

**YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ BAĞLAMINDA
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ VE
ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK BİR EĞİTİCİ EĞİTİMİ
PROGRAMI GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

MUTLU UYGUR

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MERSİN
HAZİRAN - 2018**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ BAĞLAMINDA
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ VE
ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK BİR EĞİTİCİ EĞİTİMİ
PROGRAMI GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

MUTLU UYGUR

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**





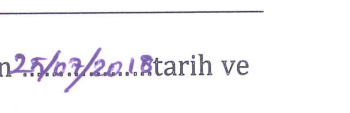
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN**

**MERSİN
HAZİRAN - 2018**

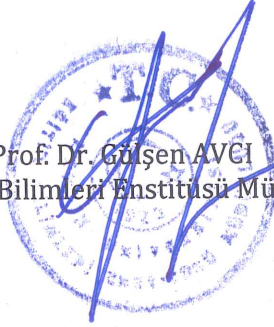
ONAY

Mutlu UYGUR tarafından Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN danışmanlığında hazırlanan “Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilmesi” başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN	
Üye	Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY	
Üye	Prof.Dr. Soner MEHMET ÖZDEMİR	
Üye	Doç.Dr. Akın EFENDİOĞLU	
Üye	Dr. Öğrt Üyesi Cenk AKAY	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 25/07/2018 tarih ve 24/5 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,


- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

22 Haziran 2018/22 July 2018

İmza

Mutlu UYGUR

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ BAĞLAMINDA ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK BİR EĞİTİCİ EĞİTİMİ PROGRAMI GELİŞTİRİLMESİ

Bu araştırmada, kalite güvencesi bağlamında yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerindeki güncel durumun ve sorunların ortaya konulması, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerindeki yeterliklerinin ve bu doğrultuda eğitici eğitimi ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaçlara göre bir eğitici eğitimi programı oluşturularak bu programın bir model olarak sunulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem gruplarını, odak grup görüşmesine katılan eğitim bilimleri alanında uzman 6 öğretim elemanı, farklı üniversitelerin farklı fakültelerinde görev yapan ve Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin geliştirilme sürecinde ölçek maddelerine cevap veren 305 öğretim elemanı, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin nihai formunu cevaplayan 178 öğretim elemanı, eğitici eğitimi ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hazırlanan anket maddelerine cevap veren Mersin Üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan 173 öğretim elemanı ve hazırlanan eğitici eğitimi programına katılarak Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve Eğitici Eğitimi Programı Görüş Anketlerini cevaplayan 119 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu araştırma hem betimsel tarama modeli hem de müdahale deseni içeren bir çalışma şeklinde kurgulanmıştır. Araştırmada, araştırma modellerinden karma yöntem (mixed method) sınıflamalarından biri olan iç içe geçmiş deneysel desen (embedded experimental design) türünün kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada, tamamı bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan “Odak Grup Görüşmesi Formu”, “Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Eğitici Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi”, “Eğitici Eğitimi Programı Akademik Başarı Testi” ve “Eğitici Eğitimi Programı Öğretim Elemanları Görüş Anketi” olmak üzere 5 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde, yönlendirilen sorulara ve açık uçlu soruların yer aldığı eğitici eğitimi programı öğretim elemanları görüş anketinde yer alan sorulara verilen cevapların analizi, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile yapılmıştır. Eğitici eğitimi başında ve sonunda uygulanan akademik başarı testi ve öz-yeterlik ölçeğine verilen cevapların analizi ise parametrik durumlarda ilişkili ve ilişkisiz örneklem için t-testi ve ANOVA testleri ile parametrik olmayan durumlarda ise Wilcoxon ve Mann Whitney-U testleriyle yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yükseköğretimde öğretme-öğrenme süreçlerinin mevcut durumunda bazı sorunlar bulunduğu, bu sorunların önemli bir kısmının öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlikleriyle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada, öğretim elemanlarının, öğrenci merkezli ders tasarımı, ölçme-değerlendirme, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları, üst düzey düşünme becerileri, öğrenci motivasyonu ve iletişim ve sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar konularıyla ilgili eğitim ihtiyaçları bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma kapsamında, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla geliştirilen eğitici eğitimi programının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik ve akademik başarı düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu, dolayısıyla geliştirilen eğitici programın kullanılabilecek nitelikte bir program olduğu ve model olarak sunulabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Kalite Güvencesi, Yükseköğretim Kalite Kurulu, Öğretme-Öğrenme Süreçleri, Eğitici Eğitimi Programı.

Danışman: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHING-LEARNING PROCESSES IN THE CONTEXT OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION AND DEVELOPING AN EDUCATOR TRAINING PROGRAM FOR ACADEMICIANS

In the research, it is aimed to present the current situation and problems in the teaching-learning process in the higher education institutions in the context of quality assurance, to determine the qualifications of teaching staff in the teaching-learning process and to determine the educational training needs in this direction and to create a teacher training program according to needs and to provide it as a model. Sample groups of the study are 6 teaching staff in the field of educational sciences participating in the focus group interview, 305 teaching staff who are working in different faculties of different universities and who respond to the scale items during the development process of Teaching-Learning Process Teaching Staff Self-Efficacy Scale, 178 instructors who responded to the final form of the Teaching-Learning Process Teaching Staff Self-Efficacy Scale, 173 teaching staff working at different faculties of Mersin University who responded to the questionnaires prepared to determine educational needs of trainers, 119 teaching staff who answered the Training-Learning Process Teaching Staff Self-Efficacy Scale, Academic Achievement Test and Educator Training Program Opinion Questionnaires by participating in the prepared trainers' training program. This research was designed as a study involving both descriptive scanning model and intervention pattern. In the research, it was decided to use the embedded experimental design, one of the mixed method classifications, from the research models. In the study, the "Focus Group Interview Form", "Teaching-Learning Process Teaching Staff Self-Efficacy Scale", "Teacher Training Needs Determination Questionnaire", "Academic Achievement Test of Educator Training Program" and "Teacher Training Program Teaching Staff Opinion Questionnaire" were used. Analysis of the answers given to the questions in the focus group interview, the directed questions and the questions of the teacher training program teaching staff opinion questionnaire where the open ended questions were included, was done by content analysis through qualitative analysis methods. Academic achievement test at the beginning and end of the training and analysis of the answers to the self-efficacy scale were done by t-test and ANOVA tests for related and unrelated samples in parametric situations and Wilcoxon and Mann Whitney-U tests in nonparametric cases.

According to the findings obtained from the research, it has been reached that there are some problems in the current state of teaching-learning processes in higher education and that a significant part of these problems are related to the proficiency of teaching staff in teaching-learning processes. At this point, it has been observed that the instructors have educational needs related to student-centered course design, measurement-evaluation, use of information and communication technologies in education, learning-teaching theories and approaches, high-order thinking skills, student motivation and communication and new approaches in classroom management. In this respect, it was determined that the instructor training program developed for the purpose of getting the training needs of the learner-centered teaching-learning processes of the instructors constitutes a significant difference in the levels of self-efficacy and academic achievement for the teaching-learning processes and therefore the developed program can be used as a model.

KeyWords: Higher Education, Quality Assurance, Higher Education Quality Board, Teaching-Learning Processes, Educator Training Program.

Supervisor: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin University, Curriculum and Instruction

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışmam boyunca bana her türlü desteği ve yardımı fazlasıyla sağlayan, eğitici eğitimi programının planlamasından uygulamasına her aşamasında öncü ve yardımcı olan, bilimsel bakış açısını ve kolaylaştırıcı rolünü her zaman örnek aldığım değerli hocam Prof.Dr. Tuğba YANPAR YELKEN' e, tez çalışmamın başından sonuna her konuda yol gösteren, yardımcı olan ve eğitici eğitimlerinde uygulama aşamalarında katkılarını esirgemeyen değerli hocam Dr.Öğrt.Üyesi Cenk AKAY' a tez jürimde yer alarak yapıcı önerileriyle tezimi geliştirmemi sağlayan değerli hocam Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR' e, tez savunma aşamasında önerileriyle tezime katkı getiren değerli hocalarım Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY' a ve Doç.Dr. Akın EFENDİOĞLU' na çok teşekkür ederim.

