretim ile Alakalı Belgelerin Tanınması" Lizbon Sözleşmesi, 23.02.2006 tarih ve 5463 sayılı yasayla tasdik edilmiştir. 28.02.2006 tarih ve 26094 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak uygulamaya alınmıştır (YÖK, 2007:33). YÖK'ün Mayıs 2006'da, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesini başlatmasıyla Türkiye'de Bologna Süreci'nin uygulanmasında ikinci seviyeye geçilmiştir (Esen, Gürleyen ve Binatlı, 2012:4). 1 Temmuz 2006 tarihli 2007-2013 9. Kalkınma Planı'nda, Bologna Süreci bağlamında öğrenci ve akademik personel hareketlilik etkinlikleri, ECTS ve diploma eki gibi önemli faaliyetlerin yürütülmekte olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yükseköğretim sisteminin merkezi yapısının ve kalite ile alakalı problemlerin rekabetçilik üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu söylenmiştir. Planda öngörülen konular aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Erçetin, 2006:25):

Standart koyma, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak biçimde Yükseköğretim Kurulu'nun yeniden yapılanması:

- Yükseköğretim kurumlarını saydamlık ve raporlama ile uyumlu olarak rekabetçi bir yapıya ve mali özerkliğe sahip olmaları amacıyla destekleme,
- Üniversitelerin, toplum ve iş dünyası ile işbirliği ilişkisinde yerel ihtisaslaşmaya dönük eğitim, araştırma ve hizmet faaliyetlerine odaklanmalarına yardım etme,
- Yerel ihtisaslaşmaya dayalı üretimi ve belirli bölgelerde üniversite-sanayi iş birliğini desteklemek amacıyla sektörel organize bölgelerinin kurulması ve
- Yükseköğretim kurumlarının mali kaynaklarını iyileştirme ve çeşitlendirme hedefiyle YÖK, Kasım 2008'de tüm üniversitelerin bir Bologna Eşgüdüm Komisyonu kurmasını

onaylamıştır. Bu gelişme, Bologna amaçlarına doğru gidilen yol açısından daha yoğun bir dönemin başlangıcına kanıt teşkil etmektedir (Esen, Gürleyen ve Binatlı, 2012:4).

25 Şubat 2011’de yürürlüğe giren 6111 sayılı Kanunla 2547 sayılı kanunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerle beraber 2547 sayılı Kanunun 44. Madde a bendi şu şekilde düzenlenmiştir: “Ders kredileri, Yükseköğretim Kurulu’nca ilgili programın yer aldığı diploma düzeyi ve alan için yükseköğretim yeterlilikler çerçevesine göre belirlenen kredi aralığı ve öğrencilerin çalışma saati göz önünde tutularak yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından belirlenir. İlgili diploma programını bitiren öğrencinin kazanacağı bilgi, beceri ve yetkinliklere o dersin katkısını ifade eden öğrenim kazanımları ile açıkça belirlenmiş teorik veya uygulamalı ders saatleri ve öğrenciler için öngörülen diğer faaliyetler için gerekli çalışma saatleri de göz önünde bulundurularak yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından belirlenen ilkeler çerçevesinde ders kredileri hesaplanır.” 25 Şubat 2011’de yürürlüğe giren düzenlemenin ders kredilerinin öğrenci iş yükü ile ilişkilendirilmesi uygulamasını getirdiği görülmektedir. Ayrıca bu yasal değişiklikle birlikte, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi tüm yükseköğretim kurumları için yasal bir zorunluluk halini almıştır (Esen, Gürleyen ve Binatlı, 2012:5).

Türkiye Yükseköğretimi Yeterlilikler Çerçevesi’nin (TYYYÇ) tamamlanması 11 adımdan oluşmaktadır (Açıkgöz, 2010:47). 2012 sonu itibariyle yürürlüğe giren (Esen, Gürleyen ve Binatlı, 2012:5) Bologna Süreci’nin Türkiye’de uygulanması “Bologna Uzmanları Ulusal Takım Projesi” 2007-2008 Sonuç Raporu’nda Türkiye’nin Bologna Süreci çalışma konuları hususundaki performansı gözlenmiştir. Buna göre 2005 senesinde Türkiye’nin genel performansının (3,45), Bologna ortalamasından (4) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bunun yanından (4,67) derece sistemi hususunda ortalamanın (3,83) üzerinde bir performans göstermiştir. En zayıf olduğu alan kalite güvencesi hususudur (2). 2007 senesine gelindiğindeyse Türkiye (4,13), Bologna ortalamasının (4) üzerinde bir performans göstermiştir. Türkiye’nin genel ortalamasında bir iyileşme olduğu gözlenmektedir. Yaşam boyu öğrenmede ise Bologna ortalamasının (3,7) altında kalmıştır. (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, 2008:12-13).

Derece sistemiyle birinci seviyeden ikinci seviyeye geçiş konularında Türkiye’nin performansı oldukça yüksektir. Bologna Süreci’nden önce iki/üç seviyeli derece yapısı mevcut olduğundan bu çalışma alanında da sorun yaşanmamıştır. Milli yeterlilikler çerçevesi uygulama seviyesinde 2012 itibarıyla iyileşme gözlenmiştir. Türkiye’nin en zayıf

olduğu alanlar önceki öğrenmenin tanınması ve kalite güvenceye öğrencilerin katılım düzeyi ile uluslararası katılım düzeyidir.

2.8. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'yle alakalı internet sitesinin hedefi, Avrupa Birliği (AB) tarafından 2000 senesinde yayınlanan Lizbon Stratejisi amaçları ve ülkemizin 2001 senesinde dahil olduğu Bologna Süreci gayelerine dönük olarak, Bologna Süreci'ne üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde şeffaflık, tanınma ve hareketliliği artırma hedefleriyle 2010 senesine değin oluşturmayı taahhüt ettikleri “Yükseköğretim Alanında Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Geliştirme” hususunda milli seviyede gerçekleştirdiğimiz çalışmaları yükseköğretimin tüm iç ve dış paydaşlarıyla paylaşmaktır.

Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarıyla tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını anlatır.

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ise, milli düzeyde bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle durumlarını izah eder. Farklı bir deyişle, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir sistem içerisinde yapılandırıldığı bir düzendir. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları izah edilebilir ve istikrarlı bir biçimde birbiriyle ilişkilendirilebilir.

Yeterliliklerin kazanılma derecesi, her ders/modül esnasında ve neticesinde uygun ve nesnel metotlarla “öğrenme çıktıları” olarak ölçülür.

TYYÇ'nin yükseköğretim için önemi;

- Düzeyler arasında öğrenme çıktılarına dayalı açık tanımlamalar arz eder,
- Yeterliliklerin hedef ve çıktılarını açık hale getirir,
- Farklı yeterliliklerin bir bütün sistem içerisinde birbirleriyle ilişkilendirilebilmelerini sağlar,
- Bu sayede düzeyler arasında ilerlemeyi ve geçişi sağlar,
- Paydaşların katılımıyla kabul edilmiş, eğitime rehberlik eden ulusal çağdaş bir çerçeve sunar,
- Mevcut yeterliliklerin anlaşılması, düzenlenmesi ve geliştirilmesine olanak sağlar,
- Yeni yeterliliklerin tasarlanabilmesi için bir içerik sunar,
- Yeterliliklerin reformunu kolaylaştırır,

- Değişen toplumsal ihtiyaçlara uygun yeni yeterliliklerin geliştirilmesine yardımcı olur,
- Yeterliliklerin vatandaşlar, işverenler ve toplumun bütün üyeleri için rollerini ve yararlarını gösterir,
- Yeterlilikler ve tanınma ve hareketlilik arasındaki farklı ulusal roller ve ilişkileri açıklar,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde vatandaşların ve işverenlerin bilincini yükseltir ve
- Ülke dışında yükseköğretimin tanınmasını ve cazibesini artırır (<http://tyyc.yok.gov.tr/>).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yükseköğretim sisteminin bugün dünyadaki konumu itibariyle toplumsal gereksinimlere yanıt üretmediğini kabullenmekte ve bir bütün olarak yükseköğretim sisteminin tekrar yapılandırılması zorunluluğunu kabul etmektedir. Bu manada yükseköğretimde yeniden yapılandırmanın 4 ilkesini şöyle açıklamaktadır (YÖK, 2007):

- 1- Etkin bir kurumsal özerklik ve hesap verebilirlik mekanizmasının oluşturulması,
- 2- Yükseköğretim kurumlarının çeşitlenmesi,
- 3- Kalite güvencesi mekanizmalarının kurulması,
- 4- Kurumsal performansın rekabet ortamında değerlendirilmesi.

2.8.1. Türkiye Yükseköğretim Stratejileri

2.8.1.1. YÖK Stratejisi Yükseköğretime Dair Kilit Stratejik Öneriler:

- Gerekli kaynakların temin edilmesi ve stratejik amaçlara varılması için uygun bir mali stratejisinin geliştirilmesi,
- Yükseköğretime erişim ve katılımın artırılması,
- Mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılması ve bölgesel ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunulması,
- Eğitim sisteminin esnek ve açık bir biçimde çeşitlendirilmesiyle kurumlara daha büyük bir özerklik ve değişen şartlara uyum sağlama olanağının tanınması,
- Yükseköğretim kurum ve öğrencilerinin kalitesinin artırılması,
- Mezun öğrencilerin ve üniversite araştırmalarının sayısının artırılmasıdır.

2.8.1.2. Dokuzuncu Kalkınma Planı Yükseköğretime Dair Özel Öncelikler:

- YÖK standartlarının belirlenmesi, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak biçimde yeniden yapılandırılması,
- Öğrencilere masraflarını karşılamalarında yardımcı olacak burs ve krediler verilmesi ve eşit imkanlar tanımak şartıyla, öğrenci katkılarının artırılması,

- Kalite güvencesi sisteminin oluşturulması ve öğrenci seçme sınavının, sistemin etkinliğini artıracak biçimde değiştirilmesi şartıyla özel yükseköğretime olanak tanınması,
- Kurumlara, şeffaflık, hesap verebilirlik ve görev çeşitlendirilmesi kapsamında idari ve mali özerklik verilmesi (YÖK, 2007; DPT, 2007).

Türkiye yükseköğretimindeki en hızlı büyüme, 2008 senesinin ardından gerçekleşmiştir. 2003 senesinde 70 olan üniversite sayısı 2013'te 170'e yükselmiştir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, Türkiye, söz konusu yıllar arasında en hızlı büyüyen yükseköğretim sektörüne sahiptir. Bu gelişmeye sebep olarak 2008 senesinin ardından YÖK'ün var olan kontenjanlarını artırması ve yeni devlet üniversitelerinde kurulan yeni programların açılması faktörleri gösterilebilir. Ayrıca 2008'den sonra çıkarılan öğrenci aflarının da yükseköğretimde öğrenci sayısının artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009; Gür ve Çelik, 2009; Gür ve Çelik, 2011; Tanrıku, 2011).

TYYÇ; bilgi, beceri ve yetkinlik (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği-öğrenme yetkinliği-iletişim ve sosyal yetkinlik-alana özgü yetkinlik) boyutlarından oluşmaktadır.

2.8.2. Bilgi

Bilgi sözcüğü geçmişten günümüze kazanılan deneyimlerle daha da anlam kazanmıştır. Bilginin kelime manasına baktığımızda: Öğrenme, araştırma ya da gözlem ile kazanılan gerçek, malumat, kurallardan faydalanarak kişinin veriye yönelttiği manadır. Her bilim dalı bilgiyi alanı ve çalışmalarına göre tanımlamaktadır. Buna karşın bilgi yalnızca bilim dallarına göre değil, zamana ve değişen şartlara göre de değişen bir kavramdır. Önceleri bilgi insanı şekillendiren, haber değeri olan bir olguyken günümüzde bilgi bir üretim etkenidir ve alınıp satılma niteliği taşımaktadır. Genellikle bilgi, bir seçim yapmamız söz konusu olduğunda ihtiyaç duyduğumuz şeydir. Geçmişten bugüne kadar tartışılan bilginin tanımı zor, aynı zamanda neyin bilgi olduğu neyin bilgi olarak kabul edilemeyeceği; bilgi, inanç ve gerçek ilişkisi hala tartışılmaktadır (MEB, 2005).

2.8.3. Beceri

“Beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren kompleks bir eylemdir ve öğrencilerde, öğrenme süreci, içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan yeteneklerdir (MEB, 2005:47).” Burada sözü edilen eylem bedensel ya da zihinsel olabilir. Günlük konuşmalarda bu sözcük, “herhangi bir işi yapmakta gösterilen

ustalık” manasına gelir. Beceri, hareket ya da eylemlerin hızla birbirini takip etmesiyle meydana gelir (Binbaşıoğlu, 1987:362).

Sosyal becerilerin tanımlanması oldukça güçtür. Bunun sebebi ise, bu becerilerin kişilik, zeka, dil, toplumun değer yargıları, kişilerin tutumları, becerinin kullanıldığı çevre gibi birtakım değişkenlerden etkileniyor olmasıdır. Bu değişkenlerin sayısının çok ve karmaşık yapıda olması, sosyal becerilerin birçok disiplin alanında çalışan uzmanın ilgi alanı içerisine girmesine sebep olmuştur. Farklı disiplin alanında çalışan kişilerin değişik bakış açılarına sahip olmaları, sosyal beceri deyiminin tanımlarının çeşitliliğini artırmıştır (Sucuoğlu ve Çiftci, 2001).

2.8.4. Yetkinlikler

Yetkinlik kavramının literatürde psikoloji, yönetim, eğitim, siyaset gibi farklı bakış açılarından tanımlandığı görülmektedir. Boyatzis’in çalışmasıyla beraber yönetim alanında daha geniş bilinir hale gelmiştir. Paydaşların farklı alanlarda olması, yetkinlik sözcüğünün her alanın kendi kapsamında ele alınmasına ve kullanılmasına neden olmuştur. Yetkinlik sözcüğünü psikologlar becerinin ölçülmesi ve kişinin performansının kendi özellikleriyle temsil edilip edilemeyeceği biçiminde; yönetim teorisyenleri, bireysel performansın geliştirilmesiyle örgütsel amaçların nasıl en iyi biçimde başarılacağı gibi fonksiyonel analiz tanımı şeklinde; insan kaynakları idarecileri, işe alma, yerleştirme, eğitime, değerlendirme, terfi, ödül sistemleri ve personel planlama metotlarıyla beraber stratejik yönleri gerçekleştirmede kullanılan teknik bir araç biçiminde ele almışlardır. Eğitimciler, çalışma fikrine hazırlama ve yaygın eğitimi profesyonel biçimde tanımlama şeklinde ve son olarak da politikacılar bilhassa İngiltere ve Avustralya’da Politik Partiler, İşçi Grupları ve Ticari Ortaklıklar gibi siyasi süreçlerdeki bütün öğeleri kapsayacak biçimde, iş gücü pazarının etkinliğini geliştirme manalarında kullanmışlardır (Hoffman, 1999:275-276). Boyatzis (1982), yetkinlikleri; “Bir işte etkin ve/veya üstün performans neticeleri veren, kişiye ait esas niteliklerdir.” biçiminde tanımlamıştır (Richard vd., 1982:21). Spencer’lerin (1993) yetkinlik hususunda yaptıkları tanımda “Yetkinlik; bir işte veya bir durumda etkin başvuru kriteri veya üstün performans için ihtiyaç duyulan nedensel ilişkiler manasına gelen bireyin temel nitelikleridir.” ifadeleri yer almaktadır. Temel nitelikler; iş görevleri, tutumlar ve kişiliğin kuvvetli tarafları, nedensel ilişkiler ise davranışa yönelten sebepler manasına gelmektedir. Başvuru ölçütleri; belirli kriterler veya standartlar üzerinden ölçülebilen, işlerini iyi ya da kötü yapan uygulayıcılar hususunda genel bir tahmin yürütebilme kriteri manasına gelmektedir (Spencer, 1993:8).

Shippmann vd.'nin (2000) yetkinlik modellerinin kullanılması ve geliştirilmesinde farklı deneyimlere sahip konu uzmanlarıyla yaptıkları görüşmelerde “Yetkinlik nedir?” sorusuna verilen yanıtlar; yüksek performansı ortalama performanstan ayırt eden bilgi, beceri ve özellikler; geleneksel olarak tanımlanan bilgi, beceri ve yetenekler; bilgi ve beceri seviyesini tanımlamaya yardım eden yapılar; bir rol veya işin temel sorumluluğunu gerçekleştirmede önemli olan, gözlemlenebilir tutumsal nitelikler biçimindedir (Shippmann, 2000:703-740). Genellikle yetkinlik mükemmel performansın elde edilmesinde ayırt edici olan bilgi, beceri ve davranışları içeren gözlemlenebilir tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan görüleceği gibi yetkinliklerin üç boyutu mevcuttur: Bilgi, beceri ve tutum (Budak, 2008:53). Yönetmel uygulamalarda baskın olan bakış açısı yetkinliklerin “evrensel” şekilde inşa edilmesidir. Yani etkinleştirildiği ve geliştirildiği özel bir örgütsel bağlamdan bağımsız olmalıdırlar. Evrensel yaklaşımdan geriye doğru araştırılırsa, McClelland’ın çalışmalarında yetkinlikleri istatistiksel metotlar kullanarak belirlediği ve üstün performansı ortalama performanstan ayırt eden tutumlar olarak tanımladığı (McClelland, 1973:1-14), Spencer’ların araştırmalarında, standart profesyonel figürler için genel yetkinlik profillerini belirlemeyi hedefledikleri görülmektedir (Capaldo vd., 2006:430).

Tablo 2.2.: Yetkinlik Algısı Yüksek Olan ve Olmayan Bireylerin Özellikleri

Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Algısı Düşük Olan Bireylerin Nitelikleri	Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Algısı Yüksek Olan Bireylerin Nitelikleri
<ol style="list-style-type: none"> 1. İş başaramayacağını düşünerek işe başlamayı devamlı olarakerteler. 2. Küçük ya da büyük bir engelle karşılaştığında mücadele etmek yerine kendi yetenekleriyle alakalı şüpheler içinde boğulur. 3. İş yaparken motivasyonu düşüktür, bu da başarısını ve enerjisini etkiler. 4. Kendine olan inancı düşük olduğu için yapabileceğinden daha az emek harcar. 5. Yaşamına küçük amaçlar koyar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. İş başatabileceğine olan inancı yüksek olduğu için gerektiği zaman başlar. 2. Bunun aşılabilir bir engel olduğunu düşünüp tüm enerjisiyle mücadele eder. 3. İş yaparken motivasyonu güçlüdür. Zevkle ve enerjik bir şekilde çalışır. 4. Kendine olan inancı yüksek olduğu için potansiyelinin üzerine çıkar. 5. Yaşamına büyük hedefler koyar.

Yetkinlik, bilgiyi, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneğidir. TYYÇ kapsamında “yetkinlik”, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme

yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik kavramları ile tanımlanır (Güneş, 2012).

2.8.4.1. Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre bağımsızlık; ‘Davranışlarını, tutumunu, girişimlerini herhangi bir gücün etkisinde kalmadan düzenleyebilen, özgür, hür.’, şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının, bağımsız çalışabilme yetkinliklerine sahip olmaları ve bunların kazandırılması doğrultusunda eğitim almaları önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme yetkinlikleri, alanları ile ilgili problemlere yaklaşımı ve çalışma yürütebilme becerilerini doğrudan ilgilendirmektedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde sorumluluk; “Kişinin kendi tutumlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir vakanın neticelerini üstlenmesi, mesuliyeti.” olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluktan söz ederken, kişinin kendi tutumları, bağımsız çalışabilmesi veya yetki alanına giren vakalardan bahsedilmektedir. Yetki alanına giren olaylar dendiğinde; bireyin kendisi kadar çevresi ve ilişkileri de sorumluluk değerini kapsamaktadır.

