

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ
PROGRAMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM
ELEMANLARININ ÖĞRENİM, ÖĞRETİM VE
ARAŞTIRMA TECRÜBELERİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERAP GÜNER UÇAR

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

GAZİANTEP
OCAK 2016

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ PROGRAMLARINDA GÖREV
YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRENİM, ÖĞRETİM VE
ARAŞTIRMA TECRÜBELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

SERAP GÜNER UÇAR

Tez Savunma Tarihi: 25/01/2016

Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niceliği açısından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niceliği açısından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri :

İmzası

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Ali BOZKURT

Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

ÖZET

İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ PROGRAMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRENİM, ÖĞRETİM VE ARAŞTIRMA TECRÜBELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

GÜNER UÇAR, Serap
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Ocak, 2016, 75 Sayfa

Bu çalışmada, Türkiye’ de ilköğretim matematik eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının eğitim durumları, öğretim ve araştırma tecrübelerine ilişkin profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 67 farklı üniversitede görevli 331 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler elde edilirken öncelikle üniversitelerin eğitim fakültelerinin web sayfaları taranmıştır. İlköğretim matematik eğitimi alanında görev yaptığı belirlenen tüm öğretim elemanlarıyla elektronik posta aracılığıyla iletişime geçilerek güncel özgeçmişleri elde edilmeye çalışılmıştır. Toplanan özgeçmişler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan incelemeler temel olarak öğretim elemanlarının aldıkları eğitimler, yaptıkları öğretim ve araştırma tecrübeleri üzerine odaklanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretim elemanlarının neredeyse yarısının (% 46) fen edebiyat fakültelerinin matematik bölümünden mezun oldukları; öğretim üyelerinin neredeyse yarısının (%46) üniversite dışında herhangi bir eğitim kurumunda öğretmenlik deneyimine sahip olmadıklarını ve öğretim üyelerinin yarısından fazlasının (%61,7) doktora tezi yönetmemiş oldukları dikkat çekmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular öğretim elemanlarının araştırma projelerindeki aktif rollerinin de sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Çalışmanın ülkemizde ortaokul matematik öğretmenlerini yetiştiren öğretim elemanlarının profillerinin belirlenmesi noktasında önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimcileri, öğrenim, öğretim, araştırma faaliyetleri

ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF PRIMARY MATHEMATICS TEACHER
EDUCATORS' ACADEMIC BACKGROUND AND RESEARCH
EXPERIENCES**

GÜNER UÇAR, Serap

M.E. Thesis, Department of Elementary Education

Supervisors: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

January, 2016, 75 Pages

This study aims to investigate the educational background, teaching and research experiences of primary mathematics teacher educators working as a member of staff in a faculty of Education. The total number of participants was 331 from 69 different universities. To gather information about the mathematics teacher educators the universities' web sites were first explored. Then all the academics working at the primary mathematics education programmes from all the universities were approached via e-mail to get an up-to-date CV. The obtained CV's were the subject of content analysis. The analyses basically focused on the educational background of the participants as well as on the teaching and research experiences. The results show that almost half of the participants (%46) were graduated from the Faculty of Arts and Science (mathematics departments); almost half of the number of academics (%46) did not have any teaching experience other than at the university level; and more than half of the participants (%61,7) did not supervise any doctorate studies. The results also show that the number of academics taking parts in a research project was also rather limited. The study is believed to make an important contribution in gaining insights into the profiles of mathematics teacher educators in Turkey.

Key words: mathematics teacher educators, teaching, learning, research

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
EKLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Problem Durumu.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Eğitiminin Cumhuriyet Sonrası Yapılanma Süreçleri.....	7
2.2. Öğretim Elemanlarının Görev Tanımı.....	10
2.3. Öğretim Elemanları ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Yapılan Çalışmalara Genel Bakış.....	12
3. YÖNTEM	17
3.1. Araştırmanın Modeli.....	17
3.2. Evren ve Örneklem.....	17
3.3. Veri Toplama Süreci.....	18
3.4. Veri Analiz Yöntemi.....	20
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	22
4.1. BULGULAR.....	22
4.1.1. Türkiye’ de İlköğretim Matematik Eğitimi Programı Bulunan Üniversitelerin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımları ve Bu Programlarda Görev Yapan Öğretim Elemanları.....	22

	<u>Sayfa No</u>
4.1.2. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Öğrenim Tecrübeleri.....	24
4.1.3. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Üyelerinin Doktora Öğrenimi Sonrası Hareketliliği.....	31
4.1.4. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Zorunlu Eğitim Kademelerindeki Öğretim Tecrübeleri.....	33
4.1.5. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Araştırma Tecrübeleri	37
4.2. TARTIŞMA.....	53
4.2.1. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Öğrenim Tecrübeleri ve Doktora Öğrenimi Sonrası Hareketliliği.....	53
4.2.2. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Zorunlu Eğitim Kademelerindeki Öğretim Tecrübeleri.....	57
4.2.3. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Araştırma Tecrübeleri.....	60
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Sonuç ve Öneriler.....	63
5.1.1. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Öğrenim Tecrübeleri.....	63
5.1.2. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Üyelerinin Doktora Öğrenimi Sonrası Hareketliliği.....	64
5.1.3. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Zorunlu Eğitim Kademelerindeki Öğretim Tecrübeleri.....	64
5.1.4. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Araştırma Tecrübeleri.....	65
KAYNAKLAR	67
EKLER	72
ÖZGEÇMİŞ (VITAE)	75

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1. Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin ilköğretim matematik eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarının frekansları.....	18
Tablo 3.2. Öğretim elemanlarının özgeçmişlerine yönelik oluşturulan kategori ve kodlar.....	21
Tablo 4.1. Türkiye’de ilköğretim matematik eğitimi bölümü bulunan üniversitelerin coğrafi bölgelere göre frekansları.....	23
Tablo 4.2. İlköğretim matematik eğitimi bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının bölgesel dağılımı.....	23
Tablo 4.3. Öğretim üyelerinin lisans-yüksek lisans-doktora düzeyleri öğrenimlerini tamamladıkları alanlara göre dağılımları.....	24
Tablo 4.4. Öğretim elemanlarının lisans öğrenimlerini tamamladıkları alanların coğrafi bölgelere göre dağılımları.....	26
Tablo 4.5. Öğretim elemanlarının yüksek lisans öğrenimlerini tamamladıkları alanların coğrafi bölgelere göre dağılımları.....	28
Tablo 4.6. Öğretim üyelerinin doktora öğrenimlerini tamamladıkları alanların coğrafi bölgelere göre dağılımları.....	30
Tablo 4.7. Öğretim üyelerinin doktora öğrenimlerini bitirdikleri üniversitelerde görev yapma durumları.....	32
Tablo 4.8.A. Öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının frekans ve yüzde dağılımları.....	34
Tablo 4.8.B. Öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim üyelerinin frekans ve yüzde dağılımları.....	34
Tablo 4.9. İlkokul seviyesinde öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının frekans ve yüzde dağılımları.....	35
Tablo 4.10. Ortaokul seviyesinde öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının frekans ve yüzde dağılımları.....	36
Tablo 4.11. Lise seviyesinde öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının frekans ve yüzde dağılımları.....	37
Tablo 4.12. Yönetilen yüksek lisans tezlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımı.....	39
Tablo 4.13. Yönetilen doktora tezlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımı.....	41
Tablo 4.14. Yönetilen yüksek lisans ve doktora tez sayıları.....	43
Tablo 4.15. Bir öğretim üyesinin yönettiği tez ortalaması.....	43
Tablo 4.16. Öğretim elemanlarının BAP tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri.....	45
Tablo 4.17. Öğretim elemanlarının TÜBİTAK tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri.....	46
Tablo 4.18. Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri.....	47

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.19.A.Öğretim elemanlarının MEB tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri.....	48
Tablo 4.19.B. Bir öğretim elemanına düşen ortalama MEB projeleri sayısı.....	48
Tablo 4.20.Öğretim elemanlarının Dünya Bankası tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri.....	49
Tablo 4.21. Öğretim elemanlarının Kalkınma Ajansı tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri.....	50
Tablo 4.22. Öğretim elemanlarının diğer kurumlar tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri.....	51
Tablo 4.23. Öğretim elemanlarının yer aldığı tüm projelerin sayısı ve bir öğretim elemanının proje ortalaması.....	52



EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
EK A.1. Gönderilen Mail Metni - 1	73
EK A.2. Gönderilen Mail Metni - 2	74
EK A.3. Gönderilen Mail Metni - 3	75



KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ATE	: The Association of Teacher Educators
DB	: Dünya Bankası
EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
OMGEP	: Öğretmen Mesleki Gelişim projeleri
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
akt.	: Aktaran
sy	: Sayfa
Ed.	: Editör
Bkz	: Bakınız
vd.	: Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Eğitim; evrenin, yerkürenin, yaşam sistemlerinin ve bilincin hikâyesini anlamaya çalışmak ve bu hikâyede insanın rolünü tanımak ile mümkün olan kompleks bir yapıdır. Eğitimin öncelikli amacı, kişilerin bu geniş anlam içindeki rollerini yerine getirebilmelerini sağlamaktır (Langford, 1999, akt: Şen ve Erişen, 2002). Şüphesiz eğitim söz konusu olduğunda eğitimin ulusal çapta sistemik bir yaklaşımla ele alınması öğretmenlerden bağımsız olarak düşünülemeyecektir. Çünkü eğitimin niteliği öğretmenler ve dolaylı olarak da öğretmenlerin nasıl yetiştirildiği ile yakından ilişkilidir. Öğretmen yetiştirme süreci ve eğitim niteliğine olan etkileri Dünya ülkelerinin sıklıkla üzerinde durduğu konular arasındadır. Özellikle OECD, Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler gibi kuruluşların eğitim birimleri, öğretmen eğitimi standartlarının ve çerçevesinin evrensel bir düzeyde belirlenmesi ve sınırlarının netleştirilmesi üzerine önemli araştırmalar yürütmektedirler (Gökmenoğlu vd., 2015).

Ülkemizde eğitimin kalitesini artırma ve öğretmen yetiştirme sorunları çerçevesinde Eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında önemli düzenlemeler gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu süreçte önemli gelişmeler arasında 1982 yılında öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarının 41 Sayılı KHK (20 Temmuz 1982) çerçevesinde üniversite çatısı altında toplanması sayılabilir. Bu aşamada; 4 Yıllık Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi; 2 Yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokulu adını almış ve Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme işlevinin tamamen üniversitelere devredilmesinin ardından 1997 yılında Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan kredi ile

sürdürülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) altındaki “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi kapsamında MEB ve YÖK işbirliği ile Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması planlanmıştır. Projenin temel amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır (YÖK, 2007). YÖK 1997 yapılandırmasına temel gerekçe olarak, eğitim fakültelerinin giderek asıl amacı olan öğretmen yetiştirme vazifesinden uzaklaşarak “bilim ve temel araştırma yapma” üzerine yoğunlaştığını ve dolayısıyla ülkenin öğretmen ihtiyacını hem nitelik hem de nicelik olarak karşılayamayacak duruma geldiğini göstermiştir (Özoğlu, 2010). YÖK proje kapsamında eğitim fakültelerinin programlarında, oluşturulan yeni bölümlerinde ve bu bölümlerde çalışacak öğretim elemanı kadrolarını oluşturmaya dönük yapılan radikal değişikliklerle, aslında fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakültelerini işleyişleri bakımından birbirinden tam olarak ayırmayı amaçlamıştır (YÖK, 1998, akt: Erginer vd., 2009). Ancak Özoğlu’na (2010) göre 1997 yeniden yapılandırmasına esas teşkil eden eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri arasındaki çelişkili görev dağılımı, fen-edebiyat fakültelerinin bünyelerindeki ihtiyaç fazlası öğretim elemanlarını alan uzmanı olarak eğitim fakültelerine yöneltmiştir. Buna bağlı olarak eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sayıca yetersizliğinin yanı sıra nitelikleri de eleştiri konusu olmuştur.

Ülkemizde bu gelişmeler yaşanırken uluslararası arenada da 1980’li yıllardan itibaren yürütülen eğitim reformları, öğretmen niteliklerinin tartışılmasını tekrar gündeme getirerek öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilerin niteliklerinin daha çok izlenmesi gerekliliğine dair tartışmalara hız kazandırmıştır (Ducharme, 1996, akt: Korkmaz, 2013). Öğretmen nitelikleri ile ilgili özellikle son on yılda öne çıkan tartışmalar arasında öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde aktif rol alan öğretim elemanlarının niteliği ve gelişimleri konuları karşımıza çıkmaktadır (Ducharme, 1986; Peretz, 2001; Cochran-Smith, 2003; Koster vd., 2005; Willems, Lunenberg ve Korthagen, 2005; Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2007; Erginer vd., 2009; Masingila vd., 2012; Korkmaz, 2013; Knight vd., 2014; Goodwin vd., 2014; Gökmenoğlu vd., 2015).

Söz konusu bu çalışmalar öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olarak “öğretmen eğitimci’ lerini” göstermekte ve nitelikli öğretmen eğitiminin nitelikli öğretmen eğitimcilerine bağlı olduğuna işaret etmektedirler (Knight vd., 2014; Goodwin vd., 2014). Örneğin, Koster ve arkadaşları (2005) öğretmen eğitimcilerinin

sahip olmaları gereken yeterlikler üzerine yaptıkları çalışmalarında bir takım göstergeler belirlemişlerdir. Bu bağlamda etkili bir öğretmen eğitimcisinin üstlenmesi gereken görevler ve sahip olması gereken mesleki yeterlikleri belirlemişlerdir. Buna göre öğretmen eğitimcilerinin üstlenmeleri gereken görev alanları şu şekilde belirtilmektedir: “Öğretmen eğitimcilerinin, kendi ve meslektaşlarının gelişimi üzerinde çalışma, öğretim için programlar oluşturma, politik gelişmelerde ve öğretmen eğitimi gelişmelerinde rol alma, öğretmenlerle ve onlar için aktiviteler organize etme ve uygulamalı araştırmalar yürütme. Öğretmen eğitimcilerinin sahip olmaları gereken mesleki yeterlikler ise şu dört başlık altında ele alınmaktadır: alan bilgisi yeterliliği, iletişimsel ve yansıtıcı yeterlilik, organizasyonel yeterlilik ve pedagojik yeterlilik (Koster vd., 2005, sy:157–176). Knight ve arkadaşlarına (2014) göre ise öğretmenlerin hazırlanması ve mesleki gelişimleri için “uzmanlaşmış bilgi tabanı” oluşturulurken öğretmen eğitimcilerinin sahip olmaları gereken temel yeterlikler konuları ihmal edilmiştir.

Türkiye’de eğitim fakültelerine öğretim elemanı olarak atanma şekli bazı farklılıklar göstermekle beraber genellikle benzer bir yaklaşıma tabidir. Üniversitelerin ihtiyaç duyduğu öğretim elemanı kadrosu için ilana çıkılması; öğretim üyesi ataması için kişinin doktorasını tamamlamış ve başvurduğu kadroda üniversitenin gerekliliklerine sahip olması öğretmen yetiştirmede aktif rol üstlenmesi için çoğu kez yeterli olmaktadır. Fakat bu şart(lar)ı sağlayan bireylerin iyi bir öğretmen eğitimcisi olduğunu söylemek veya en azından öğretmen eğitimcisi olarak görev almaya hazır olup olmadıklarına ilişkin kesin bir kanaat sahibi olmak çoğu kez mümkün değildir. Bu noktada öğretmen yetiştirmede görev alacak eğitimcilerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiği bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Cochran-Smith (2003) yaptıkları çalışmada öğretmen eğitimcilerinin sahip olmaları gereken özelliklerin belirlenmesi için üzerinde düşünülmesi gereken temel bazı sorulara işaret etmektedirler: öğrenme ve öğretme sürecinde “Öğretim için bilgi nedir?” veya “Öğretmen adaylarının neyi bilmeye ihtiyaçları vardır?” ,“Öğretim için ana bağlamlar nelerdir?” veya “Öğretmen adayları bu bilgi üzerinden çalışırlarsa öğretim nasıl şekillenir?”

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi süreci ve öğretmenlerin eğitimlerinde görev alacak eğitimciler birlikte düşünüldüğünde akla gelen bazı önemli soruları şu şekilde belirtmek mümkündür (ayrıca bkz. : Goodwin vd., 2014; Knight vd., 2013; 2014; Superfine ve Li, 2014):

1. Öğretmenleri yetiştirenler nasıl yetiştirilmelidirler?
2. Öğretmen yetiştirmede aktif rol alan öğretim üyelerinin nitelikleri yeterli midir?
3. Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretim elemanlarının hangi bilgilere ihtiyaçları vardır?
4. Öğretim elemanları ihtiyaçları olan bilgilere nasıl ulaşacaklardır? Bunun için nasıl bir program gereklidir?
5. Öğretim elemanları nasıl ve hangi eğitimlerden geçmektedir?

Sonuç olarak öğretmenlerin yetiştirilmesinde birçok belirleyici faktör bulunmakla birlikte bunlardan önemli bir tanesinin öğretim elemanları olduğu dikkat çekmektedir. Öğretim elemanları öğretmen yetiştirme sürecini önemli boyutlarda ve çok farklı şekillerde etkileyebilme potansiyeline sahiptirler. Fakat matematik öğretmeni yetiştiren öğretim elemanları üzerine yapılan çalışmalar sadece ülkemizde değil dünyada da oldukça kısıtlı düzeyde kalmıştır. Ülkemizde yapılan az sayıdaki çalışmada daha çok öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik ve öğretim becerileri (Şen ve Erişen, 2002; Erginer ve Dursun, 2005), akademik kökenleri ve karakteristik özellikleri (Erginer vd., 2009; Korkmaz, 2013), mesleki gelişimleri (Gökmenoğlu vd., 2015) ile ilgili konular ele alınmıştır. Matematik öğretmen adaylarının yetiştirilmesinden sorumlu olan matematik eğitimcileri üzerine ise yapılan çalışma yok denecek kadar azdır veya var olanların ise oldukça eski olduğu görülmektedir. Matematik öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmesi her şeyden önce ülkemizde matematik öğretmeni yetiştirmekten sorumlu olan kitlenin tanınmasına ve profillerinin incelenmesine bağlıdır. Bu yüzden bu tez çalışması kapsamında ülkemizde eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümlerinde görev yapan matematik eğitimcilerinin üç boyutta profillerinin çıkarılması amaçlanmıştır: (1) Eğitim (öğrenim) durumları; (2) öğretim tecrübeleri; (3) araştırma tecrübeleri.

Ülkemizde öğretim elemanları ile ilgili yapılan çalışmalar dolayısıyla Türkiye’ de özellikle matematik eğitimi öğretim elemanlarının öğrenim ve öğretim geçmişlerini, araştırma tecrübelerini ortaya koyan kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma ile Türkiye’de matematik eğitimi öğretim elemanları ile ilgili yapılan sınırlı araştırma sayısının artmasında ve

öğretmen eğitime ve eğitimcilerinin niteliklerine dikkat çekmede önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de ilköğretim matematik eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanları bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Öncelikle öğretim elemanlarının eğitim durumları, öğretim tecrübeleri ve araştırma bilgilerinin yer aldığı özgeçmişleri aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Daha sonra öğretim elemanlarının öğrenimlerini hangi alanda yaptıkları, doktora öğrenimleri sonrası aynı üniversitede çalışmaya devam edip etmemeye durumları, öğretime dair tecrübeleri, danışmanlıklarında yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayıları ve araştırma tecrübelerinin neler olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada öğretim elemanlarının eğitim (öğrenim), öğretim ve araştırma tecrübelerine ilişkin profillerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

1.2. Problem Durumu

Öğretim elemanlarının eğitim (öğrenim), öğretim ve araştırma tecrübelerine dair profillerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın problemleri şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğretim elemanlarının öğrenim (lisans – yüksek lisans – doktora öğrenimlerini tamamladıkları alanlar) geçmişleri nedir?
2. Öğretim üyelerinin doktora öğrenimi sonrası doktora yaptıkları yerde çalışıp çalışmama durumları (doktora sonrası çalışma hareketliliği) nasıldır?
3. Öğretim elemanlarının zorunlu eğitim kademelerindeki öğretim (ilkokul-ortaokul-lise düzeyinde öğretmenlik) tecrübeleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının araştırma (danışmanlıklarında yürütülen yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ve yürüttükleri ya da görev aldıkları proje) tecrübeleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye’ de ilköğretim matematik eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarının üç boyutta profillerinin çıkarılması amaçlanmıştır: (1) Eğitim durumları (öğrenim tecrübeleri); (2) Zorunlu eğitim kademelerindeki öğretim tecrübeleri; (3) Araştırma tecrübeleri.

Eğitim geçmişleri boyutunda öğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini hangi alanlarda tamamladıkları incelenmiştir. Öğretim

tecrübelerine ilişkin olarak öğretim elemanlarının üniversite hariç zorunlu eğitim kademelerindeki öğretmenlik tecrübelerinin olup olmadığı ve hangi düzeyde kaç yıl deneyime sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tecrübelerine ilişkin olarak ise öğretim elemanlarının danışmanlıklarında yürütülen tez sayıları ve görev aldıkları ya da yürüttükleri proje sayılarına odaklanılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitimin niteliği ve öğretmen yetiştirme konuları Dünya ülkelerinin sıklıkla üzerinde durduğu konular arasındadır. Öğretmen eğitimi standartlarının belirlenmesi ve sınırlarının çizilmesi üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Öğretmen eğitimi ve niteliği düşünülünce öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarının etkisi kabul edilmektedir (Knight vd., 2014; Goodwin vd., 2014). Literatüre bakıldığında öğretmen eğitimi ile ilgili uluslararası ve ulusal düzeyde çok sayıda çalışma bulmak mümkündür. Fakat öğretmenleri yetiştiren eğitimciler üzerine yapılan çalışmaların hem ülkemiz hem de uluslararası arenada oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte matematik öğretmenin eğitiminden sorumlu olan ülkemiz öğretim elemanlarının profillerini (öğrenim, öğretim ve araştırma perspektifleriyle) ele alan çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla ülkemizde yarının matematik öğretmenlerini yetiştiren önemli bir kitleyi yeterince tanınmaması durumu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmanın Türkiye’de matematik eğitimi öğretim elemanları ile ilgili yapılan sınırlı araştırma sayısının artmasında ve matematik öğretmeni eğitimine ve matematik eğitimcilerinin profillerini anlamlandırma noktalarında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışmada katılımcılar her bir kategoride bilgilerine ulaşılan öğretim elemanları ile sınırlıdır.