Çalışmada, ölçme araçlarının hazırlanması aşamasında uzman kanılarıyla destek vererek, odak grup görüşmesine katılarak ve eğitici eğitimi programlarında görev alarak büyük emek ve destek veren Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalının diğer değerli öğretim elemanları Doç.Dr. Işıl TANRISEVEN' e, Dr.Öğrt.Üyesi Figen KILIÇ' a, Dr.Öğrt.Üyesi Fazilet KARAKUŞ' a ve Dr.Öğrt.Üyesi Sedat KANADLI' ya teşekkür ederim. Eğitici eğitimi programının planlama ve uygulama aşamalarında yardımcı olan ve programda eğitimci olarak görev alarak değerli katkılarıyla bize destek veren Prof.Dr. Ayşe Balcı KARABOĞA' ya, tezin analizlerinde yardımcı olan ve eğitici eğitiminde görev alan Dr.Öğrt.Üyesi Önder SÜNBÜL' e, ayrıca birinci ve ikinci eğitici eğitimi programlarında eğitimci olarak görev alan diğer değerli hocalarım, Prof.Dr. Alim KAYA' ya, Doç. Dr. Hatice TOKMAK' a, Doç.Dr. Devrim ÖZDEMİR' e, Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ' e, Doç. Dr. Binali TUNÇ' a, Dr.Öğrt.Üyesi N. Bilge UZUN' a, Dr.Öğrt.Üyesi Erman UZUN' a, Dr.Öğrt.Üyesi Seçil Ömür SÜNBÜL' e ve Dr.Öğrt.Üyesi Ali GÖK' e çok teşekkür ederim.

Tezimin bütün aşamalarında yanımda olan ve desteğini her zaman hissettiğim değerli abim Hüseyin YELKEN' e ayrıca eğitici eğitimi programının katılımcıları olan öğretim elemanlarına ve araştırmada doğrudan ya da dolaylı olarak emeği geçen tüm Eğitim Fakültesi çalışanlarına teşekkür ederim.

Doktora eğitimim ve tez yazım sürecim boyunca bana her türlü kolaylığı sağlayan ve sabırla yanımda olan sevgili eşim Sevda UYGUR' a ve bu süreç boyunca yeterince yanında yer alamadığım yine de varlığıyla beni her zaman motive eden canım oğlum OZAN' a sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GRAFİKLER DİZİNİ	xii
RESİMLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR ve SİMGELER	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	8
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Araştırmanın Sayıtları	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.7. Tanımlar	12
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR (KAYNAK ARAŞTIRMALARI)	14
2.1. Kalite Kavramı	14
2.2. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Kavramı	15
2.2.1. Bologna Süreci ve Uluslararası Alanda Yükseköğretimde Kalite Güvencesi	16
2.2.2. Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA)	17
2.2.3. Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporu (ESG)	18
2.2.4. Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi	19
2.2.4.1. Yükseköğretimde Kalite Güvencesinin Gerekliği	20
2.2.5.1. Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR)	23
2.2.6. Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar	24
2.2.7. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ve Kalite Güvence Sisteminde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreci Vurgusu	30
2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci	33
2.3.1. Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Öğretim Elemanları İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	36
3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Araştırmanın Deseni	41
3.2.1. Nicel ve Nitel Veri Toplama Boyutu	44
3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	46
3.3.1. İç Geçerlik	46
3.3.2. Deneysel Desenin İç Geçerliği	46
3.3.3. Nitel Desenin İç Geçerliği	47
3.4. Araştırma Süreci	47
3.5. Çalışma Grubu	48
3.5.1. Uzman Temelli Odak Grup Görüşmesi Çalışma Grubu	49
3.5.2. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Uygulanan Çalışma Grubu	49
3.5.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği Uygulanan Çalışma Grubu	52
3.5.4. Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi Uygulanan Çalışma Grubu	53

3.5.5. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarına Yönelik Çalışma Grubu	57
3.5.5.1. Birinci Eğitici Eğitimine Yönelik Çalışma Grubu	57
3.5.5.2. İkinci Eğitici Eğitimine Yönelik Çalışma Grubu	58
3.6. Veri Toplama Araçları	59
3.6.1. Odak Grup Görüş formu	59
3.6.2. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Süreci	60
3.6.2.1. Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Verilerin Toplanması	61
3.6.2.2. Ölçek Formunun Hazırlanması	62
3.6.2.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	63
3.6.2.4. Kapsam Geçerliği	64
3.6.2.5. Yapı Geçerliği İçin Varsayımların Test Edilmesi	65
3.6.2.6. Faktör Analizi	68
3.6.2.7. Güvenirlik	77
3.6.3. Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi	78
3.6.3.1. Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi Geliştirme Süreci	78
3.6.4. Akademik Başarı Testi	80
3.5.4.1. Akademik Başarı Testi Geliştirme Süreci	80
3.5.5. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öğretim Elemanları Görüş Anketi	83
3.7. Veri Toplama Araçlarının Uygulanma Süreçleri	84
3.7.1. Odak Grup Görüş Formunun Uygulanma Süreci	84
3.7.2. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci	85
3.7.3. Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi Uygulanma Süreci	85
3.7.4. Akademik Başarı Testi Uygulanma Süreci	86
3.7.5. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği Nihai Formunun Uygulanma Süreci	86
3.7.6. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öğretim Elemanları Görüş Anketi Uygulanma Süreci	86
3.8. Verilerin Analizi	87
3.8.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Analizler	91
3.8.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Analizler	91
3.8.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Analizler	93
3.8.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Analizler	93
3.8.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Analizler	98
3.8.5.1. Birinci Eğitici Eğitimine Yönelik Görüşlerin Analizi	98
3.8.5.1.1. Birinci Eğitici Eğitimi Programına Katılma Amacına İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler	98
3.8.5.1.2. Birinci Eğitici Eğitimi Programı Sonunda Gelişilen/Bilgi Edinilen Alan ya da Durumlara İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler	99
3.8.5.1.3. Birinci Eğitici Eğitimi Programında Geliştirilmesi Beklenen Yönelere İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler	99
3.8.5.1.4. Birinci Eğitici Eğitimi Programına İlişkin Önerilere Yönelik Analizler	100
3.8.5.1.5. Birinci Eğitici Eğitimi Programının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Yönelik Görüşlere İlişkin Analizler	101
3.8.5.2. İkinci Eğitici Eğitimine Yönelik Görüşler ve Önerilerin Analizi	101
3.8.5.2.1. İkinci Eğitici Eğitimi Programına İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler	101
3.8.5.2.2. İkinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öneriler	102
3.9. Eğitici Eğitimi Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması	103
3.9.1. Eğitici Eğitim Programının Geliştirilmesi	103
3.9.2. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli	106
3.9.3. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeline Göre Eğitici Eğitimi Programının Geliştirilme Aşamaları	108
3.9.3.1. Eğitici Eğitimi Programının Geliştirilme Sürecine İlişkin Genel Çerçeve	109
3.9.3.2. Başlangıç Aşaması: Problem Durumunun Belirlenmesi	110