Doğan (2001:1195) sorumluluğu; kişinin yüklendiği içten dolayı gerektiğinde hesaba çekilme durumunu, mesuliyeti; sorumsuzca tutumu da, mesuliyetsizlik olarak tanımlamıştır. Cevizci (1997:625) Felsefe Sözlüğü’nde sorumluluğu; kişinin, ahlaki öznenin, kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilmesi ve yaptığı, gerçekleştirdiği şeyi tam bir bilinçle, özgürlükle yapabilecek ehliyetle olan bireyin durumu olarak tanımlar. Kişinin oluşumundan psikolojik olarak sorumlu olduğu netice ve gelişmeleri üzerine almayı, vicdani bir ödev sayması durumudur. Ahlaki sorumluluğun, bu çerçeve içinde şu ana düşünçelere dayandığını söyler:

- 1) Akıllı bir insan varlığının, yerine getirmek zorunda olduğu ve yerine getirebileceği eylemleri vardır.
- 2) Buna karşın bu eylemleri yerine getirme, kişiyi ödüllendirebilir, onurlandırabilir, övgüye değer biri yapabilir.
- 3) Bu eylemleri gerçekleştirmeme, yerine getirmeme cezayı gerektirebilir.
- 4) Bu üç fikir ise, insanın motiflerinin tutum ya da eylemlerin sebepleri olduğu, bu motiflerin ödül ve ceza türünden şeylerle etkilenebileceği ya da şartlanabileceği ve bu motiflerin koşullanması gerektiği düşünçesine dayanmaktadır.

Sorumluluk bireyin ödül ve ceza ile yaptığı görevleri olmamalıdır. Ödül ve ceza olmadığında, bireyin iç denetimiyle mesuliyetindeki görevleri gerçekleştirmesine sorumluluk adı verilir. Cüceloğlu (2002:198) da sorumluluk için; kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan hesap vermeye hazır olması demektir. Sınıf içi rehberlik uygulamalarında sorumluluk, başkalarının haklarına saygılı olmak ve kendi tutumlarının neticelerini yüklenmek, olarak düşünülmektedir (Selçuk, Z., Güner Nedret. 2001:21). James (1999:27), bireysel bütünlüğe sahip olmayı, bir şeyin sebebi ya da kaynağı olmayı, güvenilir veya bağlanabilir olmayı sorumluluk olarak izah etmiştir. Kişinin felsefesi en iyi haliyle kişinin yaptıkları, seçimleri ile ifade edilir. Yaptığımız seçimler kendi sorumluluklarımızdır. Sorumluluğun temeli özgürlüktür. İnsan bir şeyi yapıp yapmamakta özgür olduğunda onun için sorumluluk söz konusu olabilir. Gerek ahlaki gerekse hukuki sorumluluk, herhangi bir durumda kendisinden bekleneni yapmayan birey için vardır. Bir kimse belli bir durumda yapması gereken şeyi yapmazsa, sorumlu tutulur. Sorumluluk bir tür görevdir. Görevini yapmaktan kaçınan veya tersini yapan kişi, sorumluluğunu yerine getirmemiş olur. Böylece sorumlulukta başlıca iki kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi “beklenen davranış”, diğeri ise bir şeyi yapmak veya yapmamak yolundaki “tercih”tir.

1) Beklenen davranış: Toplum herkesten rolünü kusursuz yapmasını arzular. Bir kimseden umulan tutumla onun gerçek davranışı arasında farklılık varsa kişi bu farklılığın derecelerine göre sorumlu tutulur, beklenenden daha kötü davranışlarında yaptığının cezasını ödemek mecburiyetinde kalır.

2) Tercih: İnsanın tercih yapması için yalnızca birden fazla seçeneğin bulunması ve bunların normal bir kafa ile görülmüş olması yetersizdir. İnsan bu seçeneklerden hangisini arzularsa yapabilecek durumda olmalıdır ki; bekleneni yapacak yerde, beklenmeyeni yaptı diye sorumlu tutulabilsin. Sorumluluk tamamen sosyal bir kavramdır. Kaynağı aynı olduğu halde her hareketimiz bize aynı oranda sorumluluk yüklemeyi (Güngör 1995:126–138). Güngör’ün de belirttiği gibi; sorumluluğun kaynağı toplum, çevredir. Çocuk birçok şeyi çevresinden sosyal öğrenme kuramına göre öğrenir. Kuralları toplum koyar, toplumun ve hukukunun kurallarına göre kişiler bazı hususlarda sorumlu tutulur ve yaptıklarından ödül, yapmadıklarından ceza alırlar. Ancak dıştan kontrol insanı çepeçevre kuşatamaz. Sorumluluğun sağlam kaynağı, insanın iç kontrolüdür (Öner 1987:128).

Dış kontrol ortadan kalktıktan sonra birey yapmaması gereken bir tutumu gerçekleştiriyorsa; bu sorumluluk değildir. Kişinin kendi iradesini kullanarak hareket etmesi gereklidir. Bilişsel gelişim kişinin dış kontrol ile yaptıklarını kontrol kalktıktan

sonra iç kontrol ile yapması durumudur. Eğitim, kişinin kendi özgün gereksinimlerinin gerektireceği bilgi, beceri, tutum ve davranışların, yine kendince farkına varılması ve öğrencinin kendi öğrenme becerilerine uygun olarak öğrenmesi için uygun ortamlar oluşturup devam ettirmeye “yardımcı olunması” sürecidir (www.tbv.org.tr). Sorumluluk eğitiminde, “sorumluluk; bilinç mi, davranış mı, tutum mu?” sorusunun cevaplanması gerekir. Bilinç; insanın kendinin farkında olması becerisidir. Bilinçli olan şey, zamansal manada geçicidir, anlıktır, mekânsal manada kısıtlı ve dardır (Budak 2000:132).

Budak (2000); yapısalcıların bilinci, kesintisiz, dinamik, fikirler, duygular, anılar, akışından oluştuğu görüşünü izah etmek için kullandıklarını belirtir. Gerçeği, zamanı, mekânı değerlendirebilme ve mantık çerçevesi içinde günlük hayatı düzenleyebilme durumunu sağlayan zihinsel sürece bilinç denir. Bir davranışın gerçekleşebilmesi için, o davranışı destekleyecek düşünsel boyutun meydana gelmesi gereklidir. Sorumluluk davranışını geliştirmek için de, bireylerde sorumluluk bilincinin gelişimi gereklidir.

Davranış; bireyin gösterdiği her türlü reaksiyondur. Davranışlar başkaları tarafından gözlenebilen açık davranış ve düşünceler, duygular, vb. gibi yalnızca kişinin kendisi tarafından gözlenebilen örtülü davranış olmak üzere iki grupta toplanır (Budak 2000:192). Tutum; bireyin kendi ruh halini diğer insanlara anlatma şeklidir. Devamlılık arz eden dinamik, hassas ve algısal bir süreçtir (Chapman 1999).

Tutum; bir kimse, nesne ya da durumla alakalı, oldukça organize ve devamlı olan inanç ve duygulardır. Bu inanç ve duygular bireyin o kimse, nesne ya da duruma karşı belirli bir şekilde davranmasına yol açar (Cüceloğlu 1998:585). Sorumluluk Eğitimi Programı, öğrenilmiş olumsuz davranışları eğitim ile değiştirmeyi amaçlamaktadır. Davranışın değiştirilmesi için kişide bilincin oluşturulması ve bu bilincin davranışa dönüştürülmesi gerekir. “Sorumluluk” sözcüğünün tutum olması için de uzun döneme ihtiyaç vardır. Sorumluluk kavramını kesin bölümler içinde bilinç, davranış, tutum olarak ayırmamız mümkün değildir. Öğrenme yaşantısı içerisinde bu işlemler gerçekleşmeye başlamaktadır.

Sorumluluk, bireyin özgür bir şekilde yapması gereken görevleri gerçekleştirmesi ve yapmış olduğu hatalarının, davranışlarının neticesinin üstlenmesi durumudur. Bu tanımlara göre, sorumluluk sahibi kişilerdeki nitelikler aşağıda incelenmiştir. İnsan özgür doğar. İnsanın özgürlüğünden vazgeçmesi demek, insan olan niteliğinden, insanlık haklarından, hatta ödevlerinden vazgeçmesi demektir böyle bir vazgeçiş insan doğası ile bağdaşmaz. İnsanı kendi kendisinin gerçek efendisi kılan tek şey, içsel özgürlüğüdür. Kendi koyduğumuz kanunlara uymak özgürlüktür (Rousseau 39-53). Kişi özgür

olduğunda, kendini yönetebilir ve özgür olduğunda, sorumlulukları vardır. Ödevlerinden kurtulmak için çaba sarf eden birey, ödevlerini verdiği kişiye özgürlüğünü de verir. Sorumluluk özgürlüğü de getirir.

Kişinin birçok seçenekler arasından seçim yapma imkanına özgürlük diyoruz ve kişi seçim yaparak özgürlüğünü kullandığı andan itibaren, yaptığı bu seçimin sorumluluğunu da yüklenmiş oluyor. Guzman (2002), “İnsan özgürdür ancak temel bir kavramı göz önünde bulundurması gerekir. Sorumluluk sahibidir: Tüm yaptıkları kendi iradesine bağlıdır ve her eyleminde, bu eylemin neticelerini, sonunda yararsız ve zararlı olmaması için hesaba katması gerekir. İnsan özgürdür ama özgürlüğünü kullanmayı bilmesi açısından sorumluluk sahibi olması gerekir.” diyerek özgürlüğün temelinde de sorumluluk bilincinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Cüceloğlu (2000) sorumluluk almayan insanın neyi, ne kadar, ne zaman, nasıl yapacağına dair sınırları belirgin değildir demiştir.

2.8.4.2. Öğrenme Yetkinliği

Bandura’ya (1997) göre yetkinlik sahibi bireylerin özel görevleri yapma, daha büyük amaçlar belirleme ve bunları hayata geçirme, başarısızlıktan hızlı kurtulma ve yetkinlik sahibi olmayan insanlara göre daha stratejik düşünme niteliklerine sahip olduklarını düşünülmektedir. Bir bireyin yetkinlik inancı ne kadar güçlü olursa, bireyin direnci ve gayesi o denli güçlü olur.

Bireyin sorun çözme, düşünme ve davranışlarını etkiler. Yüksek yeterlilik duygusuna sahip kişiler güçlükler ile karşılaştığında daha fazla çaba harcarlar. Amaçları büyüktür ve zor işleri başarmak için daha fazla çaba harcarlar. Yetkinlikleri düşük olan insanlar, olayların görüldüğünden zor olduğunu zannederler, her şeye dar bir görüşle bakarlar. Becerilerine dair bu tip inançları, kaygıyı ve stresi artırırken, kişinin bir problemi en iyi biçimde çözebilmesi için gereken bakış açılarını ise daraltır. Bu nedenle yetkinlik, bireylerin başarı seviyelerini çok güçlü bir biçimde etkilemektedir. Kendilerine olan güvensizlikleri öğrenme güdüsü oluşturur fakat daha önceden kazanılan yeteneklerin ustalıklı kullanımını engeller. Gayeleri büyük değildir, kolay işleri seçerler ya da tamamen sorumluluktan kaçarlar (Woolfolk Hoy, 2004; Akt. Türk, 2008).

Bireylerin kendi yeteneklerine olan inancını anlatan öz yeterliğin birçok olumlu neticesi vardır. Bunlar ana maddeler halinde toplandığında bireylerin yetkinliği yüksek olduğunda;

- Daha yüksek amaçlar belirlenir ve bunların gerçekleştirilmesi için daha çok çaba sarf edilir.

- Kompleks karar verme durumlarında daha etkili ve görev merkezli olunur.
- Davranışlar için birtakım yapıcı yol göstericiler temin edilir.
- Deneme sayısı artırılır ve ısrarcı olunur.
- Gelecek için daha olumlu bir bakış açısına sahip olunur.

Yetkinliği düşük olan kişiler için ise, bu maddelerin tam tersi bir durum söz konusudur (Mutlu, 2003).

Yetkinlik algısı eğitim ve öğretimde üzerinde durulması gereken önemli niteliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001). Bandura'nın 1977'de yetkinlik ile alakalı ilk fikirlerini ileri sürmesinden sonra, bu kuramsal yapı eğitim psikolojisi literatüründe, farklı sınıf seviyeleri, konu içerikleri ve öğrencilerin yetenek düzeyleri bağlamlarında çalışmalara konu olmuştur. Yapılan araştırmalar aracılığıyla, kişisel ve çevresel (öğretimsel, sosyal) ögelerin yetkinlik (öz-yeterlik) üzerindeki etkisi ve yetkinliğin (öz-yeterliğin) öğrenme, güdülenme ve başarı üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına çalışılmıştır (Schunk, 1995; Akt. Eryenen, 2008).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancının bireyin öğrenme sürecine bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak katılmayı sağladığını; öğrenme sürecine üç boyutta da katılan kişinin başarılı olduğunu izah etmiştir. Aynı zamanda bu araştırmacılar, öğretmenlerin öğrencilerinin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarını geliştirici etkinlikler yapmalarını, öğrencilere başarabilecekleri görevler vermelerini, insandaki yeteneklerin geliştirilebilir ve kontrol altına alınabilir olduğu bilincini vermelerini önermişlerdir (Tekin ve Üstün, 2009).

Öğrenci bir görevle karşılaştığında yüksek seviyede bilişsel yönelime sahipse etkin bir biçimde hareket becerisi gösterme kadar öğrenme stratejilerini kullanma eğilimindedir. Davranışsal katılım, öğrencinin görevi sürdürme hususunda ısrarcı olması ve eğer gerekli görürse yardım isteme yöneliminde bulunması manasındadır. Motivasyonel katılım ve yetkinlik (öz-yeterlik) belirli bir noktaya kadar birbirinin yerine geçebilir. Bu durum, öğrencilerin yüksek akademik başarı düzeylerine erişmesini sağlayabilir (Özevin Tokinan, 2008). Eğitimdeki başarı, bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) algısını yükseltirken, yükselen bu yetkinlik (öz-yeterlik) algısı da yeteneğe dönük yüklemeye yapılmasını sağlamış olacaktır. Yeteneğe yönelik yüklemeye yapan bireyler, yeni başarılarla daha yakındır. Öyleyse bu tip yüklemeler, bireyi yeniden başarıya götürecektir. Görüldüğü gibi, tüm kavramlar birbiriyle karşılıklı ilişki içerisinde ve birbirlerinden ayrılmayan parçalar olarak görülüp öğrenme sürecinde mutlaka dikkate alınmalıdırlar (Canakay, 2007).

Açıkgöz'e (1998) göre yetkinlik (öz-yeterlik) algısı, kişiye yeterli olduğunun söylenmesinden etkilenmektedir. Öyleyse bireyin yeterli olduğunun hissettirildiği aktif öğrenme metotlarının da yetkinliğin (öz-yeterliğin) artmasında etkili olabileceğini söylemek yerinde olacaktır. Çünkü aktif öğrenme, her öğrenciye yapma, başarma duygusunu tattırarak etkinlikleri kapsamaktadır. Bu duyguyu tadan öğrencinin başarıya yapacağı yüklemde içsel olacağından, yetkinlik (öz-yeterlik) algısını da büyük oranda etkileyecektir (Akt. Canakay, 2007).

Yetkinlik (öz-yeterlik) algısı ve biliş üstü beceriler kişinin öğrenmesini etkileyen önemli değişkenler olarak göze çarpmaktadır. Biliş üstü beceriler kişinin öğrenme sürecini, problemlere yaklaşımını ve problem çözme sürecini etkilerken, yetkinlik (öz-yeterlik) algısı kişinin belli bir öğrenme amacını başarıyla yerine getirmesi için önemli yordayıcılardan biridir (Yabaş, 2008).

Yetkinlik (öz-yeterlik) bir bireyin, bir davranışı yapıp yapamayacağını, davranışı başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için ne kadar çaba harcayacağını ve karşılaştığı engeller karşısında ne kadar ısrarcı olabileceğini etkilemektedir (Kıran-Esen ve Çelikkaleli, 2008). Sharp (2002) ise yetkinlik (öz-yeterlik) inancının, bireyin güdülenme seviyesi ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çünkü birey, ancak eylemlerinin istediği neticeleri doğuracağına inanırsa yaşamındaki güçlüklerle karşı durma ve tepki gösterme hususunda harekete geçebilir (Akbay, 2009).

Eğitimin her kademesinde bireyin başarısı önemlidir. Eğitim sürecinde başarılı olabilmek için bireyin çaba sarf etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitimde başarı için bireyin kendisini yetkin olarak algılaması gerekmektedir. Helmke (1989), yetkinlik (öz-yeterlik) algısının okul öncesi yıllarda oluşmaya başlayıp zamanla geliştiğini ve bu süreç boyunca yetkinliğin (öz-yeterliğin) şekillenmesinde deneyimin önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Akt. Altun, 2005).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inançları eğitim araştırmalarında, bilhassa akademik motivasyon ve öz düzenleme çalışmalarında dikkati çekmiştir. Bu alanda yetkinlik araştırmacıları üç alan üzerinde yoğunlaşmıştır. İlki yeterlik inançları ve kariyer seçimleridir. Bu alandaki veriler gençlerin kariyer gelişimleri ile ilgili bilgi sağlamıştır. İkinci alan, öğretmenlerin eğitsel çalışmaları ve çeşitli öğrenci çıktılarıyla ilgili olan öğretmenlerin yetkinlik inançlarıyla alakalı araştırmalardan meydana gelmektedir. Üçüncü alanda ise araştırmacılar, öğrencilerin yetkinlik inançlarının diğer motivasyon yapıları, akademik performansları ve başarıları ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir (Irizzary, 2002; Akt. Çimen, 2007).

Yapılan çalışmalarda, akademik başarı ile yetkinlik algısı arasında pozitif bir bağ olduğu görülmüştür (Helmke, 1989; Schunk, 1989; Marsh, 1990; Schunk ve Swartz, 1993). Benzer bulgulara Malpass, Neil ve Hocevar (1999) tarafından da ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada, yüksek başarıya sahip öğrencilerin yüksek yetkinlik algısına, düşük başarıya sahip öğrencilerin ise düşük yetkinlik algısına sahip olduğu bulunmuştur (Altun, 2005). Eğitimde, yetkinlik inancı belirleme çalışmalarının yapılması ile öğretmen ve öğrencilerin yetkinlik inançlarıyla alakalı önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler, sonraki uygulamalarla gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir. Böylelikle, eğitim programlarının ve sistemlerin, kişilerin yetkinlik inançlarını sağlama ve geliştirmeye dönük düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir. Bu araştırmaların, öğretmenlik mesleği yeterliklerini taşıyan ve sürdüren öğretmenlerin varlığı ve öğretmen kalitesinin artırılmasına önemli katkıların olacağı tahmin edilmektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Eğitim-öğretim süreci düşünüldüğünde yetkinlik algılarının geliştirilmesi öğrencilerin derslerdeki başarısını hiç kuşkusuz artıracaktır. Eğitim araştırmalarına göz atıldığında öğrenci başarısının gelişim sürecini izlemek için genellikle klasik test metotlarının kullanıldığı görülür. Hâlbuki öğrencilerin yetkinlik algılarını da test etmek, başarının gelişimini izlemek ve anlamak için önemli bir durumdur.

Geleneksel eğitim anlayışında başarıyı ölçmenin ve değerlendirmenin objektif testlerle sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu anlayışla bakıldığında öğrencilerin yetkinlik algıları ve hatta tutumları göz ardı edilmektedir. Oysaki öğrenci başarısından daha çok başarısızlığının sebepleri önemlidir. Bu nedenden dolayı öğrenme-öğretme ortamlarında yalnızca objektif testler ile sınırlı kalmak yerine öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin yetkinlik, tutum ve diğer algılarını geliştirecek ve destekleyecek biçimde düzenlenmesi önem arz etmektedir (Coşkun, 2007).

Eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez faktörü olan sınavlarda öğrencilerin kendilerini yetkin görmeleri onların kendilerine yönelik olumlu inançlarını güçlü kılacaktır. Öğrencilerin, sınava hazırlık sürecinde yetkinlik inançları, benlik saygıları ve durumluluk kaygıları, olması gereken düzeyde değil ise sınav sırasında ya da sınav öncesinde gerçek performanslarını ortaya koymasında bir engel teşkil edecektir (Aydoğan, 2008). Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı öğrencinin akademik gelişimine üç farklı düzeyde yardımcı olur (Bandura, 1993):

1. Öğretmenlerin öğrenmeyi motive etme ve bunu geliştirmedeki kişisel yetkinlik inançları; onların yarattıkları öğrenme ortamının tipini ve öğrencilerin ulaştığı akademik gelişimin düzeyini etkilemektedir.

2. Fakültelerin kolektif öğretimdeki etkileri hususundaki inançları, okulların akademik başarılar konusundaki düzeylerine anlamlı bir biçimde yardımcı olur.

3. Öğrencilerin kendi akademik öğrenmelerini düzenleme ve akademik aktiviteleri belirleme konusundaki etkileri ile alakalı inançları; onların isteklerini, motivasyon seviyelerini ve akademik başarılarını belirler.

