



EĞİTİM FAKÜLTESİ LİSANS PROGRAMLARI DERS ÖĞRENME ÇIKTILARININ KAZANIMINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN ETKİSİ VE NEDENLERİ*

THE EFFICACY AND REASONS OF FACTORS AFFECTING ATTAINMENTS OF LEARNING OUTCOMES OF UNDERGRADUATE PROGRAMS IN FACULTY OF EDUCATION

Etem YEŞİLYURT**

Öz

Bu çalışma, eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etkisi ve bu etkinin nedenlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Karma araştırma yaklaşımı ve tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubu “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi ile belirlenmiş ve araştırma 2017-2018 akademik yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 512 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş veri toplama aracıyla elde edilen nicel veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise içerik analiziyle çözümlenmiş olup, ortaya çıkan temalar ve bu temaların arasındaki bağlar, geliştirilen modellerle somutlaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını hiyerarşik olarak; öğretmen adayının kendisi, öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu, KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı ile web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları değişkenlerinin “çok etkili” düzeyde; dersin yürütücüsü, arkadaş ve sosyal çevre, puana dayalı uygulamalar ve sınavlar, değişkenlerinin ise “orta düzeyde etkili” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu etki düzeylerinin nedenlerine ilişkin sonuçlarında elde edildiği çalışmada, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Ders Öğrenme Çıktısı, Eğitim Fakültesi, Kazanım, Öğretmen Adayı, Öğretmen Yetiştirme.

Abstract

The purpose of this study is to define the efficacy and reasons of these efficacy within factors affecting attainments of learning outcomes of undergraduate programs in faculty of education. Mixed research approach and survey model were used in this study and participant group of the study was determined by convenience sampling method. The study was conducted upon 512 prospective teachers in the faculty of education of a state university within the academic years of 2017-2018. Quantitative data was collected with data collection instrument developed by the researcher and analyzed with the techniques of frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation. Qualitative data of the study was analyzed with the technique of content analysis and the themes and the connection among themes were embodied with models developed. As a result of the study, attainments of learning outcomes of undergraduate programs in faculty of education were found out as hierarchically; prospective teacher himself/herself, the desire of having the qualities of teaching profession, being successful in the exam of KPSS and assignment anxiety and information sources such as web, internet, media and TV etc. “over medium level effective”; the executive of the course, friend and social environment, practice with score based and exams were found as “medium level effective”. Some suggestions were presented related to the reasons of these efficacy levels results reached by the study.

Keywords: Attainments, Faculty of Education, Learning Outcomes, Prospective Teachers, Teacher Training.

1. GİRİŞ

Nitelikli insan gücünün varlığı, ülkeler için stratejik bir önem taşımaktadır. Böyle bir nüfusa sahip olmak, her şeyden önce ülkede nitelikli bir eğitim sisteminin bulunmasını gerekli kılmaktadır. Başta ekonomik ve toplumsal gelişme olmak üzere tüm alanlarda gelişmeyi amaç edinen ülkelerde, dünyada yaşanan ekonomik, bilişim ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda gerekli görülen değişim, gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, öncelikli olarak eğitim sisteminden beklenmektedir. Eğitimde kalitenin, verimliliğin sağlanması ve bunların sürdürülebilirliğinin temel belirleyicilerinden biri, eğitim sisteminin özellikle süreç boyutunu işleten öğretmenler olduğundan, kaliteli bir eğitimin temel koşulu da nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesinde elbette ki farklı yöntemler, dikkate alınan farklı ölçütler ve değişkenler olabilir. Ancak öğretmenlerin niteliklerine en çok etki eden zaman diliminin hizmet öncesi eğitim süreci, diğer bir deyişle lisans eğitim süreci olduğu genel kabul görmektedir.

Nitelikli öğretmenle ilgili toplumların mutabakata vardığı ortak bir tanım olmamasına rağmen (Şişman, 2009), genel olarak iki temel özellik ön plana çıkmaktadır. Bunların biri, kişinin öğretmenlik mesleğine yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek ve model olma niteliklerini içeren kişisel özellikler, diğeri ise genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisinin oluşturduğu mesleki özelliklerdir (Kavcar, 2002; Bilir, 2011). Başta eğitim fakülteleri olmak üzere, öğretmen yetiştiren fakültelerin lisans derslerinin

* Bu çalışmanın özeti, 2019 yılında V. INES Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin gözden geçirilmiş şeklidir.

** Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr



diğer bir deyişle lisans öğretim programları çıktılarının (ürünlerinin, sonuçlarının vb.) toplamı, öğretmen adaylarına bu nitelikleri kazandırmaktır. Öğretmenlerin, öğretmen adayı olduğu lisans eğitim sürecinde aldıkları dersler ve bu derslerin öğrenme çıktılarına sahip olma düzeyleri, onların niteliklerini doğrudan etkilemektedir. Öte yandan, eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarından (ders çıktılarından) kazanımı MEB'in (2017), öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikler olarak belirlediği a) Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, b) öğrenciyi tanıma, c) öğretmen ve öğrenme süreci, d) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, e) okul, aile ve toplum ilişkileri, f) program ve içerik bilgisi olarak adlandırılan altı ana yeterlik, bu yeterliklere bağlı olarak 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinin uygulamasıyla doğrudan ilişkidir ve bir bakıma da ön koşuldur.

Öğretmenlerin lisans dönemlerinde aldıkları dersler, "ders öğretim programı" kavramı ile adlandırılmaktadır. Ders öğretim programı, "bir eğitim programı içinde yer alan her bir dersle ilgili amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme ile ölçme-değerlendirme etkinliklerini (süreçlerini) ve kaynakçayı kapsayan programdır. Örneğin, sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan her bir dersin programı "ders öğretim programı" olarak adlandırılır. Bir ders öğretim programı yıllık ya da yarıyılıklı hazırlanabilir (YÖK, 1999).

Bu bakımdan eğitim fakültesi programlarında (ilköğretim matematik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği vb.) yer alan herhangi bir dersin öğrenme çıktılarından (ders çıktılarından) edinimi veya kazanımı, aynı zamanda bir yandan ilgili derslerin amaçlarının gerçekleşme düzeyini ortaya koyarken, diğer yandan da bir bakıma programda yer alan tüm derslerin öğrenme çıktılarından genel toplamını ifade eden ilgili programın öğrenme çıktılarına da katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan, program çıktısı öğrencilerin programdan mezun olduğunda, ders öğrenme çıktısı (ders çıktısı) ise öğrencilerin bir dersin başarı ile tamamlanmasından sonra kazandıkları bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle dersin öğrenme çıktıları, bir öğrenme sürecini tamamlayan öğrencinin neleri bileceği, anlayacağı ve/veya yapabileceğini açıklayan ifadelerdir. Öğrenme süreci, bir ders veya bir modül olabilir. Öte yandan ders öğrenme çıktıları şu açılardan da önemlidir. Öğrenme çıktıları (Bologna.ankara, 2010):

- Eğitim sürecinde eğitimciler ve öğrencilere rehberlik eder.
- Öğrenme beklentileri hususunda öğrencilere açık bilgi sağlar.
- İstihdam edebilecek mezunların yeterlilikleriyle ilgili net bilgi verir.
- Öğrenciden beklenen öğrenmenin derinliğini ve türlerini (bilişsel, psikomotor, duyuşsal) tanımlar.
- Modül ya da alt birimler oluşturulabilecek biçimde öğrenmenin birbirleri ile uyumlu birimlerini somut olarak ortaya koyar.
- Biçimlendirici ve belgelendirici değerlendirme ile önceki öğrenmelerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için objektif ölçütler sunar.

Ders öğrenme çıktıları, uluslararası düzeyde Avrupa Birliği'nin 1999 yılında yayınladığı "Bologna Bildirgesi" ile başlayan yükseköğretimde yeniden yapılanma girişimi olan Bologna Süreci'ne somut olarak önemli katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan ders öğrenme çıktıları; ulusal düzeyde Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ) yükseköğretim lisans yeterliliklerine (YÖK, 2010), program düzeyinde eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi ve akredite edilmesine (EPDAD, 2016), bir dersin öğretim programı düzeyinde ise onun çıktılarına somut, gözlemlenebilir, ölçülebilir, davranış olarak ifade edilebilir şekilde destek vermektedir.

1.1. Araştırmanın Önemi

Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarından kazanımını birçok değişken etkileyebilir ve bu etkinin birçok nedeni olabilir. Bunların arasında olan ve aynı zamanda bu araştırmanın alt amaçlarını oluşturan değişkenlerin, ders öğrenme çıktılarından kazanımını öncelikli ve daha çok etkileyen değişkenler olduğu söylenebilir. Bu değişkenlerle ilgili olarak öğretmen adayının kendisi (Bektaş & Karagöz, 2017; Brouse & diğ., 2010; Eymur & Geban, 2011; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Gülbahar & Sivacı, 2018; Lamb, 2017; Legault, Green & Pelletier, 2006; Próspero, Russell & Vohra-Gupta, 2012; Rakes & Dunn, 2010; Sürücü & Ünal, 2018; Tuncel & diğ., 2018); öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma (Erdem & Gözel, 2014; Kahramanoğlu & Bay, 2016; Kösece, Üredi & Akbaşlı, 2015; Özdoğru & Aydın, 2012; Sezer, 2016; Tarhan, 2015; Taşkaya, 2012; Tunca & diğ., 2015; Yazar, Oral & Keskin, 2018); KPSS sınavı ve atanma (Erdem & Soylu, 2013; Ergin & Karataş, 2018; Memduhoğlu & Kayan, 2017; Sadıkoğlu, Hastürk & Polat, 2018); internet-medya (Saban & Çelik, 2018; Yeşilyurt, 2007; Yeşilyurt, Ulaş & Akan, 2016); dersin yürütücüsü, öğretim elemanı (Aydoğmuş & Yıldız, 2016; Durmuşçelebi, 2017; Gökçek & Baran Kaya, 2017); arkadaş ve sosyal çevre (Batman & Yiğit, 2016; Tuncer & Yılmaz, 2018; Yeşilyurt, 2010); puana dayalı uygulamalar



(Berberoğlu & diğ., 2012; Gündoğdu & Yaşar, 2016; Onurkan Aliusta & diğ., 2016) konularıyla ve bir bakıma bu araştırmanın alt amaçlarını oluşturan değişkenlerle ilgili olup ancak farklı amaçlara yönelik alanyazında birçok çalışma yer almaktadır. Konuyla dolaylı olarak ilintili olsa dahi, yapılan çalışmalarda, bu değişkenlerin birbirinden bağımsız olarak veya en fazla iki, üç değişkenin birlikte ele alındığı görülmektedir. Ancak, genel amaç veya alt amaç olarak, eğitim fakültesi lisans dersleri öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenler ve bu değişkenlerin etkililik düzeylerinin nedenlerini bir bütün olarak ele alan veya ortaya koyan herhangi bir çalışmaya araştırmacı tarafından ulaşılamamıştır. Bu çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak, eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen tüm değişkenlerin etkisi ve bu etkinin nedenleri, karma araştırma metoduyla araştırılmış ve sonuçlar elde edilmiştir. Bu özellikler, çalışmanın alanyazında yer alan diğer çalışmalardan hem farkını hem de özgünlüğünü ortaya koymakta olup alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etki düzeyini ve bu etki düzeyinin nedenlerini tespit etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayının kendisi,
2. Öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu,
3. KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı,
4. Web-internet-medya-tv vb. bilgi kaynakları,
5. Dersin yürütücüsü (öğretim elemanı),
6. Arkadaş ve sosyal çevre ve,
7. Puana dayalı uygulamalar ve dersten başarılı olmada dikkate alınan vize-final vb. sınavlar,

değişkenleri, eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını hangi düzeyde etkilemektedir ve bu etki düzeyinin nedenleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölüme, araştırma yaklaşımı, modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmada, araştırma yaklaşımı olarak, karma araştırma yaklaşımı (mixed models approachers) kullanılmıştır. Bu, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasıyla oluşmakta, nitel ve nicel araştırma verilerinin birlikte toplamasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasına yardımcı olmaktadır (Creswell, 2003). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraber veya birlikte kullanılması, tek bir yöntemin barındırdığı eksikliklerin giderilmesi ve daha nitelikli araştırmalar yapılmasına imkân tanımaktadır (Greene, 2005; Akt: Tunali & diğ., 2016).

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu model araştırmacıya var olan bir durumu kendi koşulları içerisinde var olduğu şekliyle betimleme imkânı tanımaktadır (Karasar, 2012). Tarama modeli, nicel ve nitel (karma) araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılmasına fırsat tanıyan bir modeldir (Kırcaali-İftar, 1997). Bu bağlamda bu araştırmanın nicel boyutu, tekil tarama modeli; nitel boyutu ise "durum çalışması" deseni kullanılarak yürütülmüştür. Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir. Bu yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, gurup, kurum, konu vb. birim ve duruma ilişkin değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012). Öte yandan Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak olduğundan sonuçların farklı durumlara genellemesi söz konusu değildir.

2.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan, köklü bir geçmişe sahip olan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, 1., 2., 3., 4. sınıf düzeyinde ve 15 farklı lisans programında öğrenim gören 512 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.