3.9.3.3. İhtiyaçları Belirleme (İhtiyaç Analizi)	111
3.9.3.4. Amaçları Belirleme	111
3.9.3.5. Kazanımları Belirleme	112
3.9.3.6. İçeriği Seçme ve Düzenleme	113
3.9.3.7. Öğrenme Yaşantılarını Belirleme ve Düzenleme	114
3.9.3.8. Değerlendirme Yapma	115
3.9.3.9. Değerlendirme Sonucu Yeniden Kazanımların Belirlenmesi	115
3.9.3.10. Yeniden İçeriği Seçme ve Düzenleme	117
3.9.3.11. Yeniden Öğrenme Yaşantılarını Belirleme ve Düzenleme	119
3.9.3.12. Yeniden Değerlendirme Yapma	119
3.9.3.13. Sonuçların Yeterliliğine Karar Verme	119
3.9.3.14. Ayrıntılı İşleri Formüle Etme	120
3.9.3.15. Bitirme: Programın Yazılı Hale Getirilmesi	120
4. BULGULAR	121
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	121
4.1.1. Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	122
4.1.1.1. Yöntem-Teknik ve Materyallere Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	122
4.1.1.2. İçerik ve Programlara Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	123
4.1.1.3. Öğretim Elemanı Özelliklerine Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	123
4.1.1.4. Öğrencilere Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	124
4.1.1.5. Ortam ve Fiziki Koşullara Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	124
4.1.1.6. Beceri-Tutum ve Değerlere Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	125
4.1.1.7. Uygulama ve Staja Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	125
4.1.2. Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	125
4.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Sorunları ve Bunlara Yönelik Uzmanların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular (Yöntem, Teknik, Uygulamalar, Yeterlilikler ve Akademik İlerleme)	126
4.1.2.2. Öğrencilerin Sorunları ve Bunlara Yönelik Uzmanların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	127
4.1.3. Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	127
4.1.4. Eğitici Eğitimi ve Kurs İhtiyacına Yönelik Görüşler	128
4.1.4.1. Alan ve Program Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler	129
4.1.4.2. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler	129
4.1.5. Uygulama Biçimine Yönelik Öneriler	129
4.1.6. Mevcut Durumla İlgili Genel Sonuç ve Öneriler	130
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	130
4.2.2. Farklı Değişkenlere Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	133
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	136
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	143
4.4.1. Eğitici Eğitimi Programının Öğretim Elemanları Öğretme-Öğrenme Süreçleri Öz-Yeterlik Algısı Ön-Test ve Son-Test Puanları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular	147
4.4.2. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Buldukları Grup İçinde Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular	148
4.4.3. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterlik Algısı Fark Puanlarının Buldukları Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular	149
4.4.4. Eğitici Eğitimi Programının Öğretim Elemanlarının Akademik Başarı Ön-Test ve Son-Test Puanları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular	150

4.4.5. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarının Akademik Başarı Puanlarının Buldukları Grup İçinde Ön-test ve Son-test Puanlarına Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular	151
4.4.6. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarının Buldukları Gruplar Arasında Akademik Başarı Fark Puanlarının Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular	152
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	153
4.5.1. Birinci Eğitici Eğitimine Yönelik Görüşler	153
4.5.1.1. Programa Katılma Amacına Yönelik Görüşler	154
4.5.1.2. Eğitici eğitimi Programı Sonunda Gelişilen/Bilgi Edinilen Alan ya da Durumlara İlişkin Görüşler	157
4.5.1.3. Programda Geliştirilmesi Gereken Yönlerine İlişkin Görüşler	161
4.5.1.4. Programa İlişkin Öneriler	167
4.5.1.5. Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler	170
4.5.2. İkinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Görüşler ve Öneriler	173
4.5.2.1. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Yönelik Görüşler	173
4.5.2.2. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öneriler	176
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	178
5.1. Tartışma	178
5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	178
5.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	181
5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	185
5.2. Sonuçlar	190
5.2.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	190
5.2.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	190
5.2.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	191
5.2.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	191
5.2.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	192
5.3. Öneriler	193
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	193
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	194
KAYNAKLAR	195
EKLER	207
ÖZGEÇMİŞ	268

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Deneysel Araştırma Deseninin Sembolik Gösterimi	45
Tablo 3.2. Deneysel Araştırma Deseni	45
Tablo 3.3. Araştırma Deseninin Açıklamalı Gösterimi	45
Tablo 3.4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	49
Tablo 3.5. Üniversite Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	49
Tablo 3.6. Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=305)	50
Tablo 3. 7. Yaş Aralığı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Tablo 3. 8. Görev Yapılan Fakülte Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Tablo 3. 9. Araştırmaya Dâhil Olan Öğretim Elemanlarına İlişkin Demografik Özellikler	52
Tablo 3. 10. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	53
Tablo 3.11. Görev Yapılan Fakülte Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	54
Tablo 3.12. Öğretme-Öğrenme Süreci Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler (N=173)	55
Tablo 3. 13. Akademik Unvan Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	56
Tablo 3.14. Alan Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	57
Tablo 3.15. Alan Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	58
Tablo 3.16. Odak Grup Görüşmesi Soruları	60
Tablo 3.17. KGO'ları İçin Minimum Değerler (alfa=.05 Anlamlılık Düzeyi)	64
Tablo 3. 18. Durbin-Watson Değerleri	67
Tablo 3. 19. Ölçeğin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	67
Tablo 3. 20. Faktörlerce Açıklanan Varyans Tablosu	69
Tablo 3.21. Ölçeğin İlk Faktör Analizi Sonuçları	70
Tablo 3.22. Ölçeğin İlk Madde Faktör Yükleri	71
Tablo 3. 23. Ölçeğin Tek Faktörlü Yapısına İlişkin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	72
Tablo 3.24. Tek Faktörlü Yapıda Açıklanan Varyans Tablosu	74
Tablo 3.25. Faktör Yüğü ve Ortak Varyans Değerleri (Artan Sıralı)	75
Tablo 3.26. "Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği" Maddeler, Madde Yükleri ve Ortak Varyans Değerleri	76
Tablo 3.27. Güvenirlilik istatistikleri	77
Tablo 3.28. Başarı Testine İlişkin Güvenirlilik Sonuçları	82
Tablo 3.29. Nihai Başarı Testine İlişkin Güvenirlilik Sonuçları	83
Tablo 3.30. Birinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Nitel Veri İçerik Analizi Güvenirlilik Katsayıları ve Yüzdeleri	89
Tablo 3.31. İkinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Nitel Veri İçerik Analizi Güvenirlilik Katsayıları ve Yüzdeleri	89
Tablo 3.32. Veri Toplama Araçları, Veri Çözümleme Yöntemi, Kullanıldığı Aşamalar ve Ölçülen Değişkenlere İlişkin Bilgiler	90
Tablo 3. 33. Normallik Testi Sonuçları	92
Tablo 3.34. Basıklık ve Çarpıklık Değerlerine Göre Ölçeğin Normallik Testi Sonuçları	92
Tablo 3.35. Levene Testi Sonuçları	93
Tablo 3.36. Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları	94
Tablo 3.37. Fen Grubunda Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları	94
Tablo 3.38. Sağlık Grubunda Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları	95
Tablo 3. 39. Fark Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları	95
Tablo 3.40. Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları	96
Tablo 3.41. Fen Grubunda Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları	96
Tablo 3.42. Sağlık Grubunda Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları	97
Tablo 3.43. Fark Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları	97