2. Çalışmanın verileri 2014 yılının ilk yarısı itibariyle toplanmış olup anılan tarih itibariyle edinilen bilgilere dayalı olarak bu tezin bulguları oluşturulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’deki eğitim fakültelerinde ilköğretim matematik eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının öğrenim (eğitim durumları), öğretim ve araştırma tecrübeleri ile ilgili konularda yapılan çalışmalara ilişkin bir literatür taraması sunulacaktır. Bunun için öncelikle Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ele alınacak ve bu sürecin Cumhuriyet sonrası yapılanması üzerinde durulacaktır. Daha sonra öğretim elemanlarının görev tanımı ve öğretim elemanları ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar literatüre dayanılarak sunulacaktır.

2.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Eğitiminin Cumhuriyet Sonrası Yapılanma Süreçleri

Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevini üniversitelerin bünyesinde yer alan Eğitim Fakülteleri yürütmektedir. Bu aşamada öncelikle Türkiye’de öğretmen eğitiminin nasıl olduğunun ve bu sürecin uğradığı değişiklik ve düzenlemelerden bahsetmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sistemimizin en öncelikli konularından biri olarak algılanmıştır. Eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası kapsamında özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu hükümetlerin her dönem üzerinde önemle durdukları bir olgu olagelmıştır (YÖK, 2007).

İlkokullara öğretmen yetiştirme işlevini Cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar İlköğretmen Okulları sürdürmüşlerdir. 1974-1975 öğretim yılında köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olan İlköğretmen Okulları öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek üç yıllık öğretmen lisesi haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. Bu okullar, daha yakın bir tarihe kadar “Anadolu Öğretmen Lisesi” adıyla eğitim-

öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Daha sonra 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır” hükmünü getirmiştir. Bu hüküm gereğince 1974-75 öğretim yılından itibaren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır (YÖK, 2007). Böylece, Türkiye’de bundan yaklaşık 40 yıl önce öğretmen yetiştirme konusunun yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlandığı söylenebilir.

Ortaokullara öğretmen yetiştirme işlevini 1982 yılına kadar büyük ölçüde eğitim enstitüleri üstlenmişlerdir. Bu tür öğretmen okullarının kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-27 öğretim yılında Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi” olmuştur. Bir yıl sonra Ankara’ya nakledilen okulun adı 1929-30 öğretim yılında “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilmiştir (Başkan, 2001).

1969 yılına kadar sayıları 10’a yükselen eğitim enstitülerinin sayısı 1977-78 öğretim yılında 18’e ulaşmıştır. Eğitim enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara branş öğretmeni yetiştirme işlevi 1978-79 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu tarihten itibaren bunlara “Yüksek Öğretmen Okulu” denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde dört yıl olarak yeniden düzenlenmiştir. Yüksek Öğretmen Okulu adını alan Gazi, Necati, Bursa, Diyarbakır, Kazım Karabekir, Atatürk, Buca, Selçuk, Samsun, Fatih Eğitim Enstitüleri 1982 yılı Temmuz ayı itibariyle yaklaşık 16 bölümde öğretmen yetiştirmekte iken, 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp Eğitim Fakülteleri adını almışlardır (YÖK, 2007).

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversitelerin bünyesinde toplanmıştır (Özoğlu, 2010). Bu bağlamda Devlet Mimarlık ve Mühendislik Akademileri, İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri, Sosyal Hizmetler Akademisi, Sağlık İdaresi Yüksek Okulu, Gençlik ve Spor Akademileri ve üniversite dışındaki diğer yükseköğretim kurumları gibi, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları da (İki yıllık eğitim enstitüleri ve 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okulları) üniversitelere bağlanmışlardır. YÖK 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile de; bütün eğitim fakültelerinde, öğretmenlik bilgisi dersleri için “eğitim bilimleri bölümü”

kurulmasına karar vermiştir. İlerleyen yıllarda, eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde de eğitim bilimleri bölümleri kurulmaya başlanmıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinin ardından Eğitim Fakültelerinin akademik yapısına ve öğretim programlarına yönelik önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak İki Yıllık Eğitim Enstitülerinden eğitim yüksekokullarına dönüştürülen kurumlar, 1988/89 öğretim yılına kadar iki yıllık öğretim süresiyle “sınıf öğretmeni” yetiştirmeye devam etmişlerdir. Eğitim yüksekokullarının öğretim süreleri 1989-90 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır (YÖK’ün 23 Mayıs 1989 tarih ve 89.22.876 sayılı kararı). Eğitim yüksekokulları 1992-93 öğretim yılından itibaren ya eğitim fakültelerine (11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı Yasa), ya da bu fakülteler içinde “sınıf öğretmenliği” ve “okul öncesi eğitimi öğretmenliği” programlarına dönüştürülmüşlerdir (YÖK, 2007). 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-1998 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin ihtiyacı olan sınıf ve branş öğretmenini yetiştirmek üzere eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırma çalışmasına başlanmış ve 1998-1999 eğitim ve öğretim yılında yeni bir program uygulanmaya konmuştur (Küçükahmet, 2007).

1997 yılında, Dünya Bankası tarafından Türkiye’ye sağlanan kredi ile sürdürülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) altındaki “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi kapsamında MEB ve YÖK işbirliği ile eğitim fakültelerinde bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. YÖK eğitim fakültelerindeki bu yeni düzenlemelerin gerekçelerinden bazılarını şöyle belirtmiştir (Özoğlu, 2010).

➤ Eğitim fakültelerinin, kuruluş amaçlarından bazılarını ihmal ettikleri bazılarını da ön plana çıkardıkları gözlenmektedir. Bu bağlamda, özellikle büyük ve köklü geçmişe sahip fakültelerin, ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana alan bir örgütlenme ve büyümeye yönelmek yerine, “bilim ve temel araştırma yapma” gerekçeleri altında ihtiyaç fazlası olan veya hiç talep olmayan fakat prestijli gibi görülen (lise alan öğretmenlikleri ve eğitim bilimleri bölümleri gibi) alanlarda büyümeyi tercih etmiş, bunun sonucu olarak ortaokul, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği gibi bazı kritik alanlarda kısa sürede kapanması imkânsız öğretmen açıkları ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bu açığı telafi etmek amacıyla

öğretmenlik sertifikası bile olmayan binlerce kişiyi sınıf öğretmeni olarak atayarak eğitim sistemine dâhil etmek zorunda kalmıştır.

➤ Eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiş, pek çok durumda eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri arasında yapılan iş açısından tekrarlar ortaya çıkmıştır. Aynı yerleşke içinde her iki kurumu da barındıran bazı üniversitelerimizde eğitim fakülteleri, fen-edebiyat fakültelerinin yaptıkları işi yapar hale gelmişlerdir. Dahası, bazı üniversitelerimizde fen-edebiyat fakültesi neredeyse eğitim fakültesi içinde örgütlenmiştir. Bu ortam içinde yetişen akademisyen adayları yanlış akademik normlar edinmektedir.

➤ Eğitim fakültelerinin belli alanlarındaki araştırma görevlileri alan öğretiminden çok, fen-edebiyat fakültelerinde olduğu gibi “temel araştırmalar” yapmanın doğal bir etkinlik olduğunu kanıksamaya, alanın öğretimi ile uğraşmayı, bu konuda araştırma yapmayı ve hizmet üretmeyi ikinci sınıf bir iş olarak görmeye başlamışlardır. Oysa eğitim fakültelerinde kritik ihtiyaç, alan öğretimine yönelik uzmanlaşmanın geliştirilmesidir.

➤ Eğitim fakültelerindeki ilgili kadrolar alan uzmanları ile doldurulmuştur. Uzunca bir süredir bu sorunu giderme konusunda ciddi bir girişim olmamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı elindeki yurt dışı burs olanaklarını öğretmenlik alanları dışında çoğunlukla temel fen bilimleri ve mühendislik alanlarında kullanmıştır. Bu kaynağın yanlış kullanımı eğitim fakültelerinin şu anda çok ihtiyaç duyduğu alan öğretim uzmanlarının yurt dışı kaynaklardan yetiştirilmesini engellemiştir.

Yukarıda yer alan gerekçelere bakıldığında YÖK’ ün eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme amaçlarından uzaklaşması ve burada görev yapan öğretim elemanlarının öğretimle ilgili çalışmalar üzerine odaklanmamaları gibi sıkıntılar yaşandığına dikkat çektiği söylenebilir.

2.2. Öğretim Elemanlarının Görev Tanımı

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları için “öğretim elemanı” kavramının daha uluslararası terminolojik bir yaklaşımla “öğretmen eğitimcisi” ya da “öğretmenlerin öğretmeni” olarak nitelendirildiği görülmüştür (Ducharme, 1986; Cohchran-Smith, 2003; Zeichner, 2005; Lunenberg, Korthagen, Swennen, 2007; Williams, 2014; Loughran, 2014). Öncelikle öğretim elemanlarının akademisyen ve öğretmenlerin yetişmesinden sorumlu birer öğretici olarak rollerini

belirtmenin ve görev tanımlarını yapmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görev tanımlarıyla ilgili alanyazında farklı araştırmalara rastlanılmıştır.

Öğretmen eğitimcilerini Koster ve arkadaşları (2005) öğretimi sağlayan ya da öğretmen adaylarına destek ve rehberlik eden ve yetkin öğretmenin yetişmesinde öğrencilerine önemli ölçüde katkısı bulunan kişi olarak tanımlamaktadır (akt: Gökmenoğlu vd., 2015). Cochran-Smith (2005) çalışmasında “öğretmen eğitimcilerinin görevlerinden birinin hem araştırmacı hem uygulayıcı yönlerinin aynı anda işlevini yerine getirmesi” gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca Williams (2014) okul ve üniversiteler arasında “üçüncü alan” olarak tanımladığı özellikle staj uygulamalarında ve alan denetiminde görevli olan öğretmen eğitimcileri ile ilgili bir çalışmada öğretmen eğitimcilerinin görevlerinin kendileri ve öğretmenler arasındaki kimlik değişimlerini yönetmeyi, öğrenme ve öğretme üzerine değişen bakış açılarına yanıt vermeyi kapsadığından bahsetmiştir. Zeichner’a (2005) göre her ne kadar öğretmen eğitimcilerinin ilk rolü etkili bir öğretmenlik için sahip olduğu bilgiyi öğretmen adaylarına aktarmak gibi düşünülse de aslında öğretmen eğitimcisinin temel işi öğretmen adaylarında gerekli bilgi ve uygulamaları ne zaman ve nerede kullanacağı ve hangi durumlara nasıl adapte edeceği konusunda karar alma becerisini geliştirmektir (akt: Gökmenoğlu vd., 2015).

ABD’ de öğretmen eğitimcilerinin meslek ve uzmanlık tanımına yönelik olarak standartlar belirlenmiştir. Bu standartlar içerisinde öğretim (içeriği ve mesleki bilgi ve becerileri verme, eğilimleri araştırmalarına yansıtma, öğretmen eğitiminde en iyi uygulamaları benimseme); kültürel yetkinlik (öğretmen eğitiminde sosyal adaleti destekleyen ve kültürel yetkinlik gösteren); bilim yapma (öğretmen eğitimine dair bilgi tabanını genişleterek bilime katkıda bulunma ve araştırma yapma); mesleki gelişim (kendi uygulamalarını sistematik bir şekilde araştırma, yansıtma ve geliştirme ve devamlılık arz eden mesleki gelişim gösterme); program geliştirme (uygun teori ve araştırmalara, en iyi uygulamalara dayanan öğretmen eğitimi programlarını geliştirme, uygulama, değerlendirmede liderlik yapma); işbirliği (öğretim, araştırma ve öğrencilerin öğrenmesinin geliştirilmesi için düzenli olarak paydaşlarla işbirliği içinde olma); kamu bilinci; tüm öğrenciler için kaliteli eğitimin gerçekleştirilmesinde yapıcı yandaşları bilgilendirme); öğretmen eğitimi uzmanlığı (öğretmen eğitimi mesleğinin geliştirilmesine katkıda bulunma); vizyon (öğretme, öğrenme ve dünya araştırmalarını, düşünme sistemlerini ve teknoloji gibi konuları

kapsayan, öğretmen eğitimine yönelik vizyon geliştirmeye katkıda bulunma) yer almaktadır (The Association of Teacher Educators, 2008). Öğretim elemanlarının görev tanımlarıyla ilgili olarak literatürde her ne kadar farklı tanımlar yer alsada öğretmenlerin yetişmesinden sorumlu olması ve bir araştırmacı olarak öğretmen eğitimi çalışmalarına katkıda bulunması gerektiği noktaları ön plana çıkmaktadır.

2.3. Öğretim Elemanları ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Yapılan Çalışmalara Genel Bakış

Farklı ülkelerde farklı araştırmacılar tarafından öğretim elemanlarının özellikleri ve nitelikleri ile ilgili çalışmalar olsa da öğretmen eğitimcileri üzerine yapılan çalışmalar az olarak nitelendirilmektedir (Ducharme, 1986; Knight vd., 2014). Örneğin; Knight ve arkadaşları (2014, sy: 268) öğretmen eğitimcisinin eğitiminde öğrenme, uygulamalar ve hazırlama süreci ile ilgili çok az şey bildiklerini belirterek “*öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olan öğretmen eğitimcisinin niteliğine az ilgi duyulmuştur*” ifadesiyle bu konuda çalışmaların az olduğuna işaret etmiştir. Nitekim Ducharme ve Ducharme (1996) öğretmen eğitimcileri hakkında daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğuna dikkat çekmiş ve “Öğretmen Eğitimi Profesörlerinin Gelişimi- Development of the Teacher Education Professoriate” başlıklı çalışmalarında şu gerekçelerden bahsetmişlerdir (akt:Korkmaz, 2013, sy: 257).

“(1) Yüksek öğretimde öğretmen eğitimi programları yeni ve biraz da problemlidir. Öğretmen eğitiminin yüksek öğretimdeki yeri hakkında çalışma yapılması öğretmen eğitimcilerinin yüksek öğretimdeki rol ve statüsüne dikkat çeker.

(2) Öğretmen eğitiminde alan deneyimi gibi konularda okulların kullanılması, ilk ve orta öğretim kurumları ile öğretmen eğitimi kurumları arasında bir bağ oluşturur. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin farklı ve biraz da çelişkili beklentileri öğretmen eğitimcilerinin sorumluluklarını, rollerini ve itibarlarını etkiler ve bu konuda yeni tartışmalara yol açabilir.

(3) Öğretmen eğitimi programları ve öğretmen eğitimcileri hakkında negatif imajları yansıtan çalışmaların (Koerner, 1963; Conant, 1963; Finn, 1991; Kramer, 1992) ve iddiaların yapılacak diğer bilimsel çalışmalarla tekrar değerlendirilmesi ya da çürütülmesi gerekmektedir.

(4) 1980’li yıllardan itibaren yürütülen eğitim reformları öğretmen niteliklerinin tartışılmasını tekrar gündeme getirerek öğretmen eğitimi ve öğretmen

yetiştiren kurumlardaki eğitimcilerin niteliklerinin daha çok izlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.”

Literatürde karşılaşılan bazı araştırmalar öğretmen eğitiminde etkili programların olmadığına ve öğretmen eğitimcilerinin eğitimleri ile ilgili olarak ise doğrudan öğretim elemanlarına yönelik bir programın bulunmadığına işaret etmektedirler (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006; Cochran-Smith, 2003). Örneğin; Korthagen, Loughran ve Russell, (2006) Avustralya, Kanada ve Hollanda'nın öğretmen eğitimi programlarının etkili özelliklerini analiz ederek öğretmen eğitimini yeniden yapılandırıcı çalışmalarda öğretmenlerin ihtiyaçlarını, uygulamalarını ve beklentilerini karşılayıcı bir program bulunmadığını belirtmişlerdir. Yanı sıra, Cochran-Smith (2003) çalışmasında Amerika'da ve diğer ülkelerde öğretmen eğitiminde hedefe ulaşma çabalarına rağmen eğitimcilerin eğitimi hakkında bir müfredat oluşturma çabası olmadığına, 21. yüzyılın karmaşık taleplerini karşılamak üzere öğretmenleri yetiştirirken öğretmen eğitimcilerinin “ne” bilmesi gerektiğini destekleyen yerel veya geniş çaplı politikaların oluşturulmadığına vurgu yapmaktadır.

Öğretmen eğitiminde öğretmen eğitimcilerinin değişen rollerine vurgu yapan bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Ben-Peretz'e (2001) göre dünyada küreselleşmenin getirdiği önemli politik ve ekonomik değişimler yaşanmaktadır. Farklı ülkelerdeki eğitimcilerin, bu ekonomik eğilimlerin öğretmen eğitimi süreçlerine ve eğitim hedeflerine olası etkilerinin farkında olduğunu belirttiği görülmektedir. Araştırmacı “Değişen Bir Dünyada Öğretmen Eğitimcilerinin İmkansız Rolü (The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World)” başlıklı çalışmasında öğretmen eğitiminde küreselleşme, profesyonelleşme konularını gündeme alarak dış taleplerin ve baskıların kısa bir analizini yapmıştır. Araştırmacı bu çalışmasında dış taleplerin öğretmen eğitimcilerinin rollerinin karmaşıklığına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Lunenberg, Korthagen ve Swenen (2007) öğrenmede yeni vizyonların eğitime yansımaya başladığını belirterek, öğretmen eğitiminde önemli bir faktörün öğretmen eğitimcilerinin yeni vizyonların gelişiminde öğretmenlere “örnek rol” olması konusuna odaklanmışlardır. Çalışmada öğretmen eğitiminde “model” olmanın öneminden bahsedilmekte ve gelecekteki öğretmenlerin uygulamalarında ve bakış açılarında değişimin bir yolu

olarak görülen, öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarında öğretmen adaylarına “model” olup olmadığı incelenmiştir.

Akademisyenlerle ilgili yapılan çalışmalarda nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde öğretim elemanlarının niteliğine vurgu yapılan çalışmalara rastlanılmıştır (Şen ve Erişen, 2002; Koster vd., 2005; Şişman, 2009; Knight vd., 2014; Goodwin vd., 2014). Örneğin Koster ve arkadaşları (2005) çalışmalarında öğretmen eğitimcileri için ihtiyaç duyulan nitelik gereksinimlerini detaylarıyla ortaya koymak üzere öğretmen eğitimcilerinin mesleki görevlerini ve sahip olmaları gereken mesleki yeterlilikleri belirlemiştir.

Şen ve Erişen (2002) öğretim elemanlarının eğitim hizmeti niteliği ile ilgili yaptıkları bir araştırmalarında, nitelikli öğretmenler yetiştirmede öğretim elemanlarının “etkili öğretmenlik özelliklerini”, öğretmen adaylarının (öğrencilerin) görüşleri ve öğretim elemanlarının kendi görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretim elemanlarının görüşleri açısından eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak için öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri konusunda çok fazla bir önlem almaya gerek kalmayacağı düşünülürken, öğretmen adaylarının görüşleri açısından bu konuda bazı çalışmaların yapılması ve eksikliklerin giderilmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Şişman (2009) “Öğretmen Yeterliliklerini Yeniden Düşünmek” başlıklı çalışmasında “Öğretmen yeterlilikleri yanında onu yetiştiren eğitimcilerin yeterlilikleri de son derece önemli bir konudur. Belki de öncelikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Hiçbir insan yetiştirme sisteminden o sistemi işleten insanların niteliğinden daha üstün niteliklere sahip insanlar yetiştirmesi beklenemez. Maalesef eğitim fakültelerinde istihdam edilecek “öğretmenlerin öğretmeni” olacak öğretim elemanlarıyla ilgili giriş standartları, diğer fakültelerden farklı değildir. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilecek akreditasyon çalışmaları kapsamında bu konunun öncelikle ele alınması gereklidir.” ifadeleriyle öğretmen eğitimcilerinin yeterliliğinin üzerinde durulmasının öneminden bahsetmiştir.

Son yıllarda öğretim elemanları ve akademik kökenleri ile ilgili olarak bazı araştırmaların yapıldığı görülmüştür (Masingila vd., 2012; Erginer vd., 2009; Gökmenoğlu vd., 2015). Örneğin; Amerika’ da ilköğretim öğretmenlerine matematik derslerini veren 1926 öğretim üyesini kapsayan, eğitimcilerin akademik ve öğretim geçmişlerini ortaya koymak üzere bir çalışma yapılmıştır. Çoğu eğitimcilerin bu

dersler için yeterli öğretim deneyimine sahip olmadığı, ilköğretim matematiğinde önemli fikirler hakkında eğitimcilerin düşünme fırsatlarının olmadığı ve çoğu kurumların eğitimciler için destek sağlamadığı çalışmanın bulguları arasındadır (Masingila vd., 2012).

Eğitimcilerin akademik kökenleri ile ilgili olarak yapılan diğer bir çalışmada, araştırmacılar tüm devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde görevli akademik personelin akademik kökenlerini ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik yeterliklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır (Erginer vd., 2009).

Gökmenoğlu ve arkadaşları (2015) öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerinin çerçevesini çizmek amacıyla öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişime bakışlarını ve tanımlarını, katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerini, mesleki gelişimlerine yönelik desteklerini ve engelleyen durumları incelemiştir. Ayrıca Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin mesleki ve kişisel özellikleri ve iş-yaşam doyumlarını etkileyen faktörler üzerine bir TÜBİTAK proje çalışmasının yapıldığı dikkat çekmektedir (Dost, T. ve Cenkseven, 2007).