Albert Bandura, Dale Schunk ve diğer araştırmacıların çalışmaları, çaba harcayarak ve ısrarla çalışarak ulaşılabilecek en üst seviyede performans için gerekli yetkinlik algısının artırılmasının şu şekilde sağlanabileceğini ortaya çıkarmıştır (Brophy, 1988; Akt. Canakay, 2007):

1. Spesifik, zor ancak ulaşılabilir amaçlar belirlemeleri için öğrencileri cesaretlendirmek.

2. Bir görev verildiğinde öğrencilerin bu göreve verdikleri tepkilerle alakalı strateji geliştirmeleri için model olmak ve onları yönlendirmek.

3. Öğrencileri başarıya götürmeye yardımcı olacak geri bildirimler yapmak.

4. Öğrencilere, tüm olumsuzlukların üstesinden gelerek ve istikrarlı şekilde çaba göstererek yeteneklerinin gelişimini değerlendirmelerine yardımcı olacak yüklemeler yapmalarını sağlamak.

Bireyin gelişmesindeki en önemli etken eğitimidir. Öğrencilerin yaşamında istendik davranışlar yapmayı hedefleyen öğretmenler eğitimin vazgeçilmez öğeleridir. Öğretmenlerin öğrencilerine istendik davranış kazandırmaya dair yargısına öğretmen yetkinlik algısı denilmektedir. Toplum ve dünya geliştikçe öğretmenlere yüklenen sorumluluklar da artmakta ve çeşitlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevi; “Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile alakalı ders programlarının gayelerini davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek.” olarak belirtmiştir (MEB, 2006:3-4).

Yetkinlik kapsamında yapılan araştırmalar neticesinde yüksek öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin öğrencilere bilgi verme, öğrenci merkezli yöntemler kullanmada ve öğrencileri araştırmaya yönlendirme konularında daha arzulu oldukları görülmüştür.

Linnenbrink ve Pintrich (2003), yetkinlik (öz-yeterlik) inancının bireyin öğrenme sürecine bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak katılmayı sağladığını;

öğrenme sürecine 3 boyutta da katılan bireyin başarılı olduğunu izah etmiştir. Aynı zamanda bu araştırmacılar, öğretmenlerin öğrencilerinin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarını geliştirici etkinlikler yapmalarını, öğrencilere başarabilecekleri görevler vermelerini, insandaki becerilerin geliştirilebilir ve kontrol altına alınabilir olduğu bilincini vermelerini tavsiye etmişlerdir (Tekin ve Üstün, 2009).

2.8.4.3. İletişim ve Sosyal Yetkinlik

Sayesinde dünyayı anlamlı bulduğumuz ve bu anlamı başkaları ile paylaştığımız bir süreç olan iletişim düşüncenin karşılıklı değiş tokuşudur. İletişim iki kişiyi ilişki içine sokan psiko-sosyal bir süreçtir. Kişiler arası iletişim, bilgi, duygu, düşünce, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişkileşme yoluyla bir insandan (insanlardan) diğerine (diğerlerine) bazı oluklar kullanılarak ve değişim amacıyla aktarılması sürecidir (Yüksel, 2009).

Konu ile alakalı literatür araştırıldığında sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisinin yetkinlik (öz-yeterlik) inancının bir boyutu olarak ele alındığını görmek olasılık dahilindedir. Sosyal yetkinlik beklentisi Bandura (1997b) tarafından; “Kişilerin kişiler arası etkileşim durumlarında kendi kabiliyetleriyle alakalı benlik inancı.” olarak tanımlanmıştır.

Sosyal yetkinlik inancını Connolly (1989), sosyal atılganlık, genel ilişkilerde başarılı performanslar gösterme, bir grup ya da faaliyete katılma, dostane davranış sergileme ve insanlardan yardım alıp verme becerileri sergileyebilmek olarak tanımlanmaktadır. Sosyal yetkinlik beklentisi, sosyal atılganlık, genel ilişkilerde gösterilen gayret, bir sosyal grup ya da etkinliğe katılma, samimi tutum, insanlardan yardım alıp verme gibi bazı hünerleri sergilemeyi gerektirir (Connolly, 1989). Senemoğlu (1998) sosyal yetkinliği, gerekli etkinlikleri düzenleyerek belirli bir işi başarıyla yapabilme kapasitesine dair bireyin kendi yargısı olarak tanımlarken, Akkök de (1999) sosyal yetkinliği; kişiler arası bağlarda kişisel yeteneğe dayanarak ortaya konmuş çalışmaya dair bireyin öz beklentisi olarak tanımlamıştır (Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık, 2009).

Yetkinlik beklentisi, bireye sosyal ilişkilerinde kendisini başarılı olarak değerlendirebilmesine yardımcı olan önemli bir etkidir (Bilgin, 1999). Bandura’ya göre yetkinlik, kişinin kapasitesini etkili bir biçimde kullanabilmesidir ve sosyal yetkinlik yetkinliğin önemli bir boyutudur (Bandura, 1993).

Sosyal bilişsel kurama göre; kişinin davranışları, davranışı yapan kişinin çevresel etken ve niteliklerini tarafından değil de çevresel faktörler, bilişsel yapı ve davranışı ortaya

koyan kişinin diğer niteliklerinin etkileşimi tarafından meydana getirilir. Kişinin yaşadığı çevre beklentilerini, kendine koyduğu amaçları ve öz algılarını etkiler, bu beklenti, amaç ve algılar tutumları etkiler. Aynı zamanda davranışlar da beklenti, hedef ve algıları biçimlendiren çevreyi etkiler. Sonuç olarak, birey bir yandan içinde yaşadığı çevre eliyle şekillendirilirken diğer yandan da içinde yaşadığı bu çevreye şekil verir (Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şemşik, 2009).

Matsushima ve Shiomi (2003) yüksek düzeydeki sosyal yetkinlik inancının kişiler arası stres ile negatif ve kişiler arası stresle başa çıkma ile pozitif bir ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006). Bandura'ya (1986) göre sosyal yetkinlik beklentisinin gelişimini etkileyen etkenler şunlardır: Bireyin kişiler arası iletişim sürecinde sergileyebileceği sosyal davranışlarla ilgili ihtiyaç duyulan bilgiye sahip olması, davranışlarını kontrol altına alabileceği konusunda kendisine güvenebilmesi ve bireyin sosyal çevresinin birey bir davranışı yapmaya çalışırken kendisine katkı sağlayacağı inancı, sosyal yetkinlik gelişimini etkiler (Çakıcı, 2010).

Schunk'a (1983) göre ise, sosyal yetkinlik beklentisinin gelişiminde dolaylı hayatlar ve sosyal karşılaştırmalar önemli iki etken olarak yer almaktadır. Sosyal karşılaştırmalar, akran modelleri dâhilinde, kabiliyetlerimize dair kişisel algılarımızın gelişmesini etkilemektedir. Burada önemli nokta, kişilerin kendilerine verilen bir görevi yapıp yapamayacaklarına dair herhangi bir yargıları yoksa ya da bu husustaki tecrübeleri sınırlıysa bu durumda dolaylı hayatlara daha duyarlı olmalarıdır. Yani, sosyal ilişkilerinde ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden edindikleri sosyal yaşantı örnekleri onların kendileri ile alakalı olarak sosyal yetkinlik seviyesi geliştirmelerinde önemli bir rol oynayacaktır (Akt. Çelikkaleli, 2004).

Kişilerin sosyal bağlarda aktif ya da pasif olması, toplumsal bir varlık olması sebebiyle tutumlarını etkiler. Bu sebeple sosyal yetkinlik kişiler için çok önemlidir. Bireylerin sosyal yetkinlikleri, aile ve arkadaş ilişkileri, ders çalışma kabiliyetleri, akademik başarı gibi birçok davranış üzerinde etkilidir. Bireyin kendisini sosyal açıdan pasif olarak yorumlaması; davranışlarında pasiflik, ders çalışmada düzensizlik, plansızlık, motivasyon düşüklüğü, akademik performansta azalma, sosyal bağlarda sınırlılık ve yetersizlik gibi belirtiler meydana getirebilir. Buna karşın kişinin kendisini sosyal olarak yetkinliği olan birisi olarak yorumlaması ve algılaması, etkileşimlerinde daha istikrarlı olmasına ve uygun yönlendiricilerle daha verimli neticeler alabilmesine sebep olabilecektir (Bilgin, 1996). Sosyal yetkinlik beklentisi ergenlerin ruh sağlığında da önemli bir yere sahiptir. Ergen için sosyal olmak; çevresi tarafından birey olarak kabul edilmeyi ve beraber

olmaktan hoşlanılmayı kapsar. Sosyal etkinliklere katılmak, kendisini arkadaş gruplarının bir parçası olarak görmek, ergenin sosyal gelişimi için zorunlu öğelerdendir (Akkapulu, 2005).

Ergenler, kendilerini sosyal yetkinliği olmayan kişiler olarak gördüklerinde, akranları tarafından kabul görmeyebilirler ve bu durum onların öz değerlerinde azalmaya sebep olabilir. Akranlarla kurulan samimi bağlar, yetkinliğin gelişmesinde ergene yardım eder. Akranlarla olan başarı ve başarısızlıklar, yetkinlik duygusunu olumlu veya olumsuz açıdan direkt olarak etkilemektedir (Bandura, 1997b).

Kişiler arası iyi bağların yanı sıra bir işi yapabilmek için bir takım oluşturabilme, takım ruhunu sağlayabilme ve bu takımı idare etme becerisini gösterme de sosyal yetkinlik becerisine ne oranda sahip olunduğuna bağlıdır (Şenışık, 2006). Gresham'a (1984) göre, sosyal yetkinlik beklentisi; kişilerin sosyalleşmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal çevre ve sosyal yetkinlik kişinin tutumuna yön veren etkenlerdendir. Sosyalleşmenin önemli olduğu ergenlik döneminde sosyal yetkinlik seviyesine sahip olma duygusu, gencin daha sonraki sosyal etkileşimlerinin meydana gelmesinde belirleyici bir role sahiptir (Akkapulu, 2005).

Baltaş'a (2002) göre, kişisel yetkinlik; kendisi ile ilgili farkındalık, kendini yönetme, motivasyon bileşenlerinden meydana gelir. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik); empati (diğer insanları anlama, başkalarını geliştirme, hizmete yönelik olma) ve sosyal beceriler (iletişim, etki yaratma ve etkileme, çatışma çözümü, iş birliği, ekip çalışmasına yatkınlık, liderlik, ilişki kurma, gücünün farkında olma) bileşenlerinden meydana gelir. İnsanlar sosyal durumlardan çıkardıkları neticeleri kendi hayatlarına aktarabilirler. Bu aktarımın etkili olması kişinin yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin bilişsel değerlendirmesine bağlıdır.

Bu bilişsel değerlendirmeleri etkileyen faktörler ise anlık sosyal durumlardır. Bu sebeple her başarılı tecrübe için güçlü, genellenmiş yetkinlik beklentisine ihtiyaç yoktur. Beklentiler çabucak yok edilemezler ve kendilerini muhafaza edebilirler. Kendini bazı hususlarda yetkin gören kişilerin bunun etkisiyle sosyal yetkinlik seviyelerini yükseltecekleri beklenmektedir. Kişinin kendini yetkin görme seviyesi hakkında öğrenciye verilecek bilgiler, öğrencinin sosyal yetkinlik beklentisini geliştirmede arzulan neticeyi alacağına dair inanç oluşturmasını sağlar (Bandura, 1977). Yetkinlik dolayısıyla sosyal yetkinlik beklentisi, birçok halde etkili olabilir. Bandura'ya göre yetkinlik ve sosyal yetkinlik beklentisi şu hallerde etkili olmaktadır (Selçuk, 2009):

- Arzular,
- Hedefe ulaşma gücü,
- Güdülenme seviyesi,
- Zorluklarla karşılaşma durumunda direnme gücü,
- Güç durumlarda toparlanmayı kolaylaştıran analitik düşünme,
- Başarı ve başarısızlığın doğal özellikleri,
- Stres ve depresyondur.

Sosyal yetkinlik beklentisi, kişinin kendisini sosyal bağlarında başarılı olarak değerlendirmesine yardım etmede önemli bir etkidir. Bilgi ve beceriden çok daha fazlasını kapsayarak, bireyin kendi kapasitesini etkin olarak kullanabilmesini de kapsar (Şenışık, 2006). Sonuç olarak, sosyal yetkinlik beklentileri yüksek olan insanlar, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları pasif olarak takip etmektense bir şeylerin değişebilmesi için sürece müdahale ederek meseleyi çözebilirler (Çelikkaleli, 2004).

Senemoğlu (1998) sosyal yetkinliği, gerekli etkinlikleri düzenleyerek belirli bir işi başarıyla yerine getirebilme kapasitesine dair bireyin kendi yargısı olarak tanımlarken, Akkök de (1999) sosyal yetkinliği; kişiler arası ilişkilerde bireysel hünere dayanarak meydana getirilmiş çalışmaya dair kişinin öz beklentisi olarak tanımlamıştır (Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık, 2009). Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi bireye sosyal bağlarında kendisini başarılı olarak değerlendirebilmesine yardım eden önemli bir etkidir (Bilgin, 1999).

Bandura'ya göre yetkinlik, kişinin kapasitesini etkili bir biçimde kullanabilmesidir ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) yetkinliğin (öz-yeterliğin) önemli bir boyutudur (Bandura, 1993). Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında merkezi bir öneme sahip sözcüklerinden birisidir ve; "Kişilerin belli bir performansı göstermek için ihtiyacı olan etkinlikleri ve eylemleri örgütleyip bunları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme kapasitelerine dair inancı." olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997a).

Sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler, aynı zamanda yetkinlik (öz-yeterlik) kavramına da açıklık getirmektedir. Buradan yola çıkılarak, insanların kendi kapasiteleri hakkında düşünme ve kendileriyle alakalı olumlu veya olumsuz bir yargıda bulunma davranışlarının, sosyal öğrenme kuramı ve yetkinlik (öz-yeterlik) algılarının temelini meydana getirdiğini söylemek olasılık dahilindedir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Bandura'ya (1997) göre yetkinlik (öz-yeterlik) inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları hayatlardan kaçmazlar ve fiillerini

başarılı bir biçimde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar. Düşük yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarına sahip bireyler de belli görevleri yerine getirme seviyesinde güçlü yetkinlik (öz-yeterlik) inancına sahip olan kişilere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşarlar (Gökçakan, 2008). Connoly (1989) ise yetkinlik (öz-yeterlik) inancını; sosyal atılganlık, genel bağlarda başarılı performanslar sergileme, bir gruba veya faaliyete katılma, dostane tavır gösterme ve kişiler arası ilişkilerde yardım alışverişinde bulunabilme hüneleri olarak tanımlamıştır.

Pajares ve Schunk'a (2001) göre, yüksek yetkinlik (öz-yeterlik) inançları çocuk ve ergenlerin kendilerine olan güvenlerini artırmalarında, daha uzun süre çaba göstermelerinde ve bunun neticesi olarak okulda başarılı olmalarında onlara yardımcı olmaktadır. Bu durumda, bilhassa akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının yüksek seviyede olmasının, ergenlik dönemindeki bireylerin tüm gelişim alanları ve psikolojik sağlıkları üzerinde önemli bir yere sahip olduğu algısı ortaya çıkmaktadır.

Yetkinlik (öz-yeterlik) kavramı ile öz güven (self-confidence) ve kabiliyet algısı (perceived competence) kavramları farklı kavramlardır. Öz güven ya da kabiliyet algısı kişinin sahip olduğu potansiyelin farkında olmasıyla alakalıdır. Yetkinlik (öz-yeterlik) ise bireyin bu potansiyeli performansa/davranışa dönüştürüp dönüştürmeyeceği ile alakalı bir kavramdır. Hiç şüphesiz birey kabiliyetli olduğunu düşündüğü oranda ya da bir işi gerçekleştirmek için kendine güven duyduğu ölçüde yeterli olacağına kanaat getirebilir. Fakat aralarında pozitif bir bağ olduğu düşünülen bu kavramların farklı manalara geldiği unutulmamalıdır (Bayraktar ve İpek, 2009).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı genel olarak, bireylerin belli bir konuyla alakalı olarak kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgilidir. Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan sosyal yetkinliğin (sosyal öz-yeterliğin) pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı gözlenmektedir (Kear, 2000; Akt. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Yetkinlik inancı olumlu olan kişiler, işlerinde daha başarılı olmakta, karşılaştıkları durumlarla alakalı olarak yapılacak eylemleri başarılı bir biçimde örgütlemektedirler. Bu inancın olumsuz olması ise, başarısızlık oranını artırmakta ve benzer biçimde başarısızlık kaygısını arttırmaktadır (Çokluk, Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Bandura'ya göre başarı yalnızca bir işi yapmak için ihtiyaç duyulan hünere sahip olmaya bağlı değildir. Başarı aynı zamanda bir becerinin etkin biçimde ve güvenle kullanımını gerektirir. Dolayısıyla yetkinlik (öz-yeterlik) seviyesi düşük olan bir kişinin başarı düzeyinin yüksek olması beklenmemeli iken, aynı biçimde yetkinlik (öz-yeterlik)

düzeyi yüksek olan bir kişinin de başarı düzeyinin düşük olacağı zannedilmemelidir (Berkant ve Ekici, 2007). Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düşük olan bireyler, küçük bir sorun karşısında büyük çıkmazlar yaşarken, yüksek yetkinlik beklentisi inancına sahip kişiler, sorunlarına rağmen dayanıklılık gösterme eğilimine sahiptirler. Bu durumda yetkinlik beklentisinin derecesi “kişilerin kendilerini has bir etkinliği gerçekleştirmede ve karşılarına çıkan problemleri çözebilmede yeterli görme seviyeleri” olarak izah edilebilmektedir (Bandura, 1977).

Yetkinlik algısı yüksek olan kişi, yetkinlik algısı düşük olan bireye göre, bir işin üstesinden gelme hususunda kendine daha çok güvenmektedir. Bandura’ya göre, aynı kabiliyet ve bilgiye sahip olan kişilerin davranışlarının farklılık göstermesinin esasında yatan etken yetkinlik (öz-yeterlik) algısındaki farklılıktan ileri gelmektedir (Altun, 2005).

Gresham’a (1984) göre, yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin en önemli boyutlarından biri sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisidir ve bu, bireylerin toplumsal davranışlarını önemli oranda etkileyebilecek bir unsurdur. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) veya çevre üzerinde etkili olma duygusu insan davranışının önemli güdüleyicilerindendir (Çelikkaleli, 2004). Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi “kişiler arası bağlarda bireysel yeteneğe bağlı olarak ortaya konan performans hakkında bireyin kendilik beklentisi” olarak tanımlanabilir ve bireyin kendisini kişiler arası ilişkilerde başarılı olarak görmesine yardımcı olur (Bandura, 1977).

Yüksek sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi olan bireyler; sosyal atılganlık, genel ilişkilerde yüksek performans, bir grup ya da toplumsal faaliyete katılma, dostane tutum ve insanlardan yardım alıp-verme hünerlerini gösterebilmektedirler (Connoly, 1989). Bireylerin ruhsal açıdan sağlıklı bağlar kurabilmesi, geleceğe umutla bakabilmesi kişilerin sosyal meseleleri çözme ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin iyi olmasıyla alakalıdır. Yükseköğretime yeni adım atan ve yükseköğretimden mezun olabilecek seviyede olan öğrencilerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ile sosyal sorun çözme seviyelerine üniversite ortamının nasıl etki ettiği ve sosyal yetkinliğin (sosyal öz-yeterliğin) sosyal problem çözme üzerinde bir etkisinin olup olmadığı şu ana değin yapılan bilimsel çalışmaların konuları arasında yer almamıştır.

Sosyal yetkinlik kavramıyla alakalı farklı tanımlar yapılsa da bu tanımların birtakım ortak nitelikleri vardır. Bunların başında; sosyal konum, sosyal ilişkiler ve sosyal beceriler gelmektedir. Nitekim Gresham ve Reschly’inin (1981) sosyal yeterliğin öğeleriyle alakalı hazırladıkları modele Gresham (Akt. Gresham ve Reschly, 1987) son halini vermiş ve üç etkene vurgu yapmıştır:

1. *Uyumlu Davranış*: Bireyin sosyal etkileşimler anında kendi arzu, ihtiyaç ve gayeleriyle diğer bireylerin istek, ihtiyaç ve amaçları arasındaki dengeyi kurabilmesidir.

2. *Sosyal Beceriler*: Sosyal ilişkileri başlatan, devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde meydana gelen problemlerin çözümünde kolaylık sağlayan sözel ya da sözel olmayan davranışlardır.

