



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BÜTÜNCÜL
YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

Hülya TOSUNOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BÜTÜNCÜL YETERLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ**

(Investigation of Preservice Teachers' Perception of Holistic Competencies)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya TOSUNOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Erzurum
Ocak, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Hülya TOSUNOĞLU tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Algılarının İncelenmesi” başlıklı çalışması .../.../202.. tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi:

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... /..../2023

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Algılarının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

24/01/2023

Aslı ıslak imzalıdır

Hülya TOSUNOĞLU

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih vesayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih vesayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma ve çalışma surecimdeki desteklerinden dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Ali Osman ENGİN'e ve tezimin her aşamasında önerilerini, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, bıkmadan yol gösteren değerli hocalarım Doç. Dr. Ceyhun Ozan'a ve Doç. Dr. Adnan TAŐGIN'a, tez jrime katılıp kıymetli görüş ve önerileriyle yaptığım çalışmaya katkıda bulunduğu için değerli hocam Doç. Dr. Halil İbrahim Kaya'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca yaşantımın her aşamasında yanımda olup bana büyük destek veren değerli aileme sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Hülya TOSUNOğLU



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BÜTÜNCÜL YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Hülya TOSUNOĞLU

Ocak 2023, 73 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada, öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algılarını cinsiyet, bölüm, sınıf, vb. değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2020-2021 öğrenim yılında Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Atatürk Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri, Temel Eğitim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 300 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; ‘Bütüncül Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmen adaylarının gelecekteki kariyerleri için bütüncül yeterliklere gösterdikleri önem, mevcut bütüncül yeterlik algıları ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumlarının cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç: Öğretmen adaylarının gelecekteki kariyerleri için bütüncül yeterlikleri önemli gördüğü, mevcut bütüncül yeterlik algılarının yüksek olduğu ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla bütüncül yeterlikleri gelecekteki kariyerleri için daha önemli gördüğü ve kadın öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının, Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinden; Psikolojik Danışma Ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinin de Temel Eğitim ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının, Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarından; Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının da Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik tutum puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre ise 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının, 3. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut yeterlik algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: bütüncül yeterlik, öğretmen adayları, öz değerlendirme

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF PRESERVICE TEACHERS' PERCEPTION OF HOLISTIC COMPETENCIES

Hülya TOSUNOĞLU

January 2023, 73 Pages

Purpose: In this study, it was aimed to determine whether preservice teachers' perceptions of holistic competencies differ significantly according to variables such as gender, department, and class.

Method: Survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe of the research consists of preservice teachers studying at Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 300 preservice teachers studying at Atatürk University Mathematics and Science, Basic Education, Psychological Counseling and Guidance and Foreign Language Education departments. As a data collection tool in the research; The 'Holistic Competence Scale' was used. Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test were used in the analysis of the data.

Findings: It has been revealed that preservice teachers' importance to holistic competences for their future careers, their current holistic competence perceptions and attitudes towards holistic competences differ significantly according to gender, department and class variable.

Result: It has been seen that preservice teachers consider holistic competences important for their future careers, their current holistic efficacy perceptions are high and their attitudes towards holistic competences are positive. It has been determined that female preservice teachers consider holistic competences more important for their future careers compared to male students, and female preservice teachers' attitude scores towards holistic competences are also higher. The current holistic competency perceptions of preservice teachers studying in the Department of Mathematics and Science Education are compared to the current holistic efficacy perception levels of preservice teachers studying in the Department of Foreign Language Education; It has been observed that the current holistic efficacy perception levels of preservice teachers studying in the Psychological Counseling and Guidance Department are higher than the current holistic efficacy perception levels of preservice teachers studying in Basic Education and Foreign Language Education departments. The attitude scores of the preservice teachers studying in the Department of Basic Education towards holistic competencies, the attitude scores of the preservice teachers studying in the Department of Foreign Languages Education; It has been determined that the attitude scores of the preservice teachers studying in the Psychological Counseling and Guidance department towards holistic competencies are higher than the holistic competency attitude scores of the preservice teachers studying in the Foreign Language Education department. According to the class variable, it was concluded that the current holistic efficacy perceptions of the preservice teachers studying in the 4th grade are higher than the current efficacy perceptions of the preservice teachers studying in the 3rd and 2nd grades.

Key Words: holistic competence, preservice teachers, self assessment

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	3
Araştırma Problemi.....	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Yeterlik.....	6
Öz Yeterlik.....	7
Akademik Öz Yeterlik.....	10
Öğretmen Yeterlikleri.....	11
Bütüncül Yeterlik.....	13
Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Bütüncül Yeterlik Algıları.....	16
Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	17
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	25
Yöntem.....	25
Araştırma Modeli.....	25
Evren ve Örneklem.....	25
Verilerin Toplanması.....	26
Veri Toplama Araçları.....	27
Bütüncül Yeterlik Algıları Ölçeği.....	27
Süreç.....	28
Dilsel Eşdeğerlik.....	29

Yapı Geçerliği	30
Güvenirlilik	32
Verilerin Analizi.....	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	34
Bulgular	34
Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	34
Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Puanlarının Bölümlerine Göre Karşılaştırılması	35
Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması	37
BEŞİNCİ BÖLÜM	38
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	38
Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	38
Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	38
Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Algı Düzeylerinin Bölümlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	40
Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Algı Düzeylerinin Buldukları Sınıflara Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	41
Öneriler	42
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	42
Uygulamaya Yönelik Öneriler	42
KAYNAKÇA	43
EKLER	50
EK-1. Uygulama İzni	50
EK-2. Ölçek Uygulama İzni.....	54
EK-3. Ölçeğin Orijinal Hâli	55
EK-4. Bütüncül Yeterlik Ölçeği.....	57
EK-5. Ölçeğin Normallik Test Sonuçları.....	59
ÖZ GEÇMİŞ.....	61

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Örneklemin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	26
Tablo 2. <i>Ölçeğin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerler</i>	31
Tablo 3. <i>Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Veriler</i>	32
Tablo 4. <i>Bütüncül Yeterliklerin Gelecekteki Kariyer İçin Önem Seviyesine İlişkin Ortanca, Çeyrek Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri</i>	34
Tablo 5. <i>Öğretmen Adaylarının Mevcut Bütüncül Yeterlik Algılarına İlişkin Ortanca, Çeyrek Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri</i>	34
Tablo 6. <i>Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutumlarına İlişkin Ortanca, Çeyrek Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri</i>	34
Tablo 7. <i>Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	35
Tablo 8. <i>Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterliklerinin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	36
Tablo 9. <i>Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterliklerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	37

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Path Diyagram</i>	32
-------------------------------------	----



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

- AGFI** : Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)
- CFI** : Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
- GFI** : Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
- NFI** : Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
- NNFI** : Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
- RMSEA** : Root Mean Square Error of Approximation (Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü)
- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences
- SRMR** : Standardized Root Mean Square Residual (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü)

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Yeterlik, bir işi etkili şekilde yerine getirebilmek için bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Günlük dilde yeterlik kavramı ise, bireyin bir görevi yerine getirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionaries). Bazı tanımlar, görevin tam, doğru ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini de eklemektedir. Avrupa Komisyonunun Cedefop sözlüğü beceriyi ‘görevleri yerine getirme ve problem çözme yeteneği’ olarak tanımlarken, yeterliği ise ‘öğrenme sonuçlarını tanımlanmış bir bağlamda (eğitim, kişisel veya mesleki) yeterince uygulama becerisi’ olarak tanımlamıştır (Cedefop, 2008). Yeterlik bilişsel unsurlarla (teori, kavramlar veya bilginin kullanımı) sınırlı değildir; aynı zamanda işlevsel yönleri (teknik becerileri) ve kişiler arası nitelikleri (sosyal beceriler) ve etik değerleri de kapsar.

Yeterlik, bilgi veya becerilerden daha fazlasını ifade etmektedir. Belirli bir bağlamda psikososyal kaynakları kullanarak ve bu kaynakları harekete geçirerek birtakım talepleri karşılama yeteneğini kapsar. Örneğin, etkili iletişim becerisi, bir bireyin dil bilgisine, teknolojiyi kullanma becerilerine ve tutumlarına yönelik yeterliklerdir (Rychen & Salganik, 2003). Yeterlik, zihinsel ön koşulların harekete geçirilmesi yoluyla karmaşık talepleri başarıyla karşılama yeteneği olarak tanımlanır. Her yeterlik bir talep etrafında yapılandırılır ve belirli bir bağlamda etkili eylem için birlikte harekete geçirilebilen birbiriyle ilişkili bilişsel ve pratik beceriler, bilgi, motivasyon, değerler ve etik, tutumlar, duygular ve diğer sosyal ve davranışsal bileşenlerin bir kombinasyonuna karşılık gelir.

Yeterlik, görev performansı ve problem çözme ve belirli bir meslek, organizasyon, iş, rol ve durumda etkili bir şekilde işlev görebilmek için zorunlu olarak şartlı olan bilgi, beceri ve tutum kümelerinden oluşan bir dizi entegre yetenek olarak görülmektedir (Mulder vd., 2009). Öğrenme becerileri ve tutumları, yeterlik temelli eğitimde geleneksel eğitimden daha merkezi bir konuma sahiptir. Ayrıca, bilginin yapılandırılmasının, öğrencilerin nitelikli bireyler olabilmeleri için kritik bir hedef olması söz konusudur (Koopman vd., 2011).

Villa ve Poblete (2007), yeterlikleri üç grupta sınıflandırmışlardır:

- Araçsal yeterlikler: Bunlar, bir hedefe ulaşmak için gereken kaynakları veya araçları temsil eder. Profesyonel yetkinliği mümkün kılan el becerileri ve bilişsel yeteneklerin bir birleşimidir. Fikirleri ve insanların başa çıktığı çevreyi yönetme

becerilerini, zanaatkarlığı, fiziksel hüneri, bilişsel anlayışı, dil becerisini ve akademik başarıları içerir.

- Kişiler arası yeterlikler: Kişisel becerileri ve ilişki becerilerini içerir. Kişinin kendi duygu ve duygularını en uygun şekilde ifade etme ve başkalarının duygularını kabul etme, ortak hedeflerde iş birliğini mümkün kılma yeteneği, becerisi veya maharetini ifade eder. Başkalarına karşı cömertlik ve sempati ile hareket etme yeteneği ile ilgilidir, bunun için kendini bilmenin bir ön şartıdır. Bu beceriler, iş birliği ve sosyal etkileşim süreçlerini destekleyen, kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve duygularını nesneleştirme, tanımlama ve raporlama yeteneklerini içerir.
- Sistemik yeterlikler: Tüm sistemle ilgili becerileri ve el becerilerini içerir. Bir bütünün bileşenlerinin nasıl ilişkili ve bir araya getirildiğini görmeye izin veren bir hayal gücü, duyarlılık ve yetenek kombinasyonu gerektirirler. Bu yeterlikler, küresel değişiklikleri planlama ve yeni sistemler tasarlama becerisini içerir. Ayrıca, araçsal ve kişiler arası yeterliklerin önceden edinilmesini de gerektirir.

Bütüncül yeterlik ise farklı türdeki genel becerileri, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesi ve bütüncül gelişimi için gerekli olan olumlu değerleri ve tutumları (ör. dayanıklılık, başkalarını takdir etme) içeren bir şemsiye terimdir (Chan, vd., 2017). Bu yeterlikler potansiyel olarak geniş bir disiplin yelpazesine, farklı iş yerlerine ve diğer tüm bağlamlara uygulanabilir. Mezunlar, teknolojinin sık sık güncellenmesi, hızla değişen çalışma talepleri ve değişen sorumluluklarla birlikte daha az kesin bir gelecekle karşı karşıyadır. Bu nedenle, bütüncül yeterlikler öğrencilerin sadece işlere hazırlanmaları için değil, aynı zamanda gelecekte üstlenecekleri çoklu rollerde etkili ve yetenekli kalabilecek çok yönlü vatandaşlar olmaları için de önemlidir.

‘Genel beceriler’ terimi, yüksek öğrenimde giderek daha önemli görülen bir dizi nitelik ve kapasiteyi belirtmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlar arasında mantıksal ve analitik akıl yürütme, problem çözme ve entelektüel merak gibi düşünme becerileri; etkili iletişim becerileri, ekip çalışması becerileri ve bilgi ve bilgiyi tanımlama, erişim ve yönetme kapasiteleri; hayal gücü, yaratıcılık gibi kişisel özellikleri ve etik uygulama, sebat, dürüstlük ve hoşgörü gibi değerler bulunmaktadır.

21. yüzyıl için toplumun talep ettiği yeni bilgi ve beceriler, 21. yüzyıl yeterlikleri veya becerileri olarak bilinenleri oluşturur (Voogt & Roblin, 2010). Eğitim sistemi bakış açısından, öğrencilerin akademik görevleri yerine getirmek için uygulayabilecekleri veya kullanabilecekleri ve iş dünyasına aktarılacak bir dizi bilgi ve beceri oluştururlar. Aslında,

bu yeterliklerin çoğu, daha önce belirtildiği gibi yeni yapılar değil, karmaşıklık ve hızlı değişim ile karakterize edilen günümüz toplumuna katılmak için gerekli yeterliklerdir (Tan, 2017).

Yeni yeterliklerde eğitimin baskısı, yüksek eğitilmiş insanlara yönelik artan taleple birlikte üniversiteyi de etkiler. Öğrencilerin, üniversitede ve günümüz toplumunda başarılı olabilmeleri için bu yeterliklerin müfredata dâhil edilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, lisansüstü öğrencilerin eğitim sistemi için gerekli istihdam edilebilirlik becerileri, iş sahibi olabilmek için gerekli ve ilgili beceriler olarak görüldüğü için üniversite için önemli bir konu hâline gelmektedir (Suleman, 2018). Bunlar, disiplinlerin kendi yeterlikleri ile birlikte kazanılan genel becerilerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algıları belirlemek ve bütüncül yeterlik algılarının cinsiyet, bölüm, sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Günümüzde, her alanda hızlı bir değişimin söz konusu olduğu, bilginin üretilmesi, kullanılması, aktarılması noktasında birçok değişimin meydana geldiği bilinmektedir. Ki bu bilgi toplumunda değişmekte olan değerler, öğrenen profilini de etkilemektedir. Dünya ülkelerinin temel hedefleri toplumu eğitim vasıtasıyla bilgi toplumuna dönüştürmektir. İnsanoğlunun değişimin merkezinde olması, 21.yüzyılın getirdiği yeniliklerle baş etmesini gerektirmektedir. Bunu başarabilmek için de ülkelerin nitelikli insan yetiştirmeleri gerekmektedir. İnsan yetiştirme işi ise eğitim sisteminin işidir. Eğitim ile 21.yüzyılın taleplerini karşılayacak yeniçağın getirdiği sorunlar ile baş edebilecek nitelikte bireyler yetiştirilmelidir (Tutkun, 2010).

21. yüzyıl becerileri incelendiğinde yaratıcılık, iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Türkiye'nin Yedinci ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planlarında ise 21. yüzyılda Türk toplumunun insan profili; *“düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen, bilgi çağı kimliğine uygun, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, kendini tanımaktan ve açıklamaktan korkmayan bireyler”* olarak belirtilmektedir. Tanımdan hareketle, 21. yüzyıl becerilerinin; bilgiyi bilmenin değil bilgiye ulaşmanın, bilgiyi kullanmanın ve bilgiyi aktarmanın önemine dikkat çektiği söylenebilir. 21. yüzyıl becerilerinde iyi bir vatandaş yerine farklı kültürlerle saygı gösteren etkin bir vatandaş vurgusu vardır. Ayrıca, çağımızın bir gerekliliği olan teknolojik araçları kullanabilme ve okuryazarlık becerilerini de kapsar.

Dünyada ve ülkemizde yaşanan teknolojik gelişmelerin sonucunda birçok şeyin gözden geçirilmesi gerekliliği doğmuştur. Öğretmenlerin de çağın gerekliliklerine ayak uydurmaları ve geleneksel olarak bilinen görev ve özelliklerinde de değişiklikler yapmaları ihtiyacı doğmuştur. Dolayısıyla, ülkemizde öğretmenlerin istenilen ve çağımıza uygun özellikte olabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleği yeterlikleri üzerine çalışmalar yapmış ve belgeler yayımlamıştır (Yavuz vd., 2015).