Tablo 1: Çalışma Grubunun (Katılımcıların) Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler			
Cinsiyet		f	%
1	Kadın	345	67,4
2	Erkek	167	32,6
Sınıf Düzeyi		f	%
1	1. Sınıf	59	11,5
2	2. Sınıf	111	21,7
3	3. Sınıf	201	39,3
4	4. Sınıf	141	27,5
Öğrenim Görülen Program Türü		f	%
1	Almanca Öğretmenliği	49	9,6
2	Okulöncesi Öğretmenliği	49	9,6
3	Türk Dili ve Edebiyatı	49	9,6
4	Sınıf Öğretmenliği	48	9,4
5	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	45	8,8
6	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	43	8,4
7	Felsefe Grubu Öğretmenliği	39	7,6
8	Coğrafya Öğretmenliği	33	6,4
9	Türkçe Öğretmenliği	29	5,7
10	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	29	5,7
11	İngilizce Öğretmenliği	24	4,7
12	Kimya Öğretmenliği	22	4,3
13	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	21	4,1
14	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	21	4,1
15	Biyoloji Öğretmenliği	11	2,1
Toplam		512	100,0

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere, çalışma grubu içerisinde cinsiyet olarak kadın öğretmen adaylarının; sınıf düzeyi olarak 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının; öğrenim görülen program türü olarak ise Almanca, Okulöncesi, Türk Dili ve Edebiyatı ile Sınıf Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim öğren öğretmen adaylarının daha fazla olduğu görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Bu veri toplama aracında araştırmanın nicel boyutu için ölçek, nitel boyutu için de yarı yapılandırılmış görüşme formu birlikte kullanılmıştır. Veri toplama aracında a) katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik üç soru, b) ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etkisinin değerlendirilmesi sağlamak amacıyla yedi soru ve c) bu sorulara verilen cevapların gerekçelerini belirlemeye ilişkin olarak da yedi yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yer almaktadır. Tablo 2'de, veri toplama aracında yer alan sorulardan biri örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 2: Veri Toplama Aracında Yer Alan Sorulara Bir Örnek

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişken adı;				
A) Öğretmen Adayının Kendisi (Öğrenme Arzusu - İsteği - Hevesi - Motivasyonu vb.) Değişkeni				
(1) Etkili değil	(2) Az etkili	(3) Orta düzeyde etkili	(4) Çok etkili	(5) Tamamen etkili

Elde edilen bu veri toplama aracı, çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından dört farklı üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan altı öğretim üyesinin ve bir dil bilgisi uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulama hâlini almıştır. Bu yol kullanılarak, veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü Büyüköztürk'e (2007) göre, bir ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliği uzman görüşleriyle



değerlendirilebilir. Beşli likert türü maddeler, 1: Etkili değil-ED (1.00-1.80); 2: Az etkili-AE (1.81-2.60); 3: Orta düzeyde etkili-ODE (2.61-3.40); 4: Çok etkili-ÇE (3.41-4.20); 5: Tamamen etkili-TE (4.21-5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması

Özellikle nitel çalışmada en önemli özelliklerden birisi, katılımcıların kendilerinden neler beklendiği, sorulara cevap verirken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda bilgi sâhibi olmalarıdır. Bu nedenle veri toplama süreci doğrudan araştırmacı tarafından işletilmiş olup araştırmacının önemi ve kapsamı, bu kapsamda kullanılan görüşme formu ve nasıl doldurulması gerektiği konusunda çalışma grubuna doğrudan bilgi sunulmuştur. Veri toplama aracı, 16-27 Nisan 2018 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına uygulanmış olup, uygulama süresi katılımcılara göre 10 ile 40 dakika arasında bir zaman almıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Veri toplama aracında yer alan nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçek sorularına ilişkin katılımcıların görüşleri ise anlaşılabilirliğinin yüksek ve yorumlanmasının kolay olması bakımından hem frekans ve yüzde teknikleri hem de aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Çünkü Tavşancıl'a (2006) göre, bir ölçek sınıflama ve eşit aralıklı ölçek özelliği taşıyorsa elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleriyle çözümlenebilir. Veri toplama aracından elde edilen nitel veriler ise NVivo 8.00 nitel veri çözümleme programı kullanılarak "içerik analizi"yle çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyen bir veri çözümleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Verilerin içerik analiziyle çözümlenmesi sonucunda, ortaya çıkan temalar ve bu temaların arasındaki bağlar, bir model şeklinde geliştirilmiştir. Modeldeki ilişkileri göstermek için ok yönü ve kalınlığı dikkate alınmıştır. Okların kalınlığının belirlenmesinde, ilgili tema için yapılan yükleme (atıf) sayısı dikkate alınmıştır. Ok kalınlığı için elde edilen sayısal değer 1n-5n aralığına göre belirlenmiş ve ok kalınlıklarının belirlenmesinde şu yol takip edilmiştir. Öncelikle ilgili modelde yer alan temalar için yapılan yükleme (atıfta bulunan görüşlerin) sayısı toplanmış ve elde edilen sayı beşe bölünmüştür. Bu işlemi takiben ortaya çıkan sayısal değer (n) temel alınmış olup, bu değer 1xn, 2xn, 3xn, 4xn ve 5xn şeklinde işleme tabi tutulmuş ve yeni bir sayısal değer elde edilmiştir. Ulaşılan bu sayısal değer, her bir tema için yapılan yükleme sayısı ile karşılaştırılmış ve 1n-5n aralığına göre ok kalınlıkları belirlenmiştir. Temalar için belirlenen ok kalınlığı artması, ilgili tema için yapılan yükleme sayısının da aynı oranda artması anlamını taşımaktadır. Ancak bazı temalarda atıf sayısı az olduğu için hangi temanın daha fazla atıf aldığını daha net belirlemek için, atıf sayısı en fazla olan tema dikkate alınarak diğer temalarda aynı oranda artırılmış ve böylece ok kalınlıkları daha anlaşılır şekle sokulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, nitel araştırmalarda uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimlemeyle çalışmanın geçerliği; tutarlık ve teyit incelemesi ise çalışmanın güvenilirliği artırılabilir. Bu nedenle, çalışmanın geçerliğini yükseltmek için ortaya çıkan sonuçlar çalışma grubunda yer alan beş katılımcının teyidine sunulmuş ve benzer görüş elde edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini yükseltmek için dışarıdan bir uzmana araştırmacının ham verileri verilmiş ve verileri çözümlemesi istenmiştir. Daha sonra onun ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçların tutarlığına bakılmış ve birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Öte yandan, çalışmanın bulguları, ilgili tema içerisinde yer alan görüşlerin geneline yansıtacak şekilde doğrudan yapılan alıntılarla desteklenmiş ve çalışma niteliğinin yükseltilmesine önem verilmiştir.

3. BULGULAR

Aşağıda nicel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve nitel verilerin analizi sonucu elde edilen çözümlenmeler, eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etki düzeyinin ve araştırmacının da alt amaçlarının hiyerarşik sıralaması dikkate alınarak verilmiştir.

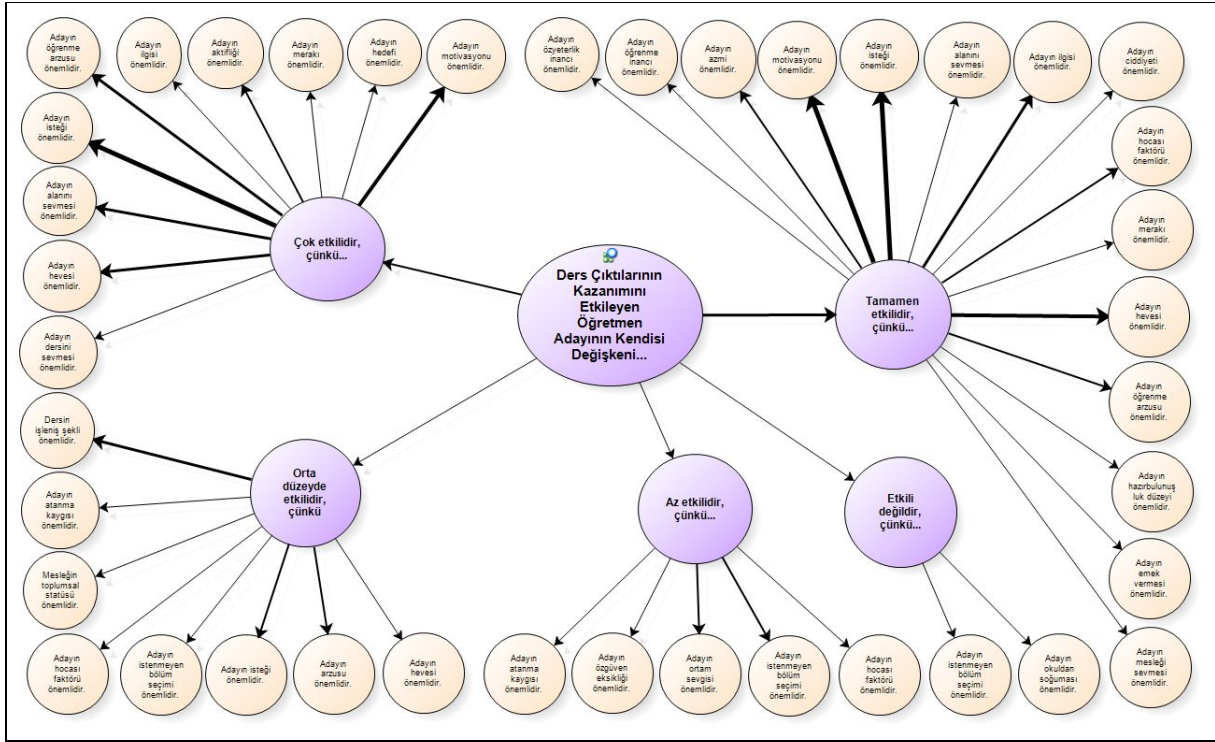
3.1. Öğretmen Adayının Kendisi (Öğrenme Arzusu - İsteği - Hevesi - Motivasyonu vb.) Değişkeninin Etki Düzeyi ve Nedenleri

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını **birinci sırada** ve en yüksek düzeyde etkileyen değişkenin 4.173 aritmetik ortalama ile “öğretmen adayının kendisi (öğrenme arzusu-isteği-hevesi-motivasyonu vb.)” olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %44,1’i (f=226) bu değişkenin “tamamen etkili” olduğunu, %35,9’u (f=184) ise “çok etkili” olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 3: Öğretmen Adayının Kendisi Değişkeninin Etki Düzeyi

Değişken adı	ED		AE		ODE		ÇE		TE		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen adayının kendisi (öğrenme arzusu - isteği - hevesi - motivasyonu vb.)	5	1,0	25	4,9	72	14,1	184	35,9	226	44,1	4,173	,914

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, öğretmen adayının kendisi (öğrenme arzusu - isteği - hevesi - motivasyonu vb.) değişkeninin etki düzeyinin nedenlerine ilişkin verilerin çözümlemesi sonucunda oluşturulan model Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1: Öğretmen Adayının Kendisi Değişkeni Etki Düzeyinin Nedenlerine İlişkin Şematik Gösterim.

Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerden, öğretmen adayının kendisi değişkeninin etki düzeylerinin nedenlerine yönelik oluşturulan ve yükleme (atıf) sayısı en fazla olan temalar aşağıda örneklendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri dikkate alınarak yükleme sayısı dikkate alındığında öğretmen adayının kendisi değişkeninin “**tamamen etkili**” ve “**çok etkili**” düzeylerinin en büyük ve önemli nedeninin “**adayın isteği önemlidir**” ile “**adayın motivasyonu önemlidir**” temalarına ait olduğu görülmektedir. Adayın isteği önemlidir temasına aşağıda yer alan görüşler örnek gösterilebilir.

Kişinin öğrenme arzusu ve isteği bence bu etkenlerin başında gelmektedir. Bir öğretmen ve bir çevre ne kadar iyi olursa olsun eğer kişi amaçlara ulaşmada istekli değilse bunu yapacağına olan inancı yoksa amaçlara ulaşmalar daha da zorlaşır. Fakat kişinin istekli olması başarabileceğine bilmesi her koşulda zorlanacak da olsa hedeflerine ulaşmasını sağlar (Erkek, 2. Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı, 219. Katılımcı).



İstek oldu mu, öğrenme aynı yönde ve daha kalıcı olur. İstek oldu mu, motivasyon yüksek olur. Yaşantımdan bir örnek vermek istersem, sevmeye, ilgisinin olmadığı bir bölümde okuyan arkadaşım var ve daha kaç senedir halen daha olduğu yerde sayıyor, ilerleme yok bunun için çaba yok. (Erkek, 3. Sınıf, Sosyal Bilgiler, 371. Katılımcı).

Bir öğrenci derse ne kadar çok istekli olursa öğrenme düzeyi o kadar çok olur. Bende ilgi duyduğum derslere daha hevesli geliyorum ve öğrenme düzeyimde o derslerde daha fazla oluyor (Kadın, 4. Sınıf, Felsefe, 397. Katılımcı).

Karşıdaki bize ne kadar anlatsa da biz anlamak istediğimiz kadarını anlarız. Bizim istediğimiz her şeyin önünde (Kadın, 3. Sınıf, Sınıf, 32. Katılımcı)

Bir insan eğer öğrenmeye güdülenmediyse, öğrenme isteği yoksa hiçbir şekilde öğrenme-öğretme gerçekleşemez (Kadın, 3. Sınıf, Türkçe, 278. Katılımcı).

Öte yandan adayın motivasyonu önemlidir temasını ise aşağıda yer alan görüşler temsil niteliğine sahiptir

İstenmedik hoşuma gitmeyen derse çalışmak istemem. Severek dinlediğim derste daha başarılı olduğum için çok etkili görüyorum (Kadın, 2. Sınıf, Biyoloji, 213. Katılımcı).