Tablo 3.44. Dersler ve Kazanımlar	116
Tablo 3.45. Dersler ve İçerikleri	117
Tablo 4.1. Yeterliklere İlişkin Puan Ortalamaları Referans Tablosu	131
Tablo 4.2. Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular	132
Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları	133
Tablo 4.4. Fakülte Değişkenine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları	134
Tablo 4.5. Yaş Aralığı Değişkenine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonuçları	134
Tablo 4.6. Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları	135
Tablo 4.7. Üniversitenin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonuçları	136
Tablo 4.8. Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Genel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	137
Tablo 4.9. Belirtilen Eğitim İhtiyaçlarının Anabilim Dallarına Göre Sınıflandırılması	139
Tablo 4.10. Öğretim Sürecinde Kullanmak Üzere Bilgisayar Temelli ve Dijital Çeşitli Uygulamalara Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	140
Tablo 4.11. Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımlarına Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	141
Tablo 4.12. Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yönelik Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	142
Tablo 4.13. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrenci Merkezli Yöntemlere Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	143
Tablo 4.14. Tüm Grup, Fen Grubu ve Sağlık Grubunda Akademik Başarı, Öz-Yeterlik Ön-test ve Öz-Yeterlik Son-test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	144
Tablo 4.15. Tüm Grup Öz-Yeterlik Algısı Ön-Test-Son-Test Puanları İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları	147
Tablo 4.16. Fen Grubu Öz-Yeterlik Algısı Ön-Test ve Son-Test Puanları İlişkili Örneklem Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	148
Tablo 4.17. Sağlık Grubu Öz-Yeterlik Algıları Ön-Test ve Son-Test Puanları İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	149
Tablo 4.18. Gruplar Arası Öz-Yeterlik Algısı Fark Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları	149
Tablo 4.19. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	150
Tablo 4.20. Fen Grubu Akademik Başarı Ön-Test ve Son-Test Puanları İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	151
Tablo 4.21. Sağlık Grubu Akademik Başarı Ön-Test ve Son-Test Puanları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	152
Tablo 4.22. Fen ve Sağlık Grupları Akademik Başarı Fark Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	153
Tablo 4.23. Eğitici Eğitimi Programına Katılma Amaçlarına Yönelik Betimsel İstatistikler	154
Tablo 4.24. "Programı faydalı buldunuz mu?" Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler	157
Tablo 4.25. Öğretim elemanlarının Geliştiği/Bilgi Edindiği Alan ya da Durumlara Yönelik Görüşlere İlişkin Betimsel İstatistikler	158
Tablo 4.26. "Programda Geliştirilmesi Gereken Yönler Olduğunu Düşünüyor Musunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Görüşler	161
Tablo 4.27. Eğitimi Programında Geliştirilmesi Gereken Yönelere Yönelik Görüşler	162
Tablo 4.28. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öneriler	167

Tablo 4.29. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Önerilerin Kategorilere Göre Dağılımı	169
Tablo 4.30. Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler	170
Tablo 4.31. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Görüşlere İlişkin Betimsel İstatistikler	173
Tablo 4. 32. İleride Düzenlenecek Eğitici Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler	176



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Yükseköğretimde Yeterliliklerin Belirlenmesi Aşamaları	32
Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan İç İç Geçmiş Deneysel Desen Modeli	43
Şekil 3. 2. Yamaç Eğitim Grafiği	68
Şekil 3.3. Yamaç Eğitim Grafiği	72
Şekil 3.4. Anket Geliştirme Süreci	78
Şekil 3.5. Test Geliştirmenin Temel Aşamaları	80
Şekil 3.6. Taba Program Geliştirme Modeli	104
Şekil 3.7. Tyler Program Geliştirme Modeli	105
Şekil 3.8. Taba - Tyler Program Geliştirme Modeli	106
Şekil 3.9. Taba-Tyler Modeline Göre Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilme Aşamaları	108
Şekil 4.1. Dijital Uygulamalara Yönelik Eğitim İhtiyaçları	141
Şekil 4.2. Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yönelik Eğitim İhtiyaçları	142
Şekil 4.3. Öğretim Elemanlarının Eğitici Eğitimi Programına Katılma Amaçları	156
Şekil 4.4. Öğretim Elemanlarının Geliştiği/Bilgi Edindiği Alan ya da Durumların Kategorik Gösterimi	160
Şekil 4.5. Öğretim Elemanlarının Eğitici Eğitimi Programında Geliştirilmesi Gereken Yönlere Yönelik Görüşlerinin Kavram Haritası Gösterimi	164
Şekil 4.6. Programda Geliştirilmesi Gereken Yönlere Yönelik Görüşlerin Kategorik Gösterimi	166
Şekil 4. 7. Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler	172

GRAFİKLER DİZİNİ

	Sayfa
Grafik 3.1. Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği	53
Grafik 3.2. Öğretim Elemanlarının Görev yaptıkları Fakültelere Göre Dağılım Grafiği	55
Grafik 3.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Dağılım Grafiği	56
Grafik 3.4. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına İlişkin Dağılım Grafiği	57
Grafik 3.5. Öğretim Elemanlarının Alanlarına İlişkin Dağılım Grafiği	59
Grafik 3.6. Öğretim Elemanlarının Alanlarına İlişkin Dağılım Grafiği	58
Grafik 4.1. Yaş Aralığına Göre Ortalama Öz-Yeterlik Algı Puanları Değişim Grafiği	135
Grafik 4.2. Öz-Yeterlik Algısı Değişkenine İlişkin Grupların Ön-test ve Son-test Ortalama Puanları	145
Grafik 4.3. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Grupların Ön-test ve Son-test Ortalama Puanları	146
Grafik 4.4. Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Farkı	146
Grafik 4.5. Programa İlişkin Görüşler	157
Grafik 4. 6. Programla İlgili Görüşler	161
Grafik 4. 7. İkinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Görüşler	175
Grafik 4.8. İleride Düzenlenecek Eğitici Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler	177

RESİMLER DİZİNİ

	Sayfa
Resim 3.1. Eğitici Eğitimi Programı Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı Dersi	114
Resim 3.2. Eğitici Eğitimi Programı değerlendirme sınavı	115



KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖDEK	Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
MÜDEK	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
AAA	Avrupa Araştırma Alanı
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
AYÇ	Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
ENQA	European Association for Quality Assurance (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği)
ESG	European Standards and Guidelines (Avrupa (Kalite Güvencesi) Standartlar ve Kılavuzu)
ADEK	Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
EUA	European University Association (Avrupa Üniversiteler Birliği)
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
TOBB	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
TÜSEB	Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı
TÜRKAK	Türk Akreditasyon Kurumu

1. GİRİŞ

Tüm dünyada kalite süreçleri önem verilen bir gündem olarak yer almaktadır. Bu süreçlerin son yıllarda vurgulandığı alanlardan birisi de yükseköğretimdir. Tüm yükseköğretim kurumları kendi kalite güvence sistemlerini oluşturup geliştirme çabasıdadır. Kalite güvence sistemleri, yükseköğretim kurumlarının kaliteli kurumlar olması için bir rehber görevi görmektedir. Yükseköğretim kurumları, kalite güvence sistemlerini uygulayarak kurumlarının akademik, öğrenci, idari, eğitim-öğretim ve fiziki boyutlar gibi birçok boyutta gelişmesini sağlama çabasıdadırlar. Bu noktada, kaliteli üniversite olarak değerlendirilmek isteyen üniversiteler için kendi kalite güvence sistemlerini oluşturmak ve uygulamak artık neredeyse gereklilik halini almıştır.

Denilebilir ki son on yılda, yükseköğretim kurumları ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarındaki hızlı artış, bu artışta özel sunum biçimlerinin payının yüksekliği ve devlet üniversitelerinin özerkliklerinin genişletilmesi gibi gelişmeler, tüm ülkelerde yükseköğretimde “Kalite Güvencesi” sorununu gündeme getirmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2007a). Yükseköğretimde kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak değerlendirilmesi ve kalitelerinin geliştirilmesidir (Günay, 2012). Harvey ve Green'e (1993) göre kalite güvencesi, istenen kalitenin tanımlanmış ve ölçülmüş olmasını sağlayan mekanizmalar, prosedürler ve süreçleri ifade etmektedir. Kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim ve diğer aktivitelerinin kalitesi ile ilgili bir iç denetim mekanizması sağlamakta olup kurumun yönetimi, tüm etkinlikleri ve paydaşlarını kapsayacak şekilde düzenlenmektedir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, kalite güvencesinin öncelikle ilgili kurumun kendi bünyesinde, içyapısında ve işleyişinde kabul edilmesi, içselleştirilmesi ve kurumsal bir kültüre dönüştürülmesidir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010, s. 33)

Avrupa ülkelerinin, etkin ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) oluşturma çalışmaları Bologna Süreci ile şekillenmiş ve bunu takip eden süreçler ile desteklenerek geliştirilmiştir. Bu kapsamda yürütülmekte olan çalışmaların içerisinde, Avrupa yükseköğretiminin güçlendirilmesi, kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve ortak kabul görmüş belirli standartlarda yükseköğretim sistemlerinde kalite güvence sistemlerinin oluşturulması yönündeki çalışmalar en önemli gündem maddesi haline gelmiştir (Günay, 2012) Bu doğrultuda 1980'li yıllardan başlayarak tüm sanayileşmiş ülkeler yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için bir “Ulusal Kalite Güvence Ajansı” (National Quality Assessment Agency) kurmuşlardır (YÖK, 2007a). Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliğinin 2005 yılında yayınladığı Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporunda bu konuda yapılan çalışmalar ve öneriler (ESG-European Standards and Guidelines)

yer almıştır (European Association for Quality Assurance-ENQA, 2009). Bu rapor, 2015 yılında revize edilmiştir. Hala pek çok Avrupa ülkesi bu ilke ve standartlardan yararlanmaktadır. Ülkemizde son yıllarda üniversitelerimizin uluslararası yeterlikleri de içine alan kaliteli kurumlara dönüştürülmesine yönelik çabalar yoğunlaşmıştır.