21.yy. öğrenci ve öğretmen özelliklerinden yola çıkarak, günümüzde öğrencilerden ve öğretmenlerden yalnızca tabi oldukları disiplinin gerektirdiği yeterlik ve becerilerine değil, ‘bütün bir insan’ olarak içsel, sosyal, ahlaki, yenilikçi ve teknoloji becerilerine sahip olmalarının beklendiği söylenebilir. Dolayısıyla öğrencileri sadece öğrenen bireyler olarak görmek yerine onları bütün olarak ele almak, buna göre eğitim vermek ve sonucunda da buna göre değerlendirmek gerekmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bütüncül yeterlikleri, genel becerileri bu denli önemliken bu konuda alan yazında çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Dahası öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik düzeylerini ölçmeye yarayan bir araç eksikliği söz konusudur.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algı düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

- 1) Öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algı düzeyleri bölümlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algı düzeyleri sınıflarına göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

Terim ve Tanımlar

Yeterlik: Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Günlük dilde yeterlik kavramı ise, bireyin bir görevi yerine getirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionaries).

Bütüncül yeterlik: Farklı türdeki genel becerileri (ör. eleştirel düşünme, problem çözme becerileri), öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesi ve bütüncül gelişimi için gerekli olan olumlu değerleri ve tutumları (ör. dayanıklılık, başkalarını takdir etme) içeren bir şemsiye

terimdir (Chan vd., 2017).

Öz değerlendirme: Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin ve ürünlerinin niteliklerini tanımladıkları ve muhtemelen bunlara değer veya değer atfettikleri çok çeşitli mekanizmalar ve tekniklerdir (Panadero vd., 2016).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yeterlik, öz yeterlik, akademik öz yeterlik, bütüncül yeterlik, öğretmen yeterlikleri gibi kavramlar açıklanmakta ve bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Yeterlik

Yeterlik, bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Günlük dilde yeterlik kavramı ise, bireyin bir görevi yerine getirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionaries). Bazı tanımlar, görevin tam, doğru ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini de eklemektedir. Avrupa Komisyonu'nun Cedefop sözlüğü beceriyi 'görevleri yerine getirme ve problem çözme yeteneği' olarak tanımlarken, yeterliği ise 'öğrenme sonuçlarını tanımlanmış bir bağlamda (eğitim, kişisel veya mesleki) yeterince uygulama becerisi' olarak tanımlamıştır (Cedefop, 2008). Yeterlik bilişsel unsurlarla (teori, kavramlar veya bilginin kullanımı) sınırlı değildir; aynı zamanda işlevsel yönleri (teknik becerileri) ve kişiler arası nitelikleri (sosyal beceriler) ve etik değerleri de kapsar.

Yeterlik, bilgi veya becerilerden daha fazlasını ifade etmektedir. Belirli bir bağlamda psikososyal kaynakları kullanarak ve bu kaynakları harekete geçirerek birtakım talepleri karşılama yeteneğini kapsar (Rychen & Salganik, 2003). Yeterlik, zihinsel ön koşulların harekete geçirilmesi yoluyla karmaşık talepleri başarıyla karşılama yeteneği olarak tanımlanır. Her yeterlik bir talep etrafında yapılandırılır ve belirli bir bağlamda etkili eylem için birlikte harekete geçirilebilen birbiriyle ilişkili bilişsel ve pratik beceriler, bilgi, motivasyon, değerler ve etik, tutumlar, duygular ve diğer sosyal ve davranışsal bileşenlerin bir kombinasyonuna karşılık gelir.

Yeterlik, görev performansı ve problem çözme ve belirli bir meslek, organizasyon, iş, rol ve durumda etkili bir şekilde işlev görebilmek için zorunlu olarak şartlı olan bilgi, beceri ve tutum kümelerinden oluşan bir dizi entegre yetenek olarak görülmektedir (Mulder vd., 2009). Öğrenme becerileri ve tutumları, yeterlik temelli eğitimde geleneksel eğitimden daha merkezi bir konuma sahiptir. Ayrıca, bilginin yapılandırılmasının, öğrencilerin nitelikli bireyler olabilmeleri için kritik bir hedef olması söz konusudur (Koopman vd., 2011).

Villa ve Poblete (2007), yeterlikleri üç grupta sınıflandırmışlardır:

Araçsal yeterlikler: Bunlar, bir hedefe ulaşmak için gereken kaynakları veya araçları temsil eder. Profesyonel yetkinliği mümkün kılan el becerileri ve bilişsel yeteneklerin bir birleşimidir. Fikirleri ve insanların başa çıktığı çevreyi yönetme becerilerini, zanaatkarlığı, fiziksel hüneri, bilişsel anlayışı, dil becerisini ve akademik başarıları içerir.

Kişiler arası yeterlikler: Kişisel becerileri ve ilişki becerilerini içerir. Kişinin kendi duygu ve duygularını en uygun şekilde ifade etme ve başkalarının duygularını kabul etme, ortak hedeflerde iş birliğini mümkün kılma yeteneği, becerisi veya maharetini ifade eder. Başkalarına karşı cömertlik ve sempati ile hareket etme yeteneği ile ilgilidir, bunun için kendini bilmenin bir ön şartıdır. Bu beceriler, iş birliği ve sosyal etkileşim süreçlerini destekleyen, kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve duygularını nesneleştirme, tanımlama ve raporlama yeteneklerini içerir.

Sistemik yeterlikler: Tüm sistemle ilgili becerileri ve el becerilerini içerir. Bir bütünün bileşenlerinin nasıl ilişkili ve bir araya getirildiğini görmeye izin veren bir hayal gücü, duyarlılık ve yetenek kombinasyonu gerektirirler. Bu yeterlikler, küresel değişiklikleri planlama ve yeni sistemler tasarlama becerisini içerir. Ayrıca, araçsal ve kişiler arası yeterliklerin önceden edinilmesini de gerektirir.

“Yeterlik” kavramına ait birçok tanım bulunmaktadır. “Bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu” (McCleary, 1973, Akt., Bursalıoğlu, 1981, s. 5) bu tanımlardan birisidir. Diğer bir tanıma göre ise, “kişinin çevredeki belli bir yerde, gerekli bir işi, gerekli olduğu zamanda yapabilmesidir” (Bursalıoğlu, 1981, s. 5). MEB’e (2006, s. 11) göre ise yeterlik; “Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.”. Yeterlik, tek kelime ile bu alanlardan meydana gelir. Yeterlik alanları bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlikleri kapsayan alanlardır (Bursalıoğlu, 1981, s. 5).

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramının temelleri Bandura’nın “Sosyal Öğrenme Kuramı”na dayanmaktadır. Öz yeterlik, bireyin, belli bir hedefe ulaşabilmek amacıyla yaptığı etkinliklere yönelik başarısına ilişkin algıdır (Bandura, 1997, s. 193). Öz yeterlik, insan başarısının kişinin davranışları, kişisel faktörleri (düşünceler, inançlar gibi) ve çevresel koşullar arasındaki etkileşime bağlı olduğunu öne süren sosyal bilişsel teori olarak bilinen daha geniş bir teorik çerçeveye dayanmaktadır (Bandura, 1986, 1997). Öğrenenler, öz yeterliklerini değerlendirmek

için gerçek performanslarından, dolaylı deneyimlerinden ve fizyolojik tepkilerinden bilgi edinirler. Öz yeterlik inançları, görev seçimini, çabayı, ısrarı, dayanıklılığı ve başarıyı etkiler (Bandura, 1997; Schunk, 1995).

Öz yeterlik, bireyin bireysel yeterliklerine ilişkin algısıdır (Çakır vd., 2006). Öz yeterlik kavramı Şahin (2006) ve Şişman (2006) tarafından, bireyin kendisinden beklenen rolleri etkili biçimde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan tüm bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olma durumu olarak ele alınmaktadır. Gürcan'a göre (2005) öz yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleme ve bunları gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendini algılayışı, inancı ve yargısıdır. Bandura'ya (1994) göre bireyin öz yeterlik gelişimini hayat boyu etkileyen etmenler şunlardır (Bandura, 1994, Akt., Karabacak, 2014):

1. Kişilik Algısı,
2. Aile,
3. Arkadaş Çevresi,
4. Okul,
5. Kişisel Deneyimler,
6. Öz yeterlik Gereksinimi,
7. Geçmiş Yaşantılar.

Öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalara öz yeterlik algısı ile bireylerin kişisel amaçlarını ve isteklerini gerçekleştirmeye olan bağlılığı, bir eylemde gösterilen çaba miktarı, güçlüklerle baş edebilme ve güdülenme düzeyi, başarı ve başarısızlık durumu arasında bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Desivilya & Eizen, 2005, Akt., Karabacak, 2014, s. 24; Yılmaz vd., 2004). Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin; güdülenme, stres ve olumsuzluklarla başa çıkma, örgüte bağlılık ile bireysel performansının da paralel şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bireylerin başarısızlık durumunda göstermiş olduğu tepki, öz yeterlik algılarını tespit edebilmede en önemli ölçüttür. Çünkü öz yeterlik, bireyin belli konularda yaşadığı başarısız deneyimlere rağmen, o davranışları göstermeye daha ne kadar süre devam edeceğini belirlemektedir. Bu bağlamda, başarısız deneyimler karşısında çabuk pes eden, vazgeçen bireylerin öz yeterlik algılarının düşük; bu başarısız deneyimlere rağmen ısrarcı ve dirayetli olan bireylerin ise öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir (Bandura, 2000, s. 120; Bandura, 2001, s. 125; Bandura, 2002, s. 3). Öz yeterlik algısı, bilişsel bir içerik taşımakta ve dolayısıyla da çocukluktan itibaren birçok deneyim ve inanç kaynaklarının etkisiyle oluşmaktadır. Bireyin öz yeterlik algısına etki eden inanç kaynakları; toplumsal onay, bireysel ve gözleme dayalı deneyimler ile fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1986, Akt., Karabacak, 2014, s. 26). Bebeklik döneminden başlayarak, ebeveynler

ve bakıcılar, çocukların öz yeterliğini farklı şekilde etkileyen deneyimler sağlar. Çocukların çevre ile etkili bir şekilde etkileşime girmesine yardımcı olan ev etkileri, öz yeterliği olumlu yönde etkiler (Bandura, 1997; Meece, 1997).

Öz yeterliğin ilk kaynakları aile merkezlidir, ancak etki çift yönlüdür. Gençlerin merakını uyandıran ve ustalık deneyimlerine izin veren bir ortam sağlayan ebeveynler, çocukların öz yeterliğini geliştirmeye yardımcı olur. Buna karşılık, daha fazla merak ve keşif faaliyeti sergileyen çocuklar, ebeveyn duyarlılığını geliştirir. Ortamlar, çocukların merakını uyandıran ve üstesinden gelinebilecek zorluklar sunan ilginç etkinlikler açısından zengin olduğunda, çocuklar etkinlikler üzerinde çalışmak ve böylece yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için motive olurlar (Meece, 1997). Ev ortamlarında çok fazla değişkenlik vardır. Bazıları bilgisayar, kitap ve yapboz gibi çocukların düşünmesini teşvik eden materyaller içerir. Çocuklarının bilişsel gelişimine büyük yatırım yapan ebeveynler, öğrenme konusunda onlarla zaman geçirebilir. Diğer evlerde bu kaynaklar yoktur ve yetişkinler çocukların eğitimine çok az zaman ayırabilir. Sıcak, duyarlı ve destekleyici bir ev ortamı sağlayan, keşfetmeyi teşvik eden ve merak uyandıran, oyun ve öğrenme materyalleri sağlayan ebeveynler, çocuklarının entelektüel gelişimini hızlandırır (Meece, 1997). Ebeveynler ayrıca öz yeterlik bilgisinin kilit sağlayıcılarıdır. Çeşitli ustalık deneyimleri düzenleyen ebeveynler, daha az fırsat düzenleyen ebeveynlerden daha etkili gençler geliştirir (Bandura, 1997). Bu tür deneyimler, çocukların keşfetme özgürlüğüne sahip olduğu, etkinliklerle zenginleştirilmiş evlerde yaşanıyor. Dolaylı kaynaklarla ilgili olarak, çocuklara zorluklarla başa çıkmanın yollarını öğreten, sebat ve çabayı model alan ebeveynler, çocukların öz yeterliğini güçlendirir. Çocuklar büyüdükçe, akranlar giderek daha önemli hâle gelir. Çocuklarını yeterli akranlara yönlendiren ebeveynler, öz yeterlikte dolaylı olarak daha fazla artış sağlar. Evler ayrıca ikna edici bilgilerin başlıca kaynaklarıdır. Gençlerini farklı etkinlikler denemeleri için cesaretlendiren ve çabalarını destekleyen ebeveynler, çocukların zorluklarla baş etme konusunda kendilerini daha yetenekli hissetmelerine yardımcı olur (Bandura, 1997). Öz yeterlik, yeni faaliyetlerin cesaretinin kırıldığı evlerde zarar görür.

Bandura'ya göre (1977) bireyler, bir davranışta bulunurken öz yeterliklerine yönelik inanç ve sonuç olmak üzere iki ana beklenti etkili olmaktadır. Öz yeterlik inancı ile sonuç beklentisi farklı yönleri olduğu söylenebilir. Sonuç beklentisi, bireyin gerçekleştirdiği bir davranış sonucunda nelerle karşılaşabileceğini yordayabilmesidir. Öz yeterlik inancı ise bireyin hedeflediği sonuca ulaşabilmek için yapması gereken davranışları gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine yönelik kendisine duyduğu inançtır.

Bandura (1977), bireylerin davranışları başarıyla yapıp yapamayacağına yönelik inançlarının en önemli husus olduğunu belirtmektedir. Çünkü bireylerin bu yargıları, kesin bazı sonuçları da beraberinde getirecektir. Başka bir ifadeyle, öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler hedefledikleri sonuçlara ulaşabilecekler ve dolayısıyla sonuç beklentileri de buna paralel şekilde biçimlenecektir.

Akademik Öz Yeterlik

Akademik öz yeterlik, kişinin belirlenen seviyelerde başarılı bir şekilde performans gösterme konusundaki inançlarını ifade eder (Schunk, 1991). Son yirmi yılda toplanan çok sayıda kanıt, yeterlik inançlarının öğrenci motivasyonu ve başarısının çeşitli yönleri üzerindeki güçlü ve olumlu etkisini göstermektedir. Örneğin, Schunk'un (1982, 1983, 1984) bir dizi deneyi, öğrencilerin öz yeterlik algıları güçlendikçe performanslarının da gözle görülür şekilde arttığını belgeledi. Pintrich ve De Groot (1990), akademik öz yeterlik inançlarının, içsel değer ve bilişsel ve öz-düzenleyici strateji kullanımı ile pozitif, sınav kaygısı ile negatif olarak ilişkili olduğunu bildirmiştir.

Akademik özyeterliği öz yeterlik teorisine dayandıran Bandura'ya göre; akademik öz yeterlik, bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997). Akademik öz yeterliğin temel özelliklerini Zimmerman (1995) şöyle sıralamaktadır:

1. Öz yeterlik bireylerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerini değil, belirli bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
2. Öz yeterlik inancı, çok boyutlu olup farkı alanlarla bağlantılıdır. Örneğin, matematik öz yeterlik inancı İngilizce öz yeterlik inancından farklıdır.
3. Öz yeterlik duruma bağlı bir özellik sergiler. Örneğin bir öğrencinin öğrenme konusundaki yeterliğine ilişkin inancı, yarışmacılığın ya da iş birliğinin öne çıkarıldığı sınıflarda farklılıklar gösterebilir.
4. Öz yeterlik ölçümleri performans için belirlenen ölçütler temel alınarak ölçülür. Öğrencilerin akademik yetenekleriyle ilgili olarak geliştirilmiş oldukları inançlar, onların öğrendikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Böylece, akademik başarı, daha önceden başarılmış ve ileride başarılacaklarla ilgili inançların bir sonucu olacaktır. Bu aslında aynı yetenek alanındaki ve düzeyindeki öğrencilerin neden farklı akademik performans gösterdiklerinin açıklanmasında yardımcı olacaktır (Bıkmaz, 2004).