Matematik Eğitimi alanında yapılan çalışmaları ve öğretim elemanlarının durumunu inceleyen Türkiye’de çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Ubuz ve Aşkar (1999) Türkiye’de ki 6 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının matematik eğitimi alanında yaptıkları çalışmaları ve öğretim elemanlarının durumunun incelemiştir. Araştırmacılar çalışmada öğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini hangi alanda yaptıklarına dair eğitim geçmişlerini, danışmanlıklarında yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerinin içeriğini, araştırmacıların bilimsel konferanslara katılımlarına üniversitelerin finansal destek sağlama durumlarını ve ulusal ve uluslararası yayın sayılarını incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre matematik eğitimi alanında araştırmacı olarak çalışan öğretim elemanlarının sayıca az olduğu; bu nedenle yayın sayılarının ve yurt dışı ilişkilerinin yetersiz bulunduğu ifade edilmiştir.

Öğretim elemanları ile ilgili benzer bir araştırmanın fen eğitimi alanında yapıldığı da dikkat çekmektedir. “Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde Kim Fen Öğretmenlerinin Eğitimcisi Olmaktadır? Bir Karşılaştırma Çalışması” başlıklı bu çalışmada Korkmaz (2013) Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde fen öğretmenlerinin eğitimcilerinin demografik ve iş yükü değişkenlerine odaklanarak karakteristik özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öğretim

elemanlarının (1) özgeçmiş ve demografik bilgileri, (2) ortalama bir yıl içindeki öğretim sorumlulukları, (3) öğretimle ilgili olmayan faaliyetleri, (4) desteklenen araştırma projeleri ve diğer bilimsel çalışmaları, (5) öğretim ve değerlendirme faaliyetleri olmak üzere beş ana alanda veriler analiz edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarında karşılaşılan şu iki husus dikkat çekmiştir. Birincisi, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi öncesi mesleki deneyimlerine dair bulgular; ikincisi öğretmen eğitime ve eğitimcilerine yönelik mesleki organizasyonlar ve mesleki standartlara ilişkin bulgulardır. Buna göre üniversite deneyiminden önce ABD’de alan eğitimi deneyimine sahip öğretim üyelerinin çoğunluğu oluşturmasına rağmen bu oranın Türkiye’de mevcut oranın çok altında olduğunu göstermektedir. Ayrıca ABD’de öğretmen eğitime yönelik üç kurum bulunmakta iken Türkiye’de sadece MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü öğretmen eğitimi ile ilgilenen bir kurum olarak anılmaktadır. Alan eğitimcilerine yönelik mesleki bir organizasyon bulunmamaktadır ve mesleki standartlar geliştirilememiştir (Korkmaz, 2013).

Yukarıda kısaca özetlenen bu çalışmalarda öğretim elemanlarıyla ilgili olarak nitelik, etkili öğretim, mesleki gelişim gibi bazı değişkenler üzerine durulduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların öğretmen eğitimcisini genel bir kategoride ele aldıkları ve alan özelinde bir incelemeye gitmedikleri görülmektedir. Matematik eğitimi alanında ise bu yönde çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir (örn., Ubuz ve Aşkar, 1999). Özel olarak matematik öğretmen eğitiminde aktif rol ve sorumluluk alan öğretim elemanlarının profilleri hakkında inceleme yapan bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Dolayısıyla ilköğretim matematik eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının öğrenim (eğitim durumları), öğretim ve araştırma tecrübelerine ilişkin bir envanter çalışmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama aracının geliştirilmesi ve veri toplama süreci ile verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılarak, öğretim elemanlarının öğrenim, öğretim ve araştırma tecrübelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretim elemanlarının öğrenim, öğretim ve araştırma geçmişlerine yönelik olarak profillerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen incelemelerdir. Bu tür araştırmalar, mevcut durumları, şartları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışır (Kaptan, 1973). Betimsel tarama modeli araştırmalarda, bir durumu olduğu şekliyle betimleme ve tanımlama amaçlanmaktadır (Creswell, 2009, akt: Erişti, 2013). Bu çalışmada da öğretim elemanlarının öğrenim (eğitim durumları), öğretim ve araştırma geçmişlerine yönelik bilgilerinin olduğu gibi ortaya konması amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada öğretim elemanlarının öğrenim, öğretim ve araştırma tecrübelerine dair profillerinin ortaya konması amaçlandığından Türkiye’deki üniversitelerin ilköğretim matematik eğitimi programında görev yapan bütün öğretim elemanlarının özgeçmişlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Bu amaçla Türkiye’deki üniversitelerin web sayfaları incelenmiş ve ilköğretim matematik eğitimi programı bulunan tüm eğitim fakülteleri belirlenmiştir. Tablo 3.1’de Türkiye’deki devlet ve

vakıf üniversitelerinin ilköğretim matematik eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarının buldukları kadrolara ait frekansları verilmiştir.

Tablo 3.1. Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin ilköğretim matematik eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarının frekansları

Kadro	Devlet Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi	Toplam
Profesör	20	4	24
Doçent	53	3	56
Yardımcı Doçent	155	21	176
Araştırma Görevlisi	143	9	152
Öğretim Görevlisi	38	2	40
Toplam	409	39	448

Araştırmanın evrenini tabloda gösterilen 256’sı öğretim üyesi kadrosunda bulunan, 192’si öğretim görevlisi kadrosunda bulunan toplam 448 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Ancak veri toplama sürecinde bütün öğretim elemanlarının özgeçmişleri ve bilgilerine ulaşılması mümkün olamamıştır. İlköğretim matematik eğitimi programında görev yapan 448 öğretim elemanının 331’inin (%73) çalışma kapsamında istenilen bilgilerinin tamamına ya da bir kısmına ulaşılırken, 117 (%27) öğretim elemanının hiçbir bilgisine ulaşamamıştır. Bu nedenle bilgilerine ulaşılan 331 öğretim elemanı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri toplama sürecinde örneklemin çalışmaya dahil olma şekli ve süreci detaylı olarak açıklanacaktır.

3.3 Veri Toplama Süreci

Bilimsel araştırmalarda bilgi toplamak için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Yazılı doküman ve belgelerin incelenmesi araştırmalarda gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemlerle elde edilen bilgilere destek amacıyla kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada da öğretim elemanlarının özgeçmişlerinin incelenmesine dayalı olarak veri toplama yöntemlerinden yazılı doküman incelemesinin kullanıldığı söylenebilir.

Çalışmada öncelikle ilköğretim matematik eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarının sayılarını ve bağlı oldukları fakültelerin bilgilerini ortaya koymak üzere kişilerin adı soyadı, mail adresleri ve telefon numaraları bilgileri, üniversitelerin web sayfalarından yararlanılarak elektronik ortamda bir liste

oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcılara dair verilere ulaşmak amacıyla üniversitelerin web sayfalarından veya öğretim elemanlarının varsa kişisel web sayfalarından özgeçmişlerine dair bilgileri taranarak elektronik ortamda bir liste oluşturulmuştur.

Öğretim elemanlarından özgeçmişlerinin istendiği mail metni hazırlanarak tez danışmanı ile birlikte bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. İlk aşamada kullanılan mail metni Ek A.1’ de yer almaktadır. Bu süreçte verilere ulaşmak amacıyla yaklaşık 415 öğretim elemanına tek tek mail gönderilerek bilgileri istenmiştir. Ancak 28 öğretim elemanının mail bilgilerine ulaşamadığından, 5 öğretim elemanının ise gerekli bütün bilgileri tam olduğundan 33 kişiye mail gönderilmemiştir. Bilgileri tam olarak görünen öğretim elemanlarına da bilgilerin güncelliğini teyit etmek amacıyla sorulmuştur.

Gönderilen ilk mailler başarılı olarak iletilirken, yaklaşık %21’i (70 kişi) gönderilen bu ilk elektronik postaya dönüş yapmışlardır. Bu süreçte e-postayla dönüş yapan ve önceden web sayfalarından ulaşılan katılımcıların bilgileri hangi bilgilere ulaşıldığı veya ulaşılmadığını belirlemek üzere oluşturulan excel tablosunda bilgiler “var, yok” şeklinde kaydedilerek derlenmiştir. İlk gönderilen maillerin ardından çalışma kapsamında gerekli bilgileri özgeçmişlerinde yer almayan öğretim elemanları ve hiç dönüt alınamayan öğretim elemanları olmak üzere 358 kişiye ikinci kez e-posta gönderilmiştir. Gönderilen ikinci mailin metni Ek A.2’da yer almaktadır. İkinci kez gönderilen maillerin sonucunda öğretim elemanlarının yaklaşık % 37’ sinden (114 kişi) yanıt alınmıştır. Katılımcı sayısını artırmak için, öğretim elemanlarının gönderilen maili fark etmemiş olabilecekleri veya maili gördükleri anda müsait olmamaları sebebiyle yanıtı sonraya bırakıp unutmuş olabilecekleri gibi nedenlerle son olarak üçüncü kez e-posta gönderilmiştir. Gönderilen üçüncü e-posta metni Ek A.3’ de yer almaktadır. Üçüncü kez mail yaklaşık 220 öğretim elemanına gönderilirken, kişilerin 73’ ü (%33) maile dönüt vermiştir. Tüm bu sürecin sonunda toplam olarak 257 öğretim elemanının e-postaya yanıt verdiği tespit edilmiştir ki bu sayı mail gönderilen 415 öğretim elemanının %61’ine tekabül etmektedir.

İlköğretim matematik eğitimi programında görev yapan 448 öğretim elemanının 331’ inin (%73) çalışma kapsamında istenilen bilgilerinin tamamına ya da bir kısmına ulaşılırken, 117 (%27) öğretim elemanının hiçbir bilgisine ulaşılmamıştır. Dolayısıyla çalışmanın veri analizi, genel olarak bilgisine ulaşılan 331 öğretim elemanının verileri üzerinden yapılmıştır.

3.4. Veri Analiz Yöntemi

Araştırmada öğretim elemanlarının öğrenim, öğretim ve araştırma geçmişlerine yönelik profillerinin ortaya konması amacıyla toplanan bilgiler bir araya getirilerek araştırma veri seti oluşturulmuştur. Oluşturulan veri seti betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz süreci analiz için bir çerçeve oluşturma, oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Bu çalışmada betimsel analiz süreci şu şekilde gerçekleşmiştir.

(i) Analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırmanın kavramsal çerçevesi dâhilinde veri analizi için genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Böylece verilerin hangi kategoriler altında sunulacağı belirlenmiştir.

(ii) Çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada belirlenen genel çerçeveye göre elde edilen veriler şu kategoriler altında düzenlenmiştir.

- 1) Öğretim elemanlarının öğrenim (eğitim) geçmişleri
- 2) Öğretim elemanlarının doktora sonrası aynı üniversitede çalışıp çalışmadığı durumu (çalışma hareketliliği)
- 3) Öğretim elemanlarının üniversite dışında öğretim geçmişi (öğretmenlik deneyimleri)
- 4) Öğretim elemanlarının araştırma faaliyetleri

(iii) Bulguların tanımlanması: Bu aşamada verilerin tanımlanması mevcuttur. Burada sunulan kategorilere dayalı olarak yapılan özgeçmiş incelemelerinde tablo 3.2' de verilen kodlar oluşturulmuş ve analiz sürecinde bu kodlara ilişkin frekanslar belirlenmiştir.

(iv) Bulguların yorumlanması: Bu aşamada betimlenen bulguların açıklanması ve ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

Tablo 3.2. Öğretim elemanlarının özgeçmişlerine yönelik oluşturulan kategori ve kodlar

	Profesör
	Doçent
Öğretim elemanlarının unvanları	Yardımcı Doçent
	Araştırma görevlisi
	Öğretim görevlisi (uzman, okutman)
Öğretim elemanlarının öğrenim (eğitim) geçmişi	Matematik Eğitimi
	Fen Edebiyat Matematik Bölümü (Pür Matematik)
	Farklı alan (matematik mühendisliği gibi diğer alanlar)
Öğretim elemanlarının doktora sonrası çalışma hareketliliği	Doktora sonrası aynı üniversitede çalışmakta
	Doktora sonrası farklı üniversitede çalışmakta
Öğretim elemanlarının öğretim geçmişi (öğretmenlik deneyimi)	Öğretmenlik yapılan süre
	Öğretmenlik yapılan düzey (ilkokul, ortaokul, lise)
Öğretim elemanlarının araştırma faaliyetleri	Yönetilen yüksek lisans tez sayıları (tamamlanmış-süreçte)
	Yönetilen doktora tez sayıları (tamamlanmış-süreçte)
	Yürütülen veya görev alınan projelerin desteklendiği kurumlara göre sayıları

Çalışmada her bir kategorinin kendi içerisinde bilgisine ulaşılan öğretim elemanlarının verileri dâhilinde analizi yapılmıştır. Her bir kategori excel yardımıyla frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak veriler tablolastırılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında kategori ve kodlar oluşturulurken tez danışmanı ile birlikte çalışılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının özgeçmişlerine dair bilgilerin düzenlenmesi ve projeler kategorisinin analizi bir başka araştırmacı tarafından da yapılarak araştırmanın güvenilirliği desteklenmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde elde edilen analizler daha detaylı bir şekilde frekans ve yüzde tabloları yardımıyla verilecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öncelikle Türkiye’ de ilköğretim matematik eğitimi bölümü bulunan üniversitelerin ve her üniversitede bulunan öğretim elemanlarının sayılarına ilişkin verilere yer verilecektir. Daha sonra ilköğretim matematik eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarının öğrenim tecrübeleri, öğretim üyelerinin doktora öğrenimleri sonrası hareketliliği, öğretim elemanlarının öğretim tecrübeleri ve araştırma tecrübelerine ilişkin analizlere yer verilecektir.

4.1. BULGULAR

4.1.1. Türkiye’ de İlköğretim Matematik Eğitimi Programı Bulunan Üniversitelerin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımları ve Bu Programlarda Görev Yapan Öğretim Elemanları

Bu bölümde Türkiye’ de ilköğretim matematik eğitimi bölümü bulunan üniversiteler ve ilköğretim matematik eğitiminde görev yapan öğretim elemanlarının frekansları tablolar yardımıyla verilecektir. Bu üniversiteler coğrafi bölgelere göre, devlet ve vakıf üniversiteleri olmak üzere iki boyutta ve bölümlerde görev yapan öğretim elemanları profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve okutman kadrolarında ayrı ayrı incelenmiştir. Bunyesinde ilköğretim matematik eğitimi bölümü bulunan üniversite sayıları ve matematik eğitimi bölümünde görev yapan eğitimcilerin bölgesel dağılımı sırasıyla tablo 4.1 ve 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.1. Türkiye’ de ilköğretim matematik eğitimi programı bulunan üniversitelerin coğrafi bölgelere göre frekansları

Bölgeler	Devlet Üniversitesi		Vakıf Üniversitesi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Marmara	7	10,45	3	4,48	10	14,93
Ege	8	11,94	0	0,00	8	11,94
İç Anadolu	13	19,40	2	2,99	15	22,39
Karadeniz	14	20,90	0	0,00	14	20,90
Akdeniz	6	8,96	0	0,00	6	8,96
Doğu Anadolu	9	13,43	0	0,00	9	13,43
Güneydoğu Anadolu	4	5,97	1	1,49	5	7,46
Toplam	61	91,04	6	8,96	67	100

Türkiye’ de 63’ ü (yaklaşık %91) devlet üniversitesi, 6’ sı (yaklaşık % 9) vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 67 üniversitenin bünyesinde ilköğretim matematik eğitimi bölümü bulunmaktadır. Bu bölümlerin bölgesel olarak sıralamasına bakıldığında en fazla İç Anadolu’ da, en az Güney Doğu Anadolu’ da olduğu görülmektedir. Ayrıca ilköğretim matematik eğitimi bölümü bulunan vakıf üniversitelerinin sadece Marmara, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’ nde yer aldığı söylenebilir.

Tablo 4.2. İlköğretim matematik eğitimi bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının bölgesel dağılımı

Bölgeler	Marmara		Ege		İç Anadolu		Karadeniz		Akdeniz		Doğu Anadolu		Güneydoğu Anadolu		Toplam	
	D	V	D	V	D	V	D	V	D	V	D	V	D	V	F	%
Kadro																
Profesör	3	1	1	0	3	3	5	0	3	0	5	0	0	0	24	5,36
Doçent	6	0	9	0	18	1	8	0	0	0	7	0	5	2	56	12,5
Yardımcı Doçent	22	10	13	0	35	6	45	0	10	0	20	0	10	5	176	39,2
Araştırma Görevlisi	15	3	14	0	57	5	18	0	5	0	26	0	8	1	152	33,9
Öğretim Görevlisi	3	1	1	0	10	0	11	0	1	0	6	0	3	1	37	8,26
Okutman	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	0,67
Toplam (f)	50	15	38	0	123	15	87	0	20	0	65	0	26	9	448	100
Toplam (%)	11,1	3,3	8,4	0,0	27,4	3,3	19,4	0,0	4,4	0,0	14,5	0,0	5,8	2,0	100	

Açıklama: “D” Devlet üniversitelerini, “V” Vakıf üniversitelerini temsil etmektedir.

Tablo 4.2' ye göre Türkiye' de ilköğretim matematik eğitimi bölümünde toplam 448 öğretim elemanı görev almaktadır. Bunların 24' ü profesör, 56' sı doçent ve 176' sı yardımcı doçent kadroları olmak üzere toplam 256' sı öğretim üyesi kadrosunda, 152' si araştırma görevlisi, 37' si öğretim görevlisi ve 3' ü okutman kadroları olmak üzere toplam 192' si öğretim görevlisi kadrosunda bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının çoğunluğunun (123 kişi) İç Anadolu Bölgesi' nde yer alan devlet üniversitelerinde görevli olduğu, en azının (20 kişi) ise Akdeniz Bölgesi' nde görevli olduğu görülmektedir.

4.1.2. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Öğrenim Tecrübeleri

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının eğitim durumlarına dair bilgiler lisans düzeyi, yüksek lisans düzeyi ve doktora düzeyi öğrenim tecrübeleri olmak üzere üç ayrı bölümde analiz edilmiştir. Öncelikle öğretim üyelerinin (profesör, doçent, yardımcı doçent) öğrenim tecrübeleri, unvan ayrımına gidilmeksizin lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre tamamladıkları alanların dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra öğrenim tecrübeleri, öğretim elemanlarının unvanlarına göre coğrafi bölgelerdeki dağılımları her bir düzeyde ayrı ayrı olmak üzere incelenmiştir.

Öğretim üyelerinin lisans- yüksek lisans-doktora düzeyi öğrenim tecrübelerine dair bulgular tablo 4.3' de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretim üyelerinin lisans- yüksek lisans-doktora düzeyleri öğrenimlerini tamamladıkları alanlara göre dağılımları

	Matematik Eğitimi		Matematik Bölümü		Farklı Alan(difer)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Lisans	94	46	104	50	8	4	206	100
Yüksek Lisans	88	48	85	46	10	5	183	100
Doktora	103	53	82	42	10	5	195	100

Tablo 4.3' e göre öğrenim bilgilerine ulaşılan toplam 206 öğretim üyesinin %50' sinin lisansını matematik bölümünde, %46' sının matematik eğitiminde, %4' ünün ise farklı bir alanda olmak üzere çoğunluğun lisans öğrenimini matematik

bölümünde tamamladığı görülmektedir. Yüksek lisans bilgisine ulaşılan 183 öğretim üyesinin %48' inin öğrenimini matematik eğitiminde tamamladığı görülmekteyken % 46' sının ise matematik bölümünde tamamladığı görülmektedir. Ayrıca doktora çalışmasını matematik eğitiminde tamamlayan öğretim elemanları sayısının ise 195 kişinin %53' ü olmak üzere çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu analizlere göre matematik eğitiminde doktora çalışmasını tamamlayan öğretim üyelerinin oranının lisansını ve lisansüstünü matematik eğitiminde tamamlayan öğretim üyelerinden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini tamamladıkları alanları, unvanlarına ve coğrafi bölgelere göre daha detaylı bir şekilde incelemek için her bir öğrenim düzeyi Türkiye' deki yedi bölge dikkate alınarak analiz yapılmıştır. Analizler sonucunda oluşturulan tablo 4.4, tablo 4.5 ve tablo 4.6 sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretim elemanlarının lisans öğrenimlerini tamamladıkları alanların coğrafi bölgelere göre dağılımları

Bölgeler	Profesör				Doçent				Yardımcı Doçent				Araştırma Görevlisi				Öğretim Görevlisi			
	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam
Marmara	1 %25	3 %75	0	4 %100	1 %20	4 %80	0	5 %100	13 %43	14 %47	3 %10	30 %100	11 %79	3 %21	0	14 %100	2 %50	2 %50	0	4 %100
Ege	0	0	0	0	9 %100	0	0	9 %100	8 %73	3 %27	0	11 %100	6 %100	0	0	6 %100	1 %10	0	0	1 %100
İç Anadolu	0	5 %83	1 %17	6 %100	7 %44	8 %50	1 %6	16 %100	11 %33	21 %64	1 %3	33 %100	32 %91	3 %9	0	35 %100	4 %44	5 %56	0	9 %100
Karadeniz	1 %25	3 %75	0	4 %100	7 %100	0	0	7 %100	16 %50	14 %44	2 %6	32 %100	8 %80	2 %20	0	10 %100	3 %60	2 %40	0	5 %100
Akdeniz	0	3 %100	0	3 %100	0	0	0	0 %100	6 %67	3 %33	0	9 %100	5 %100	0	0	5 %100	0	2 %100	0	2 %100
Doğu Anadolu	1 %25	3 %75	0	4 %100	4 %67	2 %33	0	6 %100	4 %36	7 %64	0	11 %100	10 %91	1 %9	0	11 %100	2 %100	0	0	2 %100
Güneydoğu Anadolu	0	0	0	0	3 %50	3 %50	0	6 %100	2 %20	8 %80	0	10 %100	5 %100	0	0	5 %100	1 %100	0	0	1 %100
Toplam	3 %14	17 %81	1 %5	21 %100	31 %63	17 %35	1 %2	49 %100	60 %44	70 %51	6 %4	136 %100	77 %90	9 %10	0	86 %100	13 %57	10 %43	0	23 %100

Açıklama: “M.E” Matematik Eğitimi, “P.M” Matematik bölümü, “F.A” Farklı alanı ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 21' i profesör, 49' u doçent, 136' sı yardımcı doçent, 86' sı araştırma görevlisi ve 23' ü öğretim görevlisi olmak üzere toplam 315' inin verilerinde, lisans düzeyi öğrenimin tamamlandığı alan bilgisine ulaşılmıştır. Tablo 4. 4' e göre bilgisine ulaşılan 21 profesörün yaklaşık %81' lik dilimi ile büyük çoğunluğunun lisansını matematik bölümünde tamamladığı görülürken sadece %14' ünün matematik eğitiminde, 136 yardımcı doçentin yaklaşık %51'inin lisansını matematik bölümünde tamamladığı görülürken %44' ünün matematik eğitiminde tamamladığı görülmektedir. Profesörler ve yardımcı doçentlerin aksine doçentlerin oranlarına bakıldığında 49 doçentin 31' inin (%63) lisansını matematik eğitiminde tamamladığı fark edilmiştir. Ayrıca bilgisine ulaşılan 86 araştırma görevlisinin %90' ının ve 24 öğretim görevlisinin de %57' sinin lisanslarını matematik eğitiminde tamamladıkları görülmektedir. Dolayısıyla lisansını matematik eğitiminde tamamlayan öğretim elemanları oranının en az profesörlerde iken, en fazla araştırma görevlilerinde olması dikkat çekici bir noktadır. Bununla birlikte bütün coğrafi bölgelerde, lisansını matematik bölümünde tamamlayan profesörlerin çoğunlukta olması da göze çarpmaktadır.