Ülkemizde yükseköğretim alanında 1980'li yıllarda başlayan kalite çalışmaları günümüzde önemini arttırarak halen devam etmektedir. İlk kalite çalışmaları, 2547 sayılı YÖK kanununun yürürlüğe girmesi (1981) ile başlamıştır. Ardından, ülkemizdeki kalite çalışmalarını tarihsel olarak, 1994 yılında bazı mühendislik programlarındaki ilk akreditasyon çalışmaları, 1998 yılında öğretmen yetiştirme programlarında akreditasyon ve kalite iyileştirme çalışmaları, 2001 yılında Türkiye'nin Bologna Süreci'ne dâhil olması, 2002 yılında Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneğinin (MÜDEK) kurulması, 2005 yılında Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunun (YÖDEK) kurulması, 2010 yılında Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesinin (TYYÇ) hazırlanması, 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğinin yayınlanması ve son olarak 2017 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulunun bağımsız bir kuruluş olarak kurulması biçiminde sıralamak mümkündür.

Ülkemizde yükseköğretim alanında kalite çalışmaları, 40 yıla yakın geçmişe sahip olmasına rağmen, 2005 yılından sonra bu çalışmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. 2005' den bu yana kalite ile ilgili çalışmalar Yükseköğretim Kurulu tarafından çeşitli şekillerde organize edilmiş ve kurumsal yapıya dönüşüm için Kalite Güvencesi Yönetmeliği oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, 23 Temmuz 2015 tarihinde Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği yayımlanmış ve bu yönetmelik uyarınca Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuş ve bu kurula, fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri, mühendislik ve güzel sanatlar alanlarında uzman öğretim üyeleri görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015). Bunun yanında kurulun kurumsal değerlendirme ve program akreditasyonu merkezli bir dış değerlendirme sistemi gerçekleştireceğinin altı çizilmiştir. Kurulun, yatay ve sayısal büyümeden ziyade nitelik ve kalite bakımından büyümeye geçişte önemli bir katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Daha sonra 1 Temmuz 2017 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan 7033 sayılı kanunla da Yükseköğretim Kalite Kurulunun yapısı YÖK' ten bağımsız çalışan bir kurul olarak yeniden düzenlenmiştir (Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2017).

Yükseköğretimde kalite güvence sistemi dört temel unsuru içermektedir. Bu unsurlar kalite güvencesi konusunda bağımsız kuruluşların (ajansların) kurulması; kalite güvencesinde iç ve dış değerlendirme unsurlarının bulundurulması; kalite güvence konusuna başta öğrenciler olmak üzere tüm paydaşların çalışmalara katılmasının sağlanması ve sonuçların yayınlanması ile ilgili paydaşlar ve kamu tarafından izlenebilir durumun oluşturulmasıdır (Durman, 2008).

Yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme gibi faaliyetlerinde kullandıkları tüm süreçler açısından geçerli olan kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir “iç denetim” (iç değerlendirme) sistemi ile genellikle ulusal kalite güvence ajansları tarafından gerçekleştirilen “dış denetim” (dış değerlendirme) sistemi sağlamaktadır (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010, s. 33-34).

Bu doğrultuda, yükseköğretim kalite kurulu, ülkemizde yükseköğretim kurumlarına rehber olması amacıyla dış değerlendirme ve iç değerlendirme ölçütleriyle ilgili detaylı kılavuzlar yayınlamıştır. Bu kılavuzlarda “öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreci” önemle vurgulanan bir başlık olarak yer almıştır (Yüksek Öğretim Kalite Kurulu, 2016a; 2016b). Yükseköğretim kurumlarında, öğretme-öğrenme süreçlerindeki kalitenin kurumun kalitesini yansıtan önemli bir göstere olduğu düşünülmekte ve kurumların değerlendirmesinde öğretme-öğrenme süreçlerinin durumu önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Birçok çalışmada öğretme-öğrenme süreçlerinde kaliteyi etkileyen birçok bileşenin bulunduğu, önemli bir bileşenin de eğitmen olduğu ve eğitmenin eğitim durumlarına hakimiyeti yani öğretme-öğrenme süreçlerindeki yeterliliğinin, yükseköğretimde kaliteyi belirleyici bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Saracaloğlu, 1991; Türkoğlu, 1991; Açıkgöz, 1996, s. 12; Pazarlıoğlu, Emeç ve Erdoğan 1999; Devebakan, Koçdor, Musal ve Güner, 2003).

Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerindeki yeterliliği kalitenin önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinde kaliteyi sağlamada öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik donanım ve yeterliklerinin geliştirilmesi ve bu bağlamda eğitim bilimleri alanında güncel yaklaşım ve yeni gelişmelerle ilgili teorik ve uygulamalı bilgilerinin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda öğretim elemanlarının yeterliklerinin geliştirilmesine dönük bir eğitici eğitimi programı geliştirilmesi bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırmada kalite güvencesi bağlamında, ülkemiz yükseköğretiminde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecinin güncel durumu, hazırlanan odak grup görüşmesi, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği ve eğitici eğitimi ihtiyaç belirleme anketi kullanılarak çok yönlü bir bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırmada, elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının özellikle eğitimde güncel teknolojik ve dijital yaklaşımlar, çağdaş öğretim yöntemleri, öğrenciye çağdaş yaklaşım teknikleri, ölçme değerlendirme, üst düzey düşünme becerileri, öğrenci merkezli ders planı tasarlama gibi alanlarda eğitici eğitimlerine ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla ihtiyaç analizi anketinde elde edilen bulgulara göre bir eğitici eğitimi programı geliştirilmiş ve geliştirilen eğitici eğitimi programı