Öğretmen Yeterlikleri

Dünyada ve ülkemizde yaşanan teknolojik gelişmeler ve yenilikler birçok öge gibi öğretmenlerin de bilinen görev ve özelliklerinde de değişimleri beraberinde getirmiştir. 21. yüzyıl becerilerini hem kendi benimsemiş olan hem de bu becerileri öğrencilerine kazandırmak isteyen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerde bulunması gereken bazı bilgi, beceri ve tutumların çağımıza uygun özellikte olabilmeleri için çeşitli standart ya da yeterliklerin belirlenmesi gündeme gelmiştir. Öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik bir dizi çalışma yapılmıştır. Ayrıca öğretmen yeterlikleri konusunun, Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında projelendirildiği ve bu projenin Avrupa Birliği Komisyonu ile hükümet arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan Finansman Anlaşmasıyla yürürlüğe girdiği de bilinmektedir. 2002 yılının Eylül ayında ise faaliyetlere başlanıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli meslekî gelişim kılavuzu hazırlığına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”; öğretmen politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, seçiminde, iş başarılarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması bakımından 2006 yılında yayımlanmıştır (MEB, 2008).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri adına yapılan çalışmalar sonucunda belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri şunlardır: Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim; Öğrenciyi Tanıma; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Okul-Aile ve Toplum İlişkileri; Program ve İçerik Bilgisi (MEB, 2006). Ancak belirlenen bu öğretmen yeterliklerinin uygulamaya dönüştürülme şekli hakkında bilgilerin bulunmadığı da belirtilmiştir.

Avrupa Toplulukları Komisyonu (2008), öğrenci performansını etkileyen faktörlerden en önemlisinin öğretmen kalitesi olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, Finlandiya'nın son yıllarda ortaya çıkan eğitim başarısı da seçkin öğretmenlere bağlanmaktadır. Aynı zamanda, Finlandiya'daki eğitim başarısı; öğretmen eğitimi programlarının düzenli gelişmesi, öğretmen eğitimi ve meslekî gelişimi için yeterli finansal destek, adaletli maaşlar, destekleyici çalışma koşulları, öğretmenliğin saygı duyulan bir meslek olması; öğretmenlerin öğretim programını düzenleme ve öğrenci değerlendirme gibi konularda önemli derecede yetki ve bağımsızlığa sahip olmaları gibi başarılı uygulamalarla ilişkilendirilmektedir (Sahlberg, 2010).

Öğretmen yetiştirme konusunda ülkemizde de çalışmalar yapılmaktadır. YÖK (2007) 'ün raporuna göre, cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin en çok önem ve öncelik taşıyan konularından biri olmuştur. Özellikle de ilkokullara öğretmen yetiştirme konusu üzerinde her dönem durulmuş ve 1923-1981 döneminde ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı "İlk öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri" olmuştur. Ortaokullara öğretmen yetiştirmede ise temel kaynak "Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri" olmuş ve bu okullar 1978-79 öğretim yılından 1981-82 öğretim yılı sonuna kadar "Yüksek Öğretmen Okulu" adıyla var olmuşlardır. Liselere öğretmen yetiştirmede 1923-1981 yılları arasında iki kaynaktan söz etmek mümkündür. Bunlar "Yüksek Öğretmen Okulları" ve "Üniversiteler"dir. 1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle MEB'e verilmiş olsa da üniversitelerin de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir. 1982'de ise öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere geçişi söz konusu olmaktadır. 1982 yılında YÖK'ün kurulması ile Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakültesi adı ile üniversitelere bağlanmıştır. Böylece öğretmen yetiştirme üniversitelerde; Fen-Edebiyat fakültelerinde öğrencilere pedagojik formasyon dersleri verilerek ve Eğitim Fakültelerinde olmak üzere iki ayrı kaynakla gerçekleştirilmiştir (Yapıcı & Yapıcı, 2013).

İyi bir eğitim ve öğretim sağlanması durumunda yeterli öğretmenler ortaya çıkabilir. Öğretmen yetiştirme de bu konuda büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili birçok araştırma yapılmış, raporlar hazırlanmıştır ve 21. Yüzyıl becerilerine sahip öğretmenlerinin yetiştirilmesine öncelik verilmiştir.

Öğretmenlerin sahip olmaları öngörülen bilgi, beceri, tutum, değer, davranışlar öğretmen yeterlikleri olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2009). Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken öte yandan ise uyguladığı yöntem, teknik ve stratejiler ile birlikte eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılması konusunda kritik rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına neden olmaktadır (Dağlıoğlu, 2010). Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu ise sadece Türkiye tarafından değil, tüm dünyada sık sık gündeme gelen bir konudur. Öğretmenlik mesleğindeki nitelikler, yeterlikler ve düzenlemeleri ise Türkiye'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olmuştur. Yakın tarihimize baktığımızda, özellikle de son 30-40 yıl içinde öğretmen yeterlikleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve hâlen de yapılmaktadır. Bu çalışmalar, Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve yeterliklerine verilen önemi gözler önüne sermektedir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlerin öğrencilerle güçlü iletişimi, onları motive etmesi, akademik standartlarla tanıştırması ve bu standartlara göre eğitmesi (Mendler, 2001), öğrenmeyi ve iş birliği içinde

çalışmayı teşvik etmesi (Hayes, 2004) yeterliğinin göstergelerindedir. Ayrıca azimli, sakin, saygılı, özgüvenli ve sosyal becerilere sahip (Paterson, 2005), bilgi ve beceri düzeyi yüksek, mesleğinde etkili, verimli ve istekli çalışan, anlayışlı ve duygusal olması, kritik değerlendirmelere ve öğrencilerin öğrenmesi için en iyi becerilere sahip olması da öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerdendir (Wyse, 2006). Bunların yanı sıra adil ve yardımsever, şefkatli, öğrencilerle sosyal etkileşim içinde olan, öğrenmeye istekli ve yansıtıcı sorgulama ve uygulama yapan (Stronge vd., 2004), mesleki gelişimini sürdüren, güçlü ve zayıf yönlerini bilen (Stronge, 2007), öğrencilerin öğrenme deneyimlerine etkili bir şekilde başlamalarını sağlayan ve bu deneyimleri etkin bir şekilde devam ettiren öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir (Clark, 2005).

Sorgulayıcı ve eleştirici düşünme becerilerine ve sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilmiş olan eğitim programlarına bağlı olarak öğretmenlerin de niteliklerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Köksal, 2008).

Çağın gereklilikleriyle paralel ve toplumun beklentilerini karşılayacak eğitimi sağlayacak olan öğretmenlerin yeterliklerinin çoğunluğunu hizmet öncesi eğitim sürecinde edindiği bilinmektedir. Bu sebeple hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının bu yeterlikleri edinmesi meslek hayatları için kritik önem taşımaktadır. Ancak MEB tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” üzerine öğretmen adaylarına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel ve özel yeterliklerine sahip olup olmadıkları veya ne düzeyde sahip oldukları bilinmemektedir. Bu bağlamda, gerekli öğretmen yeterliklerine yönelik öğretmen adaylarının yeterlik algılarını belirleme ihtiyacı doğmuştur.

Bütüncül Yeterlik

Bütüncül yeterlik ise, farklı türdeki genel becerileri (ör. eleştirel düşünme, problem çözme becerileri), öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesi ve bütüncül gelişimi için gerekli olan olumlu değerleri ve tutumları (ör. dayanıklılık, başkalarını takdir etme) içeren bir şemsiye terimdir (Chan, vd., 2017). Bu yeterlikler potansiyel olarak geniş bir disiplin yelpazesine, farklı iş yerlerine ve diğer tüm bağlamlara uygulanabilir. Mezunlar, teknolojinin sık sık güncellenmesi, hızla değişen çalışma talepleri ve değişen sorumluluklarla birlikte daha az kesin bir gelecekle karşı karşıyadır. Bu nedenle, bütüncül yeterlikler öğrencilerin sadece işlere hazırlanmaları için değil, aynı zamanda gelecekte üstlenecekleri çoklu rollerde etkili ve yetenekli kalabilecek çok yönlü vatandaşlar olmaları için de önemlidir.

‘Genel beceriler’ terimi, yüksek öğrenimde giderek daha önemli görülen bir dizi nitelik ve kapasiteyi belirtmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlar arasında mantıksal ve analitik akıl yürütme, problem çözme ve entelektüel merak gibi düşünme becerileri; etkili iletişim becerileri, ekip çalışması becerileri ve bilgi ve bilgiyi tanımlama, erişim ve yönetme kapasiteleri; hayal gücü, yaratıcılık gibi kişisel özellikleri ve etik uygulama, sebat, dürüstlük ve hoşgörü gibi değerler bulunmaktadır.

21. yüzyıl için toplumun talep ettiği yeni bilgi ve beceriler, 21. yüzyıl yeterlikleri veya becerileri olarak bilinenleri oluşturur (Voogt & Roblin, 2010). Eğitim sistemi bakış açısından, öğrencilerin akademik görevleri yerine getirmek için uygulayabilecekleri veya kullanabilecekleri ve iş dünyasına aktarılacak bir dizi bilgi ve beceri oluştururlar. Aslında, bu yeterliklerin çoğu, daha önce belirtildiği gibi yeni yapılar değil, karmaşıklık ve hızlı değişim ile karakterize edilen günümüz toplumuna katılmak için gerekli yeterliklerdir (Tan, 2017).

Yeni yeterliklerde eğitimin baskısı, yüksek eğitilmiş insanlara yönelik artan taleple birlikte üniversiteyi de etkiler. Öğrencilerin, üniversitede ve günümüz toplumunda başarılı olabilmeleri için bu yeterliklerin müfredata dâhil edilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, lisansüstü öğrencilerin eğitim sistemi için gerekli istihdam edilebilirlik becerileri, iş sahibi olabilmek için gerekli ve ilgili beceriler olarak görüldüğü için üniversite için önemli bir konu hâline gelmektedir (Suleman, 2018). Bunlar, disiplinlerin kendi yeterlikleri ile birlikte kazanılan genel becerilerdir.

Hızla değişen dünyada, öğrencilerin gelecekteki kariyerlerinde ve yaşamlarında başarılı olmaları için yeterliklerin araçsal olduğu belirtilmektedir (OECD, 2018). Öğrencileri bütüncül yeterlikler ile donatmak, onları oldukça hızlı bir şekilde değişecek olan bilinmeyen bir geleceğe hazırlamaya yardımcı olabilir. Bu, eğitimin yalnızca akademik bilgidan ziyade bütüncül yeterlik gelişimine daha fazla odaklanmasının nedenlerinden biridir. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2020’de hazırladığı İşlerin Geleceği Raporu’nda, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, dünyanın en büyük işverenlerinden bazıları tarafından sektörlerinde en çok talep edilen beceriler olarak yer almaktadır. Bu yüzden eğitim, öğrencileri istihdam edilebilir “iyi eğitilmiş” bireyler olmaya hazırlamanın ötesine geçmelidir. Son yirmi yılda, yüksek öğretimdeki yeterlikler, tamamen kariyer odaklı yeterlikten, sorumlu küresel vatandaşlar yetiştirmek için kişi merkezli nitelikleri içeren daha bütüncül bir mezun nitelikleri görüşüne doğru kaymıştır (Oliver & Jorre de St Jorre, 2018). Örneğin, Avustralya Melbourne Üniversitesi'nde, iletişim, ekip çalışması, problem çözme, organizasyon, öz yönetim, dijital okuryazarlık, liderlik, müşteri hizmetleri ve araştırma gibi istihdam edilebilirlik becerileri ve bağlılık, güvenilirlik, sağduyu, mizah anlayışı, dürüstlük, bütünlük, motivasyon gibi kişisel

özellikler dâhil olmak üzere mezun nitelikleri iki yönlüdür. Benzer şekilde, Hong Kong Üniversitesi'nde, Üniversite Senatosu tarafından onaylanan altı eğitim hedefi, 2008'deki dört yıllık müfredat reformuna dâhil edilmiştir (Chan & Luk, 2013). Altı eğitim hedefi şunlardır:

1. Akademik/profesyonel mükemmellik arayışı, eleştirel entelektüel sorgulama ve yaşam boyu öğrenme;
2. Yeni durumlar ve kötü tanımlanmış problemlerle mücadele;
3. Eleştirel öz-yansıtma, başkalarını daha iyi anlama ve kişisel ve mesleki etiği koruma;
4. Kültürler arası iletişim ve küresel vatandaşlık;
5. İletişim ve iş birliği;
6. İnsan durumunun iyileştirilmesi için liderlik ve savunuculuk.

Üniversitelerdeki kalite güvence süreçlerinin bir parçası olarak öğrencilerin genel becerilerini geliştirmek ve bu becerilerdeki yeterliklerini göstermek çok önemlidir. Öğrencilerin genel becerilerinin gelişimi üzerine büyüyen bir alan yazın, temel olarak zorlukların belirlenmesine ve öğrencilerin gelişimini kolaylaştırmak için pedagojik ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine odaklanmaktadır (Hughes & Barrie, 2010; Sin & McGuigan, 2013).

Bütünsel yeterliklere artan ilgiye rağmen, öğrencilerine beceri eğitimi sağlamanın üniversitelerin sorumluluğunda olup olmadığı konusunda devam eden bir tartışma vardır (Tymon, 2013). Chan, vd. (2017) akademisyenlerin öğrencilerin bütünsel yetkinliklerini nasıl geliştireceklerini öğrenmeleri için mesleki gelişim fırsatlarının bulunmadığını tespit etmiştir. Ayrıca, fakülteler, geleneksel akademik uygulamalara daha fazla bağlı kalma ve güçlü bir bilgi tabanı geliştirmeye vurgu yapma ve aynı zamanda bütünsel yeterliklerin gelişimini ihmal etme eğilimindedir (Rugarcia, vd., 2000). Bütünsel yetkinlikler zaman içinde geliştirilmeli; üniversitede, tüm müfredat boyunca düzenli uygulama ve geri bildirim yoluyla gelişimleri aşamalı olarak gerçekleştirilmelidir (Bunney, 2015; Chan & Yeung, 2019). Chan vd. (2017) tarafından belirtildiği gibi, "Asya'da akademik bilginin eğitimin en önemli sonucu olduğuna dair uzun süredir devam eden ve katı duygu, aynı zamanda öğrencileri bütün bir kişilik gelişimi aksine akademik başarıya odaklanmaya teşvik etmiştir". Ancak, son yıllarda yapılan araştırmalar öğrencilerin gelecekteki kariyerleri için bütüncül yeterliklerin önemini farkında olduklarını gösterdiğinden, öğrencilerin tutumlarının yavaş yavaş değiştiği gözlemlenmektedir (Chan & Fong, 2018). Bütüncül yeterlikleri değerlendirmek sadece bir temeli olmadığı için değil, aynı zamanda değerlendirme kriterleri subjektif olduğu için zordur (Chan & Yeung, 2021).

Disipline özgü bilgilerin hızla değiştiği ve mezunların büyük bir bölümünün iş gücüne ilk dereceleriyle ilgisi olmayan pozisyonlarda girdiği bir dünyada, öğrencilerin, üniversiteyi tamamladıklarında çok çeşitli durumlarda uygulanabilecek rekabetçi bir dizi genel becerilere sahip olmaları gerekecektir. Genel becerilere artan ilgi, genel becerilerin gelişimini üniversite müfredatına entegre etmeye ve mezunlardan beklenen öğrenme çıktılarını belirlemeye yönelik geçici yaklaşımlarla da sonuçlanmıştır. Ancak eksik olan, öğrencilerin bu becerilere yönelik anlayışları, tercihleri ve tutumları hakkında bir farkındalık; öğretmenler ve akademisyenler arasında, herhangi bir akademik programın etkili olabilmesi için öğrenme sürecinde motivasyon ve katılımın önemi konusunda genel anlaşmaya rağmen (Kahu, 2013) öğrencilerin genel becerileri geliştirmeye katılımı göz ardı edilmiş gibi görünmektedir (Tymon, 2013).