Doçentlerin coğrafi bölgelerdeki dağılım oranları incelendiğinde Ege ve Karadeniz Bölgeleri' nde tamamının matematik eğitiminde; Marmara Bölgesi' nde %20' sinin matematik eğitimi iken %80' inin matematik bölümünde; diğer bölgelerde ise matematik eğitimi ve matematik bölümünde lisans tamamlama oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Yani genel olarak tüm bölgelerde doçentlerin lisans öğrenimlerini tamamlama oranı matematik eğitiminde daha yüksek veya matematik bölümü ile birbirine yakın iken, Marmara Bölgesi' nde doçentlerin tamamına yakınının matematik bölümünde lisansını tamamlamış olması şaşırtıcıdır.

Yardımcı doçentlerin coğrafi bölgelere göre analizleri incelendiğinde Ege, Karadeniz ve Akdeniz Bölgeleri' nde sırasıyla (%73), (%50), (%67) olmak üzere çoğunluğunun, matematik eğitiminde lisanslarını tamamladıkları gözlemlenirken diğer bölgelerde ise büyük çoğunluğun lisanslarını matematik bölümü alanında tamamlamış oldukları gözlenmektedir.

Araştırma görevlilerinin neredeyse tamamının (%90) tüm coğrafi bölgelerde lisanslarını matematik eğitiminde tamamlamış olması tablo 4.4' de görülen bir diğer noktadır. Buna göre profesörlerin çoğunluğunun lisansını matematik bölümünde tamamlamış olmasına karşın, araştırma görevlilerinin çoğunun matematik eğitiminde tamamlamış olması dikkat çekicidir.

Tablo 4.5. Öğretim elemanlarının yüksek lisans öğrenimlerini tamamladıkları alanların coğrafi bölgelere göre dağılımları

Bölgeler	Profesör				Doçent				Yardımcı Doçent				Araştırma Görevlisi				Öğretim Görevlisi			
	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam
Marmara	2 %50	2 %50	0	4 %100	1 %20	4 %80	0	5 %100	16 %53	13 %43	1 %3	30 %100	12 %92	0	1 %8	13 %100	2 %100	0	0	2 %100
Ege	0	0	0	0	9 %100	0	0	9 %100	6 %60	2 %20	2 %20	10 %100	6 %100	0	0	6 %100	1 %100	0	0	1 %100
İç Anadolu	0	2 %67	1 %33	3 %100	8 %57	4 %29	2 %14	14 %100	16 %53	14 %47	0	30 %100	31 %91	2 %6	1 %3	34 %100	3 %33	5 %56	1 %11	9 %100
Karadeniz	0	3 %75	1 %25	4 %100	5 %83	1 %17	0	6 %100	17 %61	9 %32	2 %7	28 %100	7 %88	1 %13	0	8 %100	3 %100	0	0	3 %100
Akdeniz	0	2 %100	0	2 %100	0	0	0	0	3 %38	5 %63	0	8 %100	4 %100	0	0	4 %100	0	2 %100	0	2 %100
Doğu Anadolu	0	3 %100	0	3 %100	1 %25	3 %75	0	4 %100	1 %14	6 %86	0	7 %100	6 %86	1 %14	0	7 %100	1 %100	0	0	1 %100
Güneydoğu Anadolu	0	0	0	0	3 %50	3 %50	0	6 %100	0	9 %90	1 %10	10 %100	3 %75	0	1 %25	4 %100	1 %100	0	0	1 %100
Toplam	2 %13	12 %75	2 %13	16 %100	27 %61	15 %34	2 %5	44 %100	59 %48	58 %47	6 %5	123 %100	69 %91	4 %5	3 %4	76 %100	11 %61	6 %33	1 %6	18 %100

Açıklama: “M.E” Matematik Eğitimi, “P.M” Matematik bölümü, “F.A” Farklı alanı ifade etmektedir.

Araştırmada 16 profesör, 44 doçent, 123 yardımcı doçent, 76 araştırma görevlisi ve 18 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 277 öğretim elemanının yüksek lisansını tamamladığı alana dair bilgilere ulaşılmıştır. Katılımcı profesörlerin büyük çoğunluğunun (%75) yüksek lisansını matematik bölümünde tamamladığı görülürken; doçentlerin (%61), yardımcı doçentlerin (%48), araştırma görevlilerinin (%91) ve öğretim görevlilerinin (%61) çoğunluğunun yüksek lisansının matematik eğitimi alanında tamamladığı görülmektedir.

Tablo 4.5' göre Marmara Bölgesi haricinde tüm bölgelerde profesörlerin tamamı yüksek lisansını matematik bölümünde tamamlamıştır. Doçentlerin Marmara Bölgesi' nde %20' si ve Doğu Anadolu Bölgesi' nde %25' i matematik eğitiminde iken, diğer bütün bölgelerde büyük çoğunluğunun yüksek lisans öğrenimini matematik alanında tamamladığı görülmektedir. Yardımcı doçentler yarısından fazlasının ise Akdeniz ve Doğu Anadolu Bölgeleri hariç diğer tüm bölgelerde yüksek lisansını matematik eğitiminde tamamladığı görülmektedir. Bölgelere göre dağılımlara bakıldığında araştırma görevlilerinin tüm bölgelerde neredeyse tamamı yüksek lisansını matematik eğitiminde tamamlamıştır. Öğretim elemanlarının yüksek lisans düzeyi öğrenimlerini tamamlama oranlarının lisans düzeyine benzer şekilde profesör kadrosunda matematik bölümünde daha fazla olmasına rağmen matematik bölümünün araştırma görevlisi kadrosuna doğru gittikçe azalması dikkat çeken bir başka husustur.

Tablo 4.6' da öğretim üyelerinin doktora öğrenimlerini tamamladıkları alanların coğrafi bölgelere göre yapılan analizleri sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretim üyelerinin doktora öğrenimlerini tamamladıkları alanların coğrafi bölgelere göre dağılımları

Bölgeler	Profesör				Doçent				Yardımcı Doçent			
	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam	M.E	P.M	F.A	Toplam
Marmara	2 %50	2 %50	0	4 %100	1 %20	4 %80	0	5 %100	17 %55	13 %42	1 %3	31 %100
Ege	0	0	0	0	9 %100	0	0	9 %100	8 %80	1 %10	1 %10	10 %100
İç Anadolu	1 %25	2 %50	1 %25	4 %100	7 %47	5 %33	3 %20	15 %100	17 %53	14 %44	1 %1	32 %100
Karadeniz	1 %25	3 %75	0	4 %100	4 %67	2 %33	0	6 %100	26 %81	5 %16	1 %3	32 %100
Akdeniz	0	2 %100	0	2 %100	0	0	0	0	3 %33	5 %56	1 %11	9 %100
Doğu Anadolu	0	3 %100	0	3 %100	1 %25	3 %75	0	4 %100	3 %33	6 %67	0	9 %100
Güneydoğu Anadolu	0	0	0	0	3 %50	3 %50	0	6 %100	0	9 %90	1 %10	10 %100
Toplam	4 %24	12 %71	1 %6	17 %100	25 %56	17 %38	3 %7	45 %100	74 %55,6	53 %40	6 %5	133 %100

Açıklama: “M.E” Matematik Eğitimi, “P.M” Matematik bölümü, “F.A” Farklı alanı ifade etmektedir.

Araştırmada 17 profesör, 45 doçent ve 133 yardımcı doçent olmak üzere 195 öğretim üyesinin doktora öğrenimini tamamladıkları alan bilgisine ulaşılmıştır. Türkiye genelinde bilgisine ulaşılan 17 profesörün %24' ü doktora düzeyi öğrenimini matematik eğitimi alanında, %71' i matematik bölümünde tamamladığı görülmektedir. Profesör kadrosunun aksine doçentlerin doktora öğrenimlerini tamamlama oranı %56 matematik eğitimi ve %38 matematik bölümü olmak üzere matematik eğitiminde yoğunluktadır. Benzer şekilde yardımcı doçentlerin %55,6 ile çoğunluğunun doktorasını matematik eğitiminde tamamladığı görülmektedir.

Tablo 4.6 bölgesel olarak incelendiğinde, Marmara Bölgesi' nde görev yapan profesörlerin matematik eğitimi ve matematik bölümünde doktorasını tamamlama oranları eşit iken diğer tüm bölgelerde matematik bölümünde doktora tamamlama oranının çoğunlukta olduğu görülecektir. Doçentlerin, Marmara Bölgesi' nde %80' inin ve Doğu Anadolu Bölgesi' nde %75' inin doktorasını matematik bölümünde tamamladığı görülmekteyken diğer bölgelerde bu oran matematik eğitiminde, matematik bölümü ve farklı alanlara göre daha fazladır. Bölgesel analize göre Marmara Bölgesi' nde %55, Ege Bölgesi' nde %80, İç Anadolu Bölgesi' nde %53 ve Karadeniz Bölgesi' nde %81 olmak üzere yardımcı doçentlerin çoğunluğu doktorasını matematik eğitimi alanında tamamlamıştır.

4.1.3. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Üyelerinin Doktora Öğrenimi Sonrası Hareketliliği

Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin doktora öğrenimlerini tamamladıktan sonraki hareketlilikleri, veri toplanılan zaman diliminde doktorayı tamamladıkları üniversitede görev yapma durumlarına göre incelenmiştir. Verilerin analiz sonuçları tablo 4. 7' de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretim üyelerinin doktora öğrenimlerini bitirdikleri üniversitelerde görev yapma durumları

Bölgeler	Profesör			Doçent			Yardımcı Doçent			Tüm öğretim üyeleri		
	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam
Marmara	0	4 %100	4 %100	2 %40	3 %60	5 %100	8 %25,8	23 %74,2	31 %100	10 %25	30 %75	40 %100
Ege	0	0	0	4 %44,4	5 %55,6	9 %100	2 %20	8 %80	10 %100	6 %32	13 %68	19 %100
İç Anadolu	0	6 %100	6 %100	8 %50	8 %50	16 %100	6 %18,2	27 %81,8	33 %100	14 %25	41 %75	55 %100
Karadeniz	0	4 %100	4 %100	1 %14,3	6 %85,7	7 %100	7 %21,2	26 %78,8	33 %100	8 %18	36 %82	44 %100
Akdeniz	0	3 %100	3 %100	0	0	0	1 %11,1	8 %88,9	9 %100	1 %8	11 %92	12 %100
Doğu Anadolu	3 %75	1 %25	4 %100	4 %66,7	2 %33,3	6 %100	6 %54,5	5 %45,5	11 %100	13 %62	8 %38	21 %100
Güneydoğu Anadolu	0	0	0	0	6 %100	6 %100	1 %11,1	8 %88,9	9 %100	1 %7	14 %93	15 %100
Toplam	3 %14,3	18 %85,7	21 %100	19 %38,8	30 %61,2	49 %100	31 %22,8	105 %77,2	136 %100	53 %26	153 %74	206 %100

Açıklama: “EVET” öğretim üyesinin doktrasını bitirdiği üniversitede görev yapmakta olduğunu “HAYIR” öğretim üyesinin doktrasını bitirdiği üniversitede görev yapmakta olmadığını ifade etmektedir.

Toplamda 21' i profesör, 49' u doçent ve 136' sı yardımcı doçent olmak üzere 206 öğretim üyesinin doktora öğrenimi sonrası üniversitelerdeki hareketlilikleri bilgisine ulaşılmıştır. Tablo 4.7' ye göre bilgisine ulaşılan profesörlerin yaklaşık %85,7 ile büyük bir çoğunluğu, doçentlerin yaklaşık %61,2' si, yardımcı doçentlerin ise % 77,2 ile büyük çoğunluğu doktora öğrenimi sonrası, doktorasını tamamladığı üniversitede görev yapmamıştır. Genel olarak ise öğretim üyelerinin %74' ünde doktora sonrası farklı bir üniversitede görev yaptığı bilgine ulaşılmıştır ki bu da öğretim üyelerinin %74' ünde doktora sonrası hareketlilik yaşandığını gösterir.

Verilerin bölgesel analizleri incelendiğinde Doğu Anadolu Bölgesi dışında diğer tüm bölgelerde profesörlerin tamamının doktora sonrası başka bir üniversitede görev yaptıkları görülmektedir. Doçentlerin Marmara Bölgesi' nde %60, Ege Bölgesi' nde %55,6, Karadeniz Bölgesi' nde %85,7 ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde %100 olmak üzere büyük çoğunluğunun, İç Anadolu Bölgesi' nde ise yarısının doktora öğrenimlerinden sonra başka bir üniversitede görev yaptıkları görülmektedir. Ayrıca yardımcı doçentlerin de Marmara Bölgesi' nde %74,2, Ege Bölgesi' nde %80, İç Anadolu Bölgesi' nde %81,8, Karadeniz Bölgesi' nde % 78,8, Akdeniz Bölgesi' nde %88,9, Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde %88,9 olmak üzere tamamına yakınının doktoralarını tamamladıkları üniversitede doktora sonrasında çalışmadıkları görülmüştür. Diğer bölgelerin aksine Doğu Anadolu Bölgesi' nde profesörlerin %75' i, doçentlerin %66,7' si ve yardımcı doçentlerin %54,5' i olmak üzere büyük çoğunluğunun doktoralarını tamamladıkları üniversitede doktora sonrası görev yaptıkları görülmektedir. Öğretim üyelerinin geneline bakıldığında ise Doğu Anadolu Bölgesi' nde %62' sinin doktora sonrası aynı üniversitede çalıştığı, Güney Doğu Anadolu Bölgesi' nde ise %93' ünün farklı bir üniversitede çalıştığı gözlenmiştir. Buna göre öğretim üyelerinin doktora öğrenimi sonrasında hareketliliğin en az yaşandığı bölge Doğu Anadolu Bölgesi, en fazla yaşandığı bölgenin ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi olması dikkat çekmektedir.

4.1.4. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Zorunlu Eğitim Kademelerindeki Öğretim Tecrübeleri

Öğretim elemanlarının öğretime dair tecrübelerini belirlemeye yönelik T.C Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün eğitim ya da herhangi bir dersane ve etüt merkezi gibi yaygın eğitim kurumlarında ilköğretim, ortaokul, lise gibi herhangi bir

düzeyde öğretmenlik yapıp yapmadıklarına ilişkin veriler analiz edilmiştir. Öğretim elemanları, sahip olduğu öğretmenlik deneyimi süreleri, verilerin sıklığı göz önünde bulundurularak 0 yıl (hiç tecrübesi olmayan), 1 yıl, 2 yıl, 3 yıl, 4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl, 9-10 yıl, 11-12 yıl, 13 ve üzeri şeklinde gruplandırılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının hangi düzeyde ne kadar süre öğretmenlik deneyimine sahip olduklarını ortaya koymak için ilkökul, ortaokul ve lise seviyeleri üç ayrı bölümde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte sadece öğretim üyelerinin sahip oldukları öğretim deneyimini ortaya koymak adına profesör, doçent ve yardımcı doçentlerin bilgileri ilkökul, ortaokul veya lise seviye farkı gözetmeksizin düzenlenmiş ve tablo 4.8.A ve 4.8.B' de frekans ve yüzde kullanılarak verilmiştir.

Tablo 4.8.A. Öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının frekans ve yüzde dağılımları

	0 YIL		1 YIL		2 YIL		3 YIL		4 YIL		5-6 YIL		7-8 YIL		9-10 YIL		11-12 YIL		13 YIL VE ÜZERİ		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Profesör	4	33	2	17	0	0	1	8	0	0	3	25	0	0	1	8	0	0	1	8	11	100
Doçent	19	53	5	14	6	17	1	3	0	0	2	6	3	8	0	0	0	0	0	0	13	100
Yardımcı Doçent	37	45	1	12	7	8	7	8	3	4	3	4	4	5	6	7	4	5	2	2	18	100
Araştırmacı Görevlisi	24	44	1	22	1	18	6	11	0	0	2	4	0	0	0	0	1	2	0	0	15	100
Öğretim Görevlisi	5	38	2	15	1	8	3	23	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	1	8	11	100
Toplam	89	45	3	16	2	12	1	9	3	2	1	6	7	4	7	4	5	3	4	2	30	100

Tablo 4.8.B. Öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim üyelerinin frekans ve yüzde dağılımları

	0 YIL		1 YIL		2 YIL		3 YIL		4 YIL		5-6 YIL		7-8 YIL		9-10 YIL		11-12 YIL		13 YIL VE ÜZERİ		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
	4	33	2	17	0	0	1	8	0	0	3	25	0	0	1	8	0	0	1	8		
Doçent	19	53	5	14	6	17	1	3	0	0	2	6	3	8	0	0	0	0	0	0		36
Yardımcı Doçent	37	45	10	12	7	8	7	8	3	4	3	4	4	5	6	7	4	5	2	2		83
Toplam	60	46	17	13	13	10	9	7	3	2	8	6	7	5	7	5	4	3	3	2		131

Çalışmaya katılan 230 öğretim üyesinin 131' inin bilgilerinde öğretmenlik deneyimine sahip olup olmadıkları sorusuna verilen cevaplara rastlanılmıştır. Tablo 4.8.B' ye göre bilgisine sahip olunan 131 öğretim elemanının yaklaşık %46 ile büyük çoğunluğunun hiçbir öğretmenlik tecrübesi bulunmamaktadır. Yine yoğunluğun en fazla %23 olmak üzere öğretmenlik tecrübesi 1 ve 2 yıl olan öğretim üyelerinde olduğu görülmektedir. 3 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip öğretim üyesi yoğunluğunun ise en fazla %25 oranı ile 5 ya da 6 yıl arasında deneyime sahip profesörlerin olduğu da dikkat çekmektedir. Buna göre öğretim üyelerinin yaklaşık %76' sının ya hiç deneyimi olmadığı, ya da en fazla 2 veya 3 yıl deneyime sahip olduğu dikkat çekmektedir. Öğretim üyelerinden tecrübesi 13 yıl ve üzeri olanlar ancak %2 düzeyindedir.

Yukarıdaki tabloda hiçbir deneyimi bulunmayan katılımcılar arasında doçentlerin %53, yardımcı doçentlerin %45 ve profesörlerin %33 gibi bir yoğunluğa sahip olması dikkat çeken bir başka husustur. Buna göre öğretmenlik deneyimine sahip olan en yoğun grubun, profesörler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik deneyimine dair bilgisine ulaşılan tüm öğretim elemanlarının hangi düzeyde ne kadar süre deneyimi olduklarını ortaya koymak üzere her düzey ayrı ayrı gruplandırılarak analiz yapılmıştır. Aşağıda yer alan tablo 4.9' da öğretim elemanlarının ilkökul düzeyinde sahip oldukları öğretmenlik tecrübesi üzerine yapılan analizler sunulmuştur.

Tablo 4.9. İlkokul seviyesinde öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının frekans ve yüzde dağılımları

	0 YIL		1 YIL		2 YIL		3 YIL		4 YIL		5-6 YIL		7-8 YIL		9-10 YIL		11-12 YIL		13 YIL VE ÜZERİ		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	
Profesör	11	92	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	100
Doçent	35	97	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	100
Yardımcı Doçent	80	96	0	0	1	1	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	83	100
Araştırma Görevlisi	55	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	55	100
Öğretim Görevlisi	12	92	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	0	13	100
Toplam	193	97	1	1	1	1	0	0	2	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	199	100

Tablo 4.9 bilgisine ulaşılan 199 öğretim elemanının herhangi bir kurumda ilkokul seviyesinde öğretim deneyimi bulunup bulunmadığını ortaya koymaktadır. Buna göre öğretim elemanlarının genelinde %97' lik yüzde ile büyük çoğunluğun ilkokul seviyesinde hiçbir deneyime sahip olmadığı görülmektedir. Yanı sıra ilkokul seviyesinde deneyime sahip olan gruplar ise araştırma görevlileri dışında en fazla 2 öğretim elemanı ile sınırlıdır.

Öğretim elemanlarının ortaokul seviyesinde (5. 6. 7. ve 8. sınıf düzeyi) öğretim tecrübesine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri tablo 4.10' da verilmiştir.