daha önce eğitim almamış öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Programın öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerine ve akademik başarı düzeylerine olan etkisi incelenmiş buna ek olarak program sonunda öğretim elemanlarının görüş ve önerileri alınarak programın daha uygulanabilir ve yaygınlaştırılabilir olması amacıyla programla ilgili düzenlemeler ve geliştirmeler yapılmıştır. Dolayısıyla araştırmada, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerindeki mevcut yeterliklerine yönelik durumların belirlenmesi, ihtiyaç duyulan eğitici eğitimi konularının ortaya konulması ve bu doğrultuda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlik ve donanımlarının geliştirilmesi, bu yöndeki ihtiyacın karşılanması amacıyla, bir model olarak kullanılacak bir eğitici eğitimi programı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinin mevcut durumunu ortaya koyan, bu mevcut durum çerçevesinde öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçlarını derinlemesine inceleyen ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik bir eğitici eğitimi modeli geliştiren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması, araştırmanın özgün değerini ve önemini oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen öz-yeterlik ölçeğine ait verilerin ülkemizde yedi bölgenin, örneklem olarak alınan farklı üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarından toplanmış olması, ayrıca ihtiyaç analizi boyutunda, hazırlanan eğitici eğitimi programının eğitim bilimleri uzmanlarınca her bir alan (Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme-Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı) ayrı ayrı gözetilerek, tasarlanmış ve yapılandırılmış olması çalışmanın kapsamını, uygulama boyutunda ise önemli bir ihtiyacı karşılaması açısından kullanışlılığını ve önemini oluşturmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yükseköğretim kurumları, toplumların bilgi, enformasyon, teknoloji ve nitelikli işgücüne sahip bireyler olarak yetiştirilmelerinde, geçmişten günümüze en önemli ve dinamik kurumlar olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. Uluslararası alanlarda boy gösterebilen güçlü bir ülke olmak, yükseköğretim kurumlarının niteliklerinin sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi, günümüzde daha çok ihtiyaç duyulan eğitim, bilişim, teknoloji, sağlık ve üretim gibi alanlarda çağdaşlarını niceliksel ve niteliksel bakımdan yakalaması ile mümkün görülmektedir. Üniversiteler, bilimsel, sanatsal, teknolojik çalışmaların yürütüldüğü ve ARGE faaliyetlerinin düzenlendiği birimlerdir. Bu doğrultuda öğrenci ve öğretim elemanı niteliklerinin artırılması, yönetim sistemleriyle ilgili ve fiziki düzenlemelerle ilgili çalışmalar gibi kaliteyi artırıcı faaliyetlerin farklı ülke üniversitelerindeki örnekler incelenerek gerekli düzenlemelerin

yapılması, programların sürekli bu doğrultuda yenilenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında kaliteyi yakalamada birçok değişken bulunmaktadır. Bu doğrultuda, ülkemizde Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından uluslararası çalışmalar referans alınarak ülkemize özgü olarak yükseköğretim kurumları için kaliteyle ilgili bazı standartlar belirlenmiş ve “Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri” raporunda bu standartlar sıralanmıştır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2016b). Bu raporda yer alan standartlar, kaliteli yükseköğretim kurumu olarak değerlendirilmek isteyen kurumlar için bazı ölçütler içermektedir. Bu rapora göre, yükseköğretim kurumlarının kaliteli kurum olarak değerlendirilmesi ve derecelendirilmesi sürecinde, kurumun kalite güvencesi politikalarının, öğrenci merkezli eğitim ve öğretim faaliyetlerinin, araştırma-geliştirme faaliyetlerinin, yönetim sistemi yapısının ve yapılan çalışmalarla ilgili değerlendirmelerle ilgili çalışma ve etkinliklerin etkili olacağı vurgulanmıştır. Kaliteli yükseköğretim kurumu olarak değerlendirilebilmek için belirlenen bu ölçütlerin tamamı birbirini tamamlayan ve birbirinin devamı niteliğinde olan ölçütler olacak biçimde yapılandırılmıştır.

Bu çalışmanın konusunu bu ölçütlerden “Eğitim-Öğretim Faaliyetleri” boyutu oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretme-öğrenme süreçleri diğer bir ifadeyle eğitim durumları, eğitim-öğretim faaliyetlerinde kalitenin önemli göstergelerinden birini oluşturmaktadır. Alanyazında bazı çalışmalarda yükseköğretim kurumlarında kalitenin önemli bir göstergesi olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve bu faaliyetlerin uygulayıcısı olarak öğretim elemanlarının rolünün ele alındığı görülmüştür (Hacıfazlıoğlu, 2006; Meraler ve Adıgüzel, 2012; Özdemir, 2015). Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli programlarla öğrencinin aktif olduğu ortamların oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır (Şahin, Cerrah, Saka, ve Şahin, 2004; Maden, Durukan, ve Akbaş, 2011; Barkley, Cross ve Major, 2014; Bekdemir ve Polat, 2016; Gökbayrak ve Karışan, 2017). Bu noktada, eğitimde öğretim elemanları kilit bir rol üstlenmektedir. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik bilgisinin ve bu yöndeki hâkimiyetinin ise öğrencinin öğrenme ürünlerini yani eğitim çıktılarını etkileyen önemli unsurların başında geldiği düşünülmektedir. Akgün (2016), öğretim elemanının yükseköğretimin vazgeçilmezlerinden biri olduğunu ve yükseköğretimin nitelikli elemanlar yetiştirmesinin ise ancak nitelikli öğretim elemanlarıyla mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretim elemanlarının en önemli görevlerinden biri “öğretim” görevidir. Öğretim elemanları, öğretim yaparken ya da ders etkinliklerini gerçekleştirirken bir yönüyle öğretmenlik yapmaktadırlar (Arslantaş, 2011). Nitelikli, yeterli bir öğretmen şüphesizdir ki programın hedeflerine ulaşmasında, öğrencilerde istedik değişmelerin meydana gelmesinde etkili olacaktır (Büyükkaragöz ve Sünbül, 1997). Öğretim elemanı kadroları üniversite sisteminin en önemli parçalarından biridir. Çünkü nicelik ve nitelik bakımından yeterli düzeyde

öğretim kadrolarına sahip olan ülkelerin üniversiteleri düşünen, araştıran ve üreten nitelikli insan kaynağını oluşturabilirler (Arslantaş, 2011). Yükseköğretim kurumlarının kaliteli kurumlar olarak kendilerini sürekli geliştirme çabaları, öğretim elemanlarının yeterliliklerini artırma çabaları, nitelikli mezunlar yetiştirmenin ön koşulu olarak görülmektedir. Günümüzde istihdam olanaklarının giderek zorlaştığı, mezun olan bireylerden beklentilerin her geçen gün arttığı düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde daha yetkin olmaları, bunun sonucu olarak da öğrencilerin daha nitelikli biçimde mezun olmaları beklenmektedir.

Sonuç olarak, ülkemiz yükseköğretiminde kalitenin önemli bir göstergesi olarak kabul edilen öğretme-öğrenme süreçlerinde, sorunlar yaşandığı bu sorunlardan bazılarının ise öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlikleriyle ilgili olduğu görülmüştür (Türkoğlu, 1991; Açıkgöz, 1996, s. 12; Devedakan, vd., 2003). Ülkemizde eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları, öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili, alanları gereği sürekli kendilerini geliştirirken diğer fakültelerdeki öğretim elemanlarının bu imkâna daha az sahip oldukları düşünülmektedir. Örneğin Mersin Üniversitesinde bu alandaki eksiği kapatmak amacıyla, eğitici eğitimleri 2010-2011 akademik yılında yapılmış daha sonraki yıllarda bu eğitimler devam etmemiştir.

Araştırmada odak grup görüşmesi, öz-yeterlik ölçeği ve ihtiyaç analizi anketi aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara göre, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde sorunlar yaşadıkları ve öğretme-öğrenme süreçleri yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili, öğrenci merkezli ders tasarımı, çağdaş eğitim yaklaşımları, yeni yöntem ve teknikler, eğitimde teknoloji destekli yeni uygulamalar, ölçme-değerlendirme teknikleri, öğrenciyle iletişimde yeni yaklaşımlar gibi bazı konu ve içeriklerle ilgili bir eğitici eğitimi programının oluşturulması ve hazırlanan eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarına uygulanarak eğitim verilmesi yönündeki ihtiyaç durumu ve yükseköğretim alanında bu yönde şu ana kadar bu boşluğu dolduracak bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmada, öncelikle Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarının katılımıyla düzenlenen odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ve buna paralel yürütülerek, araştırma kapsamında geliştirilen ve öğretim elemanlarına uygulanan öz-yeterlik ölçeğinden toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara göre durum tespiti yapılmış ve mevcut durum ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği ile öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri, farklı değişkenlere göre belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilik söz konusu olduğunda, bu konu ile ilgili önemli

kavramlardan biri de öz-yeterlidir. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde yaklaşık son 30 yıldır öğretmen ya da öğretim elemanı öz-yeterlik algılarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri etkileyen önemli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir (Shaughnessy, 2004; Poulou, 2007). Çünkü bireylerin kendi yeterliliklerine ilişkin algı ya da inançları bir anlamda öz-yeterlilikleri ile ilgili algılarını yansıtmaktadır (Savran ve Çakıroğlu, 2007; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Uygur ve Çakır'a (2015) göre öğretmen ya da öğretim elemanlarının yeterliliklerini belirlemenin bir yoluda, öz-yeterlilik boyutunu ölçmektir. Bu araştırmada da öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri, öz-yeterlilik algılarının ölçülmesiyle belirlenmiştir.