Öğrencilerin genel becerilerdeki yeterlik algılarının, bu tür becerilerin öğrenilmesinde ısrar etme ve katılma veya ısrar etmeme ve katılmama motivasyonlarını etkileyeceğini göstermektedir. Örneğin, kişiler, kişiler arası becerilerde kendilerini zayıf olarak algıladıkları, grup çalışmasından kaçınmayı seçebilirler. Öğrencilerin genel becerilerin algılanan önemini ve bu becerilerde algılanan yetkinliklerini anlamak, bu nedenle onları geliştirme motivasyonlarına ışık tutacaktır. Öğrencilerin genel becerileri geliştirmeye yönelik motivasyonlarının net bir şekilde anlaşılması, genel becerilerin geliştirilmesini kolaylaştırmak için pedagoji tasarımının bilgilendirilmesine yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Bütüncül Yeterlik Algıları

Kobalia ve Garakanidze'ye (2010) göre bir öğretmen her zaman mesleki yeterlikler geliştirmeli ve sahip olduğu bilgilerini öğretmen yeterliğini belirlediğini bilmelidir. Öğretmen yetiştirme sürecinde yeterliklerin geliştirilmesi özel dikkat ve önem gerektiren bir konudur. Bruner'in belirttiği gibi "Bir öğretmen yeterlik bakımından da bir model olmalıdır". Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bütüncül yeterliklerine sahip olmaları, gerek eğitim sürecinden alınan verimin artması gerekse öğrencilerde bu yeterliklerin geliştirilmesi açısından kritik önemdedir. Buna paralel olarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yeterliklere ne kadar sahip olduğunu tespit etmek de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlik profilinin belirlenmesi noktasında önem ve dikkat arz etmektedir. Sahip olunan özel ve genel yeterlikler hususunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapımları, desteğe ihtiyaç duyulan mesleki, kişisel konuların belirlenmesi noktasında da somut veriler sağlayabilmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları; öğretim sürecinde yeterli olduklarına yönelik kendilerine duydukları güveni, öğrencilere programın gerektirdiği hedef davranışları kazandırma gücüne ilişkin yargıları ve öğrencilerin bu süreç içerisinde sahip oldukları performanslarını geliştirmeye yönelik inançlarını kapsar (Atıcı, 2000). Öğretmenler, öz yeterlik

kavramını aynı zamanda, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde gösterdiği davranışları ve çevredeki değişkenlerin bu davranışları nasıl etkilediğini tespit etmek için de kullanılmaktadır (Yılmaz, 2004).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını tespit etmek için yapılmış araştırmalarda (Ashton vd., 1984; Dembo & Gibson, 1984; Caprara vd., 2006; Karacaoğlu, 2008; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Tschannen-Moran vd., 1998; Üstüner vd., 2009), olumlu öğretmen öz yeterlik algısının öğrenci başarısı, sınıf yönetimi, öğrenme çıktıları üzerinde önemli ve olumlu bir etken olduğu sonucuna ulaşılmış ancak olumsuz öğretmen öz yeterlik algısının mesleki performansı azalttığı belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmalarda dikkat çeken bir diğer konu ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genel yeterliklerinin betimlenmesi, boyutlandırılması ve ölçülmesi noktasında bir anlaşma sağlanmamış olmasıdır.

Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alanyazında, bütüncül yeterlik gelişiminin disiplin bağlamında temellendirilebileceği ileri sürülmüştür. Drummond vd., (1998) tarafından yapılan çalışmada, İngiltere yüksek öğretim sektöründe aktarılabılır becerilerin geliştirilmesine yönelik daha etkili yaklaşımları teşvik etme girişimlerinin olduğu ancak genel olarak sınırlı bir başarı ile karşılaşıldığı ileri sürülmektedir. Buna sebep olan bariyerleri araştırdıkları çalışmalarından, bütüncül yeterliklerin yorumlanmasının ve öğretim uygulamalarına aktarılmasının muhtemelen disiplin kültüründen etkileneceği sonucuna ulaşılmıştır.

Jones (2007), yüksek öğretimde genel becerilerin önemli görülmesine rağmen, her bir özel disiplin kültürünün akademik personelin genel beceriler anlayışını nasıl etkilediğiyle ilgili çok az inceleme yapıldığını vurgulamıştır. Jones'e göre genel beceriler ile becerilerin öğrenildiği disiplin bağlamı arasındaki ilişki net değildir. Genel becerilerin, içlerinde öğretilse bile disiplin bağlamlarından bağımsız olduğuna dair örtük bir varsayım vardır. Bu da genel becerilerin disiplinler arasında ve üniversitenin ötesinde işgücüne aktarılabilmesi konusunda daha açık bir beklentiye yol açar. Bu nedenle, genel becerilerin disiplinler bir perspektiften kavramsallaştırılma yollarının ve disiplinleri destekleyen epistemolojinin genel beceriler kavramlarını şekillendirme yollarının daha iyi anlaşılması çok önemlidir.

Badcock vd. (2010), öğrencilerin akademik notları ile genel beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, Avustralya'daki bir üniversitenin sanat, bilim ve mühendislik alanlarına kayıtlı 323 öğrenciden oluşan bir örnekleme, dört genel beceriye (eleştirel düşünme, kişiler arası anlayış, problem çözme ve yazılı iletişim) sahip olma seviyelerini belirlemek için ölçek uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin not

ortalamasının genellikle hem her disiplin alanı içinde hem de toplam örnek genelinde dört beceri ölçeğinin tümünün puanlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler, öğrencilerin genel beceri seviyelerinde disiplinler arası farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Lisans çalışmaları genel beceri gelişimine katkıda bulunacaksa, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin amaca yönelik olarak tasarlanması ve akademik notlar genel beceri seviyelerini ölçecek ve rapor edecekse, değerlendirme kriterlerinin bunu yansıtması gerektiği vurgulanmıştır.

Bunney, vd. (2015) tarafından hazırlanan makalede, muhasebeye vurgu yaparak genel beceriler söyleminin tarihsel gelişimini incelemek ve genel becerileri, üniversitelerin sosyal ve ekonomik rollerinin daha geniş bağlamına yerleştirmek amaçlanmıştır. Genel beceriler söyleminin, disiplin sınırlarını ve uluslararası sınırları aştığına vurgu yapılmıştır. Teknolojik ilerlemenin bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni bilgi ekonomisinin, dinamik bir çalışma ortamına yenilik yapabilen ve adapte olabilen esnek zihniyetlere ve aktarılabilir becerilere sahip mezunlara ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, üniversiteler mezunların kariyerlerini ilerletmek ve ekonomik yenilik ve sosyal gelişime katkıda bulunmak için ihtiyaç duydukları aktarılabilir genel becerileri geliştirmeleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Chan, vd. (2017) makalelerinde, yüksek öğretim müfredatında genel yeterliklerin geliştirilmesi, kurumsal ve müfredat desteği, genel yeterliklerin kavramsallaştırılması, öğretim pedagojisi ve değerlendirmenin yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarıyla ilgili birçok çözülmemiş sorun olduğuna dikkat çekmişlerdir. Eleştirel alan yazın taraması yoluyla bu sorunları araştırdıkları çalışmalarında, genel yeterlikleri etkin bir şekilde uygulamaya yönelik herhangi bir girişimin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendi motivasyonunu gerektirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, genel yeterlikleri öğretim sorumluluğunun kime ait olduğu sorusu toplumda sürekli olarak tartışma konusu olmuştur. Ebeveynler, öğretmenler, akranlar ve toplumun kendisi bu sorumluluğu üstlenmek için diğerine güvenir, ancak aynı zamanda kimse bunu üstlenmeye istekli değildir.

Chan ve Luo (2020) makalelerinde, dünya çapındaki birçok üniversitenin ders hedeflerine bütüncül yeterlik geliştirmeyi dâhil etmesinin bir sonucu olarak, bu yeterliklerde değerlendirme okuryazarlığı geliştirmenin gündemin üst sıralarında yer aldığını ama değerlendirme okuryazarlığı üzerine mevcut literatürlerin, bütüncül yeterliklere çok az atıfta bulunarak disiplin bilgisine odaklanma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Hong Kong'daki altı üniversiteden 122 öğrenciyle görüşmeler yapılmış ve değerlendirme okuryazarlığının bütüncül yeterliklerin değerlendirilmesinde de ne ölçüde geçerli olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin değerlendirmeye kritik katılımlarının önemi ve

öğrencilerin bütüncül yeterlik değerlendirmesinde takdir yetkisi kullanan aktif araçlar olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Lopez-Bonilla (2014) yaptıkları çalışmada, yeterlik kavramına çok dikkat edilmekte olduğunu ancak alan yazın taramasında, yüksek öğretimde genel ve özel yeterlikler arasındaki ilişkileri anlama eğiliminde olan bütünsel bir yaklaşım bulunmadığını belirtmişlerdir. Turizm yüksek öğretiminde akademik-mesleki yeterlikler arasındaki ilişkilerin yapısal bir modelini önermeyi ve deneysel olarak karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmaları Sevilla Üniversitesi'nde öğrenim gören 154 öğrenciden oluşan bir örnekleme dayanmaktadır. Öğrenciler tarafından kazanılacak yetenekleri içeren araçsal genel yeterlikler; duygu ve duyguları ifade etmede hayal gücü, duyarlılık ve el becerisi gibi kişisel genel yeterlikler; bir bilgiyi öğrenmeyi içeren kavramsal özel yeterlikler; bir şey yapmayı öğrenmeye dayalı prosedüre özgü yeterlikler ve tutum geliştirmeyi öğrenmeye dayalı tutumsal özel yeterlikler arasında doğrudan ilişkilerin kurulduğu yapısal bir model oluşturmuş ve karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, genel ve özel yeterlikler arasında ilişkiler olduğunu doğrulamaktadır.

Bilikova ve Bartosikova (2014), Çek Cumhuriyeti'nde faaliyet gösteren şirketlerde acil durum planlamasının oluşturulmasında ve kullanılmasında kimlerin ve nasıl yer aldığını değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında probleme bütüncül bakılması gerektiğinin üzerinde durmuşlardır. Yöneticinin bütüncül yeterliğini (sosyal olgunluk, uzmanlık ve beceri uygulamaları) acil durum planlarının oluşturulmasından sorumlu ana faktör olarak görmüşlerdir. Ancak o zaman kapsamlı bir analiz, risk tanımlaması yapmanın ve ilgili kriz senaryolarını oluşturmanın mümkün olacağını savunmuşlardır. Onlara göre, bütünsel bir yetkin yönetici (hatta bir mal sahibi, bir çalışan), gerekli uzmanlık bilgisine (gerekli yeterlik bilgisi, gerekli sosyal özellikler, sosyal zekâ seviyesi) ve gerekli pratik bilgiye sahip olmalıdır.

Chan ve Lee (2019) bu çalışmada, Hong Kong'un yükseköğretim mühendislik eğitiminde bütünsel yetkinlik gelişimini teşvik etme çabalarının daha geniş, yapıcı olarak uyumlu bir müfredat sistemi tarafından ne ölçüde desteklendiğini araştırmaktadır. 2003 yılında Biggs tarafından geliştirilen yapıcı hizalamanın üç temel bileşeni - amaçlanan sonuçlar, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme - bu çalışmaya rehberlik eden kavramsal çerçeveyi oluşturur. Çalışmada, 245 mühendislik dersinin doküman analizi yapılmış ve üç Hong Kong üniversitesinden beş mühendislik okutmanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Analiz edilen 245 müfredattan sadece 34'ünün, amaçlanan çıktılarına bütüncül yeterlikleri dâhil ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar hem geleneksel hem de deneysel pedagojilerle ilişkilendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin bütünsel yetkinlik gelişimi konusunda tüm düzeylerdeki mühendislik eğitmenlerini eğitme, eğitmenleri endüstriyel deneyimler ve beklentiler hakkında

bilgilendirme, mühendislik müfredatını iyileştirmek için reformlar geliştirme ve öğretim kalitesinin daha fazla tanınmasını sağlama ihtiyacını vurgulamaktadır. Daha spesifik olarak, önceki araştırmalar acemi öğretmenleri eğitim almaya teşvik etme eğilimindeyken, bu çalışma program yöneticilerini, bölüm başkanlarını ve dekanları da yenilikçi eğitim çabalarına dâhil etme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin genel becerilere ilişkin algıları üzerine araştırmaların daha fazla dikkat gerektirdiği açık olsa da çalışmalarda öğrencilerin genel becerilerde kendi değerlendirdikleri yeterlik düzeylerini araştırmak için tasarlanan mevcut öz-bildirim araçlarının da sorunsuz olmadığı görülmüştür. Lizzio ve Wilson (2004), öğrencilere bilinmeyen psikometrik özelliklere sahip geçici beceri testleri veya anket araçları sunulmasının alışıldık bir durum olduğu yorumunu yapmışlardır. Bu, anketlerin güvenilirliği ve geçerliği, tasarım yöntemi, derecelendirme ölçeklerinin seçimi ve örnekleme yöntemiyle ilgili metodolojik sorunların bir sonucu olarak genellikle sorgulanabilir. Bazı araştırmacılar (ör. Fraser & Thomas, 2013) sezgisel olarak görünüş geçerliliği olan betimleyici beceri ifadeleri oluştururken, bazıları (ör. Arnold, vd., 1999; Drew, 1998) beceriler yalnızca öğrenci görüşmelerinden veya literatürden alınabileceğini savunmuşlardır. Aslında, kendi yeterlik anketlerini doğrulama girişimlerinden Arnold vd. (1999), gerekli becerilerin bir listesini oluştururken işveren gibi tek bir kaynağa güvenmenin sorunlu olabileceğine işaret etmiştir. Ayrıca, her bir yetkinlik veya beceriye verdikleri geniş tanımın karmaşık bir içyapıya yol açarak yorumlanmasını zorlaştırmış olabileceğini de vurgulamışlardır.

Genel becerilere ilişkin mevcut ölçeklerin sınırlamalarına dikkat çeken Lizzio ve Wilson (2004) önceki araştırmalara dayalı olarak 14 beceri kategorisinin bir listesini geliştirerek öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmeleri için bir anket tasarlamışlardır. Davranış bilimleri (149), Mühendislik (47) ve Yönetim (79) olmak üzere üç disiplinden birinci sınıf öğrencileri, 1-7 arasında değişen 7 puanlık bir ölçekte her bir beceriyi gerçekleştirme konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini derecelendirmişlerdir. Mevcut genel beceri anketlerinin zayıf yönleri, bulgularının dikkatli bir şekilde yorumlanmasını gerektirse de belirli disiplinler için tasarlanmış anketlerin eksikliği, akademisyenlerin ve araştırmacıların öğrencilerin genel becerilere ilişkin algılarını disiplin bazında keşfetmelerini zorlaştırmaktadır.

King ve Matthews (2017) yaptıkları çalışmada, Matematik öğrencilerinin öğrenim programları boyunca geliştirdikleri bilgi ve becerilere ilişkin algılarını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, programlarının matematikte uzmanlaşan öğrenciler için daha geniş öğrenme çıktıları geliştirip geliştirmediğini ve matematik mezunlarının istihdam edilebilirliği hakkındaki mevcut endişelerini içermektedir. Spesifik olarak, çalışmada, Matematik ana bilim

dalını tamamlamaya yakın olan öğrencilerden, matematik bilgilerini ve daha fazla aktarılabilir becerileri geliştirme fırsatlarının programa ne ölçüde dâhil edildiğini ve değerlendirildiğini belirtmeleri istenmiştir. Genel olarak, bulgular, geniş öğrenme çıktılarının önemli olduğu konusunda yüksek düzeyde bir öğrenci anlaşması örüntüsünü ortaya koymaktadır, ancak öğrencilerin iletişim, yazma, takım çalışması ve etik düşünme gibi birçok becerinin önemine ilişkin algıları, bu konudaki görüşleri, bunların müfredata dâhil edilmesi ve değerlendirilmesi, ayrıca bu becerileri uygulamadaki güvenleri arasında açık bir boşluk olduğunu göstermiştir. Çalışma, öğrencilerin bakış açısından iletişim, yazma ve takım çalışması gibi temel istihdam edilebilirlik becerilerinin çoğunun eksik olduğunu göstermektedir.