Tablo 4.10. Ortaokul seviyesinde öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının frekans ve yüzde dağılımları

	0 YIL		1 YIL		2 YIL		3 YIL		4 YIL		5-6 YIL		7-8 YIL		9-10 YIL		11-12 YIL		13 YIL VE ÜZERİ		Toplam		
	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%	
Profesör	10	83	1	8	0	0	1	8	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	100
Doçent	28	78	2	6	3	8	0	0	1	3	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	36	100
Yardımcı Doçent	53	64	10	12	8	10	1	1	3	4	3	4	2	2	3	4	0	0	0	0	0	83	100
Araştırma Görevlisi	31	56	11	20	6	11	5	9	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	55	100
Öğretim Görevlisi	7	54	3	23	1	8	0	0	0	0	1	8	0	0	1	8	0	0	0	0	0	13	100
Toplam	129	65	27	14	18	9	7	4	5	3	6	3	3	2	4	2	0	0	0	0	0	199	100

Tablo 4.10' a göre öğretim elemanlarının %65' inin ortaokul seviyesinde öğretim tecrübesi bulunmamakta iken %23' ünün en fazla 1 ya da 2 yıl süresince öğretim tecrübesi bulunmaktadır. 3 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar ise katılımcıların %12' sini oluşturmaktadır. Katılımcı gruplar arasında öğretmenlik deneyimine sahip olan araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri yoğunluğunun profesör, doçent ve yardımcı doçentlerin yoğunluğundan daha fazla olması şaşırtıcıdır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının lise seviyesinde sahip oldukları öğretmenlik deneyimini ortaya koyan analiz sonuçları tablo 4.11 ile aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Lise seviyesinde öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının frekans ve yüzde dağılımları

	0 YIL		1 YIL		2 YIL		3 YIL		4 YIL		5-6 YIL		7-8 YIL		9-10 YIL		11-12 YIL		13 YIL VE ÜZERİ		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
Profesör	5	42	2	17	0	0	0	0	0	0	3	25	0	0	2	17	0	0	0	0	12	100
Doçent	27	75	4	11	3	8	0	0	0	0	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	36	100
Yardımcı Doçent	52	63	6	7	11	13	5	6	0	0	3	4	3	4	2	2	1	1	0	0	83	100
Araştırma Görevlisi	48	87	4	7	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	55	100
Öğretim Görevlisi	9	69	2	15	1	8	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	100
Toplam	141	71	18	9	16	8	7	4	0	0	7	4	4	2	4	2	2	1	0	0	199	100

Araştırmada bilgisine ulaşılan 199 öğretim elemanının yaklaşık % 71' inin lise seviyesinde öğretmenlik deneyimin olmadığı tablo 4.11'de görülmektedir. Yaklaşık %22 sinin en fazla 3 yıl süresince ve % 7' sinin ise ancak 4 ile 12 yıl arasında lise seviyesinde öğretim deneyimi bulunmaktadır. Ayrıca profesörlerin %42' sinin lise seviyesinde hiçbir öğretim tecrübesinin bulunmaması ve tecrübesi bulunan profesörlerin de 1 yıl, 5-6 yıl ve 9-10 yıl sürelerinde yığılmış olması dikkat çekmektedir. Yanı sıra hiçbir deneyimi olmayan gruplar yoğunluklarına göre sıralanırsa, en az yoğunluğun profesörlerde olduğu görülmektedir. Buna göre lise seviyesinde öğretim deneyimine en fazla profesörlerin sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.5. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Araştırma Tecrübeleri

Öğretim elemanlarının üniversitelerdeki görevleri süresince katkıda buldukları araştırmalar ve çalışmalarını incelemek üzere, danışmanlıklarında yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerine dair verilerle birlikte görev aldıkları projelere ait verilerin analizi yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğretim üyelerinin danışmanlıklarında çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin bölgesel ve Türkiye geneli yapılan analizlerine yer verilecektir. Daha sonra öğretim elemanlarının görev aldıkları veya yürüttükleri projelerin desteklendiği kurumlara göre analizlerine yer verilecektir.

Öğretim üyelerinin yüksek lisans ve doktora aşamalarında danışmanlığını yürüttükleri tezler, yönetilen yüksek lisans tezleri ve yönetilen doktora tezleri olarak iki ayrı bölümde coğrafi bölgelere göre analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra hem yönetilen yüksek lisans ve hem doktora tezlerinin birlikte Türkiye geneli analizleri yapılarak tablolarla verilmiştir.

Yönetilen yüksek lisans tezlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımlarına ilişkin bulgular tablo 4.12’ de sunulmuştur.



Tablo 4.12. Yönetilen yüksek lisans tezlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımı

Bölgeler	Kadro	Tamamlanmış Y.L. tezleri	Süreçte Y.L. tezleri	Toplam Y.L. Tez Sayısı	Yönetilen Y.L. Tezi Bilgisine Sahip Olunan Öğretim Üyesi Sayısı	Hiç Y.L. Tezi Yönetmeyen Öğretim Üyesi Sayısı	İlköğretim Matematik Eğitimi YL Programı Bulunan Üniversite Sayısı	Bölgede İlköğretim Matematik Eğitimi Programı Bulunan Üniversite Sayısı
Marmara	Profesör	25	1	26 % 4,1	3 % 2,2	0 % 0		
	Doçent	63	10	73 % 11,5	5 % 3,6	0 % 0	5	10
	Yardımcı Doçent	35	2	37 % 5,8	18 % 12,9	5 % 18,5	% 15,6	% 14,9
	Toplam	123	13	136 % 21,4	26 % 18,7	5 % 18,5		
	Profesör	0	0	0 % 0	0 % 0	0 % 0		
Ege	Doçent	26	6	32 % 5	6 % 4,3	0 % 0	2	8
	Yardımcı Doçent	16	6	22 % 3,5	9 % 6,5	3 % 11,1	% 6,3	% 11,9
	Toplam	42	12	54 % 8,5	15 % 10,8	3 % 11,1		
	Profesör	55	0	55 % 8,6	6 % 4,3	1 % 3,7		
	Doçent	83	15	98 % 15,4	12 % 8,6	0 % 0	9	15
İç Anadolu	Yardımcı Doçent	47	9	56 % 8,8	19 % 13,7	6 % 22,2	% 28,1	% 22,3
	Toplam	185	24	209 % 32,9	37 % 26,6	7 % 25,9		
	Profesör	49	1	50 % 7,9	3 % 2,2	0 % 0		
	Doçent	34	4	38 % 6	8 % 5,8	1 % 3,7	7	14
	Yardımcı Doçent	23	11	34 % 5,3	18 % 12,9	7 % 25,9	% 21,9	% 20,8
Karadeniz	Toplam	106	16	122 % 19,2	29 % 20,9	8 % 29,6		
	Profesör	12	3	15 % 2,4	3 % 2,2	0 % 0		
	Doçent	0	0	0 % 0	0 % 0	0 % 0	2	6
	Yardımcı Doçent	3	1	4 % 0,6	6 % 4,3	2 % 7,4	% 6,3	% 8,9
	Toplam	15	4	19 % 3	9 % 6,5	2 % 7,4		
Akdeniz	Profesör	23	6	29 % 4,6	5 % 3,6	0 % 0		
	Doçent	21	0	21 % 3,3	3 % 2,2	0 % 0	5	9
	Yardımcı Doçent	6	8	14 % 2,2	5 % 3,6	0 % 0	% 15,6	% 13,4
	Toplam	50	14	64 % 10,1	13 % 9,4	0 % 0		
	Profesör	0	0	0 % 0	0 % 0	0 % 0		
Doğu Anadolu	Doçent	28	1	29 % 4,6	6 % 4,3	0 % 0	2	5
	Yardımcı Doçent	2	1	3 % 0,5	4 % 2,9	2 % 7,4	% 6,3	% 7,4
	Toplam	30	2	32 % 5	10 % 7,2	2 % 7,4		
	Profesör	0	0	0 % 0	0 % 0	0 % 0		
	Doçent	28	1	29 % 4,6	6 % 4,3	0 % 0	2	5
Güneydoğu Anadolu	Yardımcı Doçent	2	1	3 % 0,5	4 % 2,9	2 % 7,4	% 6,3	% 7,4
	Toplam	30	2	32 % 5	10 % 7,2	2 % 7,4		
	Genel toplam	551	85	636 % 100	139 % 100	27 % 100	32 % 100	67 % 100

Bu bölümde 20 profesör, 40 doçent ve 79 yardımcı doçent olmak üzere toplam 139 öğretim üyesinin yönetilen yüksek lisans tezlerine dair bilgisine ulaşılmıştır. Bilgisine ulaşılan öğretim üyelerinin % 26,6 ile yoğunluğu en fazla İç Anadolu Bölgesi' nde ve % 6,5 ile yoğunluğu en az Akdeniz Bölgesi' nde bulunmaktadır. Tablo 4.12' de toplam 139 öğretim üyesinin 27' sinin (%19,51) hiç yüksek lisans tezi yönetmediği anlaşılmaktadır. Buna göre toplam 112 (%80,5) öğretim üyesinin yüksek lisans tezi yönettiği söylenebilir. Öğretim üyelerinin, 551'i tamamlanmış ve 85' i süreçte olmak üzere 636 yüksek lisans tezinin danışmanlığını yaptığı bulgular arasındadır. Yüksek lisans tezlerinin %32,9 olmak üzere çoğunluğunun İç Anadolu Bölgesi' nde görev yapan öğretim üyeleri tarafından yönetildiği, % 3 olmak üzere en az tezin ise Akdeniz Bölgesi' nde görev yapan öğretim üyeleri tarafından yönetildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra hiç yüksek lisans tezi yönetmeyen öğretim üyesi yoğunluğunun %29,9 ile en fazla Karadeniz Bölgesi' nde olması ve Doğu Anadolu Bölgesi' nde görevli olan 8 hocanın tamamının en az bir yüksek lisans tezi yönetmiş olması dikkat çekmektedir.

Tablo 4.12' de dikkat çeken bir diğer nokta ilköğretim matematik eğitimi programı ve ilköğretim matematik eğitimi yüksek lisans programı bulunan üniversitelerin frekanslarıdır. Türkiye' de 67 üniversitenin bünyesinde ilköğretim programı ve 32 üniversitenin bünyesinde ilköğretim matematik eğitimi yüksek lisans programı bulunmaktadır. İlköğretim matematik eğitimi programı bulunan üniversite yoğunluğu en fazla İç Anadolu Bölgesi' nde (%22,3), en az ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde (%7,4) olduğu görülmekteyken; ilköğretim matematik eğitimi yüksek lisans programı bulunan üniversite yoğunluğunun en fazla İç Anadolu Bölgesi' nde (%28,1), Ege, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ise %6,3 ile en arka sıralarda olduğu görülmektedir.

Yönetilen doktora tezlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımlarına ilişkin bulgular tablo 4.13' de verilmiştir.

Tablo 4.13. Yönetilen doktora tezlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımı

Bölgeler	Kadro	Tamamlanmış Doktora tezleri	Süreçte Doktor a tezleri	Toplam Doktor a Tezi Sayısı	Yönetilen Doktora Tezi Bilgisine Sahip Olunan Öğretim Üyesi Sayısı		İlköğretim Matematik Eğitimi Doktora Programı Bulunan Üniversite Sayısı	Bölgede İlköğretim Matematik Eğitimi Programı Bulunan Üniversite Sayısı		
					Hiç Doktora. Tezi Yönetmeyen Öğretim Üyesi Sayısı	Hiç Doktora. Tezi Yönetmeyen Öğretim Üyesi Sayısı				
Marmara	Profesör	7	2	9 % 4,6	3 % 2,3	0 % 0	4 %23,5	10 % 14,9		
	Doçent	8	9	17 %8,6	5 % 3,9	0 % 0				
	Yardımcı Doçent	1	1	2 % 1	16 % 12,5	14 % 17,7				
	Toplam	16	12	28 % 14,2	24 % 18,8	14 % 17,7				
	Profesör	0	0	0 % 0	0 % 0	0 % 0				
Ege	Doçent	3	2	5 % 2,5	6 % 4,7	4 % 5,1	2 %11,8	8 % 11,9		
	Yardımcı Doçent	0	0	0 % 0	9 % 7	9 % 11,4				
	Toplam	3	2	5 %2,5	15 % 11,7	13 % 16,5				
	Profesör	33	5	38 %19,3	6 % 4,7	1 % 1,3			5 %29,4	15 % 22,3
	Doçent	8	8	16 % 8,1	12 % 9,4	7 % 8,9				
Yardımcı Doçent	3	13	16 %8,1	16 % 12,5	11 %13,9					
Toplam	44	26	70 %35,5	34 % 26,6	19 % 24,1					
Profesör	40	1	41 %20,8	3 % 2,3	0 % 0	2 %11,8	14 % 20,8			
Doçent	6	0	6 % 3	7 % 5,5	4 % 5,1					
Yardımcı Doçent	0	6	6 % 3	16 % 12,5	14 % 17,7					
Toplam	46	7	53 % 26,9	26 % 20,3	18 % 22,8					
Profesör	8	3	11 %5,6	3 % 2,3	0 % 0			0 % 0	6 % 8,9	
Doçent	0	0	0 % 0	0 % 0	0 % 0					
Yardımcı Doçent	1	0	1 % 0,5	5 % 3,9	4 % 5,1					
Toplam	9	3	12 % 6,1	8 % 6,3	4 % 5,1					
Profesör	13	7	20 % 10,2	5 % 3,9	0 % 0	2 % 11,8	9 % 13,4			
Doçent	1	4	5 % 2,5	3 % 2,3	0 % 0					
Yardımcı Doçent	1	2	3 % 1,5	3 % 2,3	2 %2,5					
Toplam	15	13	28 % 14,2	11 % 8,6	2 % 2,5					
Profesör	0	0	0 % 0	0 % 0	0 % 0			2 %11,8	5 % 7,4	
Doçent	0	1	1 % 0,5	6 % 4,7	5 % 6,3					
Yardımcı Doçent	0	0	0 % 0	4 % 3,1	4 % 5,1					
Toplam	0	1	1 % 0,5	10 % 7,8	9 % 11,4					
Genel toplam		133	64	197 % 100	128 %100	79 % 100	17 %100			67 % 100

Tablo 4.13'e göre 20' si profesör, 39' u doçent ve 69' u yardımcı doçent olmak üzere toplam 128 öğretim üyesinin yönetilen doktora tezlerine dair bilgisine ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin 49' unun (%38,3) en az bir doktora tezi yönettiği görülürken, 79' unun (%61,7) hiç doktora tezi yönetmediği görülmektedir. 'Yönetilen doktora tezleri' bilgisine ulaşılan öğretim üyelerinin yoğunluğu en fazla % 26,6 olmak üzere İç Anadolu Bölgesi' nde ve yoğunluğu en az % 6,3 olmak üzere Akdeniz Bölgesi' nde görülmektedir. Öğretim üyelerinin Türkiye genelinde, 133' ü tamamlanmış ve 64' ü süreçte görünen, toplam 197 doktora tezinin danışmanlığını yaptığı görülmektedir. Doktora tezlerinin çoğunluğunu (% 35,5) İç Anadolu Bölgesi' nde görev yapan öğretim üyelerinin yönettiği ve en az (% 0,5) doktora tezini Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde görev yapan öğretim üyelerinin yönettiği dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılımcı 128 öğretim üyesinin 79' unun hiç doktora tezi yönetmediği dikkat çekmektedir. Buna göre doktora tezi yöneten 49 öğretim üyesinin olduğu söylenebilir. Ayrıca Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde bilgisine sahip olunan 10 öğretim üyesinin 9' unun, Ege Bölgesi' nde bilgisine sahip olunan 15 öğretim üyesinin 13' ünün hiç doktora tezi yönetmediği görülürken, Doğu Anadolu Bölgesi' nde ise 11 öğretim üyesi arasında sadece 2 kişinin hiç doktora tezi yönetmediği görülmektedir. Buna göre Güneydoğu Anadolu ve Ege bölgelerinde görev yapan öğretim üyelerinin neredeyse tamamına yakınının hiç doktora tezi yönetmemesi, Doğu Anadolu Bölgesi' nde ise neredeyse tamamının en az bir doktora tezi yönetmiş olması şaşırtıcıdır.

Tablo 4.13' de dikkat çeken bir diğer nokta ilköğretim matematik eğitimi programı ve ilköğretim matematik eğitimi doktora programı bulunan üniversitelerin frekanslarıdır. Türkiye' de 67 üniversitenin bünyesinde ilköğretim programı ve 17 üniversitenin bünyesinde ise ilköğretim matematik eğitimi doktora programı bulunmaktadır. İlköğretim matematik eğitimi programı bulunan üniversite yoğunluğu en fazla İç Anadolu Bölgesi' nde (%22,3) en az ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde (%7,4) görülürken, ilköğretim matematik eğitimi doktora programı bulunan üniversite yoğunluğu en fazla İç Anadolu Bölgesi' nde (%29,4) olmak üzere Akdeniz Bölgesi' nde ise hiç doktora programı bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca en fazla doktora programının bulunduğu üniversite yoğunluğunun olduğu İç Anadolu Bölgesi' nde hiç doktora tezi yönetmeyen öğretim üyesi yoğunluğunun (%24,1) doktora tezi yönetmeyen bütün öğretim üyeleri arasında en fazla olması ilginçtir.

Aşağıda öğretim üyelerinin danışmanlıklarında yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerinin Türkiye geneli yapılan analizleri frekans, yüzde ve ortalama kullanılarak tablo 4.14 ve tablo 4.15’ de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Yönetilen yüksek lisans ve doktora tez sayıları

	Yönetilen Yüksek Lisans Tezleri			Yönetilen Doktora Tezleri			Toplam Yüksek Lisans ve Doktora Tez Sayısı	Toplam Tez Bilgisine Sahip Olunan Öğretim Üyesi Sayısı	Hiç Tez Yönetmeyen Öğretim Üyesi Sayısı
	Tamamlanmış	Süreçte	Toplam	Tamamlanmış	Süreçte	Toplam			
Profesör	164 % 25,8	11 % 1,7	175 % 27,5	101 % 51,3	18 % 9,1	119 % 60,4	294 % 35,3	20 % 14,3	1 % 4
Doçent	255 % 40,1	36 % 5,7	291 % 45,8	26 % 13,2	24 % 12,2	50 % 25,4	341 % 40,9	41 % 29,3	0 % 0
Yardımcı Doçent	132 % 20,8	38 % 6	170 % 26,7	6 % 3	22 % 11,2	28 % 14,2	198 % 23,8	79 % 56,4	24 % 9,6
Toplam	551 % 86,6	85 % 13,4	636 % 100	133 % 67,5	64 % 32,5	197 % 100	833 % 100	140 % 100	25 % 100

Tablo 4.15. Bir öğretim üyesinin yönettiği tez ortalaması

	Yönetilen Yüksek Lisans Tezleri			Yönetilen Doktora Tezleri		
	Tamamlanmış	Süreçte	Toplam	Tamamlanmış	Süreçte	Toplam
Profesör	8,2	0,6	8,8	5,1	0,9	6
Doçent	6,2	0,9	7,1	0,6	0,6	1,2
Yardımcı Doçent	1,7	0,5	2,2	0,1	0,3	0,4

Çalışmada toplam 140 öğretim üyesinin verileri arasında yönetilen yüksek lisans ve doktora tezlerine dair bilgilere ulaşılmıştır. Bu alanda bilgisine ulaşılan öğretim üyelerinin yaklaşık %14,3’ ü profesör, %29,3’ ü doçent ve % 56,4’ ü yardımcı doçent kadrosunda bulunmaktadır. Tablo 4.14’ de öğretim üyelerinin danışmanlıklarında 636 yüksek lisans tezi ve 197 doktora tezi olmak üzere toplam 833 tezin tamamlanmış veya devam etmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca 833 yüksek lisans ve doktora tezinin %35,3’ ünü profesörlerin, % 40,9’ unu doçentlerin, % 23,8’ ini yardımcı doçentlerin yönettiği tabloda ulaşılan bir başka noktadır.

Öğretim üyeleri kadrolarına göre tablo 4.14 incelendiğinde tamamlanmış veya süreçte görünen yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunu (% 45,8) doçentlerin

yönettiği görülmekteyken, tamamlanmış veya süreçte görünen doktora tezlerinin büyük çoğunluğunu (% 60,4) ise profesörlerin yönettiği görülmektedir. Öğretim üyelerinin kadroları arasında tez yönetme yoğunluğunun, bir profesöre ortalama 8,8 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi düşmek üzere en fazla profesörlerde, sonra 7,1 yüksek lisans tezi ve 1,2 doktora tezi olmak üzere doçentlerde olduğu görülmektedir. Yanı sıra bir yardımcı doçente ise ortalama 2,3 yüksek lisans tezi düştüğü görülürken, neredeyse hiç doktora tezi düşmediği görülmektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarının araştırma tecrübelerini ortaya koymak üzere yürüttükleri veya görev aldıkları projelerin analizleri yapılmıştır. Projeler desteklendiği kurumlara göre;

- (1) Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP),
- (2) TÜBİTAK destekli projeler (araştırma projeleri, bilimsel etkinlikler),
- (3) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) destekli projeler (bilimsel etkinlikler, TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Projeleri, EARGED: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Projeleri, OMGEF: Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitimi Projeleri),
- (4) Avrupa Birliği (AB) destekli projeler (araştırma projeleri, hareketlilik projeleri),
- (5) Dünya Bankası (DB) destekli projeler,
- (6) Kalkınma Ajansı (KA) destekli projeler,
- (7) Farklı kurumlar tarafından desteklenen diğer projeler

olmak üzere yedi bölümde ayrı ayrı incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan analizler tablo 4.16, tablo 4.17, tablo 4.18, tablo 4.19.A, tablo 4.19.B, tablo 4.20, tablo 4.21 ve tablo 4.22' de sunulacaktır.