Öğretmen adayının kendisi büyük oranda etkilidir. Çünkü öğretim elemanı ne kadar iyi bir ders yürütürse yürütsün öğretmen adayının öğrenme isteği ve özellikle de motivasyonu yoksa öğrenme olmaz (Kadın, 2. Sınıf, İngilizce, 153. Katılımcı).

Öğrenmeye isteği olmayan birey karşısındaki insana da hiçbir şey öğretmez. Motivasyonunun yüksek olması ufak bir eleştiride vazgeçmemesi gerekir. Motivasyon her şeyin başı bence (Kadın, 4. Sınıf, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, 93. Katılımcı).

Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerden öğretmen adayının kendisi değişkeninin **"orta düzeyde etkili"** düzeyinin nedenlerine ilişkin oluşturulan ve yükleme (atıf) sayısı en fazla olan **"dersin işleniş şekli önemlidir"** temasıdır. Bu tema *"Bana sorulursa, slayt dönemi 2.sınıfta başlatılmalı. Sunumlar kendi sınıfımızda olacağına, asıl okullarda olmalı. Sunum sırasında sınıfı çocuk olarak eğitmek cidden zor oluyor. Hem de bir meslek asıl yerinde öğrenilir. Uzaktan o mesleğin ne olduğunu anlamıyoruz. (Kadın, 3. Sınıf, Sınıf, 15. Katılımcı)"* görüşüyle örtüşmektedir. İlgili değişkenin **"az etkili"** düzeyine ilişkin en çok yükleme *"adayın istenmeyen bölüm seçimi önemlidir"* temasına yapılmış ve bu tema *"İstedğim bir bölümü kazanamadığım için öğrenme arzusu da fazla değil (Erkek, 3. Sınıf, ilk. Matematik, 270. Katılımcı)"* görüşüyle özdeştir. Öğretmen adayının kendisi değişkeninin "etkili değil" düzeyine ilişkin en çok yükleme **"adayın okuldan soğuması önemlidir"** temasına yapılmış ve bu temayı *"Öğrenme ortamı bana yapmacık geliyor. Ezberci zihniyete dayanan bir eğitim sistemi olduğundan ötürü arzu, istek ve heves sönüyor, okuldan soğudum (Erkek, 4. Sınıf, PDR, 160. Katılımcı)"* görüşüyle örtüşmektedir.

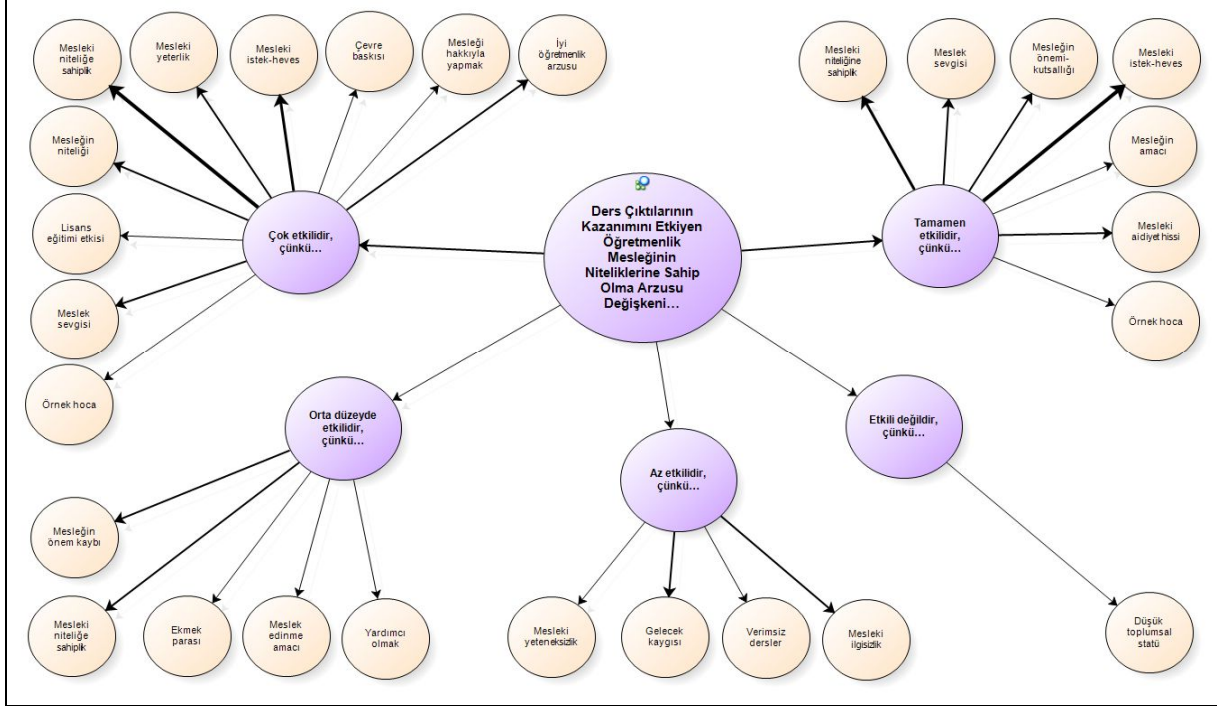
3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Niteliklerine Sahip Olma Arzusu (İsteği - Hevesi - Motivasyonu vb.) Değişkeninin Etki Düzeyi ve Nedenleri

Ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen ve etki düzeyi açısından **ikinci sırada** yer alan değişkenin ise 3,994 aritmetik ortalama ile "öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu (isteği - hevesi - motivasyonu vb.)" olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %36,9'u (f=189) bu değişkenin "tamamen etkili" olduğu, %35,7'sinin (f=183) ise "çok etkili" olduğu görüşünde birleşmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlik Mesleğinin Niteliklerine Sahip Olma Arzusu Değişkeninin Etki Düzeyi

Değişken adı	ED		AE		ODE		ÇE		TE		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu (isteği - hevesi - motivasyonu vb.)	10	2,0	32	6,2	98	19,1	183	35,7	189	36,9	3,994	,994

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu (isteği - hevesi - motivasyonu vb.) değişkeninin etki düzeyinin nedenlerine yönelik verilerin çözümlemesiyle oluşturulan model Şekil 2'de bulunmaktadır.



Şekil 2: Öğretmenlik Mesleğinin Niteliklerine Sahip Olma Arzusu Değişkeni Etki Düzeyinin Nedenlerine İlişkin Şematik Gösterim.

İlgili değişkeninin etki düzeylerinin nedenlerine ilişkin oluşturulan ve atf sayısı en fazla olan temalar aşağıda gösterilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu değişkeninin “tamamen etkili” ve “çok etkili” düzeylerinin atf sayısı dikkate alındığında en büyük nedenlerin “mesleki istek-heves” ile “mesleki niteliğe sahiplik” temalarına ait olduğu görülmektedir. Mesleki istek-heves temasına aşağıda yer alan görüşler örnek gösterilebilir.

Öğretmenlik mesleğinin benimsemişse zaten bu bölümü okumasının amacı odur. Başka bir türde bölümü sevmeyse derslerde başarılı olamaz (Kadın, 2. Sınıf, Biyoloji, 216. Katılımcı).

Çünkü bir insanın yapacağı mesleğin özelliklerini taşıması gerekir. Mesleğe uygun kişilik ilgi, heves gibi durumlar bireyi başarılı kılar ve çevresindekilere karşı da verimli duruma getirir (Kadın, 3. Sınıf, Türkçe, 284. Katılımcı).

Kişi kendi mesleğini istedikten sonra o bölümde kendini geliştirmelidir. Yine kendimden örnek verecek olursam edebiyat bölümünü çok isteyerek yıllarca hayalini kurarak geldim ve okuduğum bölüm ile tamamen bütünleşip öğretmen olduğum zaman da öğrencilerime yeterli olmayı ve onların da bu bölümle ilgili ön yargılarda kurtarıp yönlendirmek istiyorum. Bir öğretmenin de sahip olması gereken en önemli niteliğin bu olduğunu düşünüyorum (Kadın, 2. Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı, 222. Katılımcı).

Mesleki niteliğe sahiplik temasını ise aşağıdaki görüşler temsil etme özelliğine sahiptir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olan birisi işini iyi yapmak ister, bu yüzden de derse karşı olan isteği, hevesi ve motivasyonu artar (Kadın, 3. Sınıf, Sosyal Bilgiler, 359. Katılımcı).

“Çünkü bir öğrenci, öğretmen olmak istiyorsa ilk önce onun niteliklerine sahip olması gerekir. Nitelikli bir öğretmen her zaman derste ilk dersi gibi davranır ve dersini hep istekli bir şekilde anlatır (Kadın, 1. Sınıf, Kimya, 307. Katılımcı)”

Öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olmak istiyorum. Çünkü öğretmen olmayı istiyorum. Bu bilgileri bir tek kendimde kalmasını istemiyorum. Tüm kardeşlerime aktarmak istiyorum (Kadın, 3. Sınıf, Almanca, 473. Katılımcı).

Bu niteliklere sahip olmayı istemeyen bir birey eğitim derslerine özen göstermeyecek tir. Fakat isteyen birey sadece derste edindiğiyle kalmayacak, farklı araştırmalar da yaparak kendini geliştirecek daha donanımlı bir öğretmen adayı olarak yetişecektir (Kadın, 4. Sınıf, PDR, 157. Katılımcı).

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktıların kazanımını etkileyen değişkenlerden, öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu değişkeninin “orta düzeyde etkili” düzeyinin nedenlerine ilişkin oluşturulan ve yükleme (atf) sayısı en fazla olan tema **mesleki niteliği sahiplik**

temasıdır. Bu temaya “Küçüklüğümüzden bu yana öğretmen olmak hayalimizdir. Bu hayalimizin gerçekleşeceğinin somut adımlarını attık ama mezun olup KPSS’de yeterli puan alırsak öğretmen olabileceğiz. Öğretmen olacağız ve öğrencilerime kılavuz olacağız o yüzden bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklere sahip olmalıyız (Erkek, 3. Sınıf, Almaca, 488. Katılımcı)” görüşü örnek gösterilebilir. **Mesleğin önem kaybı** temasını ise “Günümüz şartları için bu kısma yorum yapıyorum. En kötü öğretmen olurum mantığı toplumun öğretmene verdiği değer ve baktığı göz eskiye göre değiştiği için bireyler öğretmenlik mesleğini basite alıyor ve bırakın niteliklere sahip olmayı herkes öğretmenlik mesleğine aday oluyor. Bu maddenin göz ardı edildiğinin somut kanıtları var çevremizde (Kadın, 4. Sınıf, Coğrafya, 400. Katılımcı)” görüşü temsil niteliğindedir. İlgili değişkenin “**az etkili**” düzeyine ilişkin en çok yükleme ise **gelecek kaygısı** temasına yapıldığı tespit edilmiş ve bu tema “Öğrencinin kafasına sadece iş-para-atanma gibi durumlar eğitim boyunca sokulduğu için öğretmen adayı da işini sadece para kazanmak için yapacaktır (Erkek, 4. Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı, 208. Katılımcı)” görüşüyle örneklendirilmiştir.

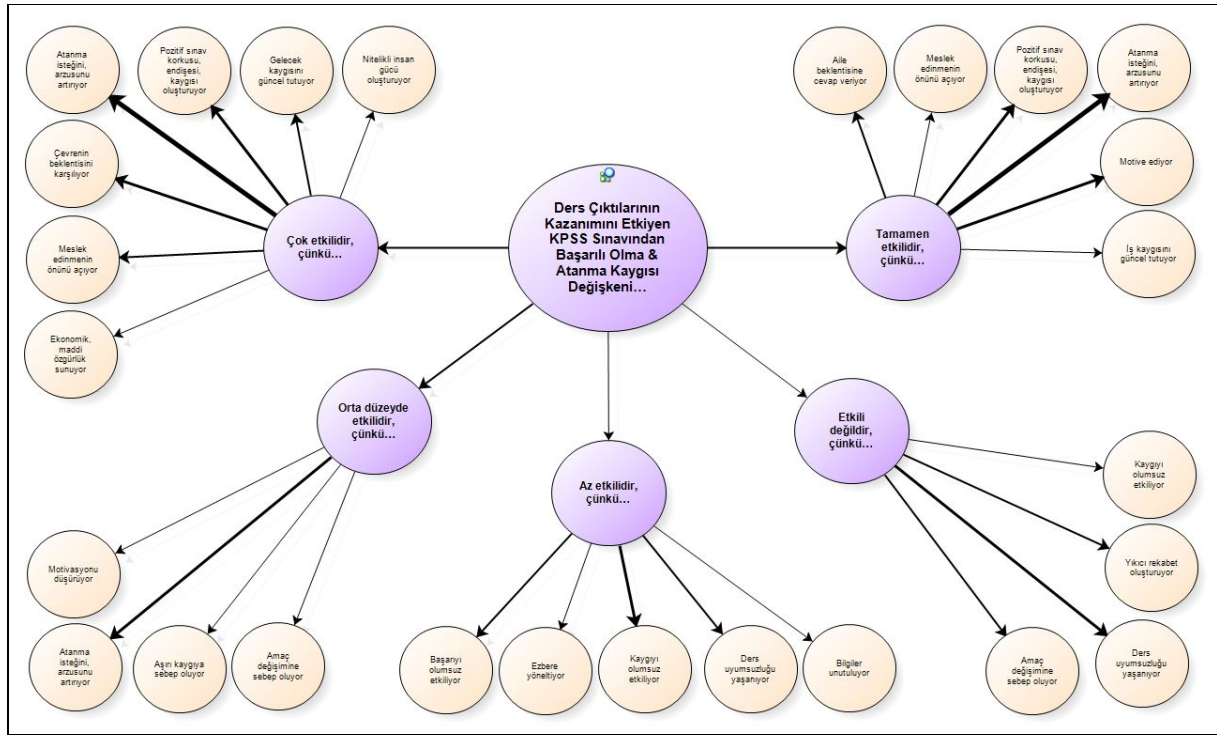
3.3. KPSS Sınavından Başarılı Olma ve Atanma Kaygısı (Arzusu - İsteği - Hevesi - Motivasyonu vb.) Değişkeninin Etki Düzeyi ve Nedenleri

Tablo 5’ten de görüldüğü üzere, “KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı (arzusu - isteği - hevesi - motivasyonu vb.)” değişkeninin, eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını 3,669 aritmetik ortalamayla **üçüncü sırada** etkilediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 5: KPSS Sınavından Başarılı Olma ve Atanma Kaygısı Değişkeninin Etki Düzeyi

Değişken adı	ED		AE		ODE		ÇE		TE		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı (arzusu - isteği - hevesi - motivasyonu vb.)	33	6,4	54	10,5	108	21,1	171	33,4	146	28,5	3,669	1,179

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı (arzusu - isteği - hevesi - motivasyonu vb.) değişkeninin etki düzeyinin nedenlerine ilişkin ulaşılan verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan model Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3: KPSS Sınavından Başarılı Olma ve Atanma Kaygısı Değişkeni Etki Düzeyinin Nedenlerine İlişkin Şematik Gösterim.

“KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı” değişkeninin etki düzeylerinin nedenlerine ilişkin oluşturulan ve yükleme sayısı en fazla olan temalara aşağıda yer verilmiştir. KPSS sınavından başarılı



olma ve atanma kaygısı değişkeninin “tamamen etkili”, “çok etkili” ve “orta düzeyde etkili” düzeylerinin atf sayısı dikkate alındığında en büyük nedeninin “atanma isteğini, arzusunu artırıyor” temasına ait olduğu görülmektedir. İlgili temaya referans olan katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Herkesin tek düşüncesi kpssden iyi bir puan alıp atanmak. Herkes buna göre hareket ediyor (Erkek, 3. Sınıf, Sosyal Bilgiler, 344. Katılımcı).

KPSS geleceğimi etkileyecek bir sınav ve bu yüzden dersleri daha iyi anlayıp öğrenmeye çalışıyorum (Kadın, 1. Sınıf, Kimya, 310. Katılımcı).

Kazanmak istiyorsak çalışmak zorundayız. Atama kaygısı bir öğretmen için çok önemli bir kavramdır. Bu hayatımızı birçok alanda etkili kılıyor (Kadın, 3. Sınıf, Almanca, 459. Katılımcı).

Devlette çalışmak her zaman daha rahattır. Buda benim isteğimi arttırıyor. Çevremın sizden bekledikleri de önemli tabi buda kaygıyı arttırıyor. Kaygıysa başarıyla bence ters orantılıdır. Bu benim başarımda aslında olumlu etki yapıyor AGNO yüksek olması önemli tabi ama bu başarı uygulamada işe yarar mı bilmiyorum (Kadın, 1. Sınıf, Okulöncesi, 74. Katılımcı).

Adayın en önemli hedefi olan atanmak isteğidir. Atandıktan sonra herhangi bir yerde öğretmen olmak onun için cazip değildir. Bu nedenle atanma kaygısı sınavlarda başarılı olma isteği öğrenmeyi etkilemektedir. Okul başarısı düzeyinin yüksek olmasının yüksek lisans için başvurma isteği de başarıyı arttırmaktadır (Kadın, 4. Sınıf, Coğrafya, 404. Katılımcı).

Hayata atılmak için bir basamak olan KPSS öğrencinin hayatında bir dönüm noktasıdır. Bazı insanlar atanmadığı için kendini asmakta ve hayatına son vermektedir. Bu sistemin yanlış olduğunu gösterir. Hayatı boyunca bir yerlere tutunmalı çabalayan aday çoğu zaman işin içinden çıkamıyor (Erkek, 3. Sınıf, Türkçe, 293. Katılımcı).

KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı değişkeninin “az etkili” düzeyinin en önemli nedenine ilişkin oluşturulan tema ise “**kaygıyı olumsuz etkiliyor**” temasıdır. Bu temaya “Atanma korkusu ve kaygısı o kişide güven eksikliğine neden oluyor, bunun öğrenmeyi dolayısıyla da başarıyı olumsuz etkilediği düşüncesindeyim. Kaygı başarıyı düşürür (Kadın, 2. Sınıf, İngilizce, 152. Katılımcı)” görüşü örnek verilebilir. İlgili değişkenin “**etkili değil**” düzeyinin en önemli nedenine ilişkin “**ders uyumsuzluğu yaşanıyor**” teması elde edilmiştir. Bu tema “KPSS öğrencinin öğrenmesin de bir etken değildir. Zaten öğretilen dersler kpss ye yönelik değil de daha çok öğretmenin sınıftaki onumu ile ilgilidir (Kadın, 2. Sınıf, Biyoloji, 216. Katılımcı)” önermesiyle ötüşmektedir.

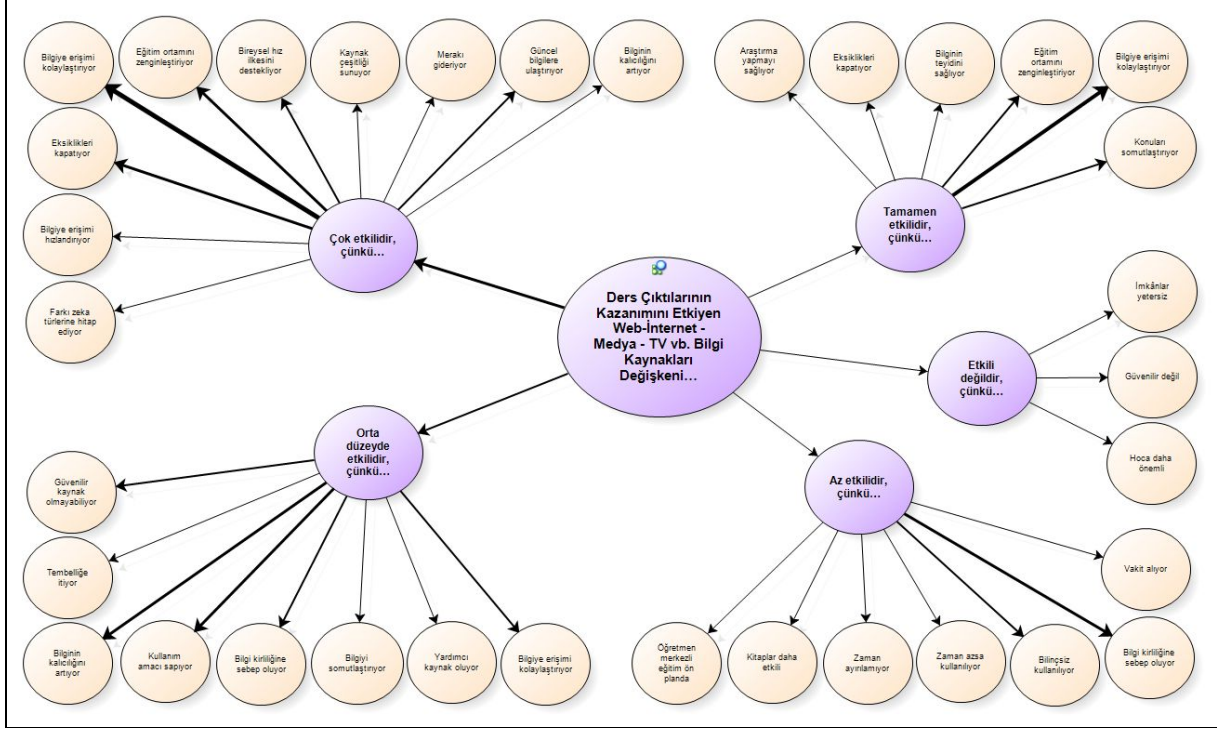
3.4. Web - İnternet - Medya - Tv vb. Bilgi Kaynakları (Bu Araçlarla Çalışmak, Bilgiye Ulaşmak vb.) Değişkeninin Etki Düzeyi ve Nedenleri

Ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etki düzeyine bakıldığında, “web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları (bu araçlarla çalışmak ve bilgiye ulaşmak vb.)” değişkeninin 3,513 aritmetik ortalamayla öğrenme çıktıının kazanımlarına **dördüncü sırada** etki ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 6: Web - İnternet - Medya - Tv vb. Bilgi Kaynakları Değişkeninin Etki Düzeyi

Değişken adı	ED		AE		ODE		ÇE		TE		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları (bu araçlarla çalışmak ve bilgiye ulaşmak vb.)	12	2,3	78	15,2	138	27,0	203	39,6	81	15,8	3,513	1,006

Web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları (bu araçlarla çalışmak ve bilgiye ulaşmak vb.) değişkeninin etki düzeyinin nedenlerine ilişkin verilerin çözümlemesi sonucunda oluşturulan model Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4: Web - İnternet - Medya - Tv vb. Bilgi Kaynakları Değişkeni Etki Düzeyinin Nedenlerine İlişkin Şematik Gösterim.

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerden, “Web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları” değişkeninin etki düzeylerinin nedenlerine yönelik oluşturulan ve yüklem sayısı en fazla olan temalar aşağıda örneklendirilmiştir. Atf sayısı dikkate alındığında web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları değişkeninin “tamamen etkili” ve “çok etkili” düzeylerinin en büyük nedeninin “bilgiye erişimi kolaylaştırıyor” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu temanın oluşmasını sağlayan katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Benim için internet bilgiye ulaşmada en etkili araçtır. Hem kolay erişebilir olması hem de istediğim bilgiyi vermesi açısından önemli. Ama maalesef çok fazla bilgi kirliliği var (Kadın, 2. Sınıf, Sınıf, 376. Katılımcı).

İnternette aradığımız her şeyi bulabiliyoruz. Yalan yanlış bilgiler de olsa ayıklanıp doğrusu bulunabiliyor. Bu yüzden internet gibi sosyal medyayı tamamen etkili buluyorum (Kadın, 3. Sınıf, Almanca, 486. Katılımcı).

İnternet, sosyal medya üzerinde çok fazla etkinliği sürdürmesem de gerektiği ölçüde yararlanmak bana fayda getirmiştir. Ulaşmak istediğim bilgiye anında ulaşabilmek burada önemli durmaktadır (Kadın, 4. Sınıf, Felsefe, 385. Katılımcı).

Annelerimiz dedelerimiz zamanında ne ansiklopediler bitirirdik veya kitaplara olan ilgimiz böyle miydi gibi ifadeler sunuyor bize. Fakat günümüzde var olan teknolojik kaynaklar o gün yoktu. Onlar için kitap bir hazinedir. Bizde artık 2. 3. Hatta daha ileriki planlarda. Yani önem kaybedildi. Nasılsa elimizde hazır var deyip hepten bırakmaya doğru gidiyoruz. Yani artık bilgi zihnimizde değil de elimizdeki aletlerde (Kadın, 2. Sınıf, Ort. Matematik, 318. Katılımcı).

Web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları değişkeninin “orta düzeyde etkili” düzeyinin nedenlerine ilişkin olarak atf sayısı en fazla olan iki tema oluşturulmuştur. Bu bağlamda “bilginin kalıcılığını artırıyor” temasını “Etkisi olmuştur ama bu sadece görsel ya da işitsel kalıcılığı sağlamak için yararlı olmuştur belki. Gerek bir slayt, gerek bir dinleti derse ikinci bir alternatif sağlamış olabilir. Sunum yapıp not alırken de yararlandım tabi ki (Kadın, 3. Sınıf, Almanca, 489. Katılımcı)” görüşüyle; “kullanım amacı saptıyor” teması ise “Bu gibi kaynaklar öğrenci için hem avantaj hem dezavantaj konumunda olabiliyor dolayısı ile bu gibi kaynaklar kullanıma bağlı şekilleniyor eğer gerçekten bizim yararımıza olacak şekilde kullanıyorsak bu bizim hem ders anlamında hem de genel kültür anlamında verimliliğimizi artırır ama yanlış şekilde kullanabiliyorsak verimliliğimizi daha da düşürebilir (Kadın, 2. Sınıf, Felsefe, 435. Katılımcı)” görüşüyle örtüşmektedir. İlgili değişkenin “az etkili” düzeyinin en önemli nedenine ilişkin oluşturulan tema “bilgi kirliliğine sebep oluyor” temasıdır. Bu tema “Günümüzde internet-medya daha çok oyalayıcı ve dersten alıkoyucu durumdadır bana göre. Bilgiye kolay ulaşır bu da öğrencinin araştırmacı bir yapıya sahip olmasını engeller. Bilgi kirliliğiyle gereksiz ve kalitesiz bilgi edinmiş olur.

Kalıcılığı da az olur (Erkek, 3. Sınıf, Sosyal Bilgiler, 340. Katılımcı)" görüşüyle uyumludur. İlgili değişkeninin "etkili değildir" düzeyinin en büyük nedeninin "hoca daha önemli" temasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu temayı "Bu bilgi kaynaklarının akademik başarımda etkili olmadığını düşünüyorum. Bilgi kaynağı olarak hocalarından ve kitaplardan faydalanmışımdır. Bu kaynakların daha verimli olduğunu düşünüyorum (Kadın, 4. Sınıf, Coğrafya, 409. Katılımcı)" görüşü örneklemeaktadır.