Alanyazında, bütüncül yeterlikle ilgili ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları da bulunmaktadır. Bütüncül yeterlikleri değerlendirmek üzere yapılan çalışmaların çoğu, öğrencilerin öz değerlendirmelerine dayanmaktadır ve tüm üniversite öğrencileri için geçerli olmayan disipline özgü yeterlikleri içermektedir. Örneğin, Razak vd. (2008) tarafından, Malaya Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi mezunlarının yeterliklerini, mezunlar ve işverenleri tarafından 1995 yılında uygulamaya konulan beş yıllık lisans müfredatına göre değerlendirmek için bir anket yapılmıştır. 164 dış hekimliği mezununun tamamına sekiz yeterlik alanını kapsayan bir anket gönderilmiştir. Anket, hasta bakımı ve teşhis becerileri gibi disipline özgü becerileri içermektedir. Çalışmanın sonuçları, mezunların yeterliklerini dört alanda (tedavi planlaması; toplum temelli beceriler; yönetim, idari beceriler ve kişisel yönetim ve mesleki gelişim becerileri) mükemmel olarak algılamış olduğunu gösterirken, işverenler bu alanların geliştirilmesi gerektiği görüşündeydiler.

Jackson (2012), yaptığı çalışmasında, işletme öğretmen adaylarının gelişmiş ekonomilerde endüstri tarafından önemli kabul edilen istihdam edilebilirlik becerileri üzerine yaptıkları öz değerlendirmeleri incelemektedir. Bulgular, "sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik", "profesyonellik geliştirme" ve "başkalarıyla etkili bir şekilde çalışma" konularında göreceli olarak algılanan güçlü yönleri ve "eleştirel düşünme", "inisiyatif ve girişim geliştirme" ve "öz farkındalık" alanlarında zayıflıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Chan, vd. (2017) öğrencilerin genel becerilere ilişkin algılarını disiplin temelinde araştırmak için yazdıkları bu makalede, mühendislik öğrencilerinin bu becerilerdeki yeterlik düzeylerine ilişkin algılarını araştırmak için geliştirdikleri Genel Beceriler Algı Anketi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Geliştirilen Genel Beceri Algı Anketi mühendislik öğretmen adayları için, deney yapma ve mühendislik ekipmanı kullanma becerisi gibi disipline özgü yeterlikleri içermektedir. Anketten elde edilen bulgular, mühendislik

öğrencilerinin genel beceri gelişiminin anlaşılmasını kolaylaştıran kavramsal bir çerçeve geliştirmeye yardımcı olacağını göstermiştir.

Dvorakova ve Matthews (2017), fen bilgisi lisans programlarında aktarılabılır becerilerin geliştirilmesine yapılan vurgu üzerine yaptıkları çalışmada, tek ve çift diploma programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının öğrenim çıktılarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Lisans fen bilgisi öğrencilerinin algılarını karşılaştırmak için Fen Bilimleri Öğrencileri Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada, bilimsel içerik bilgisi, sözlü iletişim becerileri, yazma becerileri, ekip çalışması becerileri, nicel beceriler ve etik düşünme becerileri incelenmiştir. Tek diploma programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının becerilerin çoğuna yönelik algı seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, tek ve çift diploma programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının nicel becerilere ilişkin puanlarının benzer seviyede olduğu görülmüştür.

Aydın ve Hiçdurmaz (2019) çalışmalarında, Bütüncül Hemşirelik Yeterlik Ölçeği'ni Türkiye bağlamında uygulayarak geçerliliğini, kültürel olarak uyarlamayı ve değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışmada, "genel yetenek", "personel eğitimi ve yönetimi", "etik odaklı uygulama", "bir ekipte hemşirelik bakımı" ve "mesleki gelişim" alt boyutları incelenmiştir. Sonucunda, Bütüncül Hemşirelik Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe versiyonu hemşireler arasında bütüncül hemşirelik yeterliğinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Araç, Türkiye'deki hemşireler arasında bütüncül hemşirelik uygulamalarındaki yeterlik düzeyini belirlemek için hemşirelik uygulamasında, eğitimde ve araştırmada bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir.

Avustralya Dış Hekimleri Konseyi'nin yeterlik çerçevesi, mezun dış hekimlerinin bir dizi aktarılabılır beceride yetkin olmasını gerektirmektedir. Konsey, dış hekimlerinin bilimsel olarak bilgili, teknik olarak yetenekli ve yüksek etik standartlara bağlı, bağımsız çalışma becerisi ve ekip çalışması yapabilme becerisi sahip olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla, dış hekimliği öğrencilerinin bu becerilere sahip olup olmadığını ölçmeye yarayan bir araca ihtiyaç duyulmuştur. Sun, vd. (2020) dış hekimliği öğrencilerinin devredilebilir beceriler ve yeterlik gereksinimleri hakkındaki algılarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir anket aracı geliştirmişlerdir.

Caprara vd. (2006) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, mesleğe yönelik memnuniyetleri ve öğrencilerin akademik başarılarını göz önünde bulundurarak incelemiş oldukları çalışmada öğretmenlerin yeterlik inançlarının mesleğe ilişkin memnuniyetlerine ve öğrencilerin akademik başarılarına göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Woolfolk-Hoy ve Spero (2005) öğretmenlerin mesleğe başladığı yıldan beri öğretmen yeterliğine ilişkin değişikliklerini araştırdıkları çalışmada, öğretmen adayları oldukları dönemde öğretmen yeterliğinin önemli derecede arttığı ve sonrasında ise düşüş gösterdiği görülmüştür. Bu değişimin sebep olarak öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yılda almış oldukları desteğin gösterilebileceği belirtilmiştir.

Liaw (2009) bir öğretmen yetiştirme programı ile bir ilköğretim okulunun iş birliği kapsamında, öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine ilişkin farklı kaynaklardan nasıl etkilendiğini incelemiş ve adayların sınıf içi deneyim kazandıktan ve grup tartışmasından sonra daha yüksek düzeyde öğretmen yeterliğine sahip olduklarını vurgulamıştır. Bu durum, sınıf içi deneyim ve grup tartışmasının öğretmen yeterliğini etkilediğini göstermektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) ise 255 öğretmen ve öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada, öğretime ilişkin kaynaklar ve kişiler arası destek gibi şartlara ilişkin faktörlerin belirgin şekilde öğretmen adaylarının öz yeterliklerini etkilediğini belirlemiştir. Bununla beraber, şartlara ilişkin faktörlerin deneyimli öğretmenlerin öz yeterliklerinde daha az rol oynadığı belirlenmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde, öğretmen yeterliği (teacher efficacy) ve öğretmen öz yeterliği (teacher self-efficacy) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir.

Dellinger ve diğerleri (2008) bu iki kavramın karıştırıldığını; zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığını belirtmiştir. Bununla beraber, bu kavramların birbirinden farklı olduğunu vurgulamış dolayısıyla farklı ölçülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, Bandura'nın öz yeterlik teorisi temel alınarak öğretmen yeterliğini ölçmek amacıyla geliştirilen bazı ölçeklerin (Ashton & Webb, 1986, Akt., Dellinger vd., 2008; Gibson & Dembo, 1984) daha sonra öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. Bununla beraber, bu ölçeklerin Emmer ve Hickman (1991) ve Goddard (2001) gibi araştırmacılar tarafından öz yeterlik inancını belirlemek amacıyla uyarlandığını ifade etmiştir. Bu sebeple, bu ölçeklerin öğretmen yeterliğini değerlendirdiğini, öz yeterlik teorisini ise sınırlı bir biçimde yansıttığını vurgulamıştır.

Bu konuda ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde; bazı araştırmaların öğretmen yeterliği (Numanoğlu & Bayır, 2009; Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008) bazı araştırmaların da öğretmen öz yeterliği (Ekici, 2008; Taşkın-Can vd., 2005; Üstüner vd., 2009) üzerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin, Numanoğlu ve Bayır'ın (2009) çalışmasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı görülmektedir.

Taşkın-Can vd. (2005) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının fen bilimleri derslerinde matematiğin kullanılmasına ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ama sınıf değişkenine göre dördüncü sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik inançlarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında elde edilen bulgular öğretmenlerin, Öğretim Yeterliği boyutuna yönelik görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış; Kişisel Yeterlik boyutunda ise cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilmemiş, eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kaya ve Dönmez (2008) ise dördüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi ile İlgili Öz-yeterlik Düzeylerini farklı değişkenler yönünden incelemişlerdir. Araştırmada bu değişkenler arasından yalnızca akademik başarı değişkeni ve üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Dellinger vd., (2008) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını değerlendiren ölçeklerin öz yeterliğin anlamını açık ve doğru bir biçimde yansıtmaya ve öz yeterlik inançlarını şekillendiren şartları dikkate alarak değerlendirme gibi faktörleri göz önünde bulundurması gerektiğini belirtir. Bu sebeple, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını yani özel öğretim ve öğrenmeye yönelik etkinlikleri başarılı bir biçimde yürütmelerine ilişkin yetenekleri hakkındaki kişisel inançlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu araştırmada da kullanılan Öğretmen Öz yeterlik İnanç Ölçeği (Teachers Efficacy Beliefs System-Self Form) ile inançların şekillendiği şartları da dikkate alarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını doğru ve kapsamlı bir biçimde ölçmeyi amaçlamışlardır.

Yurtiçinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin yaş, cinsiyet, bölüm değişkenleri açısından araştırıldığı görülmüştür. Bu değişkenler farklı çalışmalarda farklı örneklerde incelenmiş ancak öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algıları incelenmemiştir. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğrencilerin bütüncül yeterlik algılarının incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Ancak öğrencilerin bütüncül yeterlik algılarının cinsiyet, bölüm, sınıf gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmemiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algıları cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri açısından incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma metodolojisi, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algılarının cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012) tarama modellerini “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları” olarak tanımlamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Örneklem ise evren içerisinde küme örnekleme yöntemi ile tesadüfi olarak seçilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçme aracının madde sayısı dikkate alındığında araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 300 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ölçek uyarlama ve geliştirme sürecinde yapı geçerliğinin sağlanması için, faktör yapısının test edilmesi, doğrulanması, alt boyutların belirlenmesi, ölçme aracının faktör yapısının ortaya çıkarılması ve birbiri ile ilişkisi olan çok sayıda değişkenin bir araya getirilip az sayıda anlamlı değişken oluşturulması için faktör analizi kullanılmaktadır (Çil, 2014). İlişki katsayıları kestirilmesi için küçük örneklem kullanılması sonucun daha az güvenilir olmasına yol açabilir. Bu yüzden, ilişkilerin güvenilir bir şekilde gösterilmesi için örneklemin uygun büyüklükle olması önemlidir. Alanyazında, değişken sayısının az, faktörlerin güçlü ve belirgin olduğu durumlarda, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Genel bir kurala göre, çalışma grubu üzerinde faktör analizi tekniğinin kullanılabilmesi için önerilen örneklem büyüklüğünün, madde sayısı veya gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifade edilmektedir (Child, 2006).

Tablo 1. Örneklem Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Kişisel Bilgilerin Dağılımı (N = 300)		n	%
Yaş	20 yaş altı	107	35.7
	20-25	175	58.3
	26-30	11	3.7
	30-35	7	2.3
Cinsiyet	Kadın	226	75.3
	Erkek	74	24.7
Bölüm	Matematik ve fen bilimleri eğitimi	45	15.0
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	47	15.7
	Temel eğitim	148	48.0
	Yabancı diller eğitimi	60	20.0
Sınıf	1	106	35.3
	2	43	14.3
	3	111	37.0
	4	40	13.3
Toplam		300	100

Öğretmen adaylarının %35.7'si "20 yaş altı", %58.3'ü "20-25", %3.7'si "26-30", %2.3'ü ise "30-35" yaş aralığındadır. "20-25" yaş aralığındaki öğretmen adaylarının örneklem grubunun çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Örneklem grubunun %75.3'ü kadın ve %24.7'si ise erkek öğretmen adayları oluşturmuştur. Örneklem grubu içerisinde kadın öğretmen adayının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %15.0'i "Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi", %15.7'si "Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik", %48.0'i "Temel Eğitim", %20.0'si ise "Yabancı Diller Eğitimi" bölümlerinde öğrenim görmektedir. Örneklem grubu içerisindeki öğretmen adaylarının çoğunluğunun, Temel Eğitim bölümü Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gördükleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının %35.3'ü "1.", %14.3'ü "2.", %37.0'si "3." ve %13.3'ü "4." sınıfta öğrenim görmektedir. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının çoğunluğunun 3. sınıfta oldukları görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplama kapsamında araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanarak katılımcılara gönüllülük esasına göre ölçekler uygulanmıştır. Uygulamaya dâhil olan katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiş ve uygulama araştırmacı tarafından yüz yüze ve internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 10 günlük bir süreçte tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algılarını ölçmek için geliştirilmiş uygun bir ölçme aracı bulunmadığı için Chan ve Luk (2020) tarafından geliştirilen “Perceptions of Holistic Competencies” ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır.

Bütüncül Yeterlik Algıları Ölçeği

Araştırmada “Bütüncül Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Chan ve Luk (2020) tarafından öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algılarının öz değerlendirme yoluyla ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Yükseköğretimde bütüncül yeterlik gelişimi (ör. Kearns 2001; Osmani, vd., 2015) ve Hong Kong ve diğer ülkelerdeki (ör. Oliver & Jorre de St Jorre 2018) yüksek öğretim kurumları tarafından listelenen lisansüstü nitelikler hakkındaki derleme makalelerinden yola çıkarak öğrencilerden beklenen bütüncül yeterliklerin dokuz boyutu belirlenmiştir:

- (1) iletişim becerileri,
- (2) eleştirel düşünme becerileri,
- (3) küresel vatandaşlık,
- (4) bilgi okuryazarlığı,
- (5) kişiler arası beceriler,
- (6) liderlik becerileri,
- (7) problem çözme becerileri,
- (8) öz yönetim becerileri,
- (9) takım çalışması becerileri.

Bu boyutlar daha spesifik hâle getirilerek 44 maddelik başlangıç havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin uygunluğu ve netliği konusunda üniversite öğretim görevlileri ve bazı öğrencilerle görüşülmüş; maddelerin içerik geçerliliğini değerlendirmek için bir pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra, beş madde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından ilgisiz olarak algılandığı için kaldırılmıştır. Sonuçta elde edilen madde havuzu, 39 maddeden oluşmuş ve Öğretmen adayların Bütüncül Yeterlik Algıları Ölçeği, öğrencilerin bu 39 maddeyi algılanan mevcut yeterlik düzeylerine göre 1 (çok kötü) ile 5 (çok iyi) arasında değişen ölçek 5li Likert üzerinde kendilerini değerlendirmeleri istenecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğin başında, öğrencilerden cinsiyetleri, eğitim yılı, yaşları, kökenleri, ana dilleri ve eğitim programları dâhil olmak üzere kişisel bilgilerini de vermeleri istenmiştir. Ölçekte yapılan son değişiklikler sonucunda ölçeğin alt boyutları

- (1) Kültürel Duyarlılık ve Küresel Vatandaşlık,

- (2) Kişiler arası ve Liderlik Yeterlikleri,
- (3) Problem çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri,
- (4) Bilgi Okuryazarlığı,
- (5) Ahlaki Değerler,
- (6) Hayat Boyu Öğrenme ve Bilgi Transferi olacak şekilde düzenlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerden bu yeterliklerin gelecekteki kariyerleri için ne ölçüde önemli olduğunu ve bu yeterliklerdeki mevcut seviyelerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Chan ve Luk (2020) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması yapılarak öğretmen adaylarına uygulanabilmesi için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. İzin işlemlerinin ardından ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmış ve ölçek Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkçe ve İngilizce alanlarında uzman olan kişilere kontrol ettirilerek görüşlerine başvurulmuştur. Maddelerdeki anlam ve ifade yanlışlıkları uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilmiş ve böylece ölçeğin dil geçerliliği sağlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik için öğretmen adaylarına uygulama yapıldıktan sonra toplanan veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak yapı geçerlilikleri incelenmiştir.