Tablo 4.16. Öğretim elemanlarının BAP tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri

BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ (BAP)					
Unvan	BAP projesi sayısı	BAP tecrübesi olan öğretim elemanı sayısı	BAP tecrübesi olmayan öğretim elemanı sayısı	Proje bilgisine sahip olduğumuz toplam öğretim elemanı sayısı	Bir öğretim elemanın a düşen ortalama BAP proje sayısı
Profesör	14 % 9,40	7 %50	7 %50	14 %100	2
Doçent	42 %28,19	18 %43,90	23 %46,10	41 %100	2,33
Yardımcı Doçent	64 %42,95	35 %46,05	41 %53,95	76 %100	1,83
Araştırma Görevlisi	23 %15,44	12 %24	38 %76	50 %100	1,92
Öğretim Görevlisi	6 %4,03	4 %44,44	5 %55,56	9 %100	1,50
Toplam	149 %100	76 %40	114 %60	190 %100	1,96
Tüm proje sayısı üzerinden BAP projeleri yüzdesi	149 %55,20				

Öğretim elemanlarının verilerine göre 14' ü profesör, 41' i doçent, 76' sı yardımcı doçent, 50' si araştırma görevlisi ve 9' u öğretim görevlisi olmak üzere toplam 190 kişinin yer aldığı proje bilgisine ulaşılmıştır. Tablo 4.16' ya göre bilgisine ulaşılan öğretim elemanlarından 76' sının (%40) 149 adet bilimsel araştırma projeleri kapsamında projelerde yer aldığı görülmektedir. Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında 1 öğretim elemanına ortalama 2,33 proje düşmek üzere yoğunluğun en fazla doçentlerde olduğu gözlenmektedir. Ayrıca tüm kadrolarda öğretim elemanlarının yarısından fazlasının hiç BAP kapsamında proje tecrübesi olmaması dikkat çekmektedir. BAP kapsamındaki projelerin oranının tüm projelerin %55,20' si olması dikkat çeken bir başka noktadır.

Aşağıda öğretim elemanlarının TÜBİTAK tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimlerine dair analiz sonuçları tablo 4.17' de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretim elemanlarının TÜBİTAK tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri

Unvan	TÜBİTAK							
	Araştırma projeleri sayısı	Araştırma projesi tecrübesi olan öğretim elemanı sayısı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama araştırma projesi sayısı	Bilimsel etkinlik sayısı	Bilimsel etkinlik tecrübesi olan öğretim elemanı sayısı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama bilimsel etkinlik sayısı	TÜBİTAK tecrübesi olmayan öğretim elemanı sayısı	Proje bilgisine sahip olduğumuz toplam öğretim elemanı
Profesör	7 %21,88	5 %35,71	1,40	2 %2,47	2 %14,29	1	9 %64,29	14 %100
Doçent	15 %46,88	9 %21,95	1,67	28 %34,57	16 %39,02	1,75	20 %48,78	41 %100
Yardımcı Doçent	6 %18,75	6 %7,89	1	39 %48,15	26 %34,21	1,50	45 %59,21	76 %100
Araştırma Görevlisi	4 %12,50	4 %8	1	9 %11,11	6 %12	1,50	40 %80	50 %100
Öğretim Görevlisi	0	0	0	3 %3,70	3 %33,33	1	6 %66,67	9 %100
Toplam	32 %100	24 %12,63	1,33	81 %100	53 %27,89	1,53	120 %63,16	190 %100
Tüm proje sayısından TÜBİTAK projeleri yüzdesi	32 %11,85			81 %30				

TÜBİTAK tarafından desteklenen projeler; araştırma projeleri ve bilimsel etkinlikler olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Proje deneyimleri kapsamında bilgisine ulaşılan 190 öğretim elemanının sadece 24' ünün (%12,63) 32 tane TÜBİTAK araştırma projeleri kapsamında desteklenen projelerde deneyimleri olduğu, 53' ünün (%27,89) ise 81 tane bilimsel etkinlikte deneyimi olduğu görülmektedir. Öğretim elemanının %63,16' sının TÜBİTAK tarafından desteklenen projelerde hiç deneyimlerinin olmaması dikkat çekmektedir. Bir öğretim elemanına düşen TÜBİTAK araştırma projeleri deneyimi analizlerine göre bir doçentin ortalama 1,40 projede yer almış olduğu ve bu oranın en fazla doçentlerde olduğu gözlenmektedir. Ayrıca TÜBİTAK tarafından desteklenen projelerin oranının tüm projelerin sadece %11,85' i olması ilginçtir.

Tablo 4.18' de öğretim elemanlarının Avrupa Birliği tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimlerine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretim elemanlarının Avrupa Birliği tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri

Unvan	AB							
	AB Araştırma projesi sayısı	Araştırma projesi tecrübesi olan öğretim elemanı sayısı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama araştırma projesi	AB Hareketlilik projesi sayısı	AB Hareketlilik projesi tecrübesi olan öğretim elemanı sayısı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama hareketlilik projesi	AB projeleri tecrübesi olmayan öğretim elemanı sayısı	Proje bilgisine sahip olduğumuz toplam öğretim elemanı
Profesör	1 %5	1 %7,14	1	1 %10	1 %7,14	1	12 %85,71	14 %100
Doçent	13 %65	8 %19,51	1,62	5 %50	2 %4,87	2,5	32 %78,05	41 %100
Yardımcı Doçent	5 %25	4 %5,26	1,25	4 %40	3 %3,94	1,33	69 %90,79	76 %100
Araştırma Görevlisi	1 %5	1 %2	1	0	0	0	49 %90	50 %100
Öğretim Görevlisi	0	0	0	0	0	0	9 %100	9 %100
Toplam	20 %100	14 %7,36	1,42	10 %100	6 %3,15	1,66	171 %90	190 %100
Tüm proje sayısı üzerinden AB proje yüzdesi	20 %7,40			10 %3,70				

Avrupa Birliği tarafından desteklenen projeler; araştırma projeleri ve hareketlilik projeleri olarak iki grupta incelenmiştir. Tablo 4.18' e göre proje deneyimlerine ait bilgisine ulaşılan toplam 190 öğretim elemanının yaklaşık %90' ının hiçbirinde Avrupa Birliği tarafından desteklenen projelere rastlanılmamıştır. Tüm öğretim elemanlarının yaklaşık %7,36' sının AB araştırma projeleri, %3,15' inin ise AB hareketlilik projeleri deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Projelerdeki tecrübelerle ilişkin bulgulara göre 1 araştırma ve 1 hareketlilik projesi olmak üzere sadece 2 profesörün AB tarafından desteklenen projelerde deneyimlerinin olması dikkat çekmektedir. AB projeleri deneyimine sahip olan en yoğun grubun kişi başına ortalama 1,62 proje deneyimi ile doçent kadrosu olduğu gözlenmektedir. Ayrıca %7,40 araştırma ve %3,70 hareketlilik projeleri olmak üzere, tüm projelerin %11,10' unun AB tarafından desteklenen projeler olduğu tablo 4.18' de görülen bir başka husustur.

Aşağıda tablo 4.19.A ve tablo 4.19.B' de öğretim elemanlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimlerine dair analizleri sunulmuştur.

Tablo 4.19.A. Öğretim elemanlarının MEB tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri

MEB										
Unvan	Bilimsel etkinlik tecrübesi olan		TTKB tecrübesi olan		EARGED proje tecrübesi olan		MEB OMGEP Proje Sayısı	MEB projeleri tecrübesi olmayan öğretim elemanı sayısı	Proje bilgisine sahip olduğumuz toplam öğretim elemanı sayısı	
	Bilimsel etkinlik sayısı	öğretim elemanı sayısı	TTKB proje sayısı	öğretim elemanları sayısı	EARGED Proje sayısı	öğretim elemanı sayısı				
Profesör	1	1	6	2	1	1	0	0	12	14
	%16,67	%7,14	%54,55	%14,29	%25	%7,14			%85,71	%100
Doçent	2	2	1	1	1	1	0	0	37	41
	%33,33	%4,88	%9,09	%2,44	%25	%2,44			%90,24	%100
Yardımcı Doçent	3	1	0	0	2	2	0	0	73	76
	%50	%1,32			%50	%2,63			%96,05	%100
Araştırma Görevlisi	0	0	0	0	0	0	7	2	48	50
							%100	%4	%96	%100
Öğretim Görevlisi	0	0	4	1	0	0	0	0	8	9
			%36,36	%11,11					%88,89	%100
Toplam	6	4	11	4	4	4	7	2	178	190
	%100	%2,11	%100	%2,11	%100	%2,11	%100	%1,05	%93,68	%100
Tüm proje sayısı üzerinden MEB projeleri yüzdesi	6		11		4		7			
	%2,22		%4,07		%1,48		%2,59			

Tablo 4.19.B. Bir öğretim elemanına düşen ortalama MEB projeleri sayısı

Unvan	Bir öğretim elemanına düşen ortalama bilimsel etkinlik sayısı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama TTKB projeleri sayısı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama EARGED projeleri sayısı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama OMGEP projeleri sayısı
Profesör	1	3	1	0
Doçent	1	1	1	0
Yardımcı Doçent	3	0	1	0
Araştırma Görevlisi	0	0	0	3,5
Öğretim Görevlisi	0	4	0	0
Toplam	1,5	2,75	1	3,5

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen projeler; bilimsel etkinlikler, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından desteklenen projeler, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından desteklenen projeler ve Öğretmen Mesleki Gelişim Projeleri (OMGEP) olmak üzere dört grupta

incelenmiştir. Öğretim elemanlarının proje deneyimlerine dair analiz sonuçları tablo 4.19.A' ya göre bilgisine ulaşılan 190 öğretim elemanının %2,11' i bilimsel etkinlik tecrübesine, %2,112 i TTKB projeleri tecrübesine, %2,11' i EARGED projeleri tecrübesine, % 1,05' i OMGEP tecrübesine sahiptir. Öğretim elemanlarının %93,78 ile büyük çoğunluğunun ise hiçbir MEB tarafından desteklenmiş projede deneyiminin bulunmadığı dikkat çekmektedir. MEB destekli proje sayısının %2,22 ile bilimsel etkinlikler, %4,07 ile TTKB projeleri, %1,48 ile EARGED projeleri, %2,59 ile OMGEP projeleri olmak üzere tüm projeler üzerinden toplam %10,36 olması dikkat çeken bir başka noktadır.

Tablo 4.19.B' ye göre bir öğretim elemanının yer aldığı ortalama bilimsel etkinlik sayısı 3 proje ile en fazla yardımcı doçentlerde, ortalama TTKB projeleri sayısı 4 proje ile en fazla öğretim görevlilerinde, ortalama OMGEP projeleri sayısı 3,5 ile en fazla araştırma görevlilerinde olduğu görülmektedir. Yanı sıra bir öğretim elemanının yer aldığı EARGED projeleri sayısı ise profesör, doçent ve yardımcı doçentlerde ortalama 1 proje olarak gözlenmektedir.

Aşağıda öğretim elemanlarının Dünya Bankası tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimlerine ilişkin analiz sonuçları tablo 4.20' de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretim elemanlarının Dünya Bankası tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri

DÜNYA BANKASI (DB)					
Unvan	Dünya Bankası Proje Sayısı	Dünya Bankası Proje tecrübesi olan öğretim elemanı sayısı	Dünya Bankası Proje tecrübesi olmayan öğretim elemanı sayısı	Proje bilgisine sahip olduğumuz toplam öğretim elemanı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama proje sayısı
Profesör	1 % 100	1 %7,14	13 %92,86	14 %100	1
Doçent	0	0	41 %100	41 %100	0
Yardımcı Doçent	0	0	76 %100	76 %100	0
Araştırma Görevlisi	0	0	50 %100	50 %100	0
Öğretim Görevlisi	0	0	9 %100	9 %100	0
Toplam	1 % 100	1 %0,53	189 %99,47	190 %100	1
Tüm proje sayısı üzerinden DB proje yüzdesi	1 %0,37				

Dünya Bankası tarafından desteklenen projeler kapsamında proje tecrübelerine dair bilgisine ulaşılan tüm öğretim elemanlarının %99,47' si olmak üzere neredeyse tamamının Dünya Bankası destekli hiç projede yer almadığı, sadece 1 profesörün 1 projede yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Dünya Bankası destekli projelerin oranının tüm projelerin sadece %0,37' si olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.21' de öğretim elemanlarının Kalkınma Ajansı tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimlerine dair analizleri sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğretim elemanlarının Kalkınma Ajansı tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri

KALKINMA AJANSI					
Unvan	Proje Sayısı	Proje tecrübesi olan öğretim elemanı sayısı	K.A. Proje tecrübesi olmayan öğretim elemanı sayısı	Proje bilgisine sahip olduğumuz toplam öğretim elemanı	Bir öğretim elemanın a düşen ortalama proje sayısı
Profesör	0	0	14	14	0
			% 100	% 100	
Doçent	0	0	41	41	0
			% 100	% 100	
Yardımcı Doçent	3	2	74	76	1,5
	% 75	% 2,63	% 97,36	% 100	
Araştırma Görevlisi	1	1	49	50	1
	% 25	% 2	% 98	% 100	
Öğretim Görevlisi	0	0	9	9	0
			% 100	% 100	
Toplam	4	3	187	190	1,33
	% 100	% 1,57	% 98,43	% 100	
Tüm proje sayısı üzerinden kalkınma ajansı projeleri yüzdesi	4				
	% 1,48				

Proje tecrübelerine dair bilgisine ulaşılan tüm öğretim elemanlarından 2 yardımcı doçentin 3 projede, 1 araştırma görevlisinin 1 projede olmak üzere toplamda sadece %1,57' sinin Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmiş projelerde yer aldığı görülmektedir. Buna göre %98,43' ü ise Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmiş hiç projede yer almamıştır. Ayrıca Kalkınma ajansı tarafından desteklenmiş projelerin oranının tüm projelerin sadece %1,48' i olduğu bulgular arasındadır.

Aşağıda Öğretim elemanlarının farklı kurumlar tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimlerine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretim elemanlarının Diğer kurumlar tarafından desteklenen projeler kapsamında proje deneyimleri

DİĞER PROJELER					
Unvan	Diğer projelerin sayısı	Diğer projelerde tecrübesi olan öğretim elemanı sayısı	Diğer projelerde tecrübesi olmayan öğretim elemanı sayısı	Proje bilgisine sahip olduğumuz toplam öğretim elemanı	Bir öğretim elemanına düşen ortalama proje sayısı
Profesör	7 %12,07	4 %28,57	10 %71,43	14 %100	1,75
Doçent	23 %39,66	12 %29,27	29 %70,73	41 %100	1,91
Yardımcı Doçent	23 %39,66	14 %18,42	62 %81,58	76 %100	1,64
Araştırma Görevlisi	5 %8,62	5 %10	45 %90	50 %100	1
Öğretim Görevlisi	0	0	9 %100	9 %100	0
Toplam	58 %100	35 %18,42	155 %81,58	190 %100	1,65
Tüm proje sayısı üzerinden diğer projelerin yüzdesi	58 %21,48				

Öğretim elemanlarının proje tecrübelerine ilişkin veriler Bilimsel Araştırma Projeleri, Avrupa Birliği destekli projeler, TÜBİTAK destekli projeler, MEB destekli projeler, Kalkınma Ajansı destekli projeler ve Dünya Bankası destekli projeler olarak gruplandırılmıştı. Bunun yanı sıra bu kurumlardan farklı herhangi bir kurum tarafından desteklenen projeler ise Diğer kurumlar tarafından desteklenen projeler olarak gruplandırılmıştır. Bu bağlamda bilgisine ulaşılan profesörlerin 4' ünün (%28,57) 7 projede, doçentlerin 12' sinin (%29,27) 23 projede, yardımcı doçentlerin 14' ünün (%18,42) 23 projede, araştırma görevlilerinin 5' inin (%10) 5 projede olmak üzere toplam 35 kişinin farklı kurumlar tarafından desteklenen 58 projede yer aldığı görülmektedir. Ayrıca tablo 4.21' e göre 1 doçente ortalama 1,91 proje düşmek üzere en fazla ortalamanın doçentlerde olduğu görülmektedir.

Son olarak öğretim elemanlarının yer aldığı tüm projelerin sayısı ve bir öğretim elemanının proje ortalamalarına ilişkin bulgular tablo 4.23' de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğretim elemanlarının yer aldığı tüm projelerin sayısı ve bir öğretim elemanının proje ortalaması

Unvan	Tüm projelerin sayısı (n)	Proje tecrübesi olan öğretim elemanının sayısı (X)	Bir öğretim elemanın a düşen ortalama proje sayısı (n/X)	Hiç proje tecrübesi olmayan öğretim elemanı sayısı	Proje bilgisine sahip olduğumuz toplam öğretim elemanı sayısı (Y)	Bir öğretim elemanın a düşen ortalama proje sayısı (n/Y)
Profesör	41 %10,70	13 %8,55	3,15	1 %2,63	14 %7,37	2,93
Doçent	130 %33,94	37 %24,34	3,51	4 %10,53	41 %21,58	3,17
Yardımcı Doçent	149 %38,90	68 %44,74	2,19	8 %21,05	76 %40	1,96
Araştırma Görevlisi	50 %13,05	26 %17,11	1,92	24 %63,16	50 %26,32	1,00
Öğretim Görevlisi	13 %3,39	8 %5,26	1,63	1 %2,63	9 %4,74	1,44
Toplam	383 %100	152 %100	2,52	38 %100	190 %100	2,02

Açıklama: (n/X) : Ortalama proje sayısı tüm projelerin sayısının proje tecrübesi olan öğretim elemanları sayısına oranı

(n/Y) : Ortalama proje sayısı tüm projelerin sayısının proje tecrübesi bilgisine sahip olunan tüm öğretim elemanları sayısına oranı

Öğretim elemanlarının yer aldıkları projelere dair verilerin analizine göre bilgisine ulaşılan toplam 190 öğretim elemanının 152' si 383 projede yer almıştır. Proje tecrübesi olan profesör, doçent ve yardımcı doçentler arasında %44,74 ile en fazla proje tecrübesine yardımcı doçentlerin sahip olması, %8,55 ile en az proje tecrübesine sahip grubun profesörler olması dikkat çekmektedir. Ayrıca bir öğretim elemanına düşen ortalama proje sayısına bakıldığında her iki durumda da en fazla doçentlerde 3,51 ve 3,17 proje; en az ise proje tecrübesi olan öğretim elemanları üzerinden hesaplandığında öğretim görevlilerinde 1,63 proje, proje bilgisine sahip olunan tüm öğretim elemanları üzerinden hesaplandığında ise araştırma görevlilerinde ortalama 1 proje olduğu gözlenmektedir.

Genel olarak proje bilgisine ulaşılan 1 öğretim üyesinin ortalama 2,44 projede yer aldığı, 1 öğretim görevlisinin ise ortalama 1,06 projede yer aldığı bulgular arasındadır.

4.2. TARTIŞMA

Bu tez çalışmasında Türkiye’deki ilköğretim matematik eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarını daha yakından tanımak amacıyla temel olarak dört soru cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bulgulara dayalı olarak öğretim elemanlarından elde edilen veriler bu sorular ekseninde organize edilmiştir. Bu kapsamda tartışma bölümü üç başlık altında ortaya konulacaktır.

4.2.1. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Öğrenim Tecrübeleri ve Doktora Öğrenimi Sonrası Hareketliliği

Türkiye’de ilköğretim matematik eğitimi programında 265’i öğretim üyesi ve 190’ı araştırma ve öğretim görevlileri olmak üzere toplam 455 öğretim elemanı görev almaktadır. Bölgelere göre dağılımına bakıldığında öğretim üyelerinin en fazla İç Anadolu Bölgesi’nde (66 kişi) yoğunlaştığı, daha sonra Karadeniz Bölgesi (59 kişi), Marmara Bölgesi (50 kişi), Doğu Anadolu Bölgesi (32 kişi), Ege Bölgesi (23 kişi) Güneydoğu Anadolu Bölgesi (22 kişi) ve Akdeniz Bölgesi (13 kişi) şeklinde devam ettiği söylenebilir. Kuruluşu eski üniversitelerden biri olan Gazi Üniversitesi’nin matematik eğitimiyle ilgili yapılanmaların İç Anadolu Bölgesi’nde yoğunlaşmasında etken faktörlerden biri olduğu düşünülebilir. Gazi Eğitim Enstitüsü 1926 yılında Mustafa Kemal Atatürk’ün isteği üzerine “Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adıyla kurulmuştur. Daha sonra 1976 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’ne dönüşmüştür. Enstitü 1982 yılında Gazi Eğitim Fakültesi kimliğine kavuşmuştur (gazi.edu.tr). Bu nedenle eğitimin İç Anadolu Bölgesi’nde daha köklü olması şaşırtıcı değildir.

Katılımcılardan elde edilen verilere göre 206 öğretim elemanının bilgilerinde lisans öğrenimlerine yönelik verilere rastlanılmıştır ki bu öğretim elemanlarının % 45,27’sini temsil etmektedir. Lisans düzeyi öğrenimini matematik eğitimi alanında tamamlayan öğretim elemanları, bilgisine ulaşılanların yaklaşık %

46' sını, yüksek lisans düzeyi öğrenimini matematik eğitimi alanında tamamlayan öğretim elemanları yaklaşık % 48' ini, doktora düzeyi öğrenimini matematik eğitimi alanında tamamlayan öğretim elemanları ise yaklaşık % 53' ünü oluşturmaktadır. Buna göre çalışmaya katılan öğretim elemanlarının neredeyse yarısının lisans-yüksek lisans-doktora öğrenimlerini matematik eğitimi alanında tamamlamış olduğu söylenebilir.

Yapılan detaylı analizler sonucunda elde edilen bilgilere göre lisans öğrenimini matematik eğitiminde tamamlayan öğretim elemanları profesörlerin % 14' ünü, doçentlerin % 63' ünü, yardımcı doçentlerin % 44' ünü, araştırma görevlilerinin ise % 90' ını temsil etmektedir. Dolayısıyla lisans öğrenimlerini matematik eğitiminde yapan öğretim elemanları oranının profesör kadrosundan araştırma görevlileri kadrosuna doğru bir artış eğilimine sahip olduğu söylenebilir. Eğitim fakültelerinde matematik eğitiminin bir disiplin olarak zamanla gelişmesi bu durumu ortaya çıkaran etmenlerden biri olarak düşünülebilir.