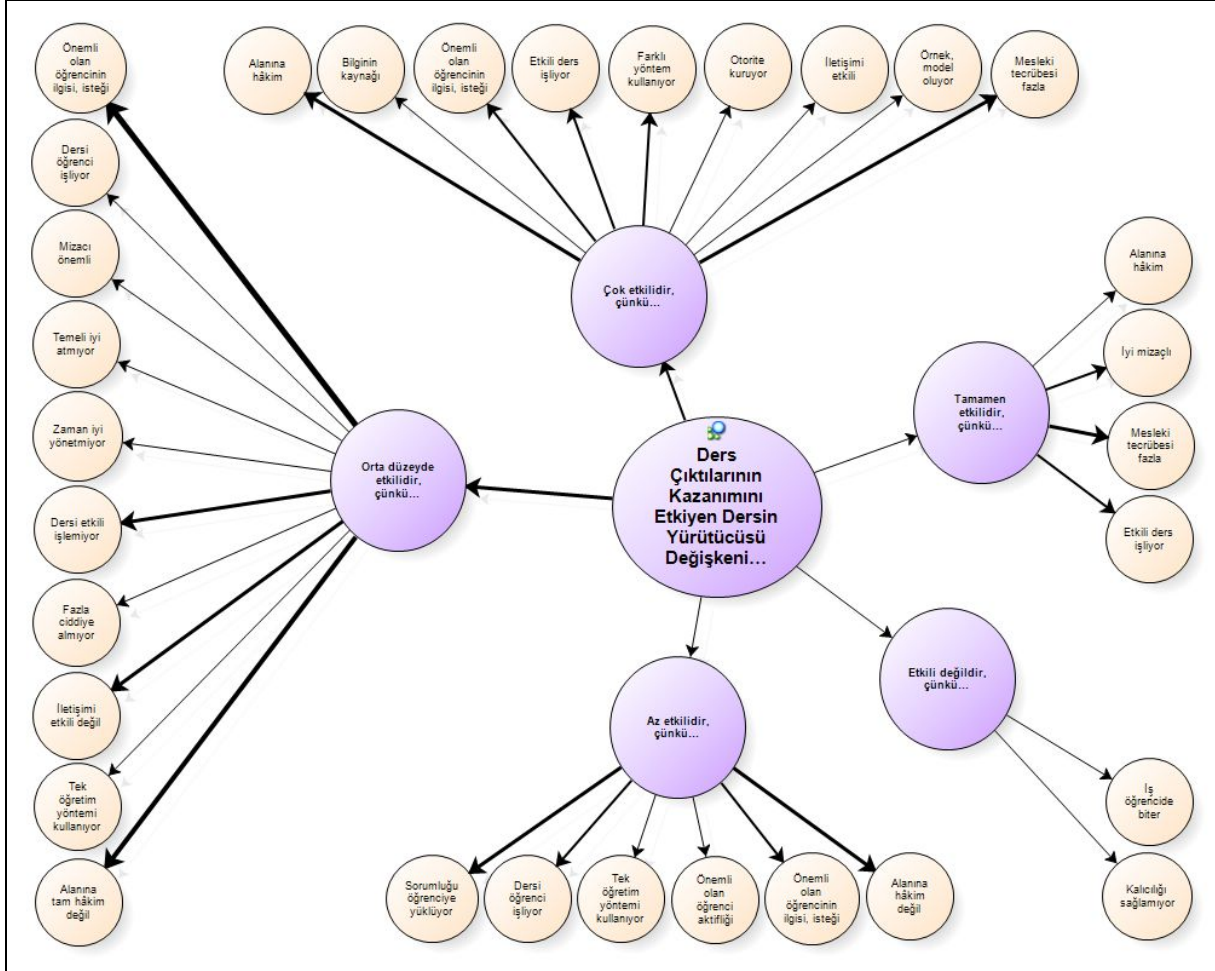
3.5. Dersin Yürütücüsü (Öğretim Elemanı) Değişkeninin Etki Düzeyi ve Nedenleri

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını beşinci sırada etkileyen değişkenin 3,349 aritmetik ortalamayla dersin yürütücüsü (öğretim elemanı) değişkenine ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7: Dersin Yürütücüsü Değişkeninin Etki Düzeyi

Değişken adı	ED		AE		ODE		ÇE		TE		- X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Dersin yürütücüsü (öğretim elemanı)	7	1,4	60	11,7	237	46,3	163	31,8	45	8,8	3,349	,849

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, dersin yürütücüsü değişkeninin etki düzeyinin nedenlerine ilişkin verilerin çözümlemesi sonucunda oluşturulan model Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5: Dersin Yürütücüsü Değişkeni Etki Düzeyinin Nedenlerine İlişkin Şematik Gösterim.

"Dersin yürütücüsü" değişkeninin etki düzeylerinin nedenlerine ilişkin oluşturulan ve yükleme sayısı en fazla olan temalara aşağıda yer verilmiştir. Dersin yürütücüsü değişkeninin "tamamen etkili" ve "çok etkili" düzeylerinin atf sayısı dikkate alındığında en büyük nedeninin "mesleki tecrübesi fazla"



temasına ait olduğu görülmektedir. İlgili temaya referans olan katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Öğretim elemanlarının bazılarının öğretmenlik deneyimi olduğu için tecrübelerinden yararlanmamız bizim dersi öğrenmemizde, öğretmemizde çok etkilidir (Kadın, 3. Sınıf, Sınıf, 36. Katılımcı).

Üniversite de bu derece yükselmiş birinin öğrencilerine de bilgilerini mümkün olduğu sürece etkili bir şekilde anlatmalı kendi adıma ben bile konuyu öğretmen anlatmadan anlayamıyorum (Kadın, 2. Sınıf, İngilizce, 150. Katılımcı).

Şu anda örgün olarak eğitim gördüğüm KKEF Coğrafya Öğretmenliği bölümü ülkemizde Doğu Ekolü olarak bilinen bir bölüm. Ekol olma niteliğine kavuşmuş bu bölümde görevli olan her bir öğretim elemanı alanında yetkin ve bilgili kişiler olduğu için ve derslerin tamamına yakını onların yazmış olduğu kitaplardan işlendiği için konuya vakıf olma durumu da gözetilirse öğretimde çok etkilidirler (Erkek, 2. Sınıf, Coğrafya, 412. Katılımcı).

Dersin yürütücüsü değişkeninin “**çok etkili**” düzeyinin önemli diğer bir nedenine ilişkin olarak “**alanına hâkim**” teması da oluşturulmuştur. Bu tema, “*Dersin öğretim elemanının yetersiz olduğu durumlarda öğrenme gerçekleşmiyor. Öğrenmenin gerçekleşmesinde en büyük etmen dersin yürütücüsüdür, alana hâkim odur (Kadın, 4. Sınıf, BÖTE, 92. Katılımcı)*” görüşüyle ilintilidir. Dersin yürütücüsü değişkeninin “**orta düzeyde etkili**” düzeyinin nedenlerine ilişkin iki önemli tema oluşturulmuştur. “**Önemli olan öğrencinin ilgisi, isteği**” teması “*Öğretmen benim gözden kaçırdığım püf noktaları verebilir. Dersi başarıya ulaştıracak olan öğrencidir, onun ilgisidir, isteğidir. Öğretmen sadece bir rehberdir (Kadın, 3. Sınıf, Türkçe, 282. Katılımcı)*” görüşüyle desteklenmektedir. “**Alanına tam hâkim değil**” teması ise “*Dersi yöneten kişi ne kadar bilgili ve donanımlı olursa öğrencilerde ders için o kadar hevesli olurlar. Öğretim elemanlarının bilgisi, alana hâkimiyeti öğrenciye dersi sevdirebilir ve başarı olmasında yardımcı olur. Bölümümüz bu konuda tam yeterli değil (Erkek, 3. Sınıf, Almanca, 480. Katılımcı)*” görüşüyle örtüşmektedir. İlgili değişkenin “**az etkili**” düzeyinin temel nedenine ilişkin oluşturulan “**sorumluğu öğrenciye yüklüyor**” temasına “*Genelde hep ödevler verilir. Konular anlatılmaz araştırma yapılır. Sen konuyu araştırdığın kadar öğrenirsin. Ödevini tamamlarsın ve senin yaptığın bu başarı maalesef öğretim elemanının başarısı olur (Kadın, 4. Sınıf, BÖTE, 96. Katılımcı)*” görüşü örnek verilebilir. “**Etkili değil**” düzeyinin “**kalcılığı sağlamıyor**” temasını “*Sadece ders anlatıp geçiştirme oluyor. Uygulama somut örnekler oluşturmuyor (Kadın, 4. Sınıf, Felsefe, 379. Katılımcı)*” görüşü; “**iş öğrencide biter**” temasını ise “*Kendi bilgilerim ve çabam öğrenmemde daha etkili geliyor bana. Ayrıca öğretim elemanları gerekli bilgileri tam olarak veremiyor (Erkek, 3. Sınıf, Sosyal Bilgiler, 366. Katılımcı)*” görüşü niteler niteliktedir.

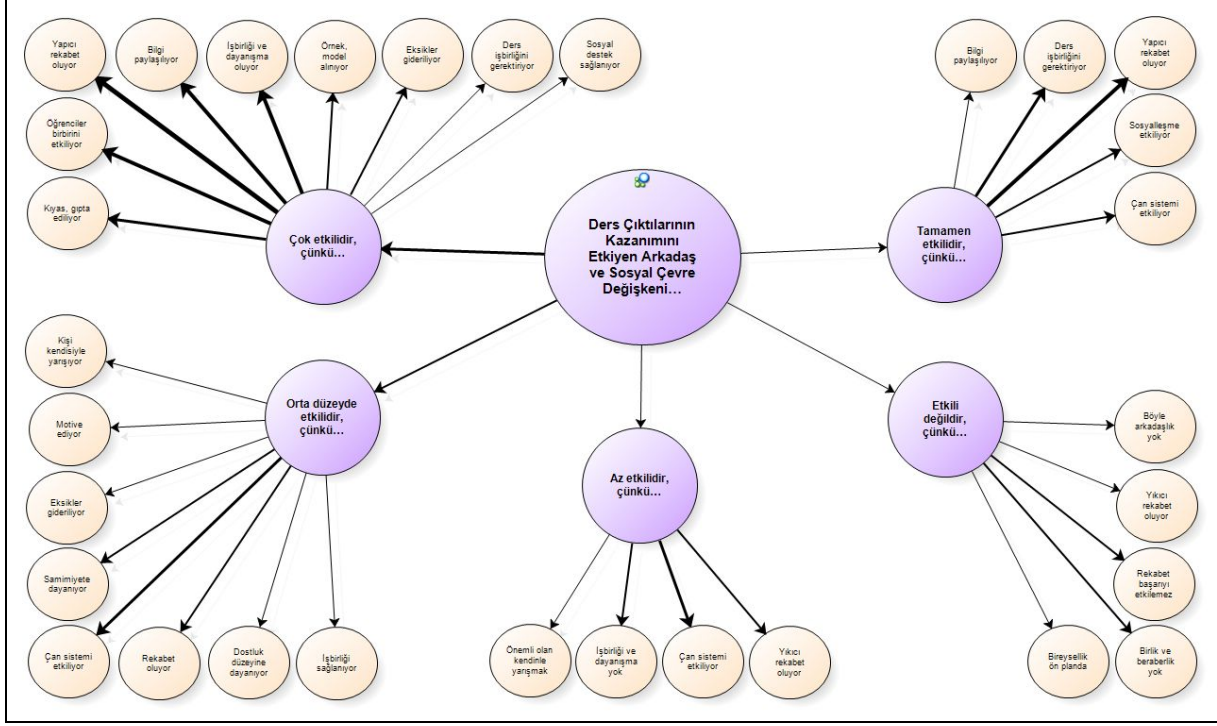
3.6. Arkadaş ve Sosyal Çevre (Etkileşimi - Bilgi Paylaşımı - Rekabet - İşbirliği vb.) Değişkeninin Etki Düzeyi ve Nedenleri

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, “arkadaş ve sosyal çevre (etkileşimi - bilgi paylaşımı - rekabet - işbirliği vb.)” değişkeni, eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını 3,314 aritmetik ortalamayla **altıncı sırada** etkilediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 8: Arkadaş ve Sosyal Çevre Değişkeninin Etki Düzeyi

Değişken adı	ED		AE		ODE		ÇE		TE		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Arkadaş ve sosyal çevre (etkileşimi - bilgi paylaşımı - rekabet - işbirliği vb.)	37	7,2	69	13,5	150	29,3	208	40,6	48	9,4	3,314	1,052

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, arkadaş ve sosyal çevre (etkileşimi - bilgi paylaşımı - rekabet - işbirliği vb.) değişkeninin etki düzeyinin nedenlerine ilişkin verilerin çözümlemesi sonucunda elde edilen model Şekil 6’da gösterilmektedir.



Şekil 6: Arkadaş ve Sosyal Çevre Değişkeni Etki Düzeyinin Nedenlerine İlişkin Şematik Gösterim.