Süreç

Araştırmada Bütüncül Yeterlik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır. Hambleton, (2005) ölçek uyarlamayı ölçeğin aslının hedef dile çevrilmesiyle başlayan, standartlaştırma ve norm çalışmaları ile ilerleyen ve son olarak geçerlik, güvenilirlik analizlerinin yapılmasıyla biten bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Sharma'ya (1976) göre ölçme aracı uyarlarken aşağıdaki dört aşama izlenmelidir:

- (1) Maddelerin kaynak dilden hedef dile çevirisi yapılır.
- (2) Çeviri incelenir, değerlendirmesi yapılır ve örnek formu oluşturulur.
- (3) Asıl form ile örnek formundaki maddelerin örtüşüp örtüşmediği belirlenir.
- (4) Oluşturulan son formun geçerlik ve güvenilirliği saptanır.

Uyarlama çalışmasına başlamadan önce, yapılması gereken ilk iş ölçek sahibinden izin almaktır. Ölçek sahibinin izni olmadan uyarlama çalışması yapmak etik ihlale sebebiyet verecektir. Dolayısıyla, ölçeği Türkiye'de uygulayabilmek için öncelikle elektronik posta yoluyla Chan'dan yazılı izin alınmıştır. Yazardan alınan iznin ardından uyarlama çalışmasına başlanmıştır. Ölçeği Türk kültürüne uyarlamak amacıyla dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Dilsel Eşdeğerlik

Çalışılacak olan dil ve kültürde ölçülecek olan özelliğe ait yapının denkliği sağlanmalıdır. Araştırma yapılacak olan kültürlerde söz konusu olan yapının var olup olmadığı araştırılmalıdır; eğer aynı yapı yoksa düzeltmeler yapılarak iki kültür için de ortak bir yapı sağlanmalıdır. Çoğu İngilizce geliştirilmiş olan ölçeklerin çevirisinin yapılması, ölçeğin kültürel ve dilsel olarak denkliğinin sağlanması için birçok analiz yönteminin kullanılmasını gerektirmektedir (Yasir, 2016). Ölçeğin geliştirildiği yer ve uyarlandığı yer arasındaki dil ve kültür farklılıkları arttıkça yapılacak olan değerlendirme de o denli önem kazanmaktadır.

Ölçeğe karar verildikten sonra yüksek nitelikli çevirmenler seçilmelidir. Ölçeğin yazıldığı dile ve Türkçeye hâkim olan uzmanlara ulaşılarak ölçeğin Türkçe çevirileri hazırlanır (Şeker & Gençdoğan, 2014). Seçer, (2015) Türk ve yabancı dil uzmanlarının ve söz konusu alanda uzman olan kişilerin bu ekibe dâhil edilerek ölçeğin çevirisinin düzgün yapılmasının sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu aşamada mümkünse hem alan yazına hem de çevirisi yapılan dilde uzmanlaşmış kişilerin çevirmen olarak seçilmesi gerekmektedir (Çapık vd., 2018). Çevirmenler seçilirken kişinin dil bilme seviyesinin yüksekliğinin yanı sıra araştırılan konuya dair bilgisinin olması ve ölçek geliştirme tecrübesinin olmasına dikkat edilmelidir (Hambleton & Patsula, 1999).

Farklı uzmanlar tarafından yapılan çeviriler dil ve anlam açısından birbirleriyle karşılaştırılır. Ölçeğin uyarlaması incelenirken çevirinin düzgünlüğüne, kelimelerin zorluk düzeylerine ve çevirinin akıcılığına dikkat edilmelidir (Hambleton & Patsula, 1999).

Yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında ölçeğin Türkçeye çeviri süreci başlamıştır. Alan ve yabancı dil yeterliğine sahip araştırmacılar tarafından ölçeğin esas dili olan İngilizceden hedef dili olan Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Oluşturulan çeviri formunun uygunluğu konusunda alanda ve yabancı dil yeterliğine sahip uzman kişilerin görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler ışığında çeviri metninde düzenlemeler ve değişiklikler yapılmış ve ardından formların birbiriyle tutarlı olup olmadığının yorumlanması için, bir İngiliz dili uzmanı tarafından form maddelerinin kaynak dile tekrar çevirisi yapılmış ve bu ölçekler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Son olarak, ölçeğin anlam bütünlüğünün incelenmesi için bir Türk dili uzmanının görüşleri alınmış, ölçeğin dil geçerliğinin sağlanmasının ardından ölçeğin son hâli oluşturulmuştur.

Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA). Bir ölçme aracının geçerlik çalışmasını yapmak için yapı geçerliğinin ölçülmesi gerekmektedir. Yapı geçerliği, ölçülmek istenen yapıya ilişkin göstergelerin doğru olup olmadığını bilimsel olarak göstermek şeklinde ifade edilebilir (Balcı, 2007). Yapı geçerliğinin ölçülmesi için faktör analizi yönteminden yararlanılacaktır. Bir istatistik türü olan faktör analizi, değişkenler arasında ilişkili boyutlar elde etmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2018). Ölçeğin maddelerinin kaç faktöre ayrıldığını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmaktadır (Balcı, 2007).

Açımlayıcı faktör analizi (AFA), bir ölçme aracının maddelerinin kaç alt boyut altında toplandığını ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan bir analiz türüdür (Seçer, 2017). AFA, daha az gizli faktör altında daha fazla değişken toplamak için kullanılır (Kline, 2005). AFA, çalışılacak örneklem büyüklüğünün ve çalışma için veri yapısının hesaplanmasıyla başlar. Bu aşamada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett'in küresellik testleri kullanılmaktadır. Eğer KMO değeri yüksek olması, ölçekteki değişkenlerin diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceğine işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Araştırma verilerinin faktör analizine uygun olabilmesi için Bartlett testinin anlamlı ve KMO .60'tan yüksek çıkması gerekmektedir (Kaiser, 1974; Pallant, 2005). KMO değeri 1'e yaklaştıkça değişkenler arasındaki ilişkilerin net olduğu ve faktör analizinin güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir (Field, 2009). Bu çalışmada KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .95, Bartlett Küresellik Testi χ^2 değeri ise 888.194 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz ve bulgular sonucunda toplam varyansın %63,55'ini açıklayan altı faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). Amacı öncesinde belirlenmiş bir yapıyı doğrulamayı amaçlayan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), oluşturulan bir model ile gözlemlenen değişkenlere dayalı olarak, faktörleri oluşturmaya yönelik analiz türüdür (Yaşlıoğlu, 2017). DFA, daha önce AFA ile tanımlanan bir yapının veya modelin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için yapılır (Seçer, 2017).

Ölçeğin orijinalindeki faktör yapısı ile Türk örnekleminde oluşturulan yapının doğruluğunu tespit etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 22.00 ve LISREL 8.80 (Jöreskog & Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır. Bu çalışmada iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation), Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit

Index), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual) incelenmiştir.

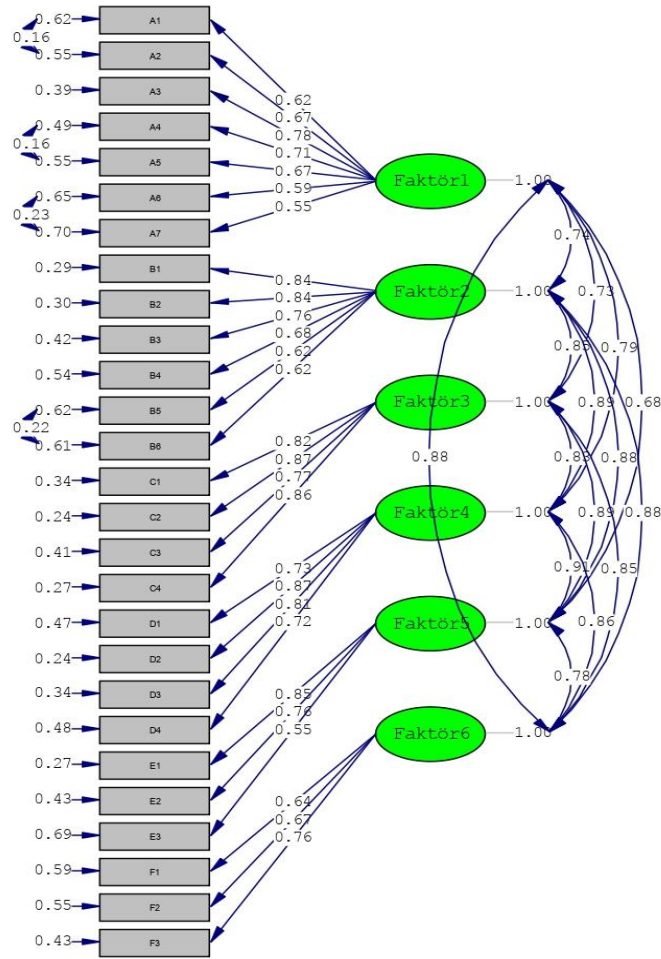
Uyum indekslerine ilişkin dikkate alınması gereken ölçütler genel olarak; AGFI için .85 değeri kabul edilebilir uyumu ve .90 değeri mükemmel uyumu işaret etmektedir ve SRMR için ise .05 değeri mükemmel uyum ve .10 değeri kabul edilebilir uyum ölçütü olarak değerlendirilmektedir (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). GFI indeksleri için 0.90 değeri kabul edilebilir uyum ve 0.95 değeri mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh vd., 2006). NNFI için .95 değeri kabul edilebilir uyum ve .97 değeri mükemmel uyum ölçütü olarak görülmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). RMSEA için .08 kabul edilebilir uyum ve .05 mükemmel uyum anlamına gelmektedir (Brown & Cudeck, 1993; Byrne & Campbell, 1999). CFI ve NFI indeksleri için 0.90 değeri kabul edilebilir uyum ve 0.95 değeri mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, vd., 2006).

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen altı faktörlü modele ilişkin faktör yükleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerler

Ki-kare	Sd	p	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
1174.36	305	p<0.00	0.076	0.050	0.97	0.97	0.98	0.85	0.81

Şekil 1. Path Diyagram



Chi-Square=1174.36, df=305, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Güvenirlilik

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısına bakılarak güvenirliliği sağlanmaktadır. İç tutarlılık, ölçekte bulunan tüm maddelerin ve alt faktörlerinin benzer özelliği ölçüp ölçmediğini saptamada kullanılır. İç tutarlılık için ise Cronbach alfa katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik Cronbach alfa katsayısı yönelik veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Veriler

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Toplam	27	.95

Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek geliştirirken veya ölçek uyarlarken ölçeğin güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde ise ölçek güvenilir olarak kabul edilir (Fraenkel, vd., 2012; Landis & Koch, 1977; Nunnaly & Bernstein, 1994; Robinson, vd., 1991; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997). Bu sonuçlara bakıldığında, ölçeğin güvenirlilik değerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Veri analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normalliğini incelemek ve öğrencilerin bireysel özelliklerine ve algılanan bütünsel yeterliklerine genel bir bakış elde etmek için istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizlerde öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri, normal eğriler ve Q-Q grafikleri incelenmesinin ardından verilerin normalliklerinin test edilmesi için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılıma ilişkin varsayımların incelenmesinin ardından verilerin analizinde ilk önce bütüncül yeterliklerin gelecekteki kariyer için önem seviyesi, öğrencilerin mevcut bütüncül yeterlik algı düzeyleri ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumlarına ilişkin ortanca ve çeyrek sapma değerleri hesaplanmıştır. Ardından, iki gruptan oluşan cinsiyet değişkeni için ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinde Mann-Whitney U testi, ikiden fazla gruptan oluşan sınıf, yaş ve bölüm değişkenleri için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algılarına ilişkin ortanca, çeyrek sapma, alınabilecek en yüksek ve en düşük puan değerleri hesaplanmıştır. Bütüncül yeterliklerin gelecekteki kariyer için önem seviyesine ilişkin puan değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Bütüncül Yeterliklerin Gelecekteki Kariyer İçin Önem Seviyesine İlişkin Ortanca, Çeyrek Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri*

	n	Ortanca	ÇS	Min	Max
Bütüncül yeterliklerin gelecekteki kariyer için önem seviyesi	300	123.00	9.814	80	135

Öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarına ilişkin puan değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Öğretmen Adaylarının Mevcut Bütüncül Yeterlik Algularına İlişkin Ortanca, Çeyrek Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri*

	n	Ortanca	ÇS	Min	Max
Öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algıları	300	106.00	14.823	50	135

Öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutumlarına ilişkin puan değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutumlarına İlişkin Ortanca, Çeyrek Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri*

	n	Ortanca	ÇS	Min	Max
Öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutumları	300	38.00	5.574	12	50

Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik algılarının cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algıları kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bütüncül yeterliklerin gelecekteki kariyerleri için önem seviyesi ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumları incelendiğinde ise farklılaşmanın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik

tutum puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	M	Sıralar Ortalaması	U	p
Geleceklerinin Kariyerleri İçin Önem Seviyesi	Kadın	226	24	158.53	10177.5	.005
	Erkek	74	120	125.97		
Mevcut Bütüncül Yeterlik Algılarını	Kadın	226	106	155.94	9591.5	.058
	Erkek	74	103	133.89		
Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutumları	Kadın	226	39	160.31	10580	.001
	Erkek	74	35	120.53		

Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre hazırlanmış öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşması durumunun verildiği Tablo 8 incelendiğinde, “Geleceklerinin Kariyerleri İçin Önem Seviyesi” boyutunda kadın öğretmen adaylarının puanlarının (M = 124), erkek öğrencilerin puanlarından (M = 120) yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 10177.5; p = .005).

“Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutumları” boyutu incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının (M = 39), erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarından (M = 35) yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 10580; p = .001).

Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Puanlarının Bölümlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarını, geleceklerinin kariyerleri için önem seviyesini ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumlarını bölüm değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Bütüncül yeterliklerin gelecekteki kariyerleri için önem seviyesi karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algıları ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterliklerinin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Bölüm	M	H	p	Anlamlı Fark
Mevcut Bütüncül Yeterlik Algıları	1. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	110			1>4
	2. Psikolojik Danışma ve Rehberlik	111	25.387	.000	2>4
	3. Temel Eğitim	104			2>3
	4. Yabancı Diller Eğitimi	100			
Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutum	1. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	36			
	2. Psikolojik Danışma ve Rehberlik	40	21.306	.000	3>4
	3. Temel Eğitim	39			2>4
	4. Yabancı Diller Eğitimi	35			

Öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılaşma durumunun verildiği Tablo 11'deki Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına bakıldığında, "Mevcut Bütüncül Yeterlik Algıları" boyutunda, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının (M = 110), Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinden (M = 100); Psikolojik Danışma Ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinin (M = 111) de Temel Eğitim (M = 104) ve Yabancı Diller Eğitimi (M = 100) bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür (H = 25387, p = .000).

"Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutum" boyutunda, Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının (M = 39), Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarından (M = 35); Psikolojik Danışma Ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının (M = 40) da Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik tutum puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (H = 21306, p = .000).

Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarını, geleceklerinin kariyerleri için önem seviyesini ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumlarını sınıf değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bütüncül yeterliklerin gelecekteki kariyerleri için önem seviyesi ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumları karşılaştırıldığında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algıları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının sınıf değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterliklerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf	M	H	P	Anlamlı Fark
Mevcut Bütüncül Yeterlik Algıları	1.sınıf	106			
	2.sınıf	101	12.360	.006	4>2
	3.sınıf	103			4>3
	4.sınıf	110			
Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutum	1.sınıf	38			
	2.sınıf	38	5.724	.126	
	3.sınıf	39			
	4.sınıf	36			
Gelecekteki Kariyerleri İçin Önem Seviyesi	1.sınıf	122			
	2.sınıf	122	4.714	.194	
	3.sınıf	124			
	4.sınıf	124			

Öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumunun verildiği Tablo 13’teki Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkeni açısından “Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutum” ve “Gelecekteki Kariyerleri İçin Önem Seviyesi” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). “Mevcut Bütüncül Yeterlik Algıları” boyutunda ise sınıf değişkeni açısından 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının ($M = 110$), 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut yeterlik algılarından ($M = 103$) ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarından ($M = 101$) yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($H = 12.360$, $p = .006$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algıları, bütüncül yeterlikleri gelecekteki kariyerleri için önemli görüp görmediği ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bütüncül yeterlikleri gelecekteki kariyerleri için önemli gördüğü, mevcut bütüncül yeterlik algılarının yüksek olduğu ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular incelendiğinde yapılan araştırmaların çoğu öğrencilerin, öğretmenlerin veya yöneticilerin bütüncül yeterliklere önem verdiğini ve mevcut bütüncül yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin algılanan bütüncül yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalar, özellikle büyük örneklemi içeren çalışmalarda, esas olarak öğrencilerin öz değerlendirmelerine dayanmaktadır (Jackson 2012; Lizzio & Wilson 2004). Bu çalışmada da öğrencilerinden öz değerlendirme yapmaları istendiği için öğrenciler bütüncül yeterliklerini olduğundan daha fazla veya eksik değerlendirebilmektedir. Öz bildirim araçlarının bazı sınırlamaları olsa da özellikle diğer değerlendirme yöntemleriyle (örneğin doğrudan gözlemler) birlikte kullanıldığında yararlı bilgiler sağladıkları yadsınamaz (Cohen vd., 2011).

Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya 226 kadın lisans öğrencisi ve 74 erkek lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmen adaylarının bütüncül yeterlikleri gelecekteki kariyerleri için daha fazla önemli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, kadın öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının da erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde elde edilen araştırma bulguları farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği bazı çalışmalar kadınların, bazı çalışmalar ise erkeklerin daha yüksek öz yeterlik algılarına sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan birçok çalışmada da öğrencilerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Can vd. (2005), Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Küçükıılmaz ve Duban (2006), Akbulut (2006), Yenice

(2009), Altunova ve Kozikoğlu (2018) yaptıkları çalışmalarında öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır.

Çapri ve elikkaleli (2008) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kan ve Murat (2018), çalışmasında yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarında kadın fen bilgisi ğretmen adayları lehine anlamlı sonuçlar bulmuştur. Gülen (2013) yaptığı çalışmada, kadın öğrencilerin aktif öğrenme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği ve iletişim becerilerini içeren etkinlikleri kullanma düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Karakaş (2015) araştırmasında öğrencilerin 21. yy. beceri puanlarının kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit etmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak kadın öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Taşkın-Can vd. (2005) yaptıkları araştırmada, ğretmen adaylarının fen bilimleri derslerinde matematiğin kullanılmasına ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ama sınıf değişkenine göre dördüncü sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Yılmaz ve okluk-Bökeoğlu (2008) ilköğretim ğretmenlerinin yeterlik inançlarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında elde edilen bulgular öğretmenlerin, ğretim Yeterliği boyutuna yönelik görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve ğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış; Kişisel Yeterlik boyutunda ise cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilmemiş, eğitim durumu ve ğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşan erkek ğretmen adayları veya öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Keskin ve Yazar (2015), öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında ölçeğin genelinde ve alt boyut olan temel bilgisayar ve internet araçlarını kullanma faktörlerinde erkek öğretmenlerin lehine bir sonuca ulaşmıştır. Bandura'ya (2002) göre araştırmalarda farklı bulguların elde edilmesinin nedeni kültürlerarası farklılaşma olabilir. Çünkü cinsiyete göre öz yeterlik inançları, kültürler arasında farklılık göstermektedir.

Bulgulara bakıldığı zaman, cinsiyet değişkenine göre ğretmen adaylarının bütüncül algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak yapılan çalışmada kadın ğretmen adaylarının ortalamalarının erkek ğretmen adaylarının ortalamalarından fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda toplum tarafından kadınlara yüklenen geleneksel rolün

kadın öğrencilerin yeterlik algılarını geliştirmiş olabileceği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Algı Düzeylerinin Bölümlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılaşmakta olduğu tespit edilmiştir. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının, Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinden; Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinin de Temel Eğitim ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının, Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarından; Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının da Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bütüncül yeterlik tutum puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Badcock vd. (2010), öğrencilerin akademik notları ile genel beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, Avustralya'daki bir üniversitenin sanat, bilim ve mühendislik alanlarına kayıtlı 323 öğrenciden oluşan bir örnekleme, dört genel beceriye (eleştirel düşünme, kişiler arası anlayış, problem çözme ve yazılı iletişim) sahip olma seviyelerini belirlemek için ölçek uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin not ortalamasının genellikle hem her disiplin alanı içinde hem de toplam örnek genelinde dört beceri ölçeğinin tümünün puanlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler, öğrencilerin genel beceri seviyelerinde disiplinler arası farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Lisans çalışmaları genel beceri gelişimine katkıda bulunacaksa, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin amaca yönelik olarak tasarlanması ve akademik notlar genel beceri seviyelerini ölçecek ve rapor edecekse, değerlendirme kriterlerinin bunu yansıtması gerektiği vurgulanmıştır.

Dvorakova ve Matthews (2017), fen bilgisi lisans programlarında aktarılabılır becerilerin geliştirilmesine yapılan vurgu üzerine yaptıkları çalışmada, tek ve çift diploma programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının öğrenim çıktılarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Lisans fen bilgisi öğrencilerinin algılarını karşılaştırmak için Fen Bilimleri Öğrencileri Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada, bilimsel içerik bilgisi, sözlü iletişim becerileri,

yazma becerileri, ekip çalışması becerileri, nicel beceriler ve etik düşünme becerileri incelenmiştir. Tek diploma programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının becerilerin çoğuna yönelik algı seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, tek ve çift diploma programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının nicel becerilere ilişkin puanlarının benzer seviyede olduğu görülmüştür.

Keskin ve Yazar (2015), branşlara göre 21. yy. yeterlik algılarını incelediğinde Bilişim Teknolojileri, Fen Teknoloji ve Tasarım, İngilizce ve Matematik alanları öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin en yüksek ve diğer branşlarla anlamlı olarak farklılaşan branşlar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bulgulara göre Temel Eğitim bölümünde bütüncül yeterliklere yönelik tutum puanlarının Yabancı Diller Eğitimi bölümden daha yüksek olması sonucu değerlendirildiğinde; Yabancı Diller Eğitimi bölümünde yabancı dil eğitimi açısından yetkin bireyler yetiştirmek amaçlanırken, Temel Eğitim bölümünde bireyleri tek bir alanda yetkinlikten ziyade bütüncül bir eğitim ile yetiştirmek amaçlandığı için Temel Eğitim bölümündeki bireyler bütüncül yeterlik kavramına ve bunun önemine hâkim oldukları sonucuna varılabilir. Yani öğrenim görülen bölüm öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklerinde farklılıklara sebep olmaktadır. Bu farklılığın sebebi öğrenim görülen bölümlerdeki ders içerikleri ve hedeflenen birey yetiştirme düzeyindeki farklılık olabilir.

Öğretmen Adaylarının Bütüncül Yeterlik Algı Düzeylerinin Buldukları Sınıflara Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının bütüncül yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkeni açısından “Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutum” ve “Gelecekteki Kariyerleri İçin Önem Seviyesi” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Mevcut Bütüncül Yeterlik Algıları” boyutunda ise sınıf değişkeni açısından 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut yeterlik algılarından ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarından yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının tüm kademelerde bütüncül yeterliklere önem verdiği ve olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Ancak, mevcut bütüncül yeterlik algılarının 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın-Can vd. (2005) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının fen bilimleri derslerinde matematiğin kullanılmasına ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine

göre farklılık göstermediğini ama sınıf değişkenine göre dördüncü sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu bulgular eşliğinde öğretmen adaylarının mevcut bütüncül yeterlik algılarının süreçle beraber farklılaşacağı düşünülebilir. Diğer bir taraftan üniversitelerin öğrencilere zamanla bütüncül yeterlikler kazandırdığı düşünülebilir.

Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

İlk olarak, Bütüncül Yeterlik Ölçeği bir öz bildirim ölçüsüdür, bu nedenle katılımcılar mevcut yetkinlik seviyelerini eksik veya fazla tahmin edebilir. Öğrencilerin bütüncül yeterlik düzeylerine ilişkin daha kapsamlı bir genel bakış elde etmek için, gelecekteki çalışmalar bu ölçeği standart testler gibi doğrudan ölçümlerle tamamlayabilir.

İkinci olarak, ölçek bir akademik yılda Atatürk Üniversitesi KKEF öğrencilerinden toplanan verilere dayalı olarak uyarlanmış ve doğrulanmıştır. Farklı fakülteler veya farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin (ilkokul, ortaokul, lise) bütüncül yeterlik algıları incelenebilir.

Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Öğrencilerin bütüncül yeterlik algıları ve bütüncül yeterliklere yönelik tutumları ile ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yabancı Diller Eğitimi bölümündeki üniversite öğrencilerinin bütüncül yeterliklerini yeterli bulmama sebepleri araştırılabilir.

2. ve 3. sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin bütüncül yeterliklerini artırmak için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A., & elikkaleli, . (2006). Sınıf ğretmeni adaylarının fen ğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik ğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2),89-104.
- ANECA. (2004). Libroblancodelttulodegradoenenfermería.ANECA.
- Aydın, A., & Hidurmaz, D. (2019). Holistic nursing competence scale: Turkish translation and psychometric testing. *International Nursing Review*, 66, 425-433.
- Badcock, P. B. T., Pattison P. E., & Harris K.-L. (2010). Developing generic skills through university study: A study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, 60(4), 441-458.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215-241.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 419-456.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bilíková, J., & Bartoříková, R. (2014). Holistic competence of managers as a prerequisite for successful creation of crisis plans. *Ad Alta-Journal of Interdisciplinary Research*, 4(1),7-9.
- Boz, M.S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde grev yapan öğretmenlerin zerklik algıları ile z yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Tez No.370318) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kururlu Ulusal Tez Merkezi.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Sage.
- Bunney, D., Sharplin E., & Howitt C. (2015). Generic skills for graduate accountants: the bigger picture, a social and economic imperative in the new knowledge economy. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 256-269.
- Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Callan, V J (2003) *Generic skills: Understanding vocational education and training teacher and student attitudes*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Can, T., Gnhan, C., & Erdal-ngel, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik z yeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-54.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Carey, K. (2012). *Skill, with no credential, are no longer enough*. <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/03/01/should-college-be-for-everyone/skills-with-no-credential-are-no-longer-enough>
- Cedefop. (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Chan, C. K., & Luk, L. Y. (2013). Faculty perspectives on the "3+ 3+ 4" curriculum reform in Hong Kong: A Case Study. *International Education Studies, 6*(4), 56-66.
- Chan, C. K. Y., Fong E. T. Y., Luk L. Y. Y., & Ho R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development, 57*, 1–10.
- Chan, C. K. Y., Zhao Y., & Luk L. Y. Y. (2017). A validated and reliable instrument investigating engineering students' perceptions of competency in generic skills. *Journal of Engineering Education, 106*(2), 299-325.
- Chan, C. K., & Fong, E. T. (2018). Disciplinary differences and implications for the development of generic skills: a study of engineering and business students' perceptions of generic skills. *European Journal of Engineering Education, 43*(6), 927-949.
- Chan, C. K. Y., & Yeung, N. C. J. (2019). Students' 'approach to develop' in holistic competency: An adaption of the 3P model. *Educational Psychology, 40*(5), 622-642. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1648767>
- Chan, C. K. Y., & Luo J. (2020). A four-dimensional conceptual framework for student assessment literacy in holistic competency development. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(3), 451-466.
- Chan, C. K., & Lee, K. K. (2021). Constructive alignment between holistic competency development and assessment in Hong Kong engineering education. *Journal of Engineering Education, 110*(2), 437-457.
- Chan, C. K., & Yeung, N. C. J. (2021). To assess or not to assess holistic competencies—Student perspectives in Hong Kong. *Studies in Educational Evaluation, 68*, 100984.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Continuum.
- Clayton, B., Blom, K., Meyers, D., & Bateman, A. (2003). Assessing and certifying generic skills: What is happening in vocational education and training?, NCVET.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Connley, C. (2018). *Google, Apple and 12 other companies that no longer require employees to have a college degree*. CNBC.
- Çapık, C., Gözüm, S., & Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *FNJN Florence Nightingale Journal of Nursing, 26*(3), 199-210.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 203-215.

- Çil, A. (2014). *Faktör analizi (İleri istatistik notları)*.
- Çokluk, O., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 751-766.
- Drummond, I., Nixon I., & Wiltshire J. (1998). Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education, 6*(1), 19-27.
- Dvorakova, L. S., & Matthews K. E. (2017). Graduate learning outcomes in science: Variation in perceptions of single- and dual-degree students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(6), 900-913.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. *Achievement and Achievement Motives, 2*(4), 75-146.
- Education and Manpower Bureau (2004). Information technology in education: Way forward [Report]. Hong Kong: Education and Manpower Bureau. Retrieved April 6, 2004, from http://www.emb.org.hk/ited/consultation_ited/eng/
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). McGraw-hill.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology, 1*(1), 1-13.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology, 23*(3), 388.
- Hayes, D. (2004). A student teacher's guide to primary school placement: Learning to survive and prosper. e-Library.
- Hughes, C., & Barrie, S. (2010). Influences on the assessment of graduate attributes in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(3), 325-334.
- Graham, R. (2018). The global state of the art in engineering education. *Massachusetts Institute of Technology (MIT) Report, Massachusetts, USA*.
- Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi* (Tez No.333476) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jackson, D. (2012). Business undergraduates' perceptions of their capabilities in employability skills: Implications for industry and higher education. *Industry and Higher Education, 26*(5),345-356.
- Jones, A. (2007). Multiplicities or Manna from Heaven? Critical thinking and the disciplinary context. *Australian Journal of Education, 51*(1), 84-103.
- Jorre de St Jorre, T., & Oliver, B. (2018). Want students to engage? Contextualise graduate learning outcomes and assess for employability. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 44-57.

- Jung, J., & Chan, C. K. Y. (2017). Academics' perception on research versus teaching and their recognition. *The changing academic profession in Hong Kong* (pp. 145-160). Springer, Cham.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kan, A. U., & Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers' 21st century skill competence perceptions and attitudes toward STEM. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4),251-272.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi* (Tez No.391151) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kururlu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kaya, B., & Dönmez, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 107-122.
- Keskin, İ., & Yazar, T. (2015). Examining digital competence of teachers within the context of lifelong learning based on of the twenty-first century skills Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling*. The Guilford.
- Koopman, M., Teune, P., & Beijaard, D. (2011). Development of student knowledge in competence-based pre-vocational secondary education. *Learning Environments Research*, 14(3), 205-227.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 522-531.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 36-46.
- Küçükylmaz, E. A., & Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2),72-83.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*,33(1), 159-174.
- Liaw, E. C., (2009). *Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom*, 25(1),176-180.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2004). Action learning in higher education: An investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in Higher Education*, 29(4), 469-488.
- López-Bonilla, J. M., & López-Bonilla, L. M. (2014). Holistic competence approach in tourism higher education: An exploratory study in Spain. *Current Issues in Tourism*, 17(4), 312-326.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-

- cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- MEB, Ö. Y. G. M. (2009). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Devlet Kitapları.
- Mendler, A. L. (2001). *Connecting with students, association for supervision and curriculum development*.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment?. *Journal of European Industrial Training*, 33(8), 755-770.
- Nemser, S. F., Carver, C., Schwille, S. & Yusko, B. (1999). A Better beginning supporting and mentoring new teachers, M. Scherer (Ed.), *Beyond support: Taking new teachers seriously as learners* (ss. 3-12). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Numanoğlu, G., & Bayir, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- OECD (2018), Education 2030: The Future of Education and Skills. Position paper, [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Oliver, B., & Jorre de St Jorre, T. (2018). Graduate attributes for 2020 and beyond: Recommendations for Australian higher education providers. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 821-836.
- Öncü, H. (2012). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer, Cham.
- Paterson, K. (2005). *55 Teaching dilemmas: Ten powerful solutions to almost any classroom challenge*. Pembroke.
- Razak, I. A., Latifah R. R., Jaafar N., Abu Hassan M. I., & Ab Murat N. (2008). Assessing the competency of university of malaya dental graduates: employers' and graduates' perceptions. *Journal of Dental Education*, 72(3), 364-369.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (Eds.). (2013). *Measures of personality and social psychological attitudes: Measures of social psychological attitudes* (Vol. 1). Academic.
- Rugarcia, A., Felder, R. M., Woods, D. R., & Stice, J. E. (2000). The future of engineering education: Part 1. A vision for a new century. *Chemical Engineering Education*, 34(1), 16-25.
- Rychen, D. S., & Hersch, S. L. (Ed.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı.
- Sharma, S. (1976). *Cross-cultural measurement of anxiety*. Hemisphere/Wiley Publication.
- Sin, S., & McGuigan, N. (2013). Fit for purpose: A framework for developing and assessing complex graduate attributes in a changing higher education environment. *Accounting Education*, 22(6), 522-543.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Stronge, J. H. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263-278.
- Sun, J., Adegbosin, A. E., Reher, V., Rehbein, G., & Evans, J. (2020). Validity and reliability of a self-assessment scale for dental and oral health student's perception of transferable skills in Australia. *European Journal of Dental Education: Official Journal of the Association for Dental Education in Europe*, 24(1), 42-52.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. basım) Nobel.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 809-841.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21.yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38(6), 841-856.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.
- Voogt, J., & Pareja-Roblin, N. (2010). *21st century skills*. University of Twente.
- Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Wyse, D., & Torrance, H. (2009). The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England. *Educational research*, 51(2), 213-228.