Ardından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerini geliştirecek bir eğitici eğitimi programının oluşturulması için ihtiyaç duyulan konu ve içeriklerin belirlenmesi amacıyla ihtiyaç analizi anketi hazırlanarak Mersin Üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmış, elde edilen bulgularla eğitici eğitimi programının kapsamı ve içeriği oluşturulmuştur. Eğitici eğitimi programından önce akademik başarı testi geliştirilmiş ve programa ilişkin görüşleri almak üzere açık uçlu görüş formu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda, akademik başarı testi, öz-yeterlilik ölçeği ve açık uçlu görüş formundan elde edilen veriler aracılığıyla eğitici eğitimi programının değerlendirilmesi yapılmıştır. Akademik başarı testi ve öz-yeterlilik ölçeği yardımıyla programın etkililiği tespit edilirken, açık uçlu görüş formuyla da daha sonra hazırlanacak programlarda dikkate alınarak düzenlemelerin yapılması amacıyla öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına ilişkin yorum, görüş ve önerileri belirlenmiştir. Bu doğrultuda eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının görüş ve önerilerine göre eğitim bilimleri uzmanları tarafından tekrar gözden geçirilerek düzenlenmesine, bu bağlamda eğitici eğitimi programının, yükseköğretim kurumlarında kullanılmak üzere elverişli bir model olarak hazırlanmasına çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, yükseköğretim kurumlarında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin kalite güvencesi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri ve bu süreçlerdeki eğitim ihtiyaçları incelenmiştir. Çalışma, 2016-2017 ve 2017-2018 akademik yılında güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, kalite güvencesi kavramı, yükseköğretim kalite kurulu kurumsal iç değerlendirme raporu ve kurumsal dış değerlendirme raporlarında yer alan kaliteli kurumu tanımlayan ve dikkat edilmesi gereken hususlar verilmiştir. Çalışmanın ana eksenini oluşturan

bölümde ise yükseköğretim kurumlarında kurum iç ve dış değerlendirme raporlarında yer alan değerlendirme ölçütlerinden biri olan ve öğretim elemanlarını ilk elden ilgilendiren öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri başlığı üzerinde durulmuştur. Yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde ve değerlendirme boyutunda şu anki durumun tespiti, sorunların ortaya konulması ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın sonunda bir grup öğretim elemanı ile öğretme-öğrenme süreçlerinde ihtiyaç duyulan konulara yönelik kazanımların sağlanması amacıyla bir eğitici eğitimi programı düzenlenmesi ve bu eğitim programının etkililiğinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada, odak grup görüşmesiyle mevcut durumun belirlenmesine paralel olarak öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geliştirilmiş ve öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Odak grup görüşmesi sonucu elde edilen bulgular ve eğitim bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre “Öğretme-Öğrenme Süreçleri Eğitici Eğitimi İhtiyaç Anketi” oluşturulmuş ve oluşturulan anket öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ihtiyaç duyulan alanlarda, eğitim bilimleri uzmanlarının görüş ve önerilerine göre öğretim elemanlarına yönelik bir eğitici eğitimi programı geliştirilmiştir. Daha sonra, geliştirilen eğitici eğitimi programı düzenlenmiş, eğitici eğitimi programının başında ve sonunda öğretim elemanlarına akademik başarı testi ve öz-yeterlik ölçeği, sonunda ise açık uçlu görüş formu uygulanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmada, yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi ve yükseköğretim kurumları tarafından kullanılabilir öğretim elemanlarına yönelik, kullanışlı bir eğitici eğitimi program modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın Ana Problemi

Araştırmanın problem cümlesi; “Türkiye’ de yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinin nitelikleri nasıldır ve öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programının mevcut nitelikler üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklinde yapılandırılmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Çalışmada bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Türkiye’ de yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim bilimleri uzmanlarının (Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarının) görüşleri nelerdir?

2. Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ve bazı değişkenlerin (cinsiyet, fakülte ve eğitim alma durumu, yaş aralığı ve üniversitenin bulunduğu bölge) bu öz-yeterlik algılarına etkileri nelerdir?

2.1. Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

2.2. Öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları farklı değişkenlere (cinsiyet, fakülte ve eğitim alma durumu, yaş aralığı ve üniversitenin bulunduğu bölge) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçları nelerdir?

4. Eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?

4.1. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçleri öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.2. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, kendi grupları içinde öğretme-öğrenme süreçleri öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.3. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, öz-yeterlik fark puanları arasında buldukları gruplara (sağlık grubu ve fen grubu arasında) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.4. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.5. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, kendi grupları içinde akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.6. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, akademik başarı fark puanları arasında buldukları gruplara (sağlık grubu ve fen grubu arasında) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programına yönelik görüşleri nelerdir?

5.1. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının birinci eğitici eğitimi programına yönelik görüşleri nelerdir?

5.1.1. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına katılma amaçlarına (beklentilerine) yönelik görüşleri nelerdir?

5.1.2. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programı sonunda gelişilen/bilgi edinilen alan ya da durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?

5.1.3. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönlerle ilişkin görüşleri nelerdir?

5.1.4. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programına yönelik önerileri nelerdir?

5.1.5. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

5.2. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının ikinci eğitici eğitimi programına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

5.2.1. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının ikinci eğitici eğitimi programına yönelik görüşleri (kazanım, içerik, süre, işleyiş, değerlendirme, vb.) nelerdir?

5.2.2. Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının ileride düzenlenecek eğitici eğitimi programına yönelik önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretme-öğrenme süreçleri konusunda alanyazın incelendiğinde çalışma alanı olarak daha çok öğretmen ve öğrencilerin ele alındığı görülmektedir (Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999; Acuner, Yalçın, Ersoy, Tekdemir ve Ersoy, 1999; Yüksel, 2004; Alım, 2007; Demir ve Akınoğlu, 2010; Kara ve Sağlam, 2014; Yıldırım ve Altun, 2015; Sağır ve Aslan, 2017; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017; Başbay, 2018; Akyıldız ve Altun, 2018; Karakuş ve Demirbaş, 2018; Aktepe, Uzunöz ve Gündüz, 2018; Bayramoğlu ve Başbuğ, 2018; Karagül, 2018). Öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretim elemanlarını çalışma konusu yapan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Erişen, 1997; Steel ve Hudson, 2001; Şen ve Erişen, 2002; Bastable, 2003; Murat, Aslantaş, ve Özgan, 2006; Keçeci ve Taşocak, 2009; Sadi, Şekerci, Kurban, Topu, Demirel, Tosun, Demirci ve Göktaş, 2010). Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçleri öğretim elemanları bağlamında ele alınmıştır.