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerden, “arkadaş ve sosyal çevre” değişkeninin etki düzeylerinin nedenlerine yönelik oluşturulan ve yükleme sayısı en fazla olan temalar aşağıda örneklendirilmiştir. İlgili değişkeninin “tamamen etkili” ve “çok etkili” düzeylerinin en büyük nedeninin “yapıcı rekabet oluyor” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu temanın oluşmasını sağlayan katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin bilgi paylaşımı iyi, yardımcı olmaları bakımından istekliler. Rekabet ileri düzeyde olduğunu düşünüyorum (Kadın, 3. Sınıf, Sınıf, 20. Katılımcı).

Bir başka arkadaşımın dersleri başarılı olunca onun başarısını kıskanıp ben de başarılı olma güdüsü artıyor (Erkek, 3. Sınıf, Sosyal Bilgiler, 366. Katılımcı).

Öğrenci hep rekabet içine büyümüştür ve başarısını rekabete göre arttırmıştır. Okuldan çok sosyal çevrede olacağı için sürekli etkileşim ve işbirliği içinde olacaktır (Kadın, 4. Sınıf, Almanca, 478. Katılımcı).

Sistem öğrenciler arasında not telaşına ve bu da rekabete yol açıyor. Rekabete geçen öğrenciler amaca odaklanıp yüksek not kaygısı ile bu duruma kendilerini alıştırıyorlar (Kadın, 2. Sınıf, Felsefe, 440. Katılımcı).

Arkadaşlar arasında yaşanan tatlı rekabetler, kişide kırbaç etkisi yaratır ve o şahıs da rekabete dâhil olur. Ayrıca bilgiye ulaşmanın çok sıkıcı olduğunu düşünen birey, bu durumu arkadaş çevresi sayesinde eğlenceli bir hale dönüştürebilir (Erkek, 4. Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı, 201. Katılımcı).

Arkadaş ve sosyal çevre değişkeninin “çok etkili” düzeyinin diğer önemli nedenlerine ilişkin olarak yükleme sayısı fazla olan başka temalarda oluşturulmuştur. “Bilgi paylaşılıyor” teması “Kişi farklı bilgiler edindikçe bakış açısı değişir. İş birliği içinde olmak bireylerin motive olmasında etkili bir rol oynar. Arkadaş kavramında çok etkilidir. Bilmediğim bir şeyi arkadaşım sayesinde öğrenebilirim, bildiğim konuyu da arkadaşıma aktarabilirim (Kadın, 3. Sınıf, Almanca, 459. Katılımcı)” görüşüyle örtüşmektedir. “Öğrenciler birbirini etkiliyor” teması “Arkadaşlarımdan çalışma konusunda etkilendim. Arkadaşlarımla çalıştıkça bende de daha çok çalışmalıyım duygusu oluştu (Kadın, 4. Sınıf, Felsefe, 393. Katılımcı)” görüşüyle örneklenebilir. “İşbirliği ve dayanışma oluyor” teması ise “İçinde bulunulan arkadaş çevresi kişiyi motive eden ve onu çalışmaya yönelten bir niteliğe sahiptir. Tabi ki bu durum sadece rekabet anlamında düşünülmemelidir. Arkadaş ortamı etkili bir işbirliği sağlaması açısından önemlidir. Bu işbirliği ve dayanışma beraberinde başarıyı getirir (Erkek, 4. Sınıf, Coğrafya, 403. Katılımcı)” görüşüyle nitelenebilir. Arkadaş ve sosyal çevre değişkeninin “orta düzeyde etkili” ve “az etkili” düzeylerinin en büyük nedeninin “çan sistemi etkiliyor” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu temanın ortaya çıkmasını neden olan katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Çan sistemi olduğu için bilgi paylaşımı konu anlatımı işbirliği pek mümkün değil. Rekabet ortamı oldukça fazla (Kadın, 4. Sınıf, BÖTE, 93. Katılımcı).

Özellikle grup ödevleri, bu ankete orta düzey dememe neden olmaktadır. Çan sistemi ile öğrenciler arasındaki rekabet iletişim bozukluğuna sebep olmaktadır (Erkek, 4. Sınıf, Türkçe, 280. Katılımcı).

Sınıfta rekabetin olması olumlu anlamda kullanıldığı zaman başarıyı etkiler. Ancak bu farklı sıklıklara yol açar. Çan sistemi etkileşim açısından da son derece gereksiz bir sistemdir, çünkü bir kişinin başarısı diğerlerine bağlı olmamalıdır (Kadın, 4. Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı, 195. Katılımcı).

Arkadaş ve sosyal çevre değişkeninin “**etkili değil**” düzeyinin en büyük nedeninin “**birlik ve beraberlik yok**” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu tema “*Ne yazık ki sınıfımızda gruplaşmalar mevcut birlik ve beraberlikten yoksunuz. Bu durum okula geldiğimiz ilk andan itibaren var ve ben yakın zamanda bu sınıftan kurtulacağım için gerçekten mutluyum* (Erkek, 4. Sınıf, PDR, 161. Katılımcı)” görüşüyle örtüşmektedir.

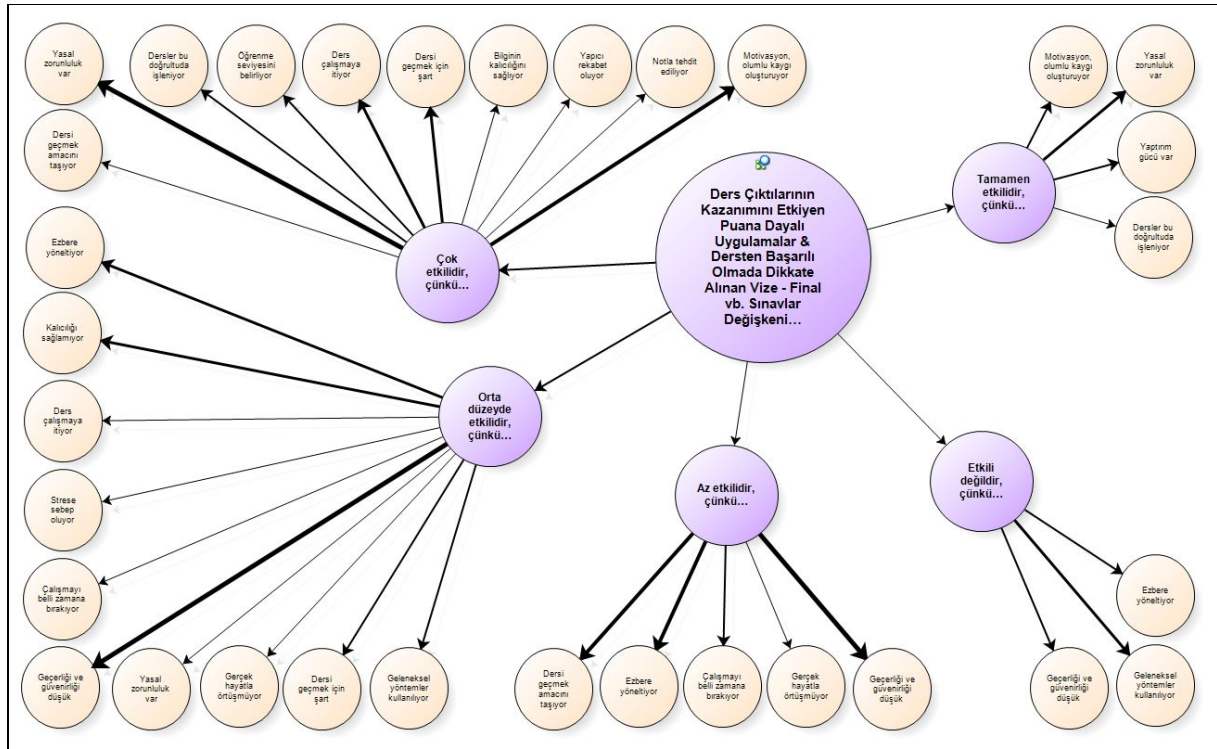
3.7. Puana Dayalı Uygulamalar ve Dersten Başarılı Olmada Dikkate Alınan Vize - Final vb. Sınavlar Değişkeninin Etki Düzeyi ve Nedenleri

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını, “puana dayalı uygulamalar ve dersten başarılı olmada dikkate alınan vize-final vb. sınavlar” değişkeninin 3,193 aritmetik ortalamayla **yedinci ve son sırada** etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 9: Puana Dayalı Uygulamalar ve Dersten Başarılı Olmada Dikkate Alınan Vize - Final vb. Sınavlar Değişkeninin Etki Düzeyi

Değişken adı	ED		AE		ODE		ÇE		TE		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Puana dayalı uygulamalar ve dersten başarılı olmada dikkate alınan vize - final vb. sınavlar	41	8,0	96	18,8	156	30,5	161	31,4	58	11,3	3,193	1,113

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, puana dayalı uygulamalar ve dersten başarılı olmada dikkate alınan vize - final vb. sınavlar değişkeninin etki düzeyinin nedenlerine ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesiyle oluşturulan model Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7: Puana Dayalı Uygulamalar ve Dersten Başarılı Olmada Dikkate Alınan Vize - Final vb. Sınavlar Değişkeni Etki Düzeyinin Nedenlerine İlişkin Şematik Gösterim.

Puana dayalı uygulamalar ve dersten başarılı olmada dikkate alınan vize - final vb. sınavlar değişkeninin etki düzeylerinin nedenlerine yönelik oluşturulan ve yükleme sayısı en fazla olan temalar



şağıda örneklendirilmiştir. İlgili değişkenin “tamamen etkili” ve “çok etkili” düzeylerinin en büyük ve önemli nedeninin “yasal zorunluluk var” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu temaya referans olan bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınavlar olmazsa çalışacağım yok (Kadın, 3. Sınıf, İlk. Matematik, 271. Katılımcı).

Üniversite de okuyoruz, puan almadan, vize, final yapmadan okulu bitirme lüksümüz yok, yasal olarak mecburuz, o yüzden öğrenme de etkili (Erkek, 3. Sınıf, Sosyal Bilgiler, 352. Katılımcı).

Öğrencinin ders çalışması üzerinde kamçı etkisi olduğu için puana dayalı uygulamalar tamamen etkilidir. Ama ayrıca bu etkenin uygulanan puan sistemi dâhilinde kişiyi ezbere yönlendirebiliyor (Kadın, 4. Sınıf, Coğrafya, 400. Katılımcı).

Örneğin ben bir dersi sevmiyorum olabilirim. O derse karşı her hangi bilgim ve becerim yok. Ama sınavlardan geçmek için mecburen o dersi dinliyorum. Sonuçta okula bir amacı gerçekleştirmek için geliyoruz. Ve bu amaca giden yolu da sınavlar açıyor. Sınavları geçemezsek amacımıza da ulaşamayız (Kadın, 2. Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı, 223. Katılımcı).

Puana dayalı uygulamalar ve dersten başarılı olmada dikkate alınan vize-final vb. sınavlar değişkeninin “orta düzeyde etkili”, “az etkili” ve “etkili değil” düzeylerinin önemli nedeninin “geçerliliği ve güvenilirliği düşük” temasına ait olduğu tespit edilmiştir. İlgili temaya referans olan katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Dersin amacı dışındaki davranışlara puan veriliyor (Kadın, 3. Sınıf, İlk. Matematik, 268. Katılımcı).

Sınavların değerlendirilmesinde sadece sınav kâğıdının dikkate alındığını düşünmüyorum (Kadın, 4. Sınıf, PDR, 166. Katılımcı).

Özellikle bazı öğretim elemanları yapılan sınavları adaletle değerlendirmediler. Yaptıkları sınavların çoğu ise bilgiyi ölçecek düzeyde değildi (Erkek, 4. Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı, 197. Katılımcı).

Şahsen en fazla sorun yaşadığım alan, hocaların birçoğu yıllarca aynı soruları soruyor. Geçmiş yıllarda ele geçirilen sorular ve bu soruların sorulması güvenilirliği düşürmekte. Fakat öğrenciler üst sınıflardan soruları alıp alıp sınavlara giriyor. Az da olsa istisna hocalar var tabi (Erkek, 3. Sınıf, Sosyal Bilgiler, 357. Katılımcı).

Objektif sınav yapanlar yapan ve bu sınavları objektif kriterlere göre değerlendiren hocalarımızın yanı sıra emeğimizin karşılığını vermeyen, gelişigüzel notlar veren, sevdiği ya da işine yarayan, kullanabildiği öğrencilere yüksek notlar veren hocalarımızda var. Karşı çıkamıyoruz maalesef (Kadın, 3. Sınıf, Sınıf, 14. Katılımcı).