3. *Akran Kabulü*: Akranlar tarafından sevilmedir. Sosyal yetkinliğe sahip olan çocuklar akranları tarafından sevilirler. Sosyal yetkinliği düşük seviyede olanlar ise akranları tarafından dışlanırlar, sevilmezler.

2.8.4.4. Alana Özgü Yetkinlik

Kişilerin yapabilecekleri tutumları yapabilmesi çevrenin onlara sağladığı imkanlara bağlıdır. Sosyal öğrenmenin ve tecrübe sahibi olmanın en önemli yöntemlerinden biri arkadaş çevresidir. Bundan ötürü, bireyler buldukları ortamda popüler olma ve prestij kazanma peşindedirler. Kişilerin arkadaş çevresi seçimi ilgi alanına bağlı olarak biçimlenmektedir. Kişilerin arkadaş seçimi sürecinde edindiği tecrübeler, yetkinlik algılarının kontrollü gelişimine sebebiyet vermektedir. Kişinin hayatının en etkili döneminde, okullar kültürlenme ve sosyalleşme sürecini aktif hale getirmektedir.

Okul kişilerin bilişsel yeteneklerinin geliştirdikleri, bireylere bilgi akışının ve toplumda daha etkin hayat sürdürebilmeleri için ihtiyaç duyduğu kişilik donanımının temin edildiği yerdir. Aynı zamanda, bireyin bu nitelikleri kazanıp kazanmadığının değerlendirildiği yerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bireyleri değerlendirmeleri ve onların becerili olup olmadıkları kanaatini taşımaları, kişilerin sınavdaki durumları, diğer bireylerle bağları, okul derslerindeki statüleri bireyin yetkinlik algısını direkt olarak alakadar etmektedir. Bu da, kişilerin akademik başarıyı yakalamaya olan inancının okulda meydana gelebileceğini kanıtlamaktadır. Akademik başarı inancı ve inançsızlığı da bireyin diğer yetkinlik inançlarına etki etmektedir. Sosyal öğrenme yaklaşımı; davranışçı ve bilişsel yaklaşımların niteliklerini kapsadığı gibi, kişisel etkenleri de kapsayarak bu iki yaklaşıma yeni boyutlar katar. Bu yaklaşıma göre yalnızca dışsal uyarıcılardan etkilenmez, içsel etkilerle de yönlendiriliriz.

Davranışçı ve bilişsel kuramdan farklı olarak, sosyal öğrenme kuramında kişilerin davranışları, bireyin çevresi ve zihinsel becerileriyle bireyin yetkinlik algıları neticesinde oluşur. Sosyal öğrenme kuramına göre, çevresel değişkenler ve bilişsel nitelikler kadar, yetkinlik, bağımlılık, başarı gibi nitelikler de kişilerin tutumlarını etkiler (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Kişilerin kendilerine dayalı düşünce sistemleri insan davranışlarıyla alakalı modern teorilerde çok önemli rol oynar. Kendini algılamanın da pek çok farklı tarafları mevcuttur. Bunların hepsi kişinin kendisini algılamasına (öz-referans) dayalı olmasına rağmen hepsi bireysel yeterlikle alakalı değildir ve bu bazı karışıklıklara neden olur. Kişisel yeterlikle alakalı teoriler bile yetkinlik (öz-yeterlik) fikrinin doğasını ele alış şekli, kaynağı, etkileri, değişkenliği ve bunların bireyin psikolojik yönüne yaptığı müdahale süreci açısından farklılık arz etmektedir. Benlik teorileri yalnızca kavramsal olarak değil, kapsam olarak da farklıdır. Farklı kavramsal bakışlar yetkinlik (öz-yeterlik) hususundaki önemli noktaların tamamını ele alamamıştır. Farklı teorilerle üretilen pek çok araştırma, algılanan denetimin terminolojisine tâbi olmuştur. Kişisel nedenselliği izah etmek için yetkinlik (öz-yeterlik) düşüncelerinin kökenlerini, yapısını, işleyişini, farklı etkilerini ve değiştirilebilirliğini meydana getiren süreçleri tek bir kuram içerisinde ele alan kapsamlı bir teori gerekmektedir.

Öz-yeterlik teorisi bu alt süreçleri hem kişisel seviyede hem de kolektif seviyede karşılar (Bandura, 1997a). Algılanan yetkinliğin kökeni ve işleviyle alakalı sosyal bilişsel kuram analitik ve geçerli avantajlar temin eder. Aynı zamanda bu kuram benlik sisteminin diğer taraflarını da ele alır. Bu kuram diğerlerine ilaveten bireysel arzu, sonuç beklentileri, algılanmış olanak yapıları, engelleri ve kişisel yeterlik kavramlarını da kapsar. Bu bileşenlerin bir arada çalışması ve bunların uyumuna ve değişime ortak katkıları benliğin iç içe geçmiş görüntüsünü ortaya çıkarır (Bandura, 1986; Akt. Bandura, 1997a).

Sosyo-bilişsel belirleyiciler hareketleri düzenleyen ve dürtüleyen mekanizmalar ile alakalı deneysel bulguların geniş gövdesine dayanır. Diğer belirleyicilerin algılanan yetkinlikle kavramsal ve deneysel bağlantıları insanların kaderlerine tanıklık etmeleri ve biçimlendirmeleriyle alakalı fikirleri daha da derinleştirir. Bu teori, yetkinlik inanç sistemini tek bir sosyo-bilişsel bağlamda izah ederek, bulguların farklı taraflarını bir araya getirebilir (Bandura, 1997a). Yetkinlik teorileri insanların yaşamlarının akışına nasıl müdahale edebileceklerine dönük açık davranış ilkeleri meydana getirir. Sosyal açıdan, insan yeterliğini iyileştirmek için kullanılabilen bir teori, algılanan denetim için benzer teoriler üretmekten çok daha yararlıdır. Ancak bu teorilerin istenilen değişimin nasıl elde edileceğinden bahsettikleri söylenemez (Bandura, 1997a).

Bireyi bir davranışı başarıyla gerçekleştireceğine inandırmak için onu teşvik etmeyi, bu hususta tavsiyeler getirmeyi kapsar. Kişi başaracağına inandırıldıkça daha fazla çaba sarf eder ve bu da yetkinlik beklentisi seviyesini artırıcı bir etkidir (Bandura, 1977). Kişinin kendisiyle alakalı inançları diğer insanlar tarafından verilen mesajlardan etkilenir.

Destekleme ve cesaretlendirme yetkinlik beklentisini olumlu etkiler, geliştirir; buna karşılık eleştiri engeller. Aileler, arkadaşlar, okulda öğretmenler farkında olmadan bireyin yetkinlik beklentisini negatif yönde etkileyebilirler. Bu olumsuz etkilenme, kişilerin çevrelerinden kendileriyle alakalı gelen mesajları dikkate almalarından ve yapılan değerlendirmeleri dikkate almalarındandır. Çevresinden yaptığı işle alakalı teşvik edici mesajlar alan kişi o işi başarmak için daha fazla çaba sarf eder. Ancak gereğinden fazla cesaretlendirilen kişi, abartılı bir yetkinlik beklentisine sahip olur ve en ufak bir başarısızlıkta yetkinlik beklentisi hızla azalır. Sözel teşvik, gerçekçi boyutlarda olursa etkileyici olabilir. Bir işi yapabileceği hususunda teşvik edilen kişi herhangi bir sorun yaşadığında yetersiz olduğuna inanan kişiden daha çok başarılı bir dönem geçirecektir. Ancak gerçekçi olmayan sözel teşvik, kişinin başarısız olması halinde ikna eden kişiye ve yetkinliğine daha fazla güvenmemeye sebep olabilir. Şişirilmiş yetkinlik başarısızlık yaşanması durumunda düşer (Bandura, 1986; Akt. Özgün, 2007).

Kişinin davranış konusunda o an ait olduğu yorgunluk gibi fiziksel ile üzüntülü olma gibi duygusal hallerde de yetkinliği biçimlendirebilmektedir (Çoklar, 2008). Bir öğretim durumunda kişinin duygusal ve fizyolojik etkilenme seviyesi, öğretim yetkinliği algısıyla birebir alakalıdır. Bireyin ruhsal ve bedensel açılardan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da arzulanan bir tutumu yerine getirme ihtimali artıracaktır (Bıkmaz, 2006). Kişiler, kötü performanslarının bahanesi olarak duygusal heyecan ve gerilimlerini görürler. Bireyler, güçlülük ve dayanıklılık barındıran aktivitelerdeki atıl fiziksel kapasitelerinin belirtileri olarak acı, ağrı ve yorgunluklarını sebep olarak öne sürebilirler (Dede, 2008). Bandura'ya göre yüksek aşamada uyarılma çoğunlukla performansı zayıflattığı için, kişiler kaçınma oluşturacak uyarılmayla kuşatıldıkları hallerde gergin ve telaşlı oldukları hallere göre daha fazla başarı beklentisi geliştirebilmektedirler. Korku tepkileri, umulan sıkıntı verici hal için önceden uyarılma meydana getirerek daha fazla korkuya sebep olur. Kişiler, zihinlerinde yetersizlikleri ile alakalı korku doğuran düşünceler canlandırarak gerçekten sıkıntıya sebebiyet veren durum sırasında yaşadıkları korkunun çok ilerisine geçen aşamalarda endişe yaşayabilirler (Akdoğan, 2009).

Hayatın her düzeyinde başarılı olmak farklı yeteneklere sahip olmayla direkt bağlantılıdır. Bireyin hayatı süresince değişen istekleri, zamanla değişen bakış açısı ve toplumsal değişimler kişilerin hayat yolculuklarını nasıl yapılandıracakları, düzenleyecekleri ve değerlendireceklerini saptar. Yaşın ilerlemesiyle meydana gelen ve kişinin yapmak zorunda olduğu görevleri yapabilmesi için her birey aynı yöntemi takip

etmek zorunda değildir. Ergenlik daima adaptasyon problemlerinin yaşandığı bir git-gel dönemi değildir, orta yaşlar da daima orta yaş krizlerinin yaşandığı bir dönem değildir. Hayatta pek çok yol vardır. Belli bir dönemde kişilerin buldukları çevrede ne ölçüde etkin ve yaşamında ne derece başarılı oldukları her birey için farklıdır. Sergiledikleri tutumlarıyla arzuladıkları neticelere ulaşabilmelerine dair inançları kişilerin yaşam sürecinde hayatlarını yönlendirmeleri için etkili bir kaynaktır (Bandura, 1997a).

Sosyal biliş kuramcılarını, kişilerin gözlem yoluyla öğrenebileceklerini belirtmektedirler. Öğrenilen davranış o anda veya daha sonra ortaya da çıkabilir veya hiç de çıkmayabilir. Bir davranış yapıldığında nelerin olup biteceği, ne ile karşılaşılacağı önemlidir. Son zamanlarda öğrenmede bilişsel etkenler daha fazla vurgulanmaktadır. Bu kurama göre kişinin kendine ait davranışları meydana getirmesi sürecindeki en önemli rollerden birisi kişinin yetkinlik seviyesidir. Bir davranışın ortaya konmasındaki en önemli faktörlerin başında o davranışın başarılı olma ihtimaliyle alakalı inançların yüksek olması zorunluluğu yetkinlik kavramında ön plandadır.

Yetkinlik, günlük hayatı büyük oranda etkiler. Bu etki de zaman zaman hayatın farklı bölümlerinde bireyin içinde bulunduğu çevresel şartlara göre farklılık gösterir. Başarılı davranışlar için daima yalnızca yeterli bilgi ve beceri gereklidir diyemeyiz. Bazen bunlar da atıl kalabilir. İnsanlar çoğu zaman ne yapmaları gerektiğini bilseler de uygun şekilde davranış sergileyemezler. Yetkinlik, bilgi ve davranış arasında meydana getirilen önemli bir köprüdür ve bu köprü devamlı olarak dinamik bir değişim içerisindedir. Kişinin yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyi bireyin davranışa bakış açısını ve davranışını etkiler. Dolayısıyla yetkinlik davranışın en önemli belirleyicisi olarak ele alınmaktadır (Balyan, 2009).

Bazı etkileşimsel olaylar biyolojik değişiklikleri de içine alır. Diğer olaylar ise kişinin yaşı, eğitimi, ailesi ve meslek hayatındaki statüsüyle ilgili olan düzenli sosyal faaliyetlerdir. Aslında her birey kendi gelişim sürecinde bu süreçleri yaşar. Bunun yanı sıra kariyer değişimi, boşanma, göç, kazalar, hastalıklar veya fiziksel çevrede meydana gelebilecek beklenmeyen olaylar ve karışıklıklar da gerçekleşir. Birey imkanlar, engeller ve tehditler sunan sosyal çevresinde gelişimini devam ettirir. Elder (1981), bireylerin yaşamlarının yaşadıkları çağa göre farklı tecrübelerle biçimlendiğini öne sürmüştür. Yaşamı oldukça farklı kılan teknolojik, iktisadi, askeri, kültürel ve politik özellikteki temel sosyo-kültürel değişiklikler toplumun karakterini hayat süreçlerine de yansıtacak şekilde etkiler. Bu tür değişimler cereyan ederken insanların nerede yaşadıkları hayat biçimlerini etkiler (Elder, 1994; Akt. Bandura, 1997a).

Toplumsal şartlar değişse de farklı kişiler aynı yerde ve zamanda farklı yollar seğer. Bu bireyin imkanları değerlendirmek, var olan sosyo-kültürel şartlarda bir fark oluşturmak ve engelleri aşmak için izlediği yoldur. Fakat yaşamın rastlantısal bileşenleri de mevcuttur. İnsanlar genel olarak bu rastlantısal şartlar altında ne yapacaklarını bilemez duruma düşerler. Aslında hayatın en önemli bileşenleri genel olarak en umulmadık zamanlarda meydana gelir. Küçük vakalar yaşamın akışında büyük izler bırakır. İnsanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları pek çok rastlantısal olay vardır. Tesadüfen tanışılan çoğu insan kişide hafif etkiler bırakırken bazıları da uzun süre devam eden etkiler bırakabilir. Çoğu karşılaşma tesadüfi geręekleşse de kişiler bu karşılaşmalardan kazanmayı arzuladıklarının ne olduğuna karar verirler. Tesadüfi tanışmaların büyük kişisel değişimlere mahal vermesinin temelinde kişisel tutumlar ve etkileşim kurulacak olan sosyal çevrenin nitelikleri yatmaktadır (Bandura, 1982; Akt. Bandura, 1997a). Yaşamın seyrindeki biyolojik ve psikolojik değişimlerin rastlantısal vakalarla beraber ortaya çıkması bireysel hayatın benzersizliğini gösterir (Bandura, 1997a).

Bireyin çevrenin oluşunu üzerinde kontrolü yoktur ancak onu oluşurmada ve ona tepki göstermede kendi varlığı ile pay sahibidir. Kişilerin çevrenin niteliklerini algılamalarına bağlı olarak, çevreye pozitif, nötr veya negatif türde yaklaşım sergiledikleri iddia edilebilir. İnsanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında oluşan olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve önceliklerini kullanarak kendilerini biçimlendirmektedirler. Kişinin varmayı arzuladığı amaçları belirlemesinde ve deneyimde bulunan çevreyi denetim altına almasında da yetkinlik inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2006). Sonuç olarak, kişi kendi niteliklerine bağlı olarak kendine özgü bir çevre oluşturur. İnsanlar kendi yaşamlarını arzuladıkları gibi yönlendirebilmek için sosyal sistemleri kurarlar. Çevresel değişimlerdeki geçişler algısal yorumlama, kişinin seçimi, kendini harekete geçirme stili ve kendine özgü çevreyi oluşturmayı kapsayan özellikleri gerektirir. Kişilerin bireysel yeterliklerine olan inancı çevrelerini meydana getirmeleri, örgütlemeleri ve içinde buldukları çevrede etkin olmaları açılarından oldukça önemlidir (Bandura, 1997a).

2.9. KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yöntem (2015) “Yükseköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Kapsamındaki Görüşleri (Kırıkkale Üniversitesi Örneği)” konulu yüksek lisans tezinde Kırıkkale Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine dair görüşlerinin cinsiyet, herhangi bir çalışma gurubunda olma, herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılma, görev yapılan akademik birim, unvan ve mesleki kıdem değişkenleri yönünden incelemeyi hedeflemiştir. Tezinde 2013-2014 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesinde görevde bulunan 310 öğretim elemanından sağlanan veriler kullanılmış, veri toplama aracı olarak Bologna Süreci Değerlendirilmesi Ölçeğini uygulamıştır. Sağlanan bulgular neticesinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının meydana getirilmesi çalışmalarına olumlu yaklaştıklarını belirlemiştir.

Özkan (2015) “Bologna Süreci Kapsamında Yükseköğretimde Akademik Program Faaliyetinin Ölçülmesi: Türkiye Üniversitelerinde Bir Uygulama” konulu yüksek lisans tezinde yükseköğretim akademik program etkinliğini ölçmeyi hedeflemiştir. Çalışmanın politika uygulamaları bağlamında oluşturduğu katkıları yükseköğretimdeki paydaşlar yönünden değerlendirmiştir.

Durdu (2011) “Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretimi'nin Bologna Süreci'ne Uyumunu” konulu yüksek lisans tezinde Bologna Süreci'nin içerisindeki uygulamaları incelemeyi ve yeni yükseköğretim sisteminin üretim etkinliklerini nasıl ve hangi yollarla etkilediğini göstermeyi hedeflemiştir. Aynı zamanda tezinde sürece dahil olan ülkelerden Türkiye'nin süreçteki tecrübelerine daha fazla önem vermiş ve Türkiye'nin süreçten nasıl etkilendiği değerlendirmiştir.

Akman (2010) “Bologna Süreci ve Yükseköğretim Kurumlarındaki Yansımaları” konulu yüksek lisans tezinde 1999 senesinden beri Avrupa Yükseköğretim Kurumlarının değişim çerçevesini belirleyen Bologna Süreci, yükseköğretim sistemlerini sürece iten nedenler, sürecin ilkeleri, ilkeleri uygulama metotları, amaçları, ulusal ve kurumsal aşamada işlevselliğini irdelenmiştir. 1999'dan 2010'a uzanan bu süreç bağlamında sürecin getirisi olan reformların yürütülmesinin milli ve kurumsal seviyede ne denli gerçekleştirildiği, uygulamaların uluslar ve yükseköğretim kurumlarında meydana getirdiği ve çıkaracağı olası pozitif ve negatif neticeler, sürecin sunduğu olanaklar ve tehditler genel bağlamda değerlendirmiştir.

Dalgıç (2008) “Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Bağlamındaki Uygulamalara Dair Fikirleri” konulu doktora tezinde Ankara’daki dört kamu ve altı vakıf üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının üniversitelerindeki Bologna Süreci bağlamında yapılan çalışmalara dair görüşlerini saptamış ve üniversitelerin Bologna Süreci kapsamında oluşturulan çalışmalara ilişkin olarak öğretim elemanlarının bilgi eksikliklerinin bulunduğunu ve sürecin tam anlamıyla anlaşamadığını ifade etmiştir.

Dalgıç’a göre; öğretim elemanlarının görüşlerine göre, üniversitelerde daha çok geleneksel manada eğitim-öğretim ve araştırma gibi işlevler gerçekleştirilmekte, Bologna Süreci’ne dair etkin çalışmalar ve uygulamalar tam olarak gerçekleştirilememekte, öğretim elemanlarının unvanlarındaki ilerlemeye ve yaşlarındaki artışa bağlı olarak Bologna Süreci uygulamalarının gerçekleştirilme aşamasına dair algıları negatif yönde olmaktadır. Genç öğretim elemanları uygulamalara daha olumlu bakmaktadır. Bununla beraber, kadın öğretim elemanları erkeklere nazaran uygulamaların gerçekleştirilme aşamasını daha yüksek değerlendirmişlerdir.

Leslie Ann Jacksom Simpson’ın (2004) Maryland Üniversitesi’nde gerçekleştirmiş olduğu doktora tezi çalışmasında, önceki yıllarda yapılan öğretmen eğitiminin değerlendirilmesini içeren bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmayı yapma amacı öğretmen adaylarının yeteneklerinin değerlendirilmesinde özgün bir bilgi katkısı sağlayıp sağlamayacağı konusunda endişe duymuş olmasıdır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yeterliliklerinin bütün öğretmen adayları için uygun olup olmadığının cinsiyet, yaş ve akademik başarı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, yaş ve akademik başarı ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde değerlendirilmelerine yönelik bir araştırmadır. Bu açıdan bakıldığında betimsel bir araştırmadır.

Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Genel araştırma türlerinden biri olan, betimsel araştırma başlığı altındaki tarama modeli, ele alınan durumu tam ve dikkatli bir şekilde incelemeyi esas almaktadır (Büyüköztürk vd., 2009: 21). Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002: 77–79). Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptir:

- Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerin ya da özelliklerin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir. Evrenden örneklemin seçilmesi.
- Araştırma için ihtiyaç duyulan veri toplama süreci, veri kaynakları kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayanır.
- Veriler özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır. (Fraenkel ve Wallen , 2006; Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın çalışma evrenini Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Bilgisayar Öğretim Teknolojileri ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinden oluşan 571 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem alınma yoluna gidilmemiştir. Gönüllülük esasına dayanması ve

yanlış doldurulan form

ların çıkartılması sonucunda araştırmanın çalışma evrenini Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 365 son sınıf ğrencisi oluşturmuştur.

Bu araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf ğrencilerinin cinsiyet, mezun olduğu lise türü, liseden mezun olunan alan, öğrenim grdđđ program, öğrenim grdđđ programdan memnuniyet durumu ve genel not ortalamalarına göre dağılımlarını, ğrenci sayılarını gösteren izelge tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.: Öğretmen Adaylarının Demografik zellikleri

		n	%
Cinsiyetiniz	Kadın	269	73,7
	Erkek	96	26,3
Mezun olduğunuz lise türü	Fen lisesi - Anadolu ğretmen Lisesi	31	8,5
	Anadolu Lisesi	128	35,1
	Genel lise	159	43,6
	Meslek Lisesi - Diğer	47	12,9
Liseden mezun olduğunuz alan	Sayısal	110	30,1
	Eşit Ağırlık	205	56,2
	Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	13,7
ğrenim grdđđünüz program	İlköğretim Matematik ğretmenliği	34	9,3
	Sınıf ğretmenliği	70	19,2
	Okul ncesi ğretmenliği	26	7,1
	Sosyal Bilgiler ğretmenliği	47	12,9
	Fen Bilgisi ğretmenliği	35	9,6
	Türkçe ğretmenliği	34	9,3
	PDR	93	25,5
	BÖTE	26	7,1
ğrenim grdđđünüz programdan memnun musunuz?	Evet	304	83,3
	Hayır	61	16,7
Genel not ortalamanız (7 döneme ait)	2.50 ve altı	28	7,7
	2.51-3.00	177	48,5
	3.01-3.50	145	39,7
	3.51-4.00	15	4,1

Tablo 3.1.'e göre;

Katılımcılardan %73,7'si (n=269) kadın iken %26,3' (n=96) erkektir.

Katılımcılardan Fen Lisesi – Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının (n=31) oranı %8,5; Anadolu Lisesi mezunlarının (n=128) %35,1; Genel lise mezunlarının (n=159) %43,6; Meslek lisesi ve diğerlerinden mezunların (n=47) oranı ise %12,9'dur.

Katılımcılardan sayısal mezunlarının (n=110) oranı %30,1; eşit ağırlık mezunlarının (n=205) %56,2; sözel/yabancı dil ve diğer alanlardan mezunların (n=50) oranı ise %13,7'dir.

Katılımcılardan İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin (n=34) oranı %9,3; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin (n=70) %19,2; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin (n=26) %7,1; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin (n=47) %12,9; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin (n=35) %9,6; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin (n=34) %9,3; PDR programındakilerin (n=93) %25,5; BÖTE programındakilerin (n=26) oranı ise %7,1'dir.

Katılımcılardan %83,3'ü (n=304) okuduğu programdan memnundur.

Katılımcılardan ortalaması 2,50 ve altı olanların (n=28) oranı %7,7; 2-51-3,00 olanların (n=177) %48,5; 3,01-3,50 olanların (n=145) %39,7; 3,51-4,00 olanların (n=15) oranı ise %4,1'dir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği' ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır.

Veri toplama araçları Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına açıklama yapılmış olup gönüllü katılım sağlanmaya özen gösterilmiştir. Katılmak istemeyen öğretmen adayları araştırmaya alınmamış olup araştırma sonunda eksik ve hatalı doldurulan formlar araştırmadan çıkartılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmış ve analizlere uygun hale getirilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu yine araştırmacı tarafından geliştirilen 'Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği'nin bazı değişkenler açısından da değerlendirilebilmesi amacı ile oluşturulmuştur. Demografik bilgilerin elde edildiği bu formda öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise türü, liseden mezun olunan alan,

öğrenim gördüğü program, öğrenim gördüğü programdan memnuniyet durumu ve ağırlıklı genel not ortalaması soruları bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği

Araştırmada kullanılan bu ölçek oluşturulurken öncelikle ilgili literatür taranmış ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri çerçevesinde hazırlanmış herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans Düzeyi esas alınarak, 5'li likert tipi bir ölçek olacak şekilde oluşturulmuştur. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans Düzeyi; Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Yeterliliği, Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ve Yetkinlik (Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik) Yeterliliği alt başlıklarından oluşmaktadır (TYYÇ,2016).

Ölçek maddeleri oluşturulurken öncelikle Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans Düzeyinin her bir yeterlilik ifadesinden madde havuzu oluşturuldu. Uzman kanısı formu ile beraber, maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için Eğitim Bilimleri alanında görev yapan 5 doçent 3 yardımcı doçent öğretim üyesinin görüşüne başvuruldu. Oluşturulan ölçeğin dil açısından redaksiyonu Türkçe eğitimi uzmanı tarafından yapıldı. Deneme uygulaması için geliştirilen ölçek Gazi Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 190 son sınıf öğrencisine uygulandı. Uygulama sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), iç geçerlik için madde-toplam korelasyonları ve güvenilirlik için Cronbach Alpha güvenilirliklerine bakıldı. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edildi. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakıldı. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları incelendi. Verilerin faktör analizi tablosu tablo 3.2. de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. : Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeğine Ait Alt Faktörlerin Faktör Yüğü Sonuçları

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	Madde-Topla Korelasyonu
M1	0,80						0,67*
M2	0,70						0,66*
M3	0,65						0,63*
M4	0,68						0,65*
M5	0,55						0,56*
M6	0,66						0,64*
M7	0,81						0,68*
M8	0,85						0,72*
M9	0,76						0,64*
M10	0,74						0,63*
M11	0,63						0,62*
M12	0,50						0,53*
M13	0,55						0,56*
M14	0,52						0,54*
M15	0,59						0,59*
M16		0,66					0,63*
M17		0,70					0,69*
M18		0,75					0,72*
M19		0,52					0,51*
M20		0,63					0,59*
M21		0,72					0,71*
M22		0,54					0,53*
M23		0,50					0,50*
M24		0,65					0,60*
M25		0,45					0,48*
M26		0,47					0,49*
M27		0,69					0,67*
M28			0,68				0,62*
M29			0,70				0,64*
M30			0,58				0,60*
M31			0,56				0,58*
M32			0,55				0,54*
M33			0,47				0,50*
M34			0,50				0,52*
M35				0,60			0,60*
M36				0,65			0,64*
M37				0,53			0,52*
M38				0,49			0,51*
M39					0,70		0,69*
M40					0,65		0,64*
M41					0,69		0,68*
M42					0,45		0,48*
M43					0,50		0,52*
M44					0,73		0,71*
M45					0,66		0,65*
M46					0,50		0,52*
M47					0,52		0,54*
M48						0,70	0,69*
M49						0,71	0,70*
M50						0,65	0,64*
M51						0,62	0,61*
M52						0,57	0,58*
M53						0,49	0,49*
M54						0,74	0,71*

M55	0,56	0,54*
M56	0,48	0,49*
M57	0,61	0,50*
M58	0,54	0,52*

KMO uyum ölçüsü değeri 0,95'dir. Leech, Barrett ve Morgan (2005); Şencan'a (2005) göre kritik değer olarak 0,50'ye göre bu değer altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010:207; Tavşancıl, 2010). Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri kritik değerler karşılaştırıldığında "0.90-1.00" çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010:207). Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 5445,36 olup 0,00 düzeyinde manidardır ($X^2_{765}=5445,36$). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Uygulama yapılan örneklem sayısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz değeri 1,0'den büyük 6 faktör vardır. Bu altı faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 75'dir. 1. faktör olan "Bilgi (Kuramsal-Olgusal)" faktörüne ait faktör yük değeri 0,50-0,85 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,93 olarak hesaplanmıştır. 2. faktör olan "Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı)" faktörüne ait faktör yük değeri 0,45-0,75 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. 3. faktör olan "Bağımsız Çalışabilme Sorumluluk Alabilme" faktörüne ait faktör yük değeri 0,47-0,70 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,78 olarak hesaplanmıştır. 4. faktör olan "Öğrenme Yetkinliği" faktörüne ait faktör yük değeri 0,49-0,65 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,72 olarak hesaplanmıştır. 5. faktör olan "İletişim ve Sosyal Yetkinlik" faktörüne ait faktör yük değeri 0,45-0,73 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,80 olarak hesaplanmıştır. 6. faktör olan "Alana Özgü Yetkinlik" faktörüne ait faktör yük değeri 0,48-0,74 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerleri 0,48 ile 0,72 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre her bir maddenin yük değerinin 0,32 kritik değer üstünde olması halinde "kabul edilebilir" olduğu belirlenmiştir (Akt. Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010). Belirlenen faktörün açıklama varyansını artırmak için sınır değer olarak 0,45 faktör yükü belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde Nihai ölçekte 58 maddenin, madde toplam korelasyonları kabul edilebilir niteliktedir; yani ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özelliğin her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu dolayısıyla 58 maddenin

ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeği oluşturan faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde güvenirliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. 58 maddeden oluşan ölçeğin son şekli verilirken konu alanı uzmanlarınca bilimsel ve dilsel redaksiyonu gerçekleştirilerek ‘Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği’ (ÖAYÖ) ismi verilmiştir.

3.3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Çalışmada hipotezler korelasyon testi, regresyon testi, t testi ve ANOVA ile sınanmıştır. İki gruplu değişkenlerin ölçek puanları açısından karşılaştırılması t testi, k gruplu ($k \geq 3$) gruplu değişkenlerin ölçek puanları açısından karşılaştırılması ANOVA testi, ölçek puanların birbiri ile ilişkisi korelasyon testi ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Tablo 4.1.: Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekanslar ve Yüzdeleri

		n	%
Cinsiyetiniz	Kadın	269	73,7
	Erkek	96	26,3
Mezun olduğunuz lise türü	Fen lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	8,5
	Anadolu Lisesi	128	35,1
	Genel lise	159	43,6
	Meslek Lisesi – Diğer	47	12,9
Liseden mezun olduğunuz alan	Sayısal	110	30,1
	Eşit Ağırlık	205	56,2
	Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	13,7
Öğrenim gördüğünüz program	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	9,3
	Sınıf Öğretmenliği	70	19,2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	7,1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	12,9
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	9,6
	Türkçe Öğretmenliği	34	9,3
	PDR	93	25,5
	BÖTE	26	7,1
Öğrenim gördüğünüz programdan memnun musunuz?	Evet	304	83,3
	Hayır	61	16,7
Genel not ortalamanız (7 döneme ait)	2.50 ve altı	28	7,7
	2.51-3.00	177	48,5
	3.01-3.50	145	39,7
	3.51-4.00	15	4,1

Tablo 4.1.'e göre;

Katılımcılardan %73,7'si (n=269) kadın iken %26,3'ü (n=96) erkektir.

Katılımcılardan Fen Lisesi – Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının (n=31) oranı %8,5; Anadolu Lisesi mezunlarının (n=128) %35,1; genel lise mezunlarının (n=159) %43,6; meslek lisesi ve diğerlerinden mezunların (n=47) oranı ise %12,9'dur.

Katılımcılardan sayısal mezunlarının (n=110) oranı %30,1; eşit ağırlık mezunlarının (n=205) %56,2; sözel/yabancı dil ve diğer alanlardan mezunların (n=50) oranı ise %13,7'dir.

Katılımcılardan İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin (n=34) oranı %9,3; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin (n=70) %19,2; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin (n=26) %7,1; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin (n=47) %12,9; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin (n=35) %9,6; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin (n=34) %9,3; PDR programındakilerin (n=93) %25,5; BÖTE programındakilerin (n=26) oranı ise %7,1'dir.

Katılımcılardan %83,3'ü (n=304) okuduğu programdan memnundur.

Katılımcılardan ortalaması 2,50 ve altı olanların (n=28) oranı %7,7; 2-51-3,00 olanların (n=177) %48,5; 3,01-3,50 olanların (n=145) %39,7; 3,51-4,00 olanların (n=15) oranı ise %4,1'dir.

Tablo 4.2.: Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

		Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	365	15	75	55,71	7,74
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	365	20	60	45,77	6,46
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	365	14	35	30,17	4,21
Öğrenme Yetkinliği	365	4	20	16,41	2,50
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	365	10	38	27,02	5,18
Alana Özgü Yetkinlik	365	22	82	45,01	6,81
Yetkinlik	365	61	149	118,61	14,46
Yeterlilik	365	124	280	220,09	25,00

Tablo 4.2.'ye göre;

Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği puan ortalaması $55,71 \pm 7,74$; Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) puan ortalaması $45,77 \pm 6,46$; Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği $30,17 \pm 4,21$; Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması $16,41 \pm 2,50$; İletişim ve Sosyal Yetkinlik puan ortalaması $27,02 \pm 5,18$; Alana Özgü Yetkinlik $45,01 \pm 6,814$; Yetkinlik puan ortalaması ve Yeterlilik puan ortalaması $220,09 \pm 25,00$ 'dir.

Tablo 4.3.: Yeterlilik ile Yetkinlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Korelasyon Testi)

		Bilgi (Kurumsal – Olgusal) Yeterliliği	Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	Yeterlilik
Bilgi (Kurumsal – Olgusal) Yeterliliği	<i>r</i>	1	,679**	,801**
	<i>p</i>		,000	,000
	<i>n</i>	365	365	365
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	<i>r</i>	,679**	1	,853**
	<i>p</i>	,000		,000
	<i>n</i>	365	365	365
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	<i>r</i>	,411**	,517**	,696**
	<i>p</i>	,000	,000	,000
	<i>n</i>	365	365	365
Öğrenme Yetkinliği	<i>r</i>	,461**	,584**	,714**
	<i>p</i>	,000	,000	,000
	<i>n</i>	365	365	365
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	<i>r</i>	,350**	,414**	,616**
	<i>p</i>	,000	,000	,000
	<i>n</i>	365	365	365
Alana Özgü Yetkinlik	<i>r</i>	,472**	,562**	,791**
	<i>p</i>	,000	,000	,000
	<i>n</i>	365	365	365
Yetkinlik	<i>r</i>	,547**	,664**	,919**
	<i>p</i>	,000	,000	,000
	<i>n</i>	365	365	365
Yeterlilik	<i>r</i>	,801**	,853**	1
	<i>p</i>	,000	,000	
	<i>n</i>	365	365	365

**p<0,01 ; * p<0,05

Tablo 4.3.'e göre;

Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği ile Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki ($r=0,679;p<0,05$); Yeterlilik ile arasında ise pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki ($r=0,801;p<0,05$) bulunmaktadır.

Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ile Yeterlilik arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,853;p<0,05$).

Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ile Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki ($r=0,517;p<0,05$); Yeterlilik ile arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki ($r=0,696;p<0,05$); Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ile arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,411;p<0,05$).

Öğrenme Yetkinliği ile Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki

($r=0,461;r=0,584;p<0,05$); Yeterlilik ile arasında ise pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,714;p<0,05$).

İletişim ve Sosyal Yetkinlik ile Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=0,350;r=0,414;p<0,05$); Yeterlilik ile arasında ise pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,616;p<0,05$).

Alana Özgü Yetkinlik ile Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği, Yeterlilik arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki ($r=0,472;r=0,562;p<0,05$); Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği ile arasında ise pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,791;p<0,05$).

Yetkinlik ile Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki ($r=0,547;r=0,664;p<0,05$) Yeterlilik ile arasında ise pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,919;p<0,05$).

Tablo 4.4.: Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyetiniz		n	ort.	s		
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	Kadın	269	55,81	7,39	,420	,675
	Erkek	96	55,43	8,68		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	Kadın	269	46,14	6,04	1,813	,071
	Erkek	96	44,75	7,45		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Kadın	269	30,52	4,02	2,664	,008*
	Erkek	96	29,20	4,59		
Öğrenme Yetkinliği	Kadın	269	16,52	2,48	1,437	,152
	Erkek	96	16,09	2,56		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Kadın	269	27,06	5,28	,243	,808
	Erkek	96	26,91	4,90		
Alana Özgü Yetkinlik	Kadın	269	45,28	6,35	1,277	,202
	Erkek	96	44,25	7,94		
Yetkinlik	Kadın	269	119,38	13,82	1,710	,088
	Erkek	96	116,45	16,00		
Yeterlilik	Kadın	269	221,33	23,59	1,586	,114
	Erkek	96	216,63	28,45		

***p<0,05**

Cinsiyeti Farklı Gruplar İçin Yapılan t Testine Göre:

Cinsiyet grupları arasında Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. (t=2,664; p<0,05). Kadınların ortalama puanı 30,52 iken erkeklerin 29,20'dir. Buna göre kadınların Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinlik puan ortalaması daha yüksektir.

Cinsiyet grupları arasında Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik, Yetkinlik ve Yeterlilik puanları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05).