- Yasir, A. S. M. (2016). Cross cultural adaptation & psychometric validation of instruments: Step-wise description. *International Journal of Psychiatry*, 1(1), 1-4.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yenice, N. (2009). Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1062-1067.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(2), 143-167.



EKLER

EK-1. Uygulama İzni



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu

Sayı : E-56785782-050.02.04-2100188672
Konu : Etik Kurul Kararı (Hülya
TOSUNOĞLU 07/07)

16.07.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 02.07.2021 tarihli ve E-29202147-300-2100174944 sayılı belge.

Danışmanlığımı Prof.Dr. Ali Osman ENGİN'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hülya TOSUNOĞLU'nun "Lisans Öğrencilerinin Bütüncül Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Ölçek Uyarlama ve Uygulama Çalışması" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 13.07.2021 tarih ve 07/07 sayılı kararı ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Kurul Başkanı

Ek : Etik Kurulu Kararı (07-07)

Dağıtım:

Gereği:

Sayın Prof.Dr. Ali Osman ENGİN

Bilgi:

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Başkanlığına
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 4BA16C4BA2C

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

25240 Erzurum

Tel: +90 442 2315630

Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#!birim=egitim-bilimleri-enstitusu>

Keş Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataurk-universitesi-ebys>

Bilgi: Ayşe Demet BINDESEN TOKSOY

Faks: +90 442 2315883

E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr. Ali Osman ENGİN'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hülya TOSUNOĞLU'nun "Lisans Öğrencilerinin Bütüncül Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Ölçek Uyarlama ve Uygulama Çalışması" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih:13.07.2021

Teslim Tarihi:13.07.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Yüksek Lisans Tez/ uygundur:

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez / uygun değildir:

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :13.07.2021
Toplantının Sayısı :07

Karar-07: Danışmanlığını Prof.Dr. Ali Osman ENGİN'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hülya TOSUNOĞLU'nun "Lisans Öğrencilerinin Bütüncül Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Ölçek Uyarlama ve Uygulama Çalışması" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Lisans Öğrencilerinin Bütüncül Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Ölçek Uyarlama ve Uygulama Çalışması'nın" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mücahit DİLEK MEN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 07 Karar No: 07	Toplantı Tarihi:13.07.2021
	<p>Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.</p> <p>Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.</p>	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	<p>Proje Yürütücüsü: Hülya TOSUNOĞLU</p> <p>Çalışma Konusu: Lisans Öğrencilerinin Bütüncül Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Ölçek Uyarlama ve Uygulama Çalışması</p>	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

EK-2. Ölçek Uygulama İzni

5.08.2022 14:39

Posta - Hülya TOSUNOĞLU - Outlook

Re: Ask for permission to use the questionnaire measuring undergraduate students' perceived holistic competencies

Dr. Cecilia Chan [REDACTED]

26.11.2020 Per 10:17

Kime: hülya tosunoğlu [REDACTED]

📎 1 ek (71 KB)

WhatsApp Image 2020-11-25 at 10.22.02 AM.jpeg;

Dear Hulya

Thank you for your email, and your interest in adapting the questionnaire. Since our last questionnaire, we have actually created another questionnaire inclusive of creativity and lifelong learning

Thus, I have a counter proposal.. and see if you are interested in joining our quest to make this holistic competencies big...

We have a platform which will produce individual report for teachers and students on their holistic competencies based on this new questionnaire. Students will receive a report with a spider chart as attached.

It would be great if you can use it in Turkey and work on the validation/reliability. We already have partners in Australia, UK, Ireland, Malaysia, Thailand, China. Our plan is to benchmark.

Let me know what you think, we can chat more.

regards

Cecilia

[Please click to see my latest publications](#)

Dr. Cecilia Chan, BAI, BA, PhD, PostgDip, MA, PFHEA
Founding President of AsiaSEE (The Asian Society for Engineering Education)
<https://www.asiasee.org/>
Centre for the Enhancement of Teaching and Learning (CETL)
Room CPD-1.81
Centennial Campus
The University of Hong Kong
Phone
Email:
Teaching and Learning Enhancement and Research Group (TLERG) Website:
Website: http://www.cetl.hku.hk/staff/staff_cecilia.htm
Assessment Website: <http://ar.cetl.hku.hk>
Technology Enhanced Learning: <https://www.cetl.hku.hk/tel/>
Engineering Education Asia: <http://e3r.cetl.hku.hk>
Facebook: <http://fb.me/HAVEcentre>

From: hülya tosunoğlu [REDACTED]

Sent: Wednesday, November 25, 2020 17:51

To: Dr. Cecilia Chan

Subject: Ask for permission to use the questionnaire measuring undergraduate students' perceived holistic competencies

Dear Cecilia K. Y. Chan,

<https://outlook.live.com/mail/0/sentitems/id/AQqkADAwATY0MDABLWRiZGUtZTM5Ny0wMAItMDAKABAAQkWdj9T9L0aeZXJ0tIMDhA%3D%3D>

EK-3. Ölçeğin Orijinal Hâli



Undergraduate Students' Perception of Holistic Competencies

This survey aims to investigate undergraduate students' perception of holistic competencies. 'Holistic competencies' is an umbrella term inclusive of different types of generic skills (such as communication, teamwork, critical thinking, problem-solving, creativity and time management), positive values and attitudes (such as consideration, respect, appreciation and lifelong learning). Information collected will facilitate our research and assist the university in improving the curriculum. All information collected will be anonymous and confidential. Please answer all questions in this survey.

Personal Information

1. Gender: Male Female 2. Year of study (1 – 5): _____ 3. Age: _____
4. Programme of Study (Please choose the closest match):
- | | | |
|---|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Architecture | <input type="checkbox"/> Arts | <input type="checkbox"/> Business |
| <input type="checkbox"/> Economics | <input type="checkbox"/> Dentistry | <input type="checkbox"/> Education |
| <input type="checkbox"/> Medicine | <input type="checkbox"/> Engineering | <input type="checkbox"/> Humanities |
| <input type="checkbox"/> Social sciences | <input type="checkbox"/> Law | <input type="checkbox"/> Science |
| <input type="checkbox"/> Other area (not listed above): _____ | | |
5. Are you Local, Mainland or International Student? Local Mainland International
6. First language:
- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Cantonese | <input type="checkbox"/> English |
| <input type="checkbox"/> Putonghua | <input type="checkbox"/> Other language: _____ |

Self-Assessment of Holistic Competencies

To what extent do you agree that the following competencies are important for your future career? How will you assess your current level in these competencies?

Competencies	Level of importance to future career					My current level of these competencies				
	Very Unimportant	Unimportant	No opinion/Neutral	Important	Very important	Very Poor	Poor	Average	Good	Very Good
1. Express and receive ideas clearly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Communicate with others effectively in different contexts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Build and maintain relationships	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Persuade others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Motivate others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lead others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Be responsible for team members	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Be reliable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Identify problems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Solve problems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Think critically	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Analyse and evaluate an issue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Have the ability to effectively find, evaluate and use information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Have information technology skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Have numerical skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Be aware of ethical responsibility	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Respect individual differences and preferences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Have a sense of citizenship and responsibility to contribute to the society	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Understand your own culture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Understand and respect other cultures and perspectives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Be aware of personal strengths and weaknesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Be able to develop clear goals, self-direction and self-discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Self-confidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Consideration for others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Appreciation for others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Resilience (i.e. Be able to recover quickly from unpleasant or damaging events)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Responsibility	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Please list other competencies (i.e. not listed above) that you believe are important for your future career.										

Attitude towards Holistic Competencies

To what extent do you agree with the following statements about holistic competencies?

	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1. Holistic competencies are more important than technical and academic knowledge/skills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Holistic competencies are better developed through out-of-classroom activities (e.g. internship, fieldtrip, living in halls, joining societies, part-time work) than in-class activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. We should be assessed on our holistic competencies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. We should be given credits for developing holistic competencies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. We should receive certificates for developing holistic competencies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I want to develop holistic competencies because:					
(a) they are helpful and relevant to my future career.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) they are fun to develop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) they allow me to make friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) my family wants me to.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) it is a course requirement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Please kindly provide your contact details if you are interested in participating in follow-up interviews:

Telephone: _____ Email: _____

Thank you for completing the survey

EK-4. Bütüncül Yeterlik Ölçeği



Lisans Öğrencilerinin Bütüncül Yeterlik Algıları

Bu ölçek, lisans öğrencilerinin bütüncül yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. 'Bütüncül yeterlikler', farklı türdeki genel becerileri (iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, zaman yönetimi vb.), olumlu değerleri ve tutumları (düşünme, saygı, takdir etme, yaşam boyu öğrenme vb.) içeren kapsayıcı bir terimdir. Ölçekte toplanan tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Lütfen bu ölçekteki tüm soruları yanıtlayınız.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Erkek Kadın 2. Bulduğunuz sınıf(1-4): _____ 3. Yaşınız: _____

4. Bölümünüz:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Beden Eğitimi ve Spor | <input type="checkbox"/> Din Eğitimi |
| <input type="checkbox"/> Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi | <input type="checkbox"/> Güzel Sanatlar Eğitimi |
| <input type="checkbox"/> Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi | <input type="checkbox"/> Temel Eğitim |
| <input type="checkbox"/> Özel Eğitim | <input type="checkbox"/> Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi |
| <input type="checkbox"/> Psikolojik Danışma ve Rehberlik | <input type="checkbox"/> Yabancı Diller Eğitimi |

Bütüncül Yeterliklerin Öz Değerlendirmesi

Aşağıdaki yeterliklerin gelecekteki kariyeriniz için önemli olduğuna ne ölçüde katılıyorsunuz? Bu yeterliklerdeki mevcut seviyenizi nasıl değerlendirirsiniz?

Yeterlikler	Gelecekteki kariyer için önem seviyesi					Bu yeterliklerdeki mevcut seviyem				
	Çok önemsiz	Önemsiz	Nötr	Önemli	Çok önemli	Çok yetersiz	Yetersiz	Ortalama	Yeterli	Çok yeterli
1. Fikirlerini açıkça ifade etme ve algılama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. İnsanlarla farklı bağlamlarda etkili iletişim kurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. İlişkiler kurma ve sürdürme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Başkalarını ikna etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Başkalarını motive etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Başkalarına liderlik etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Takım üyelerinden sorumlu olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Güvenilir olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Problemleri saptama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Problemleri çözme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eleştirel düşünme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sorunu analiz etme ve değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Bilgiyi etkin şekilde bulma, değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Bilgi teknolojisi becerilerine sahip olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sayısal becerilere sahip olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ahlaki sorumluluklarının farkında olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Bireysel farklılıklara ve tercihlere saygı duyma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Topluma katkı sağlayacak bir vatandaşlık ve sorumluluk bilincine sahip olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Kendi kültürünü anlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Diğer kültürleri ve görüşleri anlama ve saygı duyma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Net hedefler, öz yönetim ve öz disiplin geliştirebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Öz güven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Başkalarını göz önünde bulundurma (düşünme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Başkalarını takdir etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Dayanıklılık (hoş olmayan veya zarar verici durumlardan çabucak kurtulabilme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Sorumluluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Lütfen gelecekteki kariyeriniz için önemli olduğuna inandığınız yeterlikler varsa (yukarıda bulunmayan) listeleyiniz.										

Bütüncül Yeterliklere Yönelik Tutum

Bütüncül yeterliklerle ilgili aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz?

	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
1. Bütüncül yeterlikler, teknik ve akademik bilgi / becerilerden daha önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bütüncül yeterlikler, sınıf dışı etkinliklerle (örneğin staj, saha gezisi, yurtlarda yaşama, topluluklara katılma, yan zamanlı çalışma) sınıf içi etkinliklerden daha iyi geliştirilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bütüncül yeterliklerim üzerinden değerlendirilmeliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bütüncül yeterliklerimi geliştirdiğim için puan (kredi) verilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bütüncül yeterliklerimi geliştirdiğim için sertifika almalıyım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bütüncül yeterliklerimi geliştirmek istiyorum çünkü:					
(a) gelecekteki kariyerim için faydalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) geliştirilmesi eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) arkadaş edinmeye olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) ailem geliştirmemi istiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) dersin gerektirdiği bir şarttır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ölçeği tamamladığınız için teşekkürler.

EK-5. Ölçeğin Normallik Test Sonuçları

Tests of Normality							
	cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Önem	kadın	.103	226	.000	.931	226	.000
	erkek	.089	74	.200	.974	74	.133
Mevcut	kadın	.038	226	.200	.980	226	.003
	Erkek	.073	74	.200	.982	74	.357
Tutum	Kadın	.083	226	.001	.986	226	.024
	Erkek	.081	74	.200	.962	74	.026

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality							
	sınıf	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Önem	1	.118	106	.001	.947	106	.000
	2	.096	43	.200	.954	43	.083
	3	.099	111	.009	.924	111	.000
	4	.117	40	.184	.937	40	.028
Mevcut	1	.063	106	.200	.978	106	.075
	2	.068	43	.200	.990	43	.969
	3	.062	111	.200	.974	111	.031
	4	.077	40	.200	.984	40	.846
Tutum	1	.118	106	.001	.983	106	.199
	2	.107	43	.200	.982	43	.709
	3	.093	111	.020	.945	111	.000
	4	.127	40	.101	.967	40	.286

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality							
	Bölüm	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Önem	Matematik ve Fen Bilimleri	.093	45	.200*	.970	45	.296
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	.129	47	.049	.931	47	.008
	Temel Eğitim	.103	148	.001	.933	148	.000
	Yabancı Diller Eğitimi	.117	60	.040	.940	60	.006
Mevcut	Matematik ve Fen Bilimleri	.062	45	.200*	.984	45	.785
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	.119	47	.091	.937	47	.013
	Temel Eğitim	.050	148	.200*	.982	148	.049
	Yabancı Diller Eğitimi	.063	60	.200*	.986	60	.723
Tutum	Matematik ve Fen Bilimleri	.073	45	.200*	.987	45	.896
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	.133	47	.037	.960	47	.109
	Temel Eğitim	.089	148	.006	.961	148	.000
	Yabancı Diller Eğitimi	.094	60	.200*	.983	60	.563

ÖZ GEÇMİŞ

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2018 yılında mezun oldum. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladım. 2019 Mart ayında Erzurum ili Horasan ilçesinde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaya başladım. 2019 yılından itibaren aynı Mümtaz Turhan Ortaokulu'nda görev yapmaya devam etmekteyim.