Öğretmen yetiştirmede önemli bir dönüm noktası olan 1982 yılında tüm öğretmen yetiştiren kurumlar 2547 sayılı yasa ile üniversite çatısı altında toplanmıştır. Yeni yapı içine entegre edilmiş olan eğitim enstitülerinin öğretim kadrosu, akademik unvanlara sahip olmayan öğretim elemanlarının %20' si (280 kişi) 41 sayılı KHK gereği Milli Eğitim Bakanlığı'na dönerken, geriye kalan %80'i (1154 kişi) önce tamamlama sonra yüksek lisans ve doktora programlarına katılarak, üniversitelerdeki yapılanma içinde yer almışlardır (Ataman, 1998). Ataman' a (1998) göre kendi kurumlarında akademik yükselme yapamayan hemen hemen her disiplin alanındaki öğretim üyesi de kendisine öğretmen yetiştiren bu yeni eğitim fakültelerinde kadro almaya ve kendi disiplinini olduğu gibi bu kurumlara aktarmaya başlamışlardır. Bunun sonucunda da doğal olarak matematik öğretimi gibi özel öğretim alanlarında öğretim elemanı açığı oluşmuştur. Eğitim fakültelerinin yapılanma sürecinde yaşanan bu değişiklikler, profesörlerde lisans öğrenim oranının matematik eğitiminde az iken araştırma görevlileri kadrosuna doğru giderek artan bir eğilim göstermesinde etken faktörlerden biri olarak düşünülebilir.

Bölgelere göre analiz sonuçlarında dikkat çeken bir başka husus; diğer tüm bölgelerde doçentlerin lisansını matematik eğitiminde tamamlama oranı matematik bölümü ile eşit ya da daha fazla iken, Marmara Bölgesi' nde matematik bölümü oranının (%80) matematik eğitimi oranından (%20) oldukça fazla olmasıdır. Marmara Bölgesi'ndeki üniversiteler köklü üniversiteler olmasına rağmen bu

bölgedeki öğretim üyelerinin diğerlerine göre yaşça daha büyük olabilecekleri faktörü, matematik eğitimi alanındaki öğretim üyesinin bu bölgede daha az olmasının nedenleri arasında olabilir mi? Bu soruya net cevap vermek mümkün olmamakla birlikte bu konuda yapılacak yeni çalışmalar sorularımıza ışık tutabilir.

Katılımcıların yüksek lisans öğrenimleri incelendiğinde, profesörlerin büyük çoğunluğunun (%75) yüksek lisans öğrenimlerini matematik bölümünde tamamladığı görülürken; doçentlerin (%61), yardımcı doçentlerin (%48), araştırma görevlilerinin (%91) çoğunluğunun yüksek lisansının matematik eğitimi alanında tamamladığı gözlenmiştir. Buna göre lisans düzeyine benzer şekilde yüksek lisans öğrenimini matematik bölümünde tamamlayanların oranının profesör kadrosunda daha fazla olmasına rağmen, matematik bölümü oranının araştırma görevlisi kadrosuna doğru gittikçe azaldığı aşikârdır.

Katılımcıların doktora öğrenimleri analizlerine göre profesörlerin %24' ü, doçentlerin %56' sı ve yardımcı doçentlerin %55,6' sı doktora öğrenimini matematik eğitiminde tamamlamıştır. Buna göre genel olarak profesör kadrosundan araştırma görevlileri kadrosuna doğru unvan azaldıkça her üç düzeyde de matematik eğitiminde öğrenim yapma oranı artan bir eğilim göstermektedir.

Bu noktada öğretmenlik mesleğinin ana faktörü olan özel öğretim alan bilgisi dikkate değer olarak bir nokta olarak ele alınabilir. Erginer ve arkadaşlarına (2009, sy: 96) göre “Bir meslek dalının uzmanlık yanını ortaya çıkaran özellik, alan bilgisi formasyonudur. Öğretmen eğitiminde alan bilgisi eğitimi, belli konu alanı disiplinlerinin öğretimi ile sağlanmaktadır.” Aynı zamanda bu çalışmaya göre “öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliklerinin, akademik kökenleri açısından sorgulanabileceği ve akademik kökeni öğretmenlik eğitimiyle ilgili bulunmayan öğretim elemanlarının bir eğitime ihtiyaçlarının bulunduğu” görüşü ortaya çıkmıştır (Erginer vd., 2009, sy:104). Bir başka çalışmada “Alan Eğitimciliği” yaklaşımının, öğretim elemanlarının “Alan Uzmanı” olmalarından çok, “Alan Eğitimcisi” olmaları ile gerçekleşebileceği, öğretmen eğitiminde kalitenin artırılmasının, öğretim elemanlarının, özellikle bu konu göz önünde bulundurularak yetiştirilmeleri ile sağlanabileceği” ifade edilmiştir (Güllaç Turan, Akt: Erginer vd., 2009, sy: 97)

Öğretim elemanlarının öğrenimleri tabanında fen edebiyat matematik bölümü ve matematik eğitimi kökenli iki grubun olmasında düşündürücü olan şey, bu durumun eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programlarında da farklı uygulamalara yol açmış olabileceğidir. Özoğlu (2010) çalışmasında eğitim

fakültelerinde bu öğrenim kökeni farklılığını iki uç olarak nitelendirmiş ve bu durumun etkilerini “bu iki uç birbirileri ile yeteri kadar etkileşim sağlayamadığından birbirlerini besleyememiş ve ortaya çelişkili yapılanmalar çıkmıştır. Alan uzmanlarının etkili olduğu fakültelerde formasyon dersleri; eğitim bilimcilerin etkili olduğu fakültelerde ise alan dersleri ikinci plana itilmiştir.” şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde iki farklı yapının oluşmasında düşündürücü olan bir diğer husus farklı akademik kökene sahip öğretim elemanlarının uygulamalarında, inanışlarında ve bilgi tabanlarında da farklılıklar gözlenebileceğidir. Peki, durum böyleyse acaba bu farklılıklar öğretmen yetiştirme sürecini nasıl etkiler?

Literatürdeki bu görüşler öğretmen eğitimcilerinin kökeninin pedagojik alan eğitimi almış kişilerden olmasının öğretmen eğitimini daha nitelikli kılacağı görüşünü destekler niteliktedir. Buna göre halen Türkiye’ de eğitim fakültesinde görevli olan matematik eğitimi öğretim üyelerinin neredeyse yarısının fen edebiyat matematik bölümü kökenli olması manidardır. Öğretmenleri yetiştiren eğitimcilerin alan eğitimi formasyonu almayarak matematik bölümü mezunu olmalarının, öğretmenlerin eğitiminde ne gibi farklılıklara yol açacağı konusunda daha detaylı bir inceleme ile derinlemesine bilgi edinmek mümkün olacaktır.

Öğretim üyelerinin doktora öğrenimleri sonrası hareketliliğini ortaya koymak amacıyla, doktora öğrenimlerinden sonra doktora yaptıkları üniversitede ya da farklı bir üniversitede görev yapma durumları incelenmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgulara göre profesörlerin yaklaşık %85,7’ si, doçentlerin yaklaşık %61,2’ si, yardımcı doçentlerin ise % 77,2’ si doktora öğrenimi sonrası, doktorasını tamamladığı üniversitede görev yapmamıştır. Yani genel olarak bu bağlamda bilgisine ulaşılan 206 öğretim üyesinin %74,27’ sinde doktora sonrası hareketlilik yaşanmıştır. Türkiye’ de ilköğretim matematik eğitimi bölümü bulunan üniversitelerin içerisinde matematik eğitimi doktora programları bulunan üniversite sayısının azlığı (yaklaşık % 25) hareketliliği sınırlandıran faktörlerden biri olarak düşünülmektedir.

Bölgelere göre detaylı analizler sonucunda genel olarak öğretim üyelerinin Doğu Anadolu Bölgesi’ nde %62’ sinin doktora sonrası aynı üniversitede çalıştığı, Güney Doğu Anadolu Bölgesi’ nde ise %93’ ünün farklı bir üniversitede çalıştığı gözlenmiştir. Buna göre öğretim üyeleri arasında doktora öğrenimi sonrasında hareketliliğin en az yaşandığı bölgenin Doğu Anadolu Bölgesi, en fazla yaşandığı bölgenin ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi olduğu göze çarpmaktadır. Korkmaz

(2013) “Fen Eğitimi” alanı öğretim üyeleriyle yaptığı bir çalışmada öğretim üyelerinin iş hareketliliği ile ilgili olarak “Türkiye’de öğretim üyelerinin ortalama olarak 11,6 yıl (2-31 yıl) aynı üniversitede görev yapmakta iken ABD’de bu sürenin 5, 45 (1-24 yıl) yıl” olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre Türkiye’de öğretim üyeleri kadroları aynı üniversitede daha uzun yıllar çalışırken ABD’de bu sürenin Türkiye’nin neredeyse yarısı kadar olduğu dikkat çeken bir noktadır. Özellikle yeni kurulan üniversitelerde hareketliliğin yaşanması, akademik ortamda çok kültürlü dinamik bir yapının oluşmasına katkı sağlayan faktörlerden biri olarak düşünülmektedir. Çetinsaya (2014) öğretim üyelerinin farklı üniversitelerdeki deneyimleri ve etkileşimlerinin bilgi çerçevelerini yenilemelerine, entelektüel ve akademik diyaloglarını arttırmalarına katkı sağlayan önemli bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir.

Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının hareketliliği bağlamında Yüksek Öğretim Kurulu ve TÜBİTAK çeşitli programlar aracılığıyla öğretim üyelerini ulusal ve uluslararası hareketliliğe teşvik etmeyi amaçlamaktadır. YÖK, yüksek öğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişim programları olan “Farabi Değişim Programı” ve “Mevlana Değişim Programı” ile; TÜBİTAK, “Konuk veya Akademik İzinli Bilim İnsanı Destekleme Programı” ve “Uluslararası Deneyimli Araştırmacı Dolaşımı Destek Programı” ile öğretim elemanlarını hareketliliğe teşvik edici çalışmalara destek vermektedir. Ayrıca TÜBİTAK “Kariyer Geliştirme Programı” ile kariyerlerine yeni başlayan doktoralı bilim insanlarının çalışmalarını proje desteği vererek teşvik etmektedir. Kariyer Geliştirme Programı, “21. yüzyılın akademik önderliğini yüklenecek genç araştırmacıların çalışmaları desteklenerek, hem genç bilim insanlarının kariyerlerini araştırmacı ve eğitmen olarak en iyi şekilde sürdürmeleri, hem de bilimsel düzeyimizin geliştirilmesi ve bilimin ülke kalkınmasındaki rolünün artırılması amacıyla yönelik bir programdır.” (www.tubitak.gov.tr).

4.2.2. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Zorunlu Eğitim Kademelerindeki Öğretim Tecrübeleri

Çalışmada katılımcıların öğretim tecrübelerini belirlemek amacı ile öğretim elemanlarına ilkokul, ortaokul ya da lise düzeyinde öğretmenlik yapıp yapmadıkları ve kaç yıl öğretmenlik yaptıkları sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik elde edilen veriler neticesinde 131 öğretim üyesinin 60’ ında öğretmenlik deneyiminin hiç

olmadığı gözlenmiştir ki bu sayı bilgisine ulaşılan öğretim elemanlarının %46' sını temsil etmektedir. Bunun yanı sıra öğretim üyelerinin %30' u ise en fazla 3 yıl deneyime sahip olduklarını belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde öğretmenlik deneyimlerinin detaylı analizlerine göre katılımcıların %97' sinin ilköğretim düzeyinde hiç öğretmenlik deneyimi olmadığı gözlenmiştir. Ortaokul düzeyinde öğretim elemanlarının %65' inde öğretmenlik tecrübesi bulunmamakta iken %23' ünün en fazla 1 ya da 2 yıl süresince tecrübesi olduğu bulgular arasındadır. Ayrıca katılımcıların % 71' inin lise seviyesinde hiç öğretmenlik deneyiminin olmadığı, yaklaşık %22 sinin ise en fazla 3 yıl süresince deneyimi olduğu gözlenmiştir. Genel olarak bakıldığında öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun (yaklaşık %60) ya "hiç" öğretim tecrübesinin olmadığını, ya da en fazla 1 yıl tecrübeye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Masingila ve arkadaşlarının Amerika' da ilköğretim matematik öğretmen adaylarına ders veren eğitimcilerle ilgili yaptıkları ulusal bir tarama çalışmasında, eğitimcilerin yaklaşık %61' inin ortaokul düzeyinde, %28,9' unun ilköğretim düzeyinde matematik öğretimi deneyimine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır; %12,8' inin ise üniversite öncesi öğretim deneyimine sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre Amerika' da öğretim deneyimi ülkemize oranla oldukça fazla görünmektedir. Buna göre ülkemizdeki öğretim üyelerine bakıldığında öğretim deneyimi konusunda sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Literatürde matematik eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarının öğretim deneyimine dair bulgularını içeren ulusal bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretim deneyimine dair bulgularla karşılaştırılabilecek bir çalışma olarak Korkmaz (2013)' ün çalışması verilebilir. Korkmaz bu çalışmasında Amerika ve Türkiye' de fen öğretmeni eğitimcilerinin karakteristik özelliklerini incelemiştir. Bu çalışmaya göre RATE ve sunulan bu çalışmada ortak olarak, ABD' de öğretim üyelerinin %71,1' i 3–12 yıl arasında değişen okul tabanlı öğretmenlik deneyimine sahipken Türkiye' deki öğretim üyelerinin sadece %11,1' inin 2–5 yıl arasında bu deneyime sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sonuçlar bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Deneyim öğretmen eğitiminde bir avantaj olabilir. Öğretmen adaylarını geleceğe hazırlamada deneyim daha gerçekçi ön bilgilerin oluşmasında önemli görülebilir. Peki, bu sınırlı durum öğretmen eğitiminde akademisyenler tarafından bir eksiklik olarak görülüyor mudur? Eğer öyleyse ülkemizin etkili matematik öğretmenleri yetiştirmede ne kadar başarılı olduğunu

sorgulamanın yerinde olacağı düşünülmektedir. Tam da bu noktada öğretmenleri yetiştiren öğretim üyelerinin neleri bilmeleri gerektiği, hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ve öğretmenlik deneyimine öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde çalışmalarında bir ölçüt olmalı mı soruları ön plana çıkmaktadır.

Konuyla ilgili olarak Senemoğlu (1992) “İlkokula öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının seçiminde, mutlaka belli bir süre ilköğretimde başarılı mesleki tecrübesinin olmasına özen gösterilmelidir.” ifadesiyle öğretim deneyimine sahip olmanın önemini vurgulamıştır. Ayrıca yine bu çalışmasında Büyük Britanya’da CATE tarafından belirlendiği gibi, öğretim elemanının, öğrencisinin ihtiyacı olan gerçekçi mesleki rehberliği yapabilmesi ve kendisinin yeterli bir rol modeli olabilmesi için beş yılda bir ilköğretim sınıfında bir dönemlik süreye eşdeğer olacak bir süreyle öğretmenlik yapma koşulunun konmasını önermiştir.

Wideen’ e göre “öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitiminde “süreç” aday öğretmenlere sağlanan “bilgi” den daha önemlidir.” (Akt: Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2007, sy: 588). Dolayısıyla öğretim elemanlarının ne bildiklerinden çok süreçte aday öğretmenlere nasıl rehberlik yapacağı daha önemli gözükmektedir.

YÖK ve Dünya Bankası ortaklığında yapılan Milli Eğitimi Geliştirme Proje’si kapsamında yürütülen akreditasyon çalışmasında öğretim elemanlarının “Akademik hazırlıklarının ve öğretmenlik deneyimi ya da okullarda uygulama çalışmalarında deneyim kazanmış olması” ve “öğretmenlik uygulaması ile ilgili derslerde öğretim elemanlarının gerekli öğretmenlik deneyimine sahip olması” gerektiğine ilişkin maddeler yer almaktadır (YÖK, 1999). Buna göre öğretim elemanlarının araştırmacı kimliklerinin yanında etkili birer öğretici kimliklerinin oluşmasında öğretim deneyimi önemli bir faktör olarak düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının etkili birer öğretici olabilmeleri için illaki öğretmenlik yapmış olmaları mı gerekmektedir? Bu sınırlılık öğretmenlerle yapılacak sınıf içi çalışmalar, öğretim tecrübesi sağlayacak etkinlik ve projeler gibi farklı çalışmalarla telafi edilebilir mi? Ayrıca öğretmenlik deneyimine sahip olmayan öğretim elemanlarının bu yönde geliştirilebilmesi için ne gibi etkinlikler ve projelerin yapılabileceği konusu daha sonraki araştırmalar için bakış açısı sunabilir.

4.2.3. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Araştırma Tecrübeleri

Öğretim üyelerinin asli görevlerinden bir tanesi araştırma yapmaktır. Araştırma yapmanın hem akademik anlamda hem de yetiştirilen öğretmenlere yapacağı katkılar konusunda önemi yadsınamaz. YÖK ve Dünya Bankası ortaklığında yapılan Milli Eğitimi Geliştirme Proje' si kapsamında yürütülen "Türkiye' de Öğretmen Eğitimi" başlıklı akreditasyon çalışmasında da öğretim elemanlarının nitelikli öğretmen yetiştirilebilmeleri için nitelikli eğitim öğretim becerilerine sahip olmalarını gerektiren bazı standartlar belirlenmiştir. Bu standartlara göre "öğretim elemanlarının kendi alanlarında ve ders verdikleri alanlarda araştırma ve yayınlarının olması" ve "sınıf, laboratuvar ve özel mekânlar dışında öğrenme amaçlarını destekleyen etkinlikler düzenlemesi ya da bu etkinliklere katılması" gerekli görülmektedir (YÖK, 1999). Bu çalışmada öğretim üyelerinin araştırma tecrübeleri boyutunda, katılımcıların yürüttükleri projelerin ve yönettikleri tezlerin oranlarına bakılarak durumun ne olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tez yöneten öğretim üyeleri oranlarına bakıldığında öğretim üyelerinin %60' ından fazlasının en az bir yüksek lisans veya doktora tezi yönettiği görülmektedir. Bilgisine ulaşılan 139 öğretim üyesinin yaklaşık %80,5' inin (112 kişi) en az bir yüksek lisans tezi yönetmiş olduğu, 128 öğretim üyesinin yaklaşık %38,3 ü (49 kişi) olmak üzere yarısından az bir bölümünün en az bir doktora tezi yönetmiş olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 636 yüksek lisans tezi ve 197 doktora tezi olmak üzere toplam 833 tez yönetildiği ki ortalama olarak bir öğretim üyesinin yaklaşık 4,5 yüksek lisans tezi, yaklaşık 1,5 doktora tezi yönetmiş olacağını gösterir.

Yönetilen yüksek lisans tezlerinin yapılan detaylı analizlerine göre 139 öğretim üyesinin 636 adet yüksek lisans tezinde danışmanlık yaptığı bilgisine ulaşılmıştır ki bunların %27,5' i profesörlere, %45,8' i doçent kadrosuna ve %26,7' si de yardımcı doçent kadrosuna aittir. Burada her bir öğretim üyesinin yüksek lisans tezi yönetme ortalamasına bakıldığında ise bir profesörün ortalama 8,8, bir doçentin ortalama 7,1, bir yardımcı doçentin ise ortalama 2,2 tez yönetmiş olduğu görülmektedir. Buna göre en fazla profesörlerin yüksek lisans tezi yönetmiş olduğu söylenebilir. Çalışma süreleri bakımından kadrolar düşünüldüğünde profesörlerin daha uzun çalışma süresi olduğundan yüksek lisans tezi yönetme oranının en fazla onlarda olması normal bir durumdur.

Bölgelere göre yapılan analiz sonuçları yüksek lisans tezi yönetme oranının en fazla İç Anadolu Bölgesi' nde, en az ise Akdeniz Bölgesi' nde olduğunu göstermektedir. Bünyesinde yüksek lisans programı bulunan üniversite sayısı bakımından İç Anadolu Bölgesi 1. sırada yer alırken tez yönetme oranının da en fazla burada olması doğal bir sonuç olarak görülmektedir. Ancak, Karadeniz Bölgesi' nin yüksek lisans programı bulunma, sıralamasında 2. sırada olmasına rağmen hiç yüksek lisans tezi yönetmeyen hocaların oranının en fazla burada olması ilginç bulunmuştur. Doğu Anadolu Bölgesi' nde ise öğretim üyelerinin tamamının en az bir yüksek lisans tezi yönetmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Doktora tezleri bilgisine ulaşılan 128 öğretim üyesinin 119' u (yaklaşık %60,4) profesörlere ait olmak üzere 197 adet doktora tezinde danışmanlık yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Her bir öğretim üyesinin yönettiği doktora tezi ortalamasına göre bir profesöre düşen tez sayısı ortalama 6, bir doçente 1,4 ve bir yardımcı doçente 0,4 olduğu görülmüştür. Buna göre profesörlerin doktora tezi yönetme ortalamasının, doçentlerin neredeyse 4 katı, yardımcı doçentlerin ise yaklaşık 15 katı olması manidardır. Bölgelere göre incelendiğinde yönetilen doktora tezlerinin çoğunluğunun (% 35,5) İç Anadolu Bölgesi' nde bunun yanı sıra öğretim üyeleri arasında hiç doktora tezi yönetmeyenlerin oranının da (%24,1) en fazla bu bölgede olduğu görülmektedir. Doktora programı bulunan üniversitelerin sıralamasına göre en fazla doktora programının İç Anadolu Bölgesi' nde (%29,4) olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buna göre en fazla doktora programı sayısına ve doğal olarak en fazla bilgisine ulaşılan öğretim üyesine sahip olmasına rağmen tez yönetmeyen hocaların en fazla bu bölgede olması oldukça ilginç bulunmaktadır. Ayrıca Güneydoğu Anadolu Bölgesi' nde 10 öğretim üyesinin 9' u ve Ege Bölge' sinde 15 öğretim üyesinin 13' ü olmak üzere neredeyse tamamına yakınının hiç doktora tezi yönetmediği, Doğu Anadolu Bölgesi' nde ise 11 öğretim üyesinin sadece 2' sinin olmak üzere neredeyse tamamının en az bir doktora tezi yönettiği anlaşılmaktadır.