Tablo 4.5.: Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi

			ort.	s		
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	Fen Lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	54,65	6,80	,339	,797
	Anadolu Lisesi	128	55,55	7,23		
	Genel lise	159	55,87	8,25		
	Meslek Lisesi - Diğer	47	56,34	8,04		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	Fen Lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	45,58	8,62	,780	,506
	Anadolu Lisesi	128	45,76	5,65		
	Genel lise	159	46,18	6,24		
	Meslek Lisesi - Diğer	47	44,55	7,58		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Fen Lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	30,48	4,51	1,792	,148
	Anadolu Lisesi	128	30,37	3,83		
	Genel lise	159	30,35	4,23		
	Meslek Lisesi - Diğer	47	28,85	4,79		
Öğrenme Yetkinliği	Fen Lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	17,10	2,37	2,220	,085
	Anadolu Lisesi	128	16,31	2,38		
	Genel lise	159	16,55	2,54		
	Meslek Lisesi - Diğer	47	15,72	2,68		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Fen Lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	27,42	4,66	1,966	,119
	Anadolu Lisesi	128	26,16	4,92		
	Genel lise	159	27,35	5,40		
	Meslek Lisesi - Diğer	47	27,96	5,25		
Alana Özgü Yetkinlik	Fen Lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	44,68	6,51	,691	,558
	Anadolu Lisesi	128	44,44	6,56		
	Genel lise	159	45,57	7,04		
	Meslek Lisesi - Diğer	47	44,89	6,92		
Yetkinlik	Fen Lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	119,68	14,94	,891	,446
	Anadolu Lisesi	128	117,28	13,40		
	Genel lise	159	119,82	14,88		
	Meslek Lisesi - Diğer	47	117,43	15,52		
Yeterlilik	Fen Lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	219,90	28,10	,500	,683
	Anadolu Lisesi	128	218,59	22,45		
	Genel lise	159	221,87	25,55		
	Meslek Lisesi - Diğer	47	218,32	27,87		

Farklı Mezun Olunan Lise Grupları İçin Yapılan ANOVA Testine Göre;

Mezun olunan lise grupları arasında Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü

Yetkinlik, Yetkinlik ve Yeterlilik puan ortalamaları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.6.: Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Mezun Olunan Alan Türüne Göre İncelenmesi

				ort.	s		
Bilgi (Kuramsal Olgusal) Yeterliliği	-	Sayısal	110	54,65	8,13	1,658	,192
		Eşit Ağırlık	205	56,02	7,68		
		Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	56,76	6,95		
Beceriler (Bilişsel Uygulamalı) Yeterliliği	-	Sayısal	110	44,81	6,49	1,886	,153
		Eşit Ağırlık	205	46,29	6,54		
		Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	45,78	5,89		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	-	Sayısal	110	29,64	4,20	1,322	,268
		Eşit Ağırlık	205	30,37	4,25		
		Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	30,56	4,05		
Öğrenme Yetkinliği	-	Sayısal	110	15,89	2,39	3,686	,026*
		Eşit Ağırlık	205	16,69	2,58		
		Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	16,40	2,25		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	-	Sayısal	110	27,49	4,95	0,785	,457
		Eşit Ağırlık	205	26,73	5,33		
		Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	27,14	5,05		
Alana Özgü Yetkinlik	-	Sayısal	110	43,96	6,63	1,894	,152
		Eşit Ağırlık	205	45,42	7,14		
		Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	45,64	5,54		
Yetkinlik	-	Sayısal	110	116,98	14,75	1,024	,360
		Eşit Ağırlık	205	119,20	14,79		
		Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	119,74	12,23		
Yeterlilik	-	Sayısal	110	216,45	25,49	1,701	,184
		Eşit Ağırlık	205	221,52	25,68		
		Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	222,28	20,21		

*** $p<0.05$**

Farklı Mezun Olunan Alan Grupları İçin Yapılan ANOVA Testine Göre;

Mezun olunan alan grupları arasında Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,686$; $p<0,05$). Sayısal mezunlarının ortalama puanı 15,89; eşit ağırlık mezunlarının 16,69; sözel/yabancı dil/diğer alanlardan mezun olanların ortalama puanı ise 16,40'tır. Buna göre sayısal mezunlarının Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması en düşük iken eşit ağırlık mezunlarının en yüksektir. Yapılan Tukey post hoc testi sonucuna göre sayısal bölüm mezunları ile eşit ağırlık ve sözel-yabancı dil-d diğer bölüm mezunları arasında Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Mezun olunan alan grupları arasında Bilgi (Kuramsal–Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel–Uygulamalı) Yeterliliği, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik, Yetkinlik ve Yeterlilik puanları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.7.: Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Program Türüne Göre İncelenmesi

		n	Ort.	ss	F	p
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	53,47	6,51	1,590	,137
	Sınıf Öğretmenliği	70	55,86	6,89		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	55,85	8,81		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	55,13	9,02		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	57,09	5,96		
	Türkçe Öğretmenliği	34	57,47	10,18		
	PDR	93	56,40	5,20		
	BÖTE	26	52,58	12,12		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	44,71	5,35	1,666	,116
	Sınıf Öğretmenliği	70	46,56	5,64		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	47,50	6,84		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	44,81	6,43		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	46,43	4,68		
	Türkçe Öğretmenliği	34	46,76	7,62		
	PDR	93	45,80	6,63		
	BÖTE	26	42,81	8,46		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	29,94	3,17	1,568	,144
	Sınıf Öğretmenliği	70	29,63	4,23		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	29,96	5,18		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	30,74	4,42		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	29,97	3,66		
	Türkçe Öğretmenliği	34	30,68	4,49		
	PDR	93	30,87	3,54		
	BÖTE	26	28,23	5,84		
Öğrenme Yetkinliği	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	15,65	1,94	3,443	,001*
	Sınıf Öğretmenliği	70	16,67	2,54		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	16,31	3,13		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	15,98	2,92		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	16,63	1,75		
	Türkçe Öğretmenliği	34	16,76	2,36		
	PDR	93	16,99	1,95		
	BÖTE	26	14,73	3,41		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	25,74	4,03	3,846	,000*
	Sınıf Öğretmenliği	70	27,46	5,30		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	27,81	5,70		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	25,09	5,29		

	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	29,89	4,40		
	Türkçe Öğretmenliği	34	28,65	5,42		
	PDR	93	26,39	4,77		
	BÖTE	26	26,46	5,57		
Alana Özgü Yetkinlik	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	43,44	5,19		
	Sınıf Öğretmenliği	70	46,46	7,75		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	46,19	8,32		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	43,79	6,20	3,897	,000*
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	45,77	5,09		
	Türkçe Öğretmenliği	34	48,09	5,31		
	PDR	93	44,60	6,15		
	BÖTE	26	40,62	8,61		
Yetkinlik	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	114,76	9,87		
	Sınıf Öğretmenliği	70	120,21	14,81		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	120,27	16,31		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	115,60	14,31	3,294	,002*
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	122,26	11,76		
	Türkçe Öğretmenliği	34	124,18	13,05		
	PDR	93	118,85	13,43		
	BÖTE	26	110,04	20,12		
Yeterlilik	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	212,94	16,92		
	Sınıf Öğretmenliği	70	222,63	23,71		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	223,62	29,71		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	215,53	25,57	3,002	,004*
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	225,77	17,26		
	Türkçe Öğretmenliği	34	228,41	28,04		
	PDR	93	221,04	21,78		
	BÖTE	26	205,42	37,30		

Öğrenim Görülen Program Farklı Olan Gruplar İçin Yapılan ANOVA Testine Göre;

Öğrenim görülen program grupları arasında Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,443$; $p<0,05$). İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin ortalama puanı 15,65; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin 16,67; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin 16,31; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin 15,98; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin 16,63; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin 16,76; PDR programındakilerin 16,99; BÖTE programındakilerin ortalama puanı ise 14,73'tür. Buna göre BÖTE programındakilerin Öğrenme Yetkinliği puanı en düşük iken PDR programındakilerin en yüksektir. Yapılan post hoc testi sonuçlarına göre Sınıf, Türkçe ve PDR Öğretmenliği programındakiler ile BÖTE Öğretmenliği programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrenim görülen program grupları arasında İletişim ve Sosyal Yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,846$; $p<0,05$). İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin ortalama puanı 25,74; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin 27,46; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin 27,81; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin 25,09; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin 29,89; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin 28,65; PDR programındakilerin 26,39; BÖTE programındakilerin ortalama puanı ise 26,46'dır. Buna göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin İletişim ve Sosyal Yetkinlik puan ortalaması en düşük iken Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin puan ortalaması en yüksektir. Yapılan ikili karşılaştırma testi sonucuna göre Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakiler ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve PDR programındakiler ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakiler ile Türkçe Öğretmenliği programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrenim görülen program grupları arasında Alana Özgü Yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,897$; $p<0,05$). İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin ortalama puanı 43,44; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin 46,46; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin 46,19; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin 43,79; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin 45,77; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin 48,09; PDR programındakilerin 44,60; BÖTE programındakilerin ortalama puanı ise 40,62'dir. Buna göre BÖTE programındakilerin Alana Özgü Yetkinlik puan ortalaması en düşük iken Türkçe Öğretmenliği programındakilerin puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc testi sonuçlarına göre Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği programındakiler ile BÖTE Öğretmenliği programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrenim görülen program grupları arasında Yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,294$; $p<0,05$). İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin ortalama puanı 114,76; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin 120,21; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin 120,27; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin 115,60; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin 122,26; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin 124,18; PDR programındakilerin 118,85; BÖTE programındakilerin ortalama puanı ise 110,04'tür. Buna göre BÖTE programındakilerin Yetkinlik puan ortalaması en düşük iken Türkçe Öğretmenliği programındakilerin puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc testi

sonuçlarına göre Sınıf, Fen bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği programındakiler ile BÖTE Öğretmenliği programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrenim görülen program grupları arasında Yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,002$; $p<0,05$). İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin ortalama puanı 212,94; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin 212,63; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin 223,62; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin 215,53; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin 225,77; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin 228,41; PDR programındakilerin 221,04; BÖTE programındakilerin ortalama puanı ise 205,42'dir. Buna göre BÖTE programındakilerin Yeterlilik puan ortalaması en düşük iken Türkçe Öğretmenliği programındakilerin puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc testi sonuçlarına göre Sınıf, Fen bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği programındakiler ile BÖTE Öğretmenliği programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrenim görülen program grupları arasında Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik, Yetkinlik ve Yeterlilik puan ortalamaları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.8.: Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Programdan Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesi

		n	Ort.	ss	T	p
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	Evet	304	56,29	7,06	3,240	,001*
	Hayır	61	52,82	10,09		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	Evet	304	46,17	6,32	2,653	,008*
	Hayır	61	43,79	6,83		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Evet	304	30,48	4,02	3,120	,002*
	Hayır	61	28,66	4,80		
Öğrenme Yetkinliği	Evet	304	16,62	2,28	2,854	,006*
	Hayır	61	15,38	3,23		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Evet	304	27,29	5,16	2,262	,024*
	Hayır	61	25,66	5,08		
Alana Özgü Yetkinlik	Evet	304	45,41	6,69	2,548	,011*
	Hayır	61	43,00	7,08		
Yetkinlik	Evet	304	119,80	14,02	3,560	,000*
	Hayır	61	112,69	15,26		
Yeterlilik	Evet	304	222,26	23,84	3,762	,000*
	Hayır	61	209,30	27,90		

***p<0,05**

Öğrenim Gördüğü Programdan Memnun Olma Durumu Farklı Olan Gruplar İçin Yapılan t Testine Göre;

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,240$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 56,29 iken memnun olmayanların ortalama puanı 52,82'dir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Bilgi (Kurumsal-Olgusal) Yeterliliği puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=2,653$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 46,17 iken memnun olmayanların ortalama puanı 43,79'dur. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,120$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 30,48 iken memnun olmayanların ortalama puanı 28,66'dır. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=2,854$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 16,62 iken memnun olmayanların ortalama puanı 15,38'dir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında İletişim ve Sosyal Yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=2,262$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 27,29 iken memnun olmayanların ortalama puanı 25,66'dır. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların İletişim ve Sosyal Yetkinlik puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Alana Özgü Yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=2,548$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 45,41 iken memnun olmayanların ortalama puanı 43,00'dır. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Alana Özgü Yetkinlik puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,560$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 119,80 iken memnun olmayanların ortalama puanı 112,69'dur. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Yetkinlik puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,762$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 102,46 iken memnun olmayanların ortalama puanı 96,61'dir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Yeterlilik puan ortalaması daha yüksektir.

Tablo 4.9.: Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Ağırlıklı Genel Not Ortalamasına (AGNO) Göre İncelenmesi

		n	Ort.	ss	F	p
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	2.50 ve altı	28	53,43	9,30	1,764	,154
	2.51-3.00	177	55,49	7,64		
	3.01-3.50	145	56,61	7,46		
	3.51-4.00	15	54,00	7,88		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	2.50 ve altı	28	43,54	7,92	4,051	,007*
	2.51-3.00	177	45,06	6,05		
	3.01-3.50	145	47,12	6,51		
	3.51-4.00	15	45,33	5,70		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	2.50 ve altı	28	28,57	5,61	5,074	,002*
	2.51-3.00	177	29,60	4,07		
	3.01-3.50	145	31,09	3,99		
	3.51-4.00	15	31,00	3,02		
Öğrenme Yetkinliği	2.50 ve altı	28	15,61	3,58	3,126	,026*
	2.51-3.00	177	16,19	2,38		
	3.01-3.50	145	16,86	2,35		
	3.51-4.00	15	16,13	2,36		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	2.50 ve altı	28	27,25	5,31	0,036	,991
	2.51-3.00	177	27,00	5,07		
	3.01-3.50	145	26,97	5,35		
	3.51-4.00	15	27,27	5,08		
Alana Özgü Yetkinlik	2.50 ve altı	28	44,18	7,72	1,521	,209
	2.51-3.00	177	44,39	6,78		
	3.01-3.50	145	45,93	6,72		
	3.51-4.00	15	45,00	5,76		
Yetkinlik	2.50 ve altı	28	115,61	19,72	2,173	,091
	2.51-3.00	177	117,18	13,57		
	3.01-3.50	145	120,85	14,55		
	3.51-4.00	15	119,40	9,88		
Yeterlilik	2.50 ve altı	28	212,57	33,88	2,987	,031*
	2.51-3.00	177	217,73	23,44		
	3.01-3.50	145	224,57	24,96		
	3.51-4.00	15	218,73	18,16		

* $p<0,05$

AGNO Grupları İçin Yapılan ANOVA Testine Göre;

AGNO grupları arasında Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=4,051$; $p<0,05$). 2,50 ve altı ortalamadakilerin puan ortalaması 43,54; 2,51-3,00 ortalamadakilerin 45,06; 3,01-3,50 ortalamadakilerin 47,12; 3,51-4,00 ortalamadakilerin puan ortalaması ise 45,33'tür. Buna göre AGNO 2,50 ve altındakilerin Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği puan ortalaması en düşük iken 3,01-3,50 olanların puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc karşılaştırma testi sonucuna göre AGNO 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

AGNO grupları arasında Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=5,074$; $p<0,05$). AGNO 2,50 ve altı ortalamadakilerin puan ortalaması 28,57; 2,51-3,00 ortalamadakilerin 29,60; 3,01-3,50 ortalamadakilerin 31,09; 3,51-4,00 ortalamadakilerin puan ortalaması ise 31,00'dür. Buna göre AGNO 2,50 ve altındakilerin Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği puan ortalaması en düşük iken 3,01-3,50 olanların puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc karşılaştırma testi sonucuna göre AGNO 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

AGNO grupları arasında Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,126$; $p<0,05$). AGNO 2,50 ve altı ortalamadakilerin puan ortalaması 15,61; 2,51-3,00 ortalamadakilerin 16,19; 3,01-3,50 ortalamadakilerin 16,86; 3,51-4,00 ortalamadakilerin puan ortalaması ise 16,13'tür. Buna göre AGNO 2,50 ve altındakilerin Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması en düşük iken 3,01-3,50 olanların puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc karşılaştırma testi sonucuna göre AGNO 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

AGNO grupları arasında Yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=2,987$; $p<0,05$). AGNO 2,50 ve altı ortalamadakilerin puan ortalaması 96,96; 2,51-3,00 ortalamadakilerin 100,55; 3,01-3,50 ortalamadakilerin 103,72; 3,51-4,00 ortalamadakilerin puan ortalaması ise 99,33'tür. Buna göre AGNO 2,50 ve altındakilerin Yeterlilik puan ortalaması en düşük iken 3,01-3,50 olanların puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc karşılaştırma testi sonucuna göre AGNO 2.50 ve altında

olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

AGNO farklı olan gruplar arasında Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik ve toplam Yetkinlik puan ortalamaları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Cinsiyet grupları arasında bilgi (kuramsal - olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Leslie Ann Jacksom Simpson (2004)' nın yaptığı doktora tezi sonucunda cinsiyet ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bu araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.
- 2) Mezun olunan lise türleri grupları arasında bilgi (kuramsal - olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 3) Liseden mezun olunan alan grupları arasında bilgi (kuramsal - olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 4) Öğrenim görülen program grupları arasında bilgi (kuramsal – olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 5) Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı olmayanların ortalama puanlarından daha yüksektir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği puanı daha yüksektir. Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu, bireyin geleceğe dair kaygısı ve mesleki doyumuna ilişkin olumlu beklentiler geliştirdiğini göstermektedir. Bireylerin bu doğrultuda geliştirdiği olumlu duygular, mesleğin keşfine dair güdülenmeye neden olabileceği düşünülebilir.
- 6) Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında bilgi (kuramsal - olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Cinsiyet grupları arasında beceriler (bilişsel - uygulamalı) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Leslie Ann Jacksom Simpson (2004)' nın yaptığı doktora tezi sonucunda cinsiyet ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bu araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.

- 2) Mezun olunan lise türleri grupları arasında beceriler (bilişsel - uygulamalı) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 3) Liseden mezun olunan alan grupları arasında beceriler (bilişsel - uygulamalı) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 4) Öğrenim görülen program grupları arasında beceriler (bilişsel - uygulamalı) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 5) Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı öğrenim gördüğü programdan memnun olmayanların ortalama puanından daha yüksektir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği puan ortalaması daha yüksektir. Mesleğe dair geliştirilen olumlu duygular, bireylerin becerilerini geliştirme noktasında da olumlu güdülenmeye yönlendirerek, becerilerini geliştirmeye itebileceği düşünülebilir.
- 6) Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre genel ortalaması 2,50 ve altındakilerin beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği puanı en düşük iken 3,01-3,50 olanların en yüksektir. Not ortalaması 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Cinsiyet grupları arasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle kadınların bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ortalama puanı erkeklerin bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ortalama puanından yüksektir. Buna göre kadınların bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlikleri daha yüksektir. Sorumluluk tamamen sosyal bir kavramdır. Kaynağı aynı olduğu halde her hareketimiz bize aynı oranda sorumluluk yüklemeyi (Güngör 1995:126–138).
- 2) Mezun olunan lise türleri grupları arasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

- 3) Liseden mezun olunan alan grupları arasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 4) Öğrenim görülen program grupları arasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 5) Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenim görülen programdan memnun olanların ortalama puanı öğrenim görülen programdan memnun olmayanların ortalama puanından daha yüksektir. Buna göre öğrenim görülen programdan memnun olanların bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalaması daha yüksektir. Bölüm memnuniyeti yüksek bireylerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere daha çok önem vereceği bu doğrultuda yaptıkları çalışmaların, meslekteki performanslarına katkı sağlayacağı düşünülebilir.
- 6) Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ağırlıklı genel not ortalaması 2,50 ve altındakilerin bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puanı en düşük iken 3,01-3,50 olanların en yüksektir. Ağırlıklı genel not ortalaması 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Cinsiyet grupları arasında öğrenme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Leslie Ann Jacksom Simpson (2004)' nın yaptığı doktora tezi sonucunda cinsiyet ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bu araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.
- 2) Mezun olunan lise türleri grupları arasında öğrenme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 3) Liseden mezun olunan alan grupları arasında öğrenme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Eşit ağırlık mezunlarının ortalama puanı diğer alan mezunlarının ortalama puanlarından daha yüksektir. Sayısal

bölüm mezunları ile eşit ağırlık ve sözel-yabancı dil-diğer bölüm mezunları arasında öğrenme yetkinliği puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır.

- 4) Öğrenim görülen program grupları arasında öğrenme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. BÖTE programındakilerin öğrenme yetkinliği puan ortalaması en düşük iken PDR programındakilerin en yüksektir. Sınıf, Türkçe ve PDR programındakiler ile BÖTE programındaki öğrenciler arasında öğrenme yetkinliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.
- 5) Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında öğrenme yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenim görülen programdan memnun olanların ortalama puanı öğrenim görülen programdan memnun olmayanların ortalama puanından daha yüksektir. Öğrenim görülen programdan memnun olan bireylerin yeni öğrenmelere ve öğrenme yaşantılarını bu doğrultuda geliştirmeye daha çok eğilimleri olduğu düşünülebilir.
- 6) Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında öğrenme yetkinliği puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre ağırlıklı genel not ortalaması 2,50 ve altındakilerin öğrenme yetkinliği puanı en düşük iken 3,01-3,50 olanların en yüksektir. Ağırlıklı genel not ortalaması 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Cinsiyet grupları arasında iletişim ve sosyal yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Leslie Ann Jacksom Simpson (2004)'nin yaptığı doktora tezi sonucunda cinsiyet ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bu araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.
- 2) Mezun olunan lise türleri grupları arasında iletişim ve sosyal yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 3) Liseden mezun olunan alan grupları arasında iletişim ve sosyal yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 4) Öğrenim görülen program grupları arasında iletişim ve sosyal yetkinlik puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sosyal bilgiler programındakilerin iletişim ve sosyal yetkinlik puanı en düşük iken fen bilgisi

programındakilerin en yüksektir. Yapılan ikili karşılaştırma testi sonucuna göre fen bilgisi öğretmenliği programındakiler ile ilköğretim matematik, sosyal bilgiler ve PDR programındakiler ve sosyal bilgiler programındakiler ile Türkçe programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

- 5) Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında iletişim ve sosyal yetkinlik puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenim görülen programdan memnun olanların ortalama puanı öğrenim görülen programdan memnun olmayanların ortalama puanından daha yüksektir. Eğitim, kişinin kendi özgün gereksinimlerinin gerektireceği bilgi, beceri, tutum ve davranışların, yine kendince farkına varılması ve öğrencinin kendi öğrenme becerilerine uygun olarak öğrenmesi için uygun ortamlar oluşturup devam ettirmeye “yardımcı olunması” sürecidir (www.tbv.org.tr). Öğrenim görülen programdan memnun olan bireylerin, sosyal yaşamın bir parçası olan meslek yaşantılarına daha çok önem vererek, mesleki yaşantılarında olumlu iletişim ve sosyal yetkinlik geliştirme eğiliminde olacağı düşünülebilir.
- 6) Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında iletişim ve sosyal yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Cinsiyet grupları arasında alana özgü yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Leslie Ann Jacksom Simpson (2004)'nin yaptığı doktora tezi sonucunda cinsiyet ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bu araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.
- 2) Mezun olunan lise türleri grupları arasında alana özgü yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 3) Liseden mezun olunan alan grupları arasında alana özgü yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 4) Öğrenim görülen program grupları arasında alana özgü yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. BÖTE programındakilerin alana özgü yetkinlik puan ortalaması en düşük iken eşit Türkçe programındakilerin en yüksektir. Sınıf ve Türkçe programındakiler ile BÖTE programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

- 5) Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında alana özgü yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenim görülen programdan memnun olanların ortalama puanı öğrenim görülen programdan memnun olmayanların ortalama puanından yüksektir.
- 6) Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında alana özgü yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Cinsiyet grupları arasında alana yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır
- 2) Mezun olunan lise türleri grupları arasında yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 3) Liseden mezun olunan alan grupları arasında yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 4) Öğrenim görülen program grupları arasında yetkinlik puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. BÖTE programındakilerin yetkinlik puan ortalaması en düşük iken Türkçe programındakilerin en yüksektir. Sınıf, Fen Bilgisi ve Türkçe programındakiler ile BÖTE programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.
- 5) Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında yetkinlik puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı öğrenim gördüğü programdan memnun olmayanların ortalama puanından yüksektir. Bölüm memnuniyetinin bireyin mesleki doyumuna ve mesleki olarak güdülenmesine olumlu katkılar sağladığı düşünülebilir.
- 6) Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında yetkinlik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Cinsiyet grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Leslie Ann Jacksom Simpson (2004)' nın yaptığı doktora tezi sonucunda cinsiyet ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bu araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.