İlgili değişkenin “az etkili” düzeyinin diğer önemli nedenlerine yönelik başka temalarda oluşturulmuştur. Bu bağlamdan “dersi geçmek amacını taşıyor” temasına “Çoğumuz dersi geçmek için çalışıyoruz. Sınavlar ve puanlardan ziyade iyi öğrenmek için güzel uygulamalar seçilmesi gerekli bence (Kadın, 3. Sınıf, İlk. Matematik, 264. Katılımcı)” görüşü örnek verilebilir. “Ezberle” temasını ise “Sınav için çalıştığımız zaman tam anlamıyla öğrenme gerçekleşmemekte o sınav için ezberlediğimiz bilgiler sınav geçtikten sonra unutulmaktadır (Kadın, 1. Sınıf, Okulöncesi, 56. Katılımcı)” görüşü temsil niteliğine sahiptir. Öte yandan puana dayalı uygulamalar ve dersten başarılı olmada dikkate alınan vize-final vb. sınavlar değişkeninin “etkili değil” düzeyinin önemli nedeni ise “geleneksel yöntemler kullanılıyor” temasında somutlaşmaktadır. Bu temaya “Vize ve finaller son akşam çalışıp dersten çok rahat geçilebilir. Ürün değerlendirme yerine süreç değerlendirme olmalıdır. Tabi hocalarımıza göre “biz süreci de içine katıyoruz” diyorlar ama bunun geçerliliğini doğrulayacak örnek yok (Erkek, 4. Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı, 207. Katılımcı)” görüşü örnek gösterilebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel anlamda motivasyon, bireyde istek ve arzuların seçilmesi, sıralanması, eyleme geçilmesi yoluyla bilişsel ve motor süreçleri başlatan, bu süreçleri yönlendiren, koordine eden, güçlendiren, sonlandıran ve değerlendiren dinamik bir genel uyarılma halidir (Dörnyei & Ushioda, 2011). Öğrenciyi hareket geçiren güç, hedefe ulaşmak için çalışmaya istekli olma olarak ele alınan motivasyon, akademik başarıda etkin olan temel faktördür (İlgar, 2004). Motivasyon; eğitim-öğretim süreci, öğretmen ve öğrenci için, öğrencide ilgi ve merak uyandıran, öğrenciyi derse aktif katılmaya sürükleyerek onların yapıcı, yaratıcı ve verimli birey haline gelmelerini sağlayan başta gelen ve önemli faktörlerden birisi olması tüm bu faktörlere bağlı olarak akademik başarıyı etkilemesi sebebiyle önemlidir (Uyulgan & Akkuzu, 2014; Karagüven, 2012).

Bu araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt amaçlarına ilişkin elde edilen sonuçlar, motivasyonla ilgili kuramsal çerçeveyi desteklemektedir. Nitekim eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını, “çok etkili” düzeyde etkileyen birinci sıradaki ve en önemli değişkenin “öğretmen



adayının kendisi (öğrenme arzusu-isteği-hevesi-motivasyonu vb.)” olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenin ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkilemesinin temel nedenlerini öğretmen adayının; arzusu, isteği, hevesi, öğrenme azmi, ilgisi, alanını ve mesleğini sevmesi, aktifliği, öz-yeterlik ve öğrenme inancı oluşturmaktadır. Bu sonuç, diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Konuyla ilgili olarak Yaşar (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının akademik başarısını etkileyen en önemli özelliğin, motivasyon düzeyi olduğu görülmektedir. Ders öğrenme çıktılarının kazanımı, aynı zamanda akademik bir başarıdır. Başta motivasyon, istek, heves, ilgi, yetenek olmak üzere akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğrenciye ait bu özellikler olduğu birçok araştırmanın ortak sonucudur (Aslanargun & Özakça, 2015; Chiu & Xihua, 2008; Ereş & Bıçak, 2017; Keskin & Yapıcı, 2008; Klem & Connel, 2004; Lau & Chan, 2001; Nartgün & Çakır, 2014; Üzbe & Bacanlı, 2015; Yeşilyurt, 2013).

Teorik olarak da Bloom’a (2012) göre, bir öğrencinin öğrenme düzeyindeki değişimin yaklaşık %25’i duyuşsal giriş özelliklerinin varlığıyla açıklanmaktadır. Bu bakış açısıyla konu ele alındığında Ekici (2008) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucunda, öğretmen eğitiminde eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenirken, öğretmen adaylarının derslerine yönelik tutumlarının ve öğrenme biçimlerinin dikkate alınması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine fazla katkı yapacağı ileri sürülmüştür. Ancak az sayıda da olsa ilgi, tutum ve akademik özkavramı gibi duyuşsal giriş özelliklerinin öğrencilerin öğrenme düzeyi ve akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Çalışkan, 2014; Nasr & Soltani, 2011; Papanastasiou & Zembylas, 2004; Shih & Gamon, 2001).

Araştırmanın birinci alt amacında ilişkin olarak elde edilen diğer bir sonuç ise, istenmeyen bir alanda okunması, öğrenim görülen ortamın sevilmemesi, atanma kaygısının yaşanması, dersin sıkıcı işlenmesi öğretmen adaylarının dersin çıktılarını kazanmasına olumsuz etki yaptığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan ve genel amacı atama kaygısı ile derslerin sıkıcı işlenmesi olan araştırmaların (Arı & Yılmaz, 2015; Epçaçan, 2016; Eskici, 2016) sonuçları bu çalışmadan ortaya çıkan sonuçlarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını “çok etkili” düzeyde ve ikinci sırada etkileyen değişkenin “öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu (isteği-hevesi-motivasyonu vb.)” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayının; mesleki hevesi, sevgisi ve isteği, mesleğin niteliğine sahip olma, iyi öğretmen olma arzusu, mesleğin önemi ve mesleğe aidiyet hissi ilgili değişkenin ders öğrenme çıktılarının kazanımını olumlu etkilemesinin temel nedenlerini teşkil ettiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının motivasyonları, mesleğe ilişkin tutumları ve mesleği severek yapmalarının eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrencilerin akademik başarısını ve kalitesini arttırdığı yönündeki görüşler yaygın olarak dile getirilmektedir (Aydoğmuş & Yıldız, 2016).

Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte alanyazında birçok çalışma yer almaktadır. Ekici (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının hem öğretmenliği bir meslek olarak seçmelerinde hem de öğrenim gördükleri alan tercihlerinde motivasyon kaynaklarının etkisinde kaldıkları görülmektedir. Nalçacı ve Sökmen (2016), Öğretmen adaylarının algılarına göre (bilinç, güvence, ideal ve etkilenme) öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri alt boyutlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar (Aksu & diğ. 2010; Bursal & Buldur, 2016; Dönmez & Uslu, 2013; Kahyaoğlu & Kırıktas, 2017; Yılmaz & Doğan, 2015), öğrencilerin, eğitim fakültesi tercih etme nedenleri arasında ve ön sıralarda öğretmen olma arzusu, amacı, beklentisi vb. yer aldığını ortaya koymakta ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin elde edilen diğer bir sonuç ise, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşük algılanması ve önem kaybı, adaylarının mesleğe karşı ilgisizliği ve kendilerini bu konuda yetenezsiz görmesi, derslerin verimsiz işlenmesi, öğretmenlik mesleğinin sadece meslek edinilmesi ve ekmek parası kazanma aracı olarak görülmesi öğretmen adaylarının dersin öğrenme çıktılarını istenilen seviyenin altında kazanmasının nedenleri arasında olduğu görülmüştür. Alan yazında bu sonuçları destekleyen araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmadan da ortaya çıkan öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumsuz sonuçlar, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve ekmek kapısı olarak görülmesi, öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri ile ilgili yapılan diğer araştırmaların (Aydın vd. 2015; Çüm & Doğan, 2016; Semerci vd. 2012; Ünsal & Bağçeci, 2016; Ünsal, 2018) sonuçları ile büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir.

Ders öğrenme çıktılarının kazanımını “çok etkili” düzeyde etkileyen üçüncü sıradaki değişkenin “KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı (arzusu-isteği-hevesi-motivasyonu vb.)” olduğu sonucuna varılmıştır. Bu değişkenin ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkilemesinin temel nedenlerini



KPSS sınavının; öğretmen adaylarında atanma isteği, arzusu uyandırması ve adayları motive etmesi, adaylarda pozitif sınav korkusu ve kaygısı oluşturmaması, adayların iş ve gelecek kaygısı ile aile ve çevre beklentisinin bu sınava bağlı olması oluşturmaktadır. Bu sonuç, KPSS sınavının daha çok olumlu yanlarını ön plana çıkaran diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Erdem, 2015; Karadeniz & Demir, 2010; Sezgin & Duran, 2011; Yılmaz, 2016).

Araştırmanın üçüncü alt amacının sonuçları arasında KPSS sınavının öğrenciler arasında yıkıcı rekabet oluşturmaması, kimi zaman ve durumlarda aşırı kaygıya sebep olması, öğrencileri ezbere yöneltmesi ve KPSS sınavındaki sorular ile ders içeriklerinin veya konuların uyumsuz olması, öğretmen adaylarının dersin öğrenme çıktılarının yeteri düzeyde kazanılmamasının nedenleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Hem bu sonucu destekler nitelikte olup hem de alan yazında KPSS ile ilgili araştırmaların ağırlıklı olarak özellikle kaygı, stres, baskı, sınav ders içeriklerinin örtüşmemesi ve öğretmenlik atamasında tek başına bir kriter olması açısından olumsuz yanlarını ön plana çıkaran araştırmaların (Akpınar, 2013; Atav & Sönmez, 2013; Baştürk, 2007; Can & Can, 2011; Çimen & Yılmaz, 2011; Güven & Dak, 2017; Kuran, 2012) olması dikkat çekmektedir.

Bu çalışmadan KPSS ile ilgili değişkenden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının hem olumlu hem olumsuz hem de karmaşık duygular içerisinde olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar elde eden başka araştırmalarda bulunmaktadır. Özay Köse, Diken ve Gül (2017), öğretmen adaylarının orta düzeyde tükenmişlik ve KPSS kaygısı yaşadıkları; Sadıkoğlu, Hastürk ve Polat (2018) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin düşük, atanma merkezli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu; Eret Orhan ve Ok (2014) adayların öğrenimlerinin ilk yılında mesleğe ilişkin karmaşık duygular ve kaygılar içinde buldukları sonuçlarını elde etmişlerdir. Öte yandan, Arı ve Yılmaz'ın (2015) çalışmasının sonuçları arasında, öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin olumsuz görüşleri arttıkça, adayın gelecek kaygısının ve sınavın yaşam üzerindeki olumsuz etkisinin arttığı; sosyal baskı ve gelecek kaygısı arttıkça, sınavın yaşam üzerindeki olumsuz etkisinin arttığı; aile desteği arttıkça, algılanan sosyal baskının azaldığı gibi olumlu ve olumsuz sonuçların bir arada çıkması bu çalışmanın sonuçlarını genel olarak desteklemektedir.

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını "çok etkili" düzeyde ve dördüncü sırada etkileyen değişkenin "web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları (bu araçlarla çalışmak ve bilgiye ulaşmak vb.)" olduğu ortaya çıkmıştır. Web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynaklarının bilgiye erişimi kolaylaştırması, konuları somutlaştırması ve kalıcılığı sağlaması, eğitim ortamını zenginleştirilmesi, bireysel hız ilkesi doğrultusunda adayların bireysel farklılıklarını dikkate alması, güncel bilgiye erişimi sağlaması, öğrenme kaynaklarını çeşitlendirmesi ilgili değişkenin ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkilemesinin temel nedenlerini oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar, başta bilgisayar olmak üzere, web, internet ve medyanın öğrenme ve akademik başarı üzerinde olumlu katkı yaptığı diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Demir & Başol, 2014; Güven & Sülün, 2012; Okur & Ünal, 2010; Tepecik & Aydın, 2014). Ancak fakültenin (üniversitenin) web - internet - medya - tv vb. imkânlar bakımından yetersiz olması, bu kaynaklardan elde edilen kimi bilgilerin bilgi kirliliğine sebep olması, bilinçsizce kullanımı ve bazı durumlarda zaman alması, israfı nedenlerinin öğrenme çıktılarının kazanımına olumsuz etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarını eğiten eğitimciler kimdir ve hangi kaynaklardan gelmektedir; alan ve öğretmenlik meslek bilgisi (pedagoji) derslerini kimler vermektedir? Öğretmen adayları profili üzerinde yapılan çalışmalar alanyazında oldukça fazla yer almakla birlikte, öğretim elemanlarının veya ders yürütücülerinin özellikleri konusundaki araştırmalar, yok denecek kadar azdır (Zeichner, 2005; Akt: Yıldırım, 2013). Bu araştırmanın beşinci alt amacı bu eksikliği gidermeye katkı yapmaktadır. Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını "orta düzeyde etkili" düzeyinde beşinci sırada etkileyen değişkenin "dersin yürütücüsü (öğretim elemanı)" olduğu tespit edilmiştir. Ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkilemesinin temel nedenleri olarak ders yürütücülerinin mesleki tecrübelerinin fazla ve alana hâkim olması, etkili ders işlemesi, farklı yöntem kullanması, örnek ve iyi mizaçlı olması oluşturmaktadır. Ancak olumsuz görüş bildiren katılımcılara göre ise ders yürütücülerinin; bilgide kalıcılığı sağlayamaması, alan hâkim olmaması, sorumluluğu büyük ölçüde öğrenciye bırakması, iletişim eksikliği, bazı dersleri öğrencilere işlettirmesi, tek yöntem kullanması, dersi ciddiye almaması ve zamanı iyi yönetmemesi öğretmen adaylarının dersin çıktılarını kazanmasına olumsuz etki yaptığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu, öğretmen adaylarının, ders yürütücülerini (öğretim elemanları) konusunda orta düzeyde etkili olduğunu, ne yeterli ne de yetersiz olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili alan yazında az sayıda da olsa bu sonunu destekleyen araştırmalar (Aydoğmuş & Yıldız, 2016; Gökçek & Baran Kaya, 2017; Şen & Erişen, 2002) yer alsada dahi, öğretmen adaylarının ders yürütücülerini yeterli



görmeyen birçok araştırmanın (Durmuşçelebi, 2017; Murat, Aslantaş & Özgan, 2006; Saylan & Uyangör, 1998; Şen & Erişen, 2002) olması dikkat çekicidir.

Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını “orta düzeyde etkili” düzeyinde ve altıncı sırada etkileyen değişkenin “arkadaş ve sosyal çevre (etkileşimi-bilgi paylaşımı-rekabet-işbirliği vb.)” olduğu ortaya çıkmıştır. Arkadaşlar arasında; yapıcı rekabetin, işbirliğinin olumlu etkilenmenin, sosyalleşmenin, bilgi paylaşımının, kıyas ve gıptanın, model alınmanın olmasının ilgili değişkenin ders öğrenme çıktılarının öğretmen adayları tarafından kazanımının olumlu etkilemesinin temel nedenlerini teşkil ettiği sonucuna varılmıştır. Tuncer ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri ile ders başarısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunun tespit edilmesi, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ancak arkadaşlar arasında yıkıcı rekabet yaşanması, birlik, beraberlik, işbirliği ve dayanışmanın olmaması, bağıl değerlendirme (çan eğrisi) nedeniyle başarıda bireyselliğin ön planda yer almasının öğretmen adaylarının dersin öğrenme çıktılarının kazanımlarını olumsuz etkileyen nedenler arasında yer aldığı görülmüştür. Sidekli ve Akdoğdu (2018), sınıf öğretmeni adaylarında katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerinin yüksek, çekingen öğrenme stiline düşük, rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stillerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada ise Batman ve Yiğit (2016), konuyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışmasında, öğretmen adaylarının akademik başarılarını; öğretmen adaylarıyla, onların motive olmalarını sağlayan unsurlarla, arkadaş çevreleriyle, öğrenme ortamlarıyla ve öğretim elemanlarıyla ilgili olduğu boyutu ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları genel itibariyle birbiriyle örtüşmektedir.

Eğitim fakültesi programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını “orta düzeyde etkili” düzeyinde ve son sırada etkileyen değişkenin “puana dayalı uygulamalar ve dersten başarılı olmada dikkate alınan vize-final vb. sınavlar” olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenin ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkilemesinin temel nedenlerini puana dayalı uygulamaların veya sınavların; yasal zorunluk olması, motivasyon ve olumlu kaygı oluşturması, yaptırım gücü olması, ders çalışmaya itmesi, dersten geçmek için yapılmasının şart olması, derslerin işleme şeklini de etkilemesi oluşturmaktadır. Büyüköztürk (2016), dünyanın hemen hemen her tarafında, öğretmenler tarafından veya merkezi olarak yapılan sınavlar toplumun farklı kesimlerince genellikle eleştiriye maruz kaldığını, hemen herkes şikâyetçi olmasına rağmen sınavların, öğrenciler hakkında verilecek isabetli kararlar için vazgeçilmez önemde olduğu gerçeğini vurgulamaktadır.

Ancak araştırmanın son alt amacına ilişkin olarak, puana dayalı uygulamaların veya sınavların güvenilirlik ve geçerliklerinin düşük olması, sınavlarda ağırlıklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, sınavların ezbere yönelmesi, sadece geçmek amacıyla derse (sınava, uygulamaya) çalışılması, ders çalışmayı belirli zamana bıraktırması ilgili değişken açısından öğretmen adaylarının dersin çıktılarını kazanmasına olumsuz etki yaptığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçları, alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim vize, final vb. sınavların, puana dayalı diğer uygulamaların sınavlarda alınan notların başarıyı yansıtmadığı görülmektedir (Gündoğdu & Yaşar, 2016). Kapsam geçerlikleri ve güvenilirliklerinin düşük olduğu, programda öngörülen hedefleri dengeli bir biçimde karşılamadığı, soruların orantısız olarak dengeli bir biçimde hedefleri temsil etmediğine ilişkin sonuçları ortaya koyan araştırmalar da (Berberoğlu & diğ., 2012; Onurkan Aliusta & diğ., 2016; Yeşilyurt, 2012) bu sonucu destekler niteliktedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etki düzeyine bakıldığında “tamamen etkili” “az etkili” ve “etkili değil” derecelerinde bir değişken bulunmamıştır. Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etki düzeyi açısından ve hiyerarşik olarak sıralaması şu şekilde ortaya çıkmıştır. Ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen “çok etkili” düzeyde etkileyen değişkenlerin a) öğretmen adayının kendisi, b) öğretmenlik mesleğinin niteliklerine sahip olma arzusu, c) KPSS sınavından başarılı olma ve atanma kaygısı, d) web - internet - medya - tv vb. bilgi kaynakları olduğu tespit edilirken; “orta düzeyde etkili” olan değişkenlerin ise e) dersin yürütücüsü, f) arkadaş ve sosyal çevre, g) puana dayalı uygulamalar ve sınavların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

- a. Derslerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak işlenmesi,
- b. Puan tutması, mahalle baskısı, sadece meslek edinmek ve ekmek parası kazanmak nedeniyle değil, öğretmen adaylarının ilgisi ve yetenekleri de dikkate alınarak okuyacağı alanı bilerek, severek ve isteyerek seçmesinin sağlanması,



- c. KPSS sorularının bilişsel alanın her basamağıyla ilgili olup, öğrencileri ezbere itmeyen nitelikte ve bu sınavdaki soruların dersleri içerik ve öğrenme çıktılarıyla uyumlu olması,
- d. Üniversitenin/fakültenin web-internet-medya-tv vb. imkânlar bakımından yeterli olması ve öğretmen adaylarının bu kaynakları etkili kullanmasının sağlanması,
- e. Derslerin alana hâkim, iletişim yeteneği güçlü, sorumluluk sahibi, işini ciddiye alan ve zamanı etkili kullanan ders yürütücüleri (öğretim elamanları) tarafından yürütülmesine öncelik verilmesi,
- f. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen adayları arasında yapıcı rekabet ortamının oluşturulması, birlik, beraberlik, işbirliği ve dayanışmanın sağlanması, toplu başarının da bireysel başarı kadar önemsenmesi,
- g. Akademik başarının ölçülüp değerlendirilmesinde; güvenilirlik ve geçerlikleri yüksek olan vize, final vb. sınavlar ile puana dayalı uygulamaların ders öğrenme çıktılarıyla uyumlu olması, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılması, bilişsel alanın her basamağıyla ilgili sorulara yer verilmesi,

Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktıların, öğretmen adayları tarafından olumlu yönde ve daha yüksek düzeyde kazanılmasına etki edebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres nedenleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 147- 174.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yıldırım, S. & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Arı, E. & Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 905-931.
- Aslanargun, E. & Özakça, B. (2015). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Atav, E. & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 1-13.
- Aydın, İ., Demir, T. G. & Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156.
- Aydoğmuş, M. & Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 587-600.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Batman, D. & Yiğit, N. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleme ölçeği: Geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 217-232.
- Bektaş, M. & Karagöz, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının tutum ve motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(15), 154-164.
- Berberoğlu, G., Arıkan, S., Çalışkan, M., Ekinci, P., İpekçioğlu, S. & Sevgi, S. (2012). Geniş ölçekli sınavlarda kapsam geçerliği nasıl sağlanır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (17), 10-22.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Bologna.ankara. (2010). *Ders öğrenme çıktıları yazma: Ankara Üniversitesi eğitim programları geliştirme çalışması*. http://bologna.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/273/2016/08/ogranme_kazanimi_yazma.pdf, Erişim Tarihi: 23.05.2018.
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R. & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, mand source of payment, *College Quarterly*, 13(1), 1-10.
- Bursal, M. & Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceklere yönelik beklentileri: Karşılaştırmalı bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 351-376.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Can, S. & Can, Ş. (2011). Kamu personeli seçme sınavı öncesinde öğretmen adaylarının stres düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 765-778.
- Chiu, M. M. & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321-336.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Çalışkan, M. (2014). Bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1807-1821.
- Çimen, O. & Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (4), 159-172.
- Çüm, S. & Doğan, N. (2016). Öğretmenlerin çalışma yaşamında güdülenme düzeylerini artıran faktörlerin önem sırasının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 119-132.
- Demir, S. & Başol, G. (2014). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi: Bir metaanaliz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 2013-2035.
- Dönmez, C. & Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Durmuşçelebi, M. (2017). Düünden bugüne öğretim üyelerinin öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 155-178.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(1), 111-132.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405.
- Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1065-1090.



- EPDAD. (2016). Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon. http://epdad.org/wp-content/uploads/2017/12/akr_el_kitabi.pdf, Erişim Tarihi: 23.05.2018.
- Erdem, A. R. & Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 49-60.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirmenin [A], [B], [Ç]'si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.
- Erdem, E. & Soyly, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Ereş, F. & Bıçak, D. K. (2017). Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), 32-45.
- Eret Orhan, E. & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Ergin, A. & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 361-378.
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- Gökçek, T. & Baran Kaya, T. (2017). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının bakış açısıyla öğretmenlik mesleği ve lisans eğitiminin niteliği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 131-153.
- Gömleksiz, M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127.
- Gülbahar, B. & Sivacı, S. S. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301.
- Gündoğdu, S. & Yaşar, M. (2016). Öğretim elemanı-öğrenci arasındaki örtük ilişkiler ile öğrencilerin başarı algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, (212), 81-92.
- Güven, G. & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Güven, S. & Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(15), 1-16.
- Kahramanoğlu, R. & Bay, E. (2016). Öğretmen yetiştiren kurumlar için giriş standartlarının belirlenmesi: Delphi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 115-136.
- Kahyaoglu, M. & Kırıktaş, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki tercihlerini etkileyen etmenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 818-826.
- Karadeniz, Y. & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-77.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 12(4), 2599-2620.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Keskin, H. K. & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 20-32.
- Kırcaali, İ. G. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yaklaşımları*. Eskişehir: Eskişehir Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi Yayını.
- Klem, A. M. & Connel, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kösece, P., Üredi, L. & Akbaşlı, S. (2015). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik tipleriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 675-688.
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346.
- Lau, K. L. & Chan, D. W. (2001). Motivational characteristics of under-achievers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 21(4), 417-430.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 211-222.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Memduhoğlu, H. B. & Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1291.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ. & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Nalçacı, A. & Sökmen, Y. (2016). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 717-727.
- Nartgün, Ş. & Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391.
- Nasr, A. R. & Soltani, A. (2011). Attitude towards biology and its effects on student's achievement. *International Journal of Biology*, 3(4), 100-104.
- Okur, N. & Ünal, İ. (2010). Fen öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin önemi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-11.
- Onurkan Aliusta, G., Özder, H. & Çetin, E. (2016). Eğitim psikolojisi programının değerlendirme ögesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 180-195.
- Özay Köse, E., Diken, E. H. & Gül, Ş. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 991-1012.
- Özdoğru, M. & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Papanastasiou, E. C. & Zembylas, M. (2004). Differential effects of science attitudes and science achievement in Australia, Cyprus and USA. *International Journal of Science Education*, 26(3), 259-280.
- Próspero, M., Russell, A. C. & Vohra-Gupta, S. (2012). Effects of motivation on educational attainment: Ethnic and developmental differences among first-generation students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11 (1), 100-119.
- Rakes, G. C. & Dunn, K. E. (2010). The Impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.



- Saban, A. & Çelik, İ. (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının eğitsel mobil uygulamalara yönelik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 14-26.
- Sadıkoğlu, S., Hastürk, G. & Polat, O. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 629-637.
- Saylan, N. & Uyangör, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. & Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin ideal öğretmen niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: Repertory grid tekniğine dayalı fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 37-51.
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Shih, C. C. & Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, learning styles, and achievement. *Journal of Agricultural Education*, 42(4), 12-20.
- Sidekli, S. & Akdoğdu, E. (2018). Öğrenme stillerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 503-517.
- Sürücü, A. & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Şen, H. Ş. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tarhan, Ö. (2015). Öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 133-147.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yay.
- Tepecik, A. & Aydın Z. (2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitiminin akademik başarıya etkisi. *idil*, 3(14), 51-70.
- Tunali, S. B., Gözü, Ö. & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması: Karma araştırma yöntemi. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Tunca, N., Şahin, S. A., Oğuz, A. & Güne, H. Ö. B. (2015). Qualities of ideal teacher educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 122-148.
- Tuncel, M., Yıldız, S., Yıldız, K. & Yavuz, R. (2018). Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık ve eleştirel düşünme motivasyonları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1127-1155.
- Tuncer, M. & Yılmaz, Ö. (2018). Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 481-493.
- Uyulgan, M. A. & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26.
- Ünsal, S. & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Üzbe, N. & Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 13(1),33-50.
- Yaşar, M. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarısını etkilediği düşünülen özelliklerin sıralama yargıları yöntemine dayalı ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(II), 274-288.
- Yazar, T., Oral, B. & Keskin, İ. (2018). The perception of devoted teaching: Teacher perspectives. *European Journal of Education Studies*, 4(1), 118-133.
- Yeşilyurt, E. (2007). Öğretim araç-gereçleri kullanımına etki eden faktörler, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA) Social Sciences*, 2(4), 300-312.
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmen adayları niteliklerinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine uygunluğunun değerlendirilmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 25-37.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377-395.
- Yeşilyurt, E. (2013). İlköğretim okulu öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(1), 1587-1609.
- Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H. & Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in Human Behavior*, 64(2016), 591-601.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yılmaz, N. & Doğan, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının meslek tercihlerini etkileyen faktörler: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 405-421.
- Yılmaz, Ö. (2016). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının KPSS’ye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 181-194.
- YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon: Öğretmen eğitimi dizisi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- YÖK. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekoğretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf/f3ec7784-e89d-4ee0-ad39-9f74532cd1dc, Erişim Tarihi: 23.05.2018.