Çalışmada öğretim elemanlarının araştırma tecrübelerinin bir boyutu olarak yürüttükleri ya da görev aldıkları projelerin oranları incelenmiştir. Bulgulara göre bilgisine ulaşılan 190 öğretim elemanının %80' i en az bir projede yer almıştır ki bu oran 152 öğretim elemanını temsil etmektedir. Analizler sadece öğretim üyelerini kapsarsa 131 öğretim üyesinin % 90 olmak üzere çoğunluğunun en az bir projede yer aldığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretim üyelerinin %10' unun ise hiç projede yer almadığı söylenebilir. Hiç proje yapmamış veya hiç projede görev almamış bir

öğretim üyesinin öğretmen yetiştirme konusuna yapacağı katkıların ne ölçüde olacağını peşin olarak söylemek mümkün değildir. Bakioğlu ve Gürdal' ın (2001) “Öğretim üyelerinin görev alanları içinde karşılaştıkları en karmaşık ve zor iş, tezlere danışmanlık yapmaktır. Bu konumdaki bir öğretim üyesinin yeterli bir araştırmacı olması hayati önemdedir.” ifadeleri de öğretim üyelerinin araştırmacı kimliklerinin ne kadar önemli olduğunu destekler niteliktedir. Ayrıca öğretim üyelerinin etkili bir şekilde tez danışmanlığı yapabilmesi için iyi bir araştırmacı ve danışmanlık yaptığı konuda yetkin bilgi birikime sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcılar toplam 383 adet projede yer almıştır ve bu sayıya göre her bir öğretim elemanına düşen proje sayısı ortalama 2,51 olarak görünmektedir. Bu sonuç Korkmaz' ın (2013) çalışmasında elde edilen Türkiye’de araştırma projeleri sayısının ortalama 2,6 ve ABD’de araştırma projeleri sayısının ortalama 2,01 olduğu bulgusuyla paraleldir. Kişi başına düşen ortalama araştırma projeleri sayısının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Nitekim fakültelerde öğretmen eğitimi araştırmaları ve projelerine öncelik ve destek verilmesi gerektiği “Türkiye’ de Öğretmen Eğitimi’ nde Standartlar ve Akreditasyon” çalışmasında da öğretmen eğitiminde gelişimin bir göstergesi olarak alınmıştır.

Projelerde yer alan öğretim üyelerinin ortalama proje sayısı kadrolarına göre incelendiğinde bir profesöre ve bir doçente ortalama 3,51, bir yardımcı doçente ise ortalama 2,19 proje düştüğü dikkat çeken bir başka husustur. Buna göre projelerde yer alma sıklığının az olması veya profesörlerde ve doçentlerde birbirine yakın olmasının hangi faktörlerden kaynaklandığı sonraki araştırmalara bir bakış açısı sunabilir.

Öğretim elemanlarının projelere katılma oranlarının daha detaylı incelenmesi sonucunda en fazla oranın Bilimsel Araştırma Projeleri’ nde (%55,2) olduğu, bu oranın TÜBİTAK Araştırma Projeleri’ nde (%11,8) ve Avrupa Birliği Araştırma Projeleri’ nde (%7,4) oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Öğretim elemanlarının katıldıkları veya yürüttükleri projelerin hangi kurumlar tarafından desteklendiğini etkileyen etmenler arasında projelerin türü, içeriği, kapsamı, maliyeti gibi faktörler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle projelerin içeriklerine yönelik farklı çalışmalar da yapılabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tez çalışması kapsamında Türkiye’ de çeşitli üniversitelerin matematik eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğrenim ve öğretim geçmişleri ile araştırma tecrübelerinin neler olduğu incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde yapılan analizler ve elde edilen bulgular ışığında fark edilen bazı noktalar ve çıkarımlar ile çalışma alanına katkı sağlayacağı düşünülen bazı öneriler sunulmuştur.

5.1.1. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Öğrenim Tecrübeleri

Öğretim elemanlarının öğrenim tecrübelerine ilişkin lisans, lisansüstü ve doktora düzeyi öğrenimlerini tamamladıkları alanlar; matematik eğitimi, matematik bölümü ve farklı alanlar olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Bulgulara göre öğretim üyelerinin her üç düzeyde de matematik eğitiminde öğrenimlerini tamamlamış olma oranlarının %50 civarında; diğer %50’ ye yakın dilimin ise her üç düzeyde de matematik bölümünde olması ve çok az da olsa matematik eğitimi ve matematik bölümü dışında farklı alanlarda öğrenimlerini yapmış öğretim elemanlarının bulunması dikkat çekmiştir. Ayrıca eğitim fakültelerinde görevli olan matematik eğitimcilerinin büyük bir kısmının halen fen edebiyat matematik bölümü kökenli olduğu aşikardır. Dolayısıyla Matematik eğitimi öğretim elemanlarının akademik kökenlerinin çeşitliliği eğitim fakültelerine giriş kriterlerinde alan eğitimine yönelik öğretmenlik formasyonu eğitimi alınmasına dikkat edilmediğini göstermektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmeye yönelik ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlik mesleğine uygunluk ölçütü aranmalıdır. Ayrıca yapılan

detaylı analizlerin sonuçlarına göre her üç düzeyde de öğrenimlerini matematik eğitiminde tamamlayan öğretim elemanları oranının en az profesörlerde iken, en fazla araştırma görevlilerinde olması dikkat çekici bir diğer noktadır. Bu durum matematik eğitiminde alan eğitime yönelik profesyonelleşmenin sağlanmasında olumlu bir gelişme olarak söylenebilir.

5.1.2. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Üyelerinin Doktora Öğrenimi Sonrası Hareketliliği

Öğretim üyelerinin %74' ünde doktora sonrası farklı bir üniversitede görev yaptığı yani öğretim üyelerinin %74' ünde doktora sonrası hareketlilik yaşandığı söylenebilir. Bu bağlamda YÖK ve üniversitelerin öğretim elemanları arasındaki ulusal ve uluslararası hareketliliği daha fazla desteklemeye yönelik işbirliği ve girişimlerinin artırılması önerilmektedir.

5.1.3. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Zorunlu Eğitim Kademelerindeki Öğretim Tecrübeleri

Çalışmada öğretim elemanlarının zorunlu eğitim kademelerindeki öğretim deneyimine dair üniversitede göreve başlamadan önce herhangi bir kurumda öğretmenlik yapıp yapmadıkları bilgisi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre ortaokul düzeyinde öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun (%65) hiç öğretim tecrübesi bulunmamakta ve tecrübesi olanların çoğunun (%23) ise ancak 1 ya da 2 yıllık deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Lise düzeyinde ise yine çoğunluğun (%71) öğretim deneyimine sahip olmadığı, deneyime sahip olanların çoğunun ise en fazla 3 yıl deneyime sahip olduğu görülmüştür. Yanı sıra öğretim elemanlarının neredeyse hiçbirinin ilkokul düzeyinde deneyime sahip olmadığı da bulgular arasındadır.

Genel olarak bakıldığında öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun (%76) öğretmenlik deneyimi ya hiç yoktur ya da maksimum 2 veya 3 yıl öğretmenlik deneyimine sahiptirler. Ayrıca öğretim üyelerinin kadrolarına göre bakıldığında en fazla öğretim deneyimine sahip olan grubun profesörler daha sonra yardımcı doçentler ve son olarak doçentlerin olması dikkat çekmiştir. Buna göre eğitim fakültelerinde akademisyenlerin çoğunun alan deneyimi yoktur. Tartışma bölümünde bahsedildiği üzere YÖK' ün eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmasında öğretim elemanlarının, özellikle okul uygulamaları derslerine rehberlik yapanların, gerekli

öğretim deneyimini kazanmış olması gerektiği ifade edilmekteydi. Buna göre Eğitim Fakültelerinin nitelikli matematik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ne kadar başarılı olduğu tartışılır bir durumdur. Bu noktada şu sorular gelecek için tartışılması gereken araştırma sorularını oluşturmuştur:

- Öğretim deneyimine sahip olmayan öğretim elemanları ile deneyimi olan öğretim elemanlarının öğretim uygulamaları ve aday öğretmenlere eğitim sürecinde yaklaşımları farklılık göstermekte midir?
- Deneyim, öğretim etkinliklerinin niteliğini ne derece etkileyen bir faktördür?
- Öğretim deneyimi öğretim elemanlarının sahip olması gereken bir nitelik midir?
- Öğretim deneyimi eğer bir eksiklik olarak görülüyorsa; deneyime sahip olmak için illa ki öğretmenlik yapmış olmak gerekir mi? Yoksa öğretmenlerle sınıf içinde yapılacak farklı çalışmalar ve etkinlikler sayesinde bu eksiklik giderilebilir mi?

Öğretim deneyiminde bu oranın az olmasının öğretim elemanlarının lisan ve lisansüstü eğitimleriyle de ilişkili olduğu düşünülebilir. Fen edebiyat matematik bölümü ve farklı bir alandan eğitim kökenine sahip olan öğretim elemanlarının öğretim deneyimine sahip olmadan üniversitede akademik kariyerlerine başlamış olması doğal bir durumdur. Gerçekte böyle bir ilişkinin olup olmadığı hususunda da bu tez çalışması ileri araştırmalara bir bakış açısı sunmaktadır.

5.1.4. İlköğretim Matematik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Araştırma Tecrübeleri

Öğretim elemanlarının araştırma tecrübeleri, danışmalıklarında yürütülen tez çalışmaları ve proje çalışmaları olmak üzere iki boyutta incelenmişti. Öğretim üyelerinin danışmanlığında yürütülen tez çalışmaları sonuçları arasında öğretim elemanlarının az bir kısmının (%19,51) hiç yüksek lisans tezi yönetmediği anlaşılırken, yarısından fazlasının (%61,7) hiç doktora tezi yönetmemiş olduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, bir profesöre ortalama 8,8 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi, bir doçente 7,1 yüksek lisans tezi ve 1,2 doktora tezi, bir yardımcı doçente ise ortalama 2,3 yüksek lisans tezi düştüğü görülürken, neredeyse hiç doktora tezi düşmediği görülmektedir. Öğretim üyelerinin etkili bir şekilde tez

danışmanlığı yapabilmesi için iyi bir araştırmacı ve danışmanlık yaptığı konuda yetkin bilgi birikime sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle akademisyenlerin geniş yelpazede araştırmacı kimliklerinin olması beklenmektedir.

Türkiye’ de ilköğretim matematik eğitimi programı bulunan üniversite sayıları arasında yüksek lisans programı bulunan üniversite oranının neredeyse yarısı kadar olması, bunun yanı sıra doktora programı bulunan üniversite oranının ise sadece %25 civarında olması dikkat çeken bir diğer noktadır. Buna göre tez yönetme oranlarının düşük olması bir açıdan öğretim elemanının bulunduğu üniversitede lisansüstü programların bulunmaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde lisansüstü programların açılması ise o bölümde yeterli sayıda doçent ve yardımcı doçent kadrosunun olmasına bağlıdır. Bu nedenle öncelikle yeterli kadroya sahip olan üniversitelerde programların açılması önemlidir. Lisansüstü programların olduğu üniversitelerde ise lisansüstü öğrenimde yeterli sayıda öğrencinin olup olmadığı incelenmelidir. Yeterli sayıda lisansüstü öğrenci olan programlarda yönetilen tez çalışmalarının yoğunluğu ve gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanları açısından bu yoğunluğu etkileyen faktörler ileriki araştırmalar için bakış açısı sunabilir.

Çalışmada öğretim elemanlarının araştırma tecrübelerine dair diğer bir boyut olan görev aldıkları veya yürüttükleri proje sayıları ve ortalamaları incelenmiştir. Bulgulara göre öğretim elemanlarının çoğunluğu (%80) en az bir projede yer almıştır. Ancak proje bilgisine ulaşılan 1 öğretim üyesinin ortalama 2,44 projede yer aldığı, 1 öğretim görevlisinin ise ortalama 1,06 projede yer aldığı sonuçlar arasındadır. Buna göre öğretim elemanlarının proje çalışmalarında yer alma sıklığının oldukça az olduğu düşünülmektedir.

YÖK ve üniversiteler ile destek verecek konumda olan TÜBİTAK gibi bilimsel kuruluşlar tarafından akademisyenlere verilen araştırma destekleri arttırılmalıdır. Üniversiteler, uluslararası kurumlarla işbirliği yaparak akademisyenlerin araştırmalarına imkân sağlayıcı olanakları genişletmelidir. Ayrıca akademisyenlerin araştırma ve proje çalışmalarına yeterli derecede katkı sağlamamasının sebepleri arasında üniversitelerdeki derslere girme saatleri ve akademisyen başına düşen öğrenci sayısının gereğinden fazla olması önemli bir faktör olabilir. Bu nedenle üniversitelerde öğretim elemanlarının ders ve öğrenci yükümlülüğünün yoğunluğu ayrıca araştırma konusu olabilir.

KAYNAKLAR

- Ataman, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3).
- Başkan, G.A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20:16–25.
- Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü Tezlerde Danışman ve Öğrencilerin Rol Algıları: Yönetim İçin Göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 9-18.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and Unclearing: The Education of Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 19:5-28.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators As Researchers: Multiple Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21:219-225.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası*, 2. Baskı, YÖK Yayınları, No: 2014/2, Ankara.
- Dost, Tuzgöl, M. ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Öğretim Eemanlarının Bazı Mesleki ve Kişisel Özelliklerinin ve İş ve Yaşam Doyumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi.
- Ducharme, E.R. (1986). Teacher Educators: What Do We Know? *ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, D.C.* 639-642.

Erginer, E. ve Dursun, F. (2005). Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135): 11-22.

Erginer, E., Erginer, A. ve Bedir, G. (2009). Eğitim Fakültelerinde Görevli Öğretim Elemanlarının Akademik Kökenleri ve Öğretmen Yeterliklerinin İncelenmesi Üzerine Bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2).

Erişti, B. (2013). Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167): 312-326.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü Tarihçesi:

<http://gazi-universitesi.gazi.edu.tr/posts/view/title/tarihce-145> (1.07.2015).

Goodwin, A.L., Smith, L., Souto-Manning M., Cheruvu, R., Tan, M.Y., Reed, R. ve Taveras L. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able To Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4) : 284 –302.

Gökmenoğlu, T., Beyazova, G. ve Kılıçoğlu, A. (2015). Professional Development: Teacher Educators as Learners. *Elementary Education Online*, 14(2):574-592.

Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Ayyıldız Yayınları, Ankara, ss. 175-180.

Knight, S.L., Lloyd, G.M. ve Arbaugh, F. (2013). Professional Development and Practices of Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65 (4).

Knight, S.L., Lloyd, G.M., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S.P. ve Nolan Jr. J. (2014). Professional Development and Practices of Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, Vol. 65(4) 268 –270.

- Korkmaz, H. (2013). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Kim Fen Öğretmenlerinin Eğitimcisi Olmaktadır? Bir Karşılaştırma Çalışması (Who Becomes A Science Teacher Educator in Turkey and the United States of America: A Comparative Study), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Journal of Education)*, Özel Sayı (1): 256-270.
- Korthagen, F., Loughran, J. ve Russell, T. (2006). Developing Fundemantal Principles for Teacher Education Programs and Practies. *Teaching and Teacher Education*, 22: 1020-1041.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. ve Wubbels, T. (2005). Quality Requirements for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21: 157–176.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 203-218.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4): 271 –28.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. ve Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23:586-601.
- Masingla, J.O., Olanoff, D.E. ve Kwaka, D.K. (2012). Who Teaches Mathematics Content Courses for Prospective Elementary Teachers in the United States? Results of a national survey. *Journal Math Teacher Educators*, 15:347-348.
- Özdemir, M. (2011). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1):323-343.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta Analiz Yayınları*, sayı:17.

Perez-Ben, M. (2001). The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World. *Journal Of Teacher Educator*, 52:48.

Senemoğlu, N. (1992). İngilterede İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması- Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme nin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 144-147.

Superfine, A.C. ve Li, W. (2014). Exploring the Mathematical Knowledge Needed for Teaching Teachers, *Journal of Teacher Education*, 65(4): 303 –314.

Şen, H.Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1): 9-116.

Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterliliklerini Yeniden Düşünmek. *Türk yurdu Dergisi*, 261, <http://turkyurdu.com.tr/2257/ogretmen-yeterliliklerini-yeniden-dusunmek.html> (12.09.2015).

The association of Teacher Educators: Standards For Teacher Educators. <http://www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf> (29.10.2015).

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu:

<http://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/akademik/ulusal-destek-programlari/icerik-3501-kariyer-gelistirme-programi> (1.09.2015).

Ubuz, B. ve Aşkar, P. (1999). Current State of the Mathematics Education Community in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15:94-103.

- Willemse, M., Lunenberg, M. ve Korthagen, F. (2005). Values in Education: a Challenge for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21:205-217.
- Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education*, 65(4): 315 –326.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara, ss.158-161.
- Yüksek Öğretim Kurumu, (1999). *Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirmede Standartlar ve Akreditasyon*. YÖK Yayınları, Öğretmen Eğitimi Dizisi Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurumu, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007*. YÖK Yayınları, Ankara.
- Zeichner, K.(2005). Becoming a Teacher Educator: A Personal Perspective . *Teaching and Teacher Education*, 21: 117–124.

EKLER

EK A.1. GÖNDERİLEN MAİL METNİ - 1

Gaziantep Üniversitesi Yüksek Lisans Tez Çalışması

Değerli Hocam merhabalar,

Bu maili size Gaziantep Üniversitesi'nden Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR hocamızın yönlendirmesiyle gönderiyoruz. Hocamızla birlikte Yüksek Lisans Tezi kapsamında Türkiye'deki matematik eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının profillerine yönelik bir çalışma yapmaktayız. Bu kapsamda bize güncel bir CV'nizi gönderebilir misiniz lütfen? Ayrıca yapacağımız çalışma kapsamında öğretmenlik deneyiminizin olup olmadığı(eğer varsa hangi okul düzeyinde – ilk, orta, lise- ve kaç yıl) bilgisine ve lisans ve lisansüstü düzeyinde verdiğiniz derslerin listesine ihtiyacımız vardır. Eğer CV'nizde yok ise bu iki konuda da bilgilerinizi bizimle paylaşabilirseniz minnettar oluruz.

Bilgilerinizi bu maile yanıt olarak gönderirseniz seviniriz.

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

İyi Çalışmalar...

Serap GÜNER UÇAR

Gaziantep Üniversitesi Matematik Eğitimi

Yüksek Lisans öğrencisi

EK A.2. GÖNDERİLEN MAİL METNİ - 2**Gaziantep Üniversitesi Yüksek Lisans Tez Çalışması**

Değerli Hocam merhabalar,

Bu maili size Gaziantep Üniversitesi'nden Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR hocamızın yönlendirmesiyle gönderiyoruz. Sizinle daha önce iletişime geçmiştik. Dönüt alamadığımız için tekrar mail gönderme ihtiyacı duyduk. Tezimiz kapsamında Türkiye'deki matematik eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının profillerine yönelik bir çalışma yapmaktayız. Yaptığımız araştırma neticesinde üniversitenizin web sayfasından bilgilerinize ulaşamadık. Bu yüzden bize güncel bir CV'nizi gönderebilirseniz seviniriz. Ayrıca çalışmamız kapsamında öğretmenlik deneyiminizin olup olmadığı(eğer varsa hangi okul düzeyinde – ilk, orta, lise- ve kaç yıl) bilgisine ve lisans ve lisansüstü düzeyinde verdiğiniz derslerin listesine ihtiyacımız vardır. Eğer CV'nizde yok ise bu konularda da bilgilerinizi bizimle paylaşabilir misiniz, lütfen?

Bilgilerinizi bu maile yanıt olarak gönderirseniz seviniriz.

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

İyi Çalışmalar...

Serap GÜNER UÇAR

Gaziantep Üniversitesi Matematik Eğitimi

Yüksek Lisans öğrencisi

EK A.2. 3. GÖNDERİLEN MAİL METNİ - 3

Gaziantep Üniversitesi Yüksek Lisans Tez Çalışması

Değerli hocam merhabalar,

Gaziantep Üniversitesi Matematik Eğitimi Yüksek Lisans Programı bünyesinde Doç.Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR hocamızla birlikte tez çalışması yapmaktayız. Çalışmam kapsamında Türkiye’deki matematik eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının profillerini araştırmaktayım. Çalışmamın ilerleyebilmesi için bilgilerinize ulaşmam benim için çok önemli. Bu nedenle müsait olduğunuz bir zamanda ihtiyacım olan şu bilgileri benimle paylaşabilirseniz minnettar olurum.

- Öğrenim bilgileri

Lisans:

Yüksek Lisans:

Doktora:

- İdari görevler

- Yönetilen yüksek lisans ve doktora tezleri (Tamamlanmış ve devam etmekte olan yüksek lisans ve doktora olarak gruplandırılmış tezler)

- Verilen dersler (Son iki yıl içerisinde lisans ve lisansüstü düzeyde verilen dersler)

- Yayınlar (Makale, Kitap veya Kitap bölümü vs.)

- Ulusal ve uluslar arası toplantılarda sunulan bildiriler (tam metin veya bildiri özeti basılmış)

- Yürütülen veya görev alınan projeler

- Üye olunan bilimsel kuruluşlar

- Öğretmenlik deneyimi (Eğer varsa hangi okul düzeyinde – ilk, orta, lise- ve kaç yıl)

Verdiğim rahatsızlıktan ötürü lütfen kusuruma bakmayın.

İyi Çalışmalar

Serap GÜNER UÇAR

Matematik Eğitimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZGEÇMİŞ

Serap GÜNER UÇAR 1987 yılında Gaziantep’ in Şehitkâmil ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğretimini Gaziantep’ in Şahinbey ilçesinde tamamladı. 2007 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü’ nde lisans öğrenimine başladı. 2008 yılında yatay geçiş yaparak Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü’ ne yerleşti ve 2011 Haziran ayında buradan mezun oldu. 2007-2011 tarihleri arasında TEV yurt içi lisans bursu aldı. 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı’ nda yüksek lisansa başladı.

VITAE

Serap GÜNER UÇAR was born in Gaziantep/Şehitkâmil in 1987. She graduated from primary and secondary education in Şahinbey. In 2007, she started her bachelor’s degree in Sakarya University, Faculty of Education, department of elementary mathematics. In 2008, she transferred to Gaziantep University Faculty of education, department of mathematics, and completed her Bachelor’s degree in 2011. She received undergraduate scholarship supported by TEV between 2007-2011. After her undergraduate studies, she started to do her Master studies on mathematics education in the University of Gaziantep in fall spring term, 2012-2013.