- 2) Cinsiyet grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Leslie Ann Jacksom Simpson (2004)' nın yaptığı doktora tezi sonucunda cinsiyet ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bu araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.
- 3) Mezun olunan lise türleri grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 4) Liseden mezun olunan alan grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- 5) Öğrenim görülen program grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. BÖTE programındakilerin yeterlilik puan ortalaması en düşük iken Türkçe programındakilerin en yüksektir. Sınıf, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenliği programındakiler ile BÖTE programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.
- 6) Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenim görülen programdan memnun olanların ortalama puanı öğrenim gördüğü programdan memnun olmayanların ortalama puanından yüksektir.
- 7) Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ağırlıklı genel not ortalaması 2,50 ve altındakilerin yeterlilik puanı en düşük iken 3,01-3,50 olanların en yüksektir. Ağırlıklı genel not ortalaması 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

- 1) Bilgi (kuramsal - olgusal) yeterliliği ile beceriler (bilişsel- uygulamalı) yeterliliği arasında pozitif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Beceriler yapılan işte sergilenen ustalığı, bilgisel donanımla sentezleyen karmaşık bir yapıyı ifade eder (MEB, 2005; Binbaşıoğlu, 1987). Uygulayıcının bir işi gerçekleştirirken, işe dair bilgi seviyesinin gösterdiği beceri ile ilişkili olacağı söylenebilir. Araştırma bulgusunun bilgi ve beceri arasındaki ilişkiden kaynaklandığı düşünülebilir.
- 2) Bilgi (kuramsal - olgusal) yeterliliği ile yeterlilik arasında pozitif yönlü, güçlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yeterlilik, yapılan işte yeterli olma durumunu ifade eder.

Yüksek performansı ortalama performanstan ayırt eden bilgi, beceri ve özellikler; geleneksel olarak tanımlanan bilgi, beceri ve yetenekler; bilgi ve beceri seviyesini tanımlamaya yardım eden yapılar; bir rol veya işin temel sorumluluğunu gerçekleştirmede önemli olan, gözlemlenebilir tutumsal nitelikler biçimindedir (Shippmann, 2000:703-740). Uygulama süreci içerisinde bireyin yaptığı işi ön görülen başarıya uygun şekilde gerçekleştirebilmesi işin, teorik ve uygulama bilgilere hakim olmasının gereklilik gösterdiği düşünülebilir. Uygulayıcının bilginin teorik ve uygulama sentezi ile hedeflenen yeterliliği gösterebileceği varsayımının bu araştırma bulgusunun kaynağı olabileceği düşünülebilir.

- 3) Beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği ile yeterlilik arasında pozitif yönlü, çok güçlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Uygulayıcının işe dair geliştirdiği gerek bilişsel gerekse uygulamalı becerilerinin uygulayıcının yaptığı işe dair doyum geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Yapılan işte geliştirilen bu doyum bireyin işine dair olumlu duygular geliştirmesine katkı sağlaması muhtemeldir. Uygulayıcının geliştirdiği becerilerin, başarı dönütlerine dönüşmesi bireyin yaptığı işte kendini yeterli hissetmesine katkı sağlayacağı, bu araştırma bulgusunun kaynağında bu görüşün yattığı söylenebilir.
- 4) Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile bilgi (kurumsal-olgusal) yeterliliği arasında pozitif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki vardır. Bireylerin kendi iç denetimleri ile yapması gereken işleri gerçekleştirmeleri, davranışlarının sonuçlarını kabul edebilmeleri, kişilerarası ilişkilerde gerçekleştirdiği davranış örüntüleri, mesuliyetleri sorumluluk kavramının yelpazesinde yer almaktadır. Sorumluluğun sağlam kaynağı, insanın iç kontrolüdür (Öner 1987) . Bireylerin içsel dinamiklerinden hızını alan sorumluluk duygusunun hem meslek hem de sosyal hayatta bireylere somut dönütler şeklinde dönmesi muhtemeldir. Bireylerin bağımsız ve özgür bir şekilde tutum ve davranışlarını sergileyebilmesi, sorumluluk alabilmesi ile ilişkilidir. Bağımsız çalışabilme becerisi kişinin uygulamasını gerçekleştirdiği işte belirli sorumlulukları kabul etmesini gerektirir. Bireyin bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğini sergilemesi için maruz kalacağı mesleki ve sosyal dönütleri göz önünde bulundurma eğiliminde olduğu düşünülebilir.. Bireyin yeterli bilgi donanımına sahip olmasının, gerçekleştireceği faaliyette bağımsız olarak çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği için gerekli bir yapısal örüntü gösterdiği, araştırma bulgusunun bununla ilişkili olduğu söylenebilir.

- 5) Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile yeterlilik arasında pozitif yönlü, güçlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cüceloğlu (2002:198) sorumluluk için; kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan hesap vermeye hazır olması demektir. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğini gösteren birey, gerçekleştirdiği faaliyetin olası sonuçlarına dair yeterli ön bilgiye sahip olduğu varsayılabilir. İşi gerçekleştiren kişinin yaptığı işte yetkinliğinin olduğuna dair inançları, bağımsız çalışabilmesi ve sorumluluk alabilmesini, olası mesuliyetleri kabul etmesini etkileyeceği, araştırma bulgusunun bununla ilişkili olduğu söylenebilir.
- 6) Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği ile arasında ise pozitif yönlü zayıf kuvvette anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğinin bireyin yürüttüğü işe dair hakimiyeti ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bireyin bilgi zeminli iş yaşantılarında geliştirdiği sosyal beceriler ve işe dair becerilerin bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile ilişkili olduğu, söylenebilir.
- 7) Öğrenme yetkinliği ile bilgi (kurumsal-olgusal) yeterliliği, beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği arasında pozitif yönlü orta kuvvetli anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Biliş üstü beceriler kişinin öğrenme sürecini, problemlere yaklaşımını ve problem çözme sürecini etkilerken, yetkinlik (öz-yeterlik) algısı kişinin belli bir öğrenme amacını başarıyla yerine getirmesi için önemli yordayıcılardan biridir (Yabaş, 2008). Öğrenme yetkinliği, bireyin eğitim hayatında kazandığı dönütlerle ilişkilidir. Bireyler öğrenimleri süresince kendilerini geliştirebilme, yenileyebilme ve güncelliklerine katkı sağlayabileceklerine dair olumlu yaşantılar geçirmeleri önem göstermektedir. Bu yönde geliştirdikleri olumlu inançlar bireylerin başarılı bir yetkinlik inancı geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bilgi ve becerilerin, öğrenme yetkinliğini pekiştirici niteliği olduğu, araştırma bulgusunun bundan kaynaklandığı düşünülebilir.
- 8) Öğrenme yetkinliği ile yeterlilik arasında pozitif yönlü çok güçlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenebileceğine dair öğrenim sürecini olumlu düşünceler ile geçiren bireylerin, kendilerini yeterlilikleri noktasında algılaması, yeterliliklerine dair yaşantılarına yön vermek isteğine sahip olması muhtemeldir. Bireylerin öğrenme yetkinliği ile ilgili olumlu farkındalıkları, yaptıkları işi becerebileceklerine dair olan inançlarının daha olumlu yönde geliştiği, araştırma bulgusunun bununla ilişkili olduğu düşünülebilir.

- 9) İletişim ve sosyal yetkinlik ile bilgi (kurumsal-olgusal) yeterliliği, beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği arasında pozitif yönlü zayıf kuvvette anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal yetkinlik beklentisi Bandura (1997b) tarafından “kişilerin kişilerarası etkileşim durumlarında kendi kabiliyetleriyle alakalı benlik inancı” olarak tanımlanmıştır. İletişim ve sosyal yetkinlik becerisi, bireylerin sosyal yaşantılarında kendilerine dair olan benlik algılarını ifade eder. Günümüz dünyasında bireylerin, kişisel zamanlarının çoğunluğunu geçirdiği mesleki organizasyonları, bireylerin yaptıkları meslekteki iletişim ve sosyal yetkinliklerinin önemini vurguladığı söylenebilir. Bilginin değerinin arttığı ve becerinin, bilgi ile yakından ilişkili olduğu, araştırma bulgusunun bununla ilişkili olduğu düşünülebilir.
- 10) İletişim ve sosyal yetkinlik ile yeterlilik ile arasında pozitif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İletişim ve sosyal yetkinlik, bireyin sosyal yaşamdaki başarısı ile ilişkilidir. Sosyal yaşantılarında başarı gösteren bireylerin hayata dair doyumlarının yükseldiği, sosyal yaşamında bir parçası olan mesleki örgütlenmeler içerisinde geliştirilen sosyal örüntülerde sergilenen başarı, sevilen bir birey olarak benlik algısı geliştiren bireyin, meslek ortamındaki yeterlilik algısının olumlu gelişeceği, araştırma bulgusunun bununla ilişkili olduğu düşünülebilir.
- 11) Alana özgü yetkinlik ile beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği, arasında pozitif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kişinin varmayı arzuladığı amaçları belirlemesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almasında da yetkinlik inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2006). Alana özgü yetkinlik, bireyin sahip olduğu mesleki kimliğinde gösterdiği başarı ile ilişkili algısıdır. Biyolojik, sosyal ve psikolojik bir organizma olan bireyin, mesleki yaşantılarında sergilediği becerilerin, alan bilgisi ve bilgilerini uygulamaya dökebilmesi, bununla ilgili olumlu dönütler alabilmesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir.
- 12) Alana özgü yetkinlik ile bilgi (kurumsal-olgusal) yeterliliği ile arasında ise pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kişilerin bireysel yeterliklerine olan inancı çevrelerini meydana getirmeleri, örgütlemeleri ve içinde buldukları çevrede etkin olmaları açılarından oldukça önemlidir (Bandura, 1997a). Bireylerin mesleki olarak kendilerini donanımlı olarak algılamaları, mesleki olarak sınırları çizilmiş olan temel becerileri ve bu becerilerin ötesinde spesifik becerileri geliştirmek adına yapılan bilgi kazanma çalışmalarına dair farkındalık sahibi olarak bu yönde girişimde bulunmaları ile alakalıdır. Bireylerin spesifik olarak alan becerilerini kuramsal ve

olgusal olarak geliřtirmelerinin alanlarına dair bilgi edinmeleri ile ilgili olduđu dűřünülebilir.

- 13) Yetkinlik ile bilgi (kurumsal-olgusal) yeterliliği, beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği arasında pozitif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yetkinliğe sahip bireylerin mesleki olarak o işi iyi yapabileceklerine dair inançları olduğu söylenebilir.
- 14) Yetkinlik ile yeterlilik arasında pozitif yönlü çok güçlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yeterlilik algısı bireyin ortaya koyacağı performansına dair olan olumlu inancını ifade eder. Bireyler yeterliliklerine dair olumlu inançlar geliştirmeleri ve başarı endekslerinde yaptıkları iře dair içsel ve dışsal olumlu dönütlerle pekiştirilmiş yeterlik algılarına sahip olmaları performanslarını doğrudan etkileyebilmektedir. Yetkinlik yapılan iřte yüksek performans göstermenin terimsel karşılığıdır. Yetkin bireyin yeterli olduğuna dair olumlu bir algısı olması gerektiği dűřünülebilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi'nde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak şu önerilere yer verilebilir:

- 1) Öđretim üyelerinin Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköđretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne dair bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılmasına yönelik üniversiteler bünyesinde toplantılar ve uzman kişilerce verilecek eğitim programları organize edilmesinin Türkiye'de eğitimin kalitesi ve Bologna sürecinde Türkiye'nin statüsüne katkı sağlayacağı dűřünülebilir.
- 2) Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bütün üniversitelerin yaptıkları faaliyetleri, yıllık raporlar şeklinde düzenleyerek, paydaşları ve diğer akademik birimleri ile paylaşmasının yükseköğretimde kalitenin yükselmesine katkı sağlayacağı; yükseköğretim ile ilgili paydaşların Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin tanıtımı, yaygınlaştırılması ile ilgili organizasyon, toplantı ve kongreler düzenlemesinin yükseköğretimde kalite yönetimi süreçlerini geliştirebileceği söylenebilir.

- 3) Öğrenim görülen programa ilişkin duyulan memnuniyetin bireylerin, yeterlilik ve yetkinlik algıları üzerinde etkili olduğu araştırma bulgularında görülmektedir. Eğitimde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde sağlıklı mesleki yönlendirme çalışmaları ile bireylerin ilgi, yetenek ve değerlerine uygun mesleki yönlendirmelerinin gerçekleştirilmesi; yeterlilik düzeyleri yüksek öğrencilerin eğitim fakültelerine kazandırılmasını sağlayabilir.
- 4) Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalamasının en yüksek, alana özgü yetkinlik puan ortalamasının ise en düşük olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Alana özgü yetkinlik düzeyinin puan ortalamasının diğer alt boyutlara göre en düşük olmasının nedenleri araştırılabilir. Alan bilgisi derslerinin konu alanı uzmanları tarafından yürütülmesi bu alt boyut puan ortalamasını yükseltebilir.
- 5) Öğretmen adaylarının yeterlilik ve yetkinlik düzeylerinin yükseltilmesine yönelik YÖK ve paydaşları tarafından tedbirler alınmalı; öğretmen yetiştirme programlarının ders içerikleri gözden geçirilerek yeniden düzenlenebilir.
- 6) İletişim ve sosyal yetkinlik düzeyinin yüksek olması öğretmenlik mesleğinin bir gereğidir. Eğitim fakültelerinin bazı programlarında iletişim dersi verilirken bazı programlarında bu ders verilmemektedir. Dolayısıyla iletişim ve sosyal yetkinlik yeterlilik düzeyinin bütün öğretmen adaylarında artırılabilmesi için iletişim dersinin öğretmen yetiştirme programlarının tamamına eklenmesi önerilebilir.
- 7) Yetkinlik ve yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarını başarılı öğrencilerin tercih etmesi hususunda ilgili birimlerce tedbirler alınabilir (Örneğin; eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde belirli bir başarı sıralamasının baraj olarak getirilmesi).
- 8) Türkiye'deki tüm programlar için TYYÇ kapsamında ölçekler geliştirilip programların yeterlilik düzeylerinin tespiti kalite yönetim süreçlerine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları ile Öz Yetkinlik ve İyimserlik İlişkisi: Ankara Üniversitesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, A., Tetik, S. ve Yalçın, B. (2010). *Yükseköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Alguları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(2), 19-27.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akça, Y. ve Aktükün A. (2010). *Yükseköğretim Bilgi Bankası*, İstanbul: Torofset.
- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Alguları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkapulu, E. (2005). *Ergenin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akman T. (2010). *Bologna Süreci ve Yükseköğretim Kurumlarındaki Yansımaları*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Akyüz, Y. (1990), "Financial System and Policies in Turkey in the 1980s", Political Economy of Turkey: Debt, Adjustment and Sustainability içinde T. Arıcanlı ve D. Rodrik (der.), 98-131, (New York: MacMillan).
- Akyüz, Y. (1998). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1988'e*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1997'ye*, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2006a). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimînin İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış*, Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 20, 17-58. DOI: 10.1501/OTAM_0000000532.
- Akyüz, Y. (2006b). *Türk Eğitim Temel Sorunu: Öğretmen Yetiştirme, Atama, Sağlama İlke ve Uygulamaları (1453-2004)*, M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.), Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi İçinde (429-443), Nobel, Ankara.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Öz Yeterlik Algularının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M. M. ve H. Bahadır (2007). *Bologna Süreci ve Türkiye*, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, 222-229.

- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.
- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi (2008). *Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması — Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi, 2007-2008 Sonuç Raporu*, K. Edinsel (ed.).
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-Yeterlik ile Açıklanabilirliği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağdadioğlu, N. (2005) *Türk Yükseköğretim Endüstrisinin Performansı Kamu ve Vakıf Üniversitelerinin Karşılaştırılması*, Gazi, Ankara.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, Psychological Review, 84,194–215.
- Bandura, A. (1993). *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*, Educational Psychologist, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997a). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Newyork: Freeman.
- Bandura, A. (1997b). *Self-Efficacy: Harward Mental Healt Letter*, 13(9), 1-4.
- Baksan, Gülsüm. “*Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20: 16–25, 2001.
- Baltaş, A. (2002). *Duygusal Yetkinlikler Rehberi*, Kaynak Dergisi, Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, Sayı: 9, s. 121-125.
- Balyan, M. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları, Sosyal Beceri ve Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baskan, G.A. (2001). *Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi*, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21(1), 21-32.
- Başkan, A, G., Aydın, A., Madden, T. (2006). *Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, sayı:1 <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/download/266.pdf?sc> (07.02.2013).
- Bayraktar, C. ve İpek, C. (2009). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları*, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 67-84.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ile Zeka Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16)1, 113-132.
- Bıkmaz, H. F. (2006). *Öz-Yeterlik İnanç*, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde Bireysel Farklılıklar İçinde (s. 291-294), Nobel, Ankara.
- Bilgin, M. (1996). *Grup Rehberliğinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bilgin, M. (1999). *14-18 Yaş Grubu Ergenlere Yönelik Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Geliştirme Çalışması*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(12), 7-14.
- Bilsel, C., (1943). *İstanbul Üniversitesi Tarihi*, Kenan, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C., (1987). *Eğitim Psikolojisi*, Binbaşıoğlu, Ankara.
- Binbaşıoğlu, Cavit, (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, Milli Eğitim, İstanbul.
- Bologna Process Stocktaking Report 2007, (May 2007). *Report From a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group*, (Elektronik Format http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf, 04.08.2011).
- Boyatzis Richard E., (1982). *“The Competent Manager: A Model for Effective Performance”*, John Wiley&Son, New York.
- Budak, S., (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat, Ankara.
- Budak, G., (2008). *Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi*, Barış Yayınları Fakülteler, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem, Ankara.
- Canakay, E. U., (2007). *Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Capaldo Guido, Iandoli Luca, Zollo Giuseppe, (2006). *“A Situationalist Perspective to Competency Management”*, Human Resource Management, Cilt: 45, Sayı: 3, s. 429-448.
- Cevizci, A., (1997). *Felsefe Sözlüğü*, Genişletilmiş 2. Baskı, Ekin.
- Chapman N. Elwood, (2007). Tutum, (1999). *Commission of the European Communities Communication From the Commission*, Alfa, İstanbul.
- To The Council and The European Parliament: Improving The Quality of Teacher Education, *Commission of the European Communities Final Report*, Brussel, http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (erişim tarihi 10.08.2010).
- Connoly, J., (1989). *Social Self-Efficacy in Adolecence: Relations With Self-Concept, Social-Adjustment and Mental Health*, Canadian Journal of Behavior Science Review, 21(3), 258-269.
- Coşkun, G., (2007). *Performansa Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Öz-Yeterlik Algısına, Tutumuna ve Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D., (1998). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, (27): Sistem.
- Cüceloğlu, D., (1998). *İnsan ve Davranışı*, (8): Remzi.
- Cüceloğlu, D., (2000) *Savaşçı*, (2):Sistem.
- Cüceloğlu, D., *Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*, (5): Remzi.
- Çakıcı, D., (2010). *Spor Lisesi ve Genel Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Öz-Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Çelebi, N., (2003). *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesindeki Mülteci Profesörler*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 43.1,259-272.
- Çelikkaleli, Ö., (2004). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Psikolojik İhtiyaçlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çimen, S., (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çoklar, A. N., (2008). *Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Öz-Yeterliklerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K., (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 143-167.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalgıç, Y., (2008). *Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dede, Y., (2008). *Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 741-757.
- Değirmencioğlu, C., (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Leyla Küçükahmet. (Ed.), Geliştirilmiş 2. Baskı, Alkım, İstanbul.
- Demirel, Ö., (1989). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 4 (5-26).
- Demirel, Ö., (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem-A, Ankara.
- Demirel, Ö., (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z., (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem, Ankara.
- Demirel, Ö., (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretmen Sanatı*, Pegem, Ankara.
- Dölen, E., (2010c). *Türkiye Üniversite Tarihi 5, Özerk Üniversite Dönemi 1946-1981*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Durdu E., (2011). *Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretimi'nin Bologna Süreci'ne Uyumu*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ekici, G., (2008). *Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 98-110.
- Erçetin, Ş., (2006). *Turkish Higher Education Institutions in Bologna Process*, Humanity & Social Sciences Journal 1 (1): 18-27.
- Erden, M., (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Şarak, Ankara.
- Ertürk, S., (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan, Ankara.

- Eryenen, G., (2008). *Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen, O., I. Gürleyen ve A. Oğuş Binatlı (2012). *Impact of the Bologna Process on Turkish Higher Education: the Case of Izmir University of Economics*, European Journal of Higher Education, 1-11.
- Fidan, N. ve Erden M., (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım
- Fidan, N., (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem, Ankara.
- Gençtürk E., Akbaş Y., Kaymakci S., (2012). "Qualifications of an Ideal Teacher according to Social Studies Preservice Teachers", *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, vol.12, pp.1569-1572,
- Girgin Sağın, F., (27-29 Mayıs 2011). *1933'te Ne Oldu? 2011 Türkiye'sinden Son Devrim'in Çözümlemesi*, Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011),. YÖK: İstanbul. 2. Cilt, Bölüm XI, 1245-1252, http://www.uyk2011.org/kitap/pages/uyk2011_s_1245_1252.pdf.
- Gökçakan, Z., (2008). *Akılcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yetkinlik İnançlarını Yükseltmedeki Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 191-204.
- Gresham, F. M.; & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Mental factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology* 25,367-38 1.
- Guzman, S., (2002). *Delia, Özgürlüğe Uçuş*, 4. Baskı, Yeni Yüksektepe, Ege.
- Gültekin, Mehmet. "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi Kapsamında İlköğretime Öğretmen Yetiştirme", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-2,12: 49-65, 2002.
- Günçer, B. ve ötekiler, (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*, YÖK, Ankara.
- Güngör, E., (1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, 1.Baskı, Ötüken.
- Güneş, F., (2012). *Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler*, *Journal of Higher Education and Science*, 2(1), 1-9.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z., (2011). *YÖK'ün 30 Yılı*, SETA, Ankara.
- Hakan, Ayhan, *Eğitim Önlisans Programının Değerlendirilmesi*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1991, Eskişehir.
- Hatiboğlu, M. T., (1998). *Türkiye Üniversite Tarihi 1845-1997*, Selvi, Ankara.
- Hirsch, E. E., (2000). *Anılarım Kayzer Dönemi Weimar Cumhuriyeti Atatürk Ülkesi*, 6.Basım, Fatma Suphi (Çev.). TÜBİTAK, Ajans-Türk, Ankara.
- Hoffmann Terrence, "The Meanings of Competency", *Journal of European Industrial Training*, Cilt: 23(6), 1999,275- 285.
- House of Commons Education and Skills Committee, *The Bologna Process*, Fourth Report of Session 2006-07.

- ILO-UNESCO, (2007). *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel*, International Labour Office, Geneva.
- Ingersoll, R.M. and Merrill, E., (2011). *The Status of Teaching as a Profession*, in J. Ballantine and J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, (pp. 185-189) 4th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Ingersoll, R., (2012). *Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us*, Phi Delta Kappan, 93(8), 47-51. <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47>.
- Jackson Simpson, L.A., (2004). *Student Teacher Exit Portfolios: Is it an Appropriate Measure and a Unique Contribution Toward the Assesment of Highly Qualified Teacher Candidates, (Dissertation Submitted)*, Faculty of the Graduate School of the Universty of Maryland, Collage Park.
- James, L., (1999). *Kişiliğinizde ve Mesleğinizde Yüksek Performans İçin 10 Yaşam Becerisi*, çev: Selim Yeniçeri, 1. Basım, Beyaz, İstanbul.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Menteş, Ö., (2006). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Otomatik Düşüncelerin, Yaşanılan Sosyal Birim ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(26), 36-45.
- Karasar, N., (2002). *Bilimsel Arastırma Yöntemi (Scientific Research Methods)*, Nobel, Ankara.
- Katoğlu, M., (2011). *Cumhuriyet Türkiyesi'nde Eğitim, Kültür, Sanat, Çağdaş Türkiye 1908-1980 Türkiye Tarihi*, 4. Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, 11. Basım, Cem, 417-520, İstanbul.
- Kaya, Y. K., (1981). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz-Politika-Eğitim-Kalkınma*, Üçüncü Baskı, Ankara.
- Kavcar, C., (2002). *Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 35 Sayı 1-2 (1-14) .
- Kıran-Esen, B. ve Çelikkaleli, Ö., (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Düzeyleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimlerinin İncelenmesi*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (29), 37-49.
- Kocatürk, U., (1984). *Atatürk'ün Üniversite Reformu ile İlgili Notları*, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı:1, Cilt:1, Kasım, <http://atam.gov.tr/ataturkununiversite-reformu-ile-ilgili-notlari/>.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., Özkılıç, R. ve Şenışık, Y., (2009). *An Investigation of Social Self Efficacy Expectations and Assertiveness in Multi-Program High School Students*, Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 623–629.
- Koroğlu, M., (2015). *Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlikleri ve Öğrenme Stili Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Küçükahmet, L., (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim (Öğretim İlke ve Yöntemleri)*, Gazi, Ankara.
- Küçükahmet, L., (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Leyla Küçükahmet (Ed.) Alkım, İstanbul.

- Küçükcan, T. ve Gür, B. S., (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz*, SETA, Ankara.
- LaVopa, Anthony J., *Status and Ideology: Rural School Teachers in Pre-March and Revolutionary Prussia*, Journal of Social History 12, no. 3 (Spring, 1979): 430-456. <http://jsh.oxfordjournals.org/content/12/3/430.full.pdf>.
- Leech, N. L., Barrett, K.C. and Morgan, G.A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation. (Second Edition)*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lunenberg, M., (2002). *Designing a Curriculum for Teacher Educators*, European Journal of Teacher Education, Vol.25 no. 2(3). p. 264-277.
- McClelland David C., “*Testing for Competence Rather Than for Intelligence*”, American Psychologist, Cilt: 28, 1973, s. 1-14.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6.-7. sınıflar) Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, (2010). http://oyegm.meb.gov.tr/bilgilendirme/ogretmen_yetistirme_sistemi.htm (erişim tarihi 07.07.2011)
- Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, (1998). *Cumhuriyetin75.Yılında Yükseköğretim*, Milli Eğitim, Ankara.
- Neumark, F., (1982). *Boğaziçine Sığınanlar Türkiye’ye İltica Eden Alman İlim, Siyaset ve Sanat Adamları 1933-1953*, Maliye Enstitüsü, İstanbul.
- Okçabol, R., (2007). *Yükseköğretim Sistemimiz, Ütopya*, Ankara.
- Öner, N., (1987). *İnsan Hürriyeti*, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Özaslan, İ, E. Korkmaz, Ö. F. Batırel ve M. Erkal, (1998). *Yükseköğretim Kurumlarının Bölgelerarası Gelişme Farklılıkları Açısından Önemi ve İşlevleri*, İTO, Yayın No:1998-19, İstanbul.
- Özenoğlu Kiremit, H., (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özevin Tokinan, B., (2008). *Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Öz-Yeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özoğlu, M., (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Ankara.
- Özkan A., (2015). *Bologna Süreci Kapsamında Yükseköğretimde Akademik Program Etkinliğinin Ölçülmesi: Türkiye Üniversitelerinde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C., (1999). *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme: 75 Yılda Eğitim*, Tarih Vakfı, İstanbul.
- Özoğlu, M., (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, Seta Analiz, Sayı 17. [http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf.\(24.10.2012\)](http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf.(24.10.2012)).
- Pajares, F., (1997). *Current Directions in Self Efficacy Research*, In M. Maehr & P.R.

- Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, Vol: 10, pp: 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H., (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept and School Achievement*, In R. Riding & S. Rayner (Eds.), pp. 239-266. London: Ablex Publishing.
- Pechar, H., (2007). *The Bologna Process A European Response to Global Competition in Higher Education*, The Canadian Journal of Higher Education; 37, 3;CBCA Complete, pp. 109-125.
- Popkewitz, T., (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/knowledge in Teaching*, Teacher Education and Research, New York: Teachers College Press.
- Rousseau. J. Jean, *Toplum Sözleşmesi*, Çev: Alpagut Erenulug, Öteki.
- Sağlam, M., (2007). Öğretmen Okullarının Kuruluşunun 157. Yılına Kutlama Etkinlikleri Kapsamında Sunulan “Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Öğretmen Eğitimi Modelleri”, Kocaeli: Konuşma, 2005. Sağlam, “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimi”, Türk Eğitim Tarihi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler (Cilt-I), 413-423. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, Z. Güner, N., (2001). *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*, 2. Baskı, Pegem.
- Selçuk, Z., (2009). *Eğitim Psikolojisi*, (16. Baskı), Nobel, Ankara.
- Senemoğlu, N., (2003) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Kalkan, Ankara.
- Sezgin, İ., (2000). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*, Nobel, Ankara.
- Shippmann Jeffery S., Ash Ronald, Battista Mariangela, Carr Linda, Eyde Lorraine D., Hesketh Beryl, Kehoe Jerry, Pearlman Keneth, Prien Erich P., Sanchez Juan I., “*The Practice Of Competency Modeling*”, *Personel Psychology*, (53), 2000:703-740.
- Sıvacı, S., (2003). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alan ve Meslek Bilgisi Yeterlikleri ile Derse Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (Ed.), (2003). *Eğitimin Tarihsel Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı, Ankara.
- Spencer Lyle M. ve Spencer Signe M., (1993). “*Competence at Work*”, John Wiley & Sons Inc., New York.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftci, İ., (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sünbül, A. M., (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ö. Demirel-Z. Kaya (Ed.), Pegem, Ankara.
- Şenışık, Y., (2006). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerine Etkisi*, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Tanrıkulu, D., (2011). *Türkiye’de Yükseköğretime Erişim: 2025 Yılında Yükseköğretim Talebi Karşılanabilecek mi? (Analiz No. 33)*, SETA, Ankara.
- Taşer, S., (2010). *XX.Yüzyıl Başlarında Türkiye’de Yükseköğretim*, Çizgi, Konya.
- Tekışık, H. Hüsnü, (1992). *İlköğretim Okullarında Program Geliştirme*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (8), 351-362.
- Tekin, S. ve Üstün, S., (2009). *Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 35-47.
- Türk, E., (1999). *Türk Eğitim Sistemi*, Nobel, Ankara.
- Türk, Ö., (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Meslek Doyumlarının İncelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- UNESCO, (1998). *World Education Report: Teachers and Teaching in a Changing World*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Variş, F., (1998). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*, Alkım, Ankara.
- Veiga, A. ve A. Amaral, (2006). *The Open Method of Coordination and The Implementation of The Bologna Process*, Tert Educ Manag, 12, 283–295.
- Widmann, H., (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu*, Kabalcı, İstanbul.
- Yabaş, D., (2008). *Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımını Öğrencilerin Öz-Yeterlilik Alguları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H., (2006). “Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Özyeterlilik İnançlarının İncelenmesi”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 278-287.
- YÖK, (2007). *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi*. Meteksan A.Ş., Ankara.
- Yöntem, E., (2015). *Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale Üniversitesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yusuf Akça ve Aylin Aktükün, *Yükseköğretim Bilgi Bankası Higher Education Database*, Torofset, İstanbul, Mayıs 2010, s.29-34; YÖK, “Üniversiteler”, <http://yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz>, Erişim Tarihi 23.04.2013; 30.08.2013;<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/06/20130618-1.htm>, Erişim Tarihi 30.08.2013.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), *Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, 1998. (Çoğaltma), Ankara.
- Yüksel, H., (2009). *İletişim Kavram ve Tanımı*, 3. Baskı, Uğur Demiray (Ed.), Genel İletişim, Pegema, Ankara.
- Yüksel, Sedat, (2000). *Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Turkey_05.pdf

<http://tyyc.yok.gov.tr>

<http://www.tbv.org.tr>



EKLER

Ek 1: Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Ek 3: Ölçek Uygulama İzin Belgesi



EK 1: ÖĞRETMEN ADAYLARI YETERLİLİK ÖLÇEĞİ**(5)Tamamen Katılıyorum****(4)Katılıyorum****(3)Kararsızım****(2)Katılmıyorum****(1)Hiç Katılmıyorum**

	ÖĞRETMEN ADAYLARI YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	5	4	3	2	1
	BİLGİ (-KURAMSAL -OLGUSAL)					
1	Ortaöğretimde kazandığım yeterliliklere dayalı olarak alanım ile ilgili kavramları bilirim.					
2	Ortaöğretimde kazandığım yeterliliklere dayalı olarak alanım ile ilgili kavramlar arası ilişkileri analiz ederim.					
3	Bilginin doğası konusunda bilgi sahibiyim.					
4	Bilginin kaynağı konusunda bilgi sahibiyim.					
5	Bilginin sınırları konusunda bilgi sahibiyim.					
6	Bilginin doğruluğu konusunda bilgi sahibiyim.					
7	Bilginin güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibiyim.					
8	Bilimsel bilginin üretimi ile ilgili yöntemleri tartışırım.					
9	Alanım ile ilgili öğretim programları bilgisine sahibim.					
10	Alanım ile ilgili öğretim strateji, yöntem ve teknikleri bilgisine sahibim.					
11	Alanım ile ilgili ölçme ve değerlendirme bilgisine sahibim.					
12	Öğrencilerin gelişim özellikleri bilgisine sahibim.					
13	Öğrencilerin öğrenme özellikleri bilgisine sahibim.					
14	Öğrencilerin öğrenme güçlükleri bilgisine sahibim.					
15	Ulusal ve uluslararası kültürler hakkında bilgi sahibiyim.					
	BECERİLER (-BİLİŞSEL – UYGULAMALI)					
16	Alanım ile ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanırım.					
17	Alanım ile ilgili olay ve olguları kavramsallaştırırım.					
18	Alanım ile ilgili olay ve olguları bilimsel yöntem ve tekniklerle incelerim.					
19	Alanım ile ilgili olay ve olguların verilerini yorumlar ve değerlendiririm.					
20	Alanım ile ilgili sorunları tanımlarım.					
21	Alanım ile ilgili sorunları analiz ederim.					
22	Alanım ile ilgili sorunlara, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştiririm.					
23	Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak en uygun öğretim strateji yöntem ve tekniklerini uygularım.					
24	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji,					

	yöntem ve tekniklerini uyguladım.						
25	Öğrencilerin konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uyguladım.						
26	Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirdim.						
27	Öğrencilerin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendiririm.						
	YETKİNLİKLER						
	BAĞIMSIZ ÇALIŞABİLME VE SORUMLULUK ALABİLME YETKİNLİĞİ						
28	Bireysel çalışmalarda sorumluluk alırım.						
29	Grup çalışmalarında sorumluluk alırım.						
30	Bireysel ve grup çalışmalarında aldığım görevi etkin bir şekilde yerine getiririm.						
31	Kendimi bir birey olarak tanırım.						
32	Yaratıcı ve güçlü yönlerimi kullanırım.						
33	Zayıf yönlerimi geliştiririm.						
34	Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık olan sorunları çözmek için bireysel olarak sorumluluk alırım.						
	ÖĞRENME YETKİNLİĞİ						
35	Edindiğim bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendiririm.						
36	Öğrenme gereksinimlerimi belirleyip öğrenmemi yönlendiririm.						
37	Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştiririm.						
38	Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanırım.						
	İLETİŞİM VE SOSYAL YETKİNLİK						
39	Sanatsal ve kültürel çalışmalara etkin olarak katılırım.						
40	Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara, gelişmelere duyarlı davranırım ve bu gelişmeleri izlerim.						
41	Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığım sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlayıp uyguladım.						
42	Alanım ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendiririm.						
43	Düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi, nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan veya olmayan kişiler ile paylaşıyorum.						
44	Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 düzeyinde (61-70 puan aralığı) kullanarak alanımdaki bilgileri izlerim meslektaşlarım ile iletişim kurarım.						
45	Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 düzeyinde (61-70 puan aralığı) kullanarak meslektaşlarım ile iletişim kurarım.						
46	Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanırım.						

47	Farklı kültürlerde yaşar, sosyal yaşama uyum sağlarım.						
	ALANA ÖZGÜ YETKİNLİK						
48	Dış görünümüm ile topluma örnek olurum.						
49	Tutumum ile topluma örnek olurum.						
50	Tavır ve davranışlarım ile topluma örnek olurum.						
51	Demokrasi, insan hakları, toplumsal değerlere uygun davranırım.						
52	Bilimsel, mesleki etik değerlere uygun davranırım.						
53	Kalite yönetimi süreçlerine uygun davranarak bu süreçlere katılırım.						
54	Güvenli okul ortamının oluşturup, sürdürülebilmesi için kişisel ve kurumsal etkileşim kurarım.						
55	Çevre koruma konusunda yeterli bilince sahibim.						
56	Eğitim ortamlarında ki iş güvenliği konusunda yeterli bilince sahibim.						
57	Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal - evrensel duyarlılıkların bilincindeyim.						
58	Alanımla ilgili görev, hak ve sorumluluklarıma ilişkin yasa - yönetmelik - mevzuata uygun davranırım.						

EK 2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu form yüksek lisans tez çalışması için Öğretmen Adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olması için lütfen her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplandırmaya özen gösteriniz. Gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Gökhan Uğur YAĞMUR

Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz: 1- Kadın () 2- Erkek ()

2- Mezun olduğunuz lise türü :

1- Fen lisesi () 2- Anadolu Öğretmen lisesi () 3- Anadolu lisesi ()

4- Genel lise () 5- Meslek Lisesi () 6- Diğer (Belirtiniz)

.....

3- Liseden mezun olduğunuz alan :

1- Sayısal () 2- Eşit Ağırlık () 3- Sözel () 4- Yabancı Dil ()

5- Diğer (Belirtiniz)

4- Öğrenim gördüğünüz program :

1- İlköğretim Matematik Öğrt.() 2- Sınıf Öğrt.() 3- Okulöncesi Öğrt ()

4- Sosyal Bilgiler Öğrt. () 5- Fen Bilgisi Öğrt. () 6- Türkçe Öğrt. ()

7- Reh. ve Psik. Dan.() 8- Bil. Ve Öğret. Tekn. () 9- Beden Eğit. ve Spor Y. ()

5- Öğrenim gördüğünüz programdan memnun musunuz ?

1- Evet () 2- Hayır ()

6- Genel not ortalamanız (7 döneme ait) :

EK 3: ÖLÇEK UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı)



Sayı : 85023617/ 73
Konu : Gökhan Uğur YAĞMUR

10.03/2016

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi 141165012 numaralı Gökhan Uğur YAĞMUR'un "Öğretmen Adaylarının Yeterliliklerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" başlıklı tez konusuna veri toplama amacıyla Üniversitemiz Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi Bölümü ve Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulamak istediği ölçek çalışmasının izin isteği Anabilim Dalımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Hüseyin ŞİMŞEK
Anabilim Dalı Başkanı

- Ek 1: 1 Adet Dilekçe
2: 1 Adet Bilgi Formu
3: 1 Adet Ölçek Çalışması

T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih : 11.3.16
Sayı : 176

Adres : Ahi Evran Üniv. Eğitim Fakültesi B Blok 151 Nolu Oda KIRŞEHİR
Tel: 0 386 280 5148 Belge Geçer: 0 386 280 5145 e-posta: egitimbilimleri@ahievran.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Gökhan Uğur YAĞMUR
Doğum Yeri ve Yılı : 1989 - Kırşehir
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : gokhanugur40@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans : Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Yayımlar: Sivacı, S.Y., Pektaş, S., Akdoğan, D., Yağmur, G.U., Çöplü F., (2016). *Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Baskın Olduğu Zeka Alan Profilleri ile Branşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 3. International Eurasian Educational Research Congress, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve EJER; 31 Mayıs - 03 Haziran 2016, Muğla.