Yükseköğretim alanı, çalışma hayatına girmeden önce bireylerin, beklenen gerekli nitelikleri kazandığı son öğretim basamağı olması açısından diğer eğitim basamaklarından farklılaşmakta ve bu nedenle önemli görülmektedir. Günümüzde, yükseköğretim kurumlarından mezun olan bireylerin gereken niteliklerle donatılmış olmasının, ülkelerin uluslararası alanda farklı alanlarda rekabet edebilir düzeye ulaşmalarında önemli oranda etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitelikli bireyler toplumda aranan nitelikli işgücünün temelini oluşturmaktadır. Mesleki alanda beklenen yeterliklere ulaşabilmenin yanında bireylerin, sanatsal, dilsel, fiziksel vb. yeterliliklerine de ulaşabilmesi iyi bir eğitim alması, dolayısıyla

uygun bir öğretme-öğrenme sürecinden geçmesiyle mümkün olmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler, hem ülkenin gelecekteki işgücünün temelini oluşturmaları hem de bugünün öğrencileri olmaları açısından önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu anlamda yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kaliteli bir öğretme-öğrenme sürecinden geçerek nitelikli, donanımlı bireyler olarak mezun olmaları oldukça önemli görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kaliteli bir öğretme-öğrenme sürecine tabi olmalarında birçok önemli bileşen bulunmaktadır. Bu önemli bileşenlerden biri de öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyen ve yürüten öğretim elemanlarıdır. Çünkü öğretim elemanının öğretme-öğrenme süreçlerine hâkimiyetinin ve bu alandaki bilgisinin, dersin kalitesini etkileyen, öğrencilerin sahip olması gereken kazanım ve yeterlikleri belirleyen önemli değişkenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretme-öğrenme süreçlerinin kalitenin önemli bir göstergesi olduğu, kurumsal dış değerlendirme ve kurumsal iç değerlendirme ölçütleri kılavuzlarında “eğitim-öğretim” başlığı altında önemle vurgulanmaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2016a). Bu doğrultuda araştırmada, Yükseköğretim Kalite Kurulu (2016a) tarafından kaliteyi sağlamada önemli bir alan olarak değerlendirilen “Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçleri”, kalite güvencesi bağlamında incelenmiş, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla ihtiyaç analizine göre bir model olarak eğitici eğitimi programı geliştirilmiştir.

Bu doğrultuda araştırma kapsamında, alanyazına göre daha önce ülkemizde ihmal edildiği düşünülen önemli bir ihtiyaç durumu olan yükseköğretimde öğretme-öğrenme süreçlerinin ve öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerinin çalışılması araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Araştırmanın diğer bir önemini de öğretim elemanlarının eğitici eğitimi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bir eğitici eğitimi programının model olarak sunulmak üzere geliştirilerek uygulanması ve sonuç olarak öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerinin bu doğrultuda geliştirilmesinin amaçlanması oluşturmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğretim elemanlarının ölçme araçlarına objektif ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada eğitici eğitimi alan öğretim elemanları üzerinde, eğitim programının sağladığı koşullar dışındaki etkilerin aynı olduğu, özel ve önemli bir etkilenmenin olmadığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2016-2017 akademik yılında Türkiye’de yedi bölgede bulunan farklı üniversitelerde eğitim veren ve e-mail yoluyla gönderilen ölçeklere cevap veren öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öz-yeterlik algılarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, Mersin Üniversitesinde eğitici eğitimi konuları ihtiyaç belirleme anketine ilişkin veri toplamak amacıyla ulaşılabilen öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik akademik başarılarıyla sınırlıdır.
4. Araştırma, odak grup görüşmesine katılan Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görevli 6 öğretim elemanı, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geliştirme aşamasında ölçeğe cevap veren 305 öğretim elemanı, ölçeğin uygulama aşamasında ölçeğe cevap veren 178 öğretim elemanı, Eğitici Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketine cevap veren 173 öğretim elemanı ve eğitici eğitimi programına katılan 122 öğretim elemanı ile sınırlıdır.
5. Araştırmada öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları, ölçekten elde edilen puanlarla sınırlıdır.
6. Araştırma, öğretim elemanlarına yönelik geliştirilerek uygulanan eğitici eğitimi programı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kalite: İnsanların, toplumların, nesnelere ya da yaşantıların niteliklerini gösteren ve özellikle diğerlerine nazaran ayırtedici üstünlüğe vurgu yapan bir kavramdır (Sapançalı, 2009: 11)

Kalite Güvencesi: Bir ürün veya hizmetin kalite konusunda belirtilmiş gerekleri yerine getirmesi için uygulanan planlı ve sistematik etkinlikler bütünüdür (NCATE, 2007).

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi: Bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak değerlendirilmesi ve kalitelerinin geliştirilmesidir (Özer, Gür, ve Küçükcan, 2010).

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi: Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerine ilişkin esasları içerir (Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2017).

Akreditasyon: Hem kurumsal özdeğerlendirme olarak adlandırılan yükseköğretim kurumunun kendi kendini dönemsel olarak değerlendirme sürecine, hem de yükseköğretim kurumunun kurum-dışı bağımsız akreditasyon kurumları tarafından dönemsel değerlendirilmesine olanak sağlayan gönüllü bir kalite güvence sistemidir (Aktan ve Gencel, 2007, s. 261).

Yükseköğretim Kalite Kurulu: 23 Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği kapsamında YÖK Temsilcileri, ÜAK Temsilcileri, ilgili Bakanlıklar ve diğer kurumların temsilcilerinin bulunduğu kuruldur. Bu kurul yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini ve bu kapsamda tanımlanan görev, yetki ve sorumluluklara ilişkin esasları düzenler.

Kalite Güvencesi Yönetmeliği: Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yönetmeliktir.

Öğretme-Öğrenme Süreci: Öğrencilerin hedefe ulaşması için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların (uyarıcıların) düzenlenmesi ve işe koşulmasıdır.

Eğitici Eğitimi Programı: Öğretmen ya da öğretim elemanlarının belirli bir konuyla ilgili mesleki gelişim boyutlarının geliştirilmesine yönelik düzenlenen mesleki gelişim programı ya da eğitim programıdır. Bu araştırmada eğitici eğitimi programı, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerindeki yeterliklerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programdır.

İç (öz) Değerlendirme: Kalite sisteminin kurumun kendi iç mekanizmaları tarafından değerlendirilmesidir.

Dış Değerlendirme: Bir yükseköğretim kurumunun veya programının, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yetkilendirilen dış değerlendiriciler veya Yükseköğretim Kurulunca tanınan, bağımsız Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip dış değerlendirme kuruluşları tarafından yürütülen dış değerlendirme sürecini ifade eder (Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR (KAYNAK ARAŞTIRMALARI)

2.1. Kalite Kavramı

Kalite kavramı insanların ve sistemlerin "hata yapması "ve" mükemmele ulaşma isteği" gerçeğinden ortaya çıkmıştır (EOQC-Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu). Latince nasıl olduğu anlamına gelen "Qualis" kelimesinden türemiş ve "Qualitas" kelimesiyle ifade edilmiştir. TDK Türkçe sözlüğünde ise, bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumu olarak tanımlanmıştır (TDK, 2015). Kalite kavramı günlük dilde halk arasında güzel, iyi, hoş, büyük, pahalı, başarılı gibi karşılıkları bulunan ve genelde işi en doğru biçimde yapmak olarak algılanan bir kavramdır. Defeo ve Juran'a (2010) göre bugün, kalitede üretim anlayışında müşterinin ihtiyaç ve beklentileri en belirleyici faktörlerin başında gelmektedir. Kalite, bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir. Bu noktada kalite, amaçlara uygunluk olarak da tanımlanabilir. Kalite iyi bir ürün ya da ders için istenen özelliktir. Kalite, sürekli başarı demektir. Kalite, malı eksiksiz üretmektir, ölçülebilir ve kullanıma uygunluk derecesidir. Kalite, hizmet ya da ürünlerin ve temel özelliklerini temsil eden ve tüketicilerin ihtiyaç ve beklentilerine dayandırılan standartlara uygunluk düzeyidir (Arnold ve Holler, 1995, s. 14). Kısacası kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen asgari ölçülerde ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Kalite bir unsurun değil çok farklı değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durum olarak ele alınmaktadır. Bundan dolayı, hiçbir kalite unsuru tek başına ele alınamaz.

Eğitimde kalite denince eğitimden hizmet bekleyen kesimlerin ihtiyaçlarına uygunluk akla gelmektedir (Taş, 2004). Eğitimde kaliteyi hem tasarımda kalite, hem de süreçte kalite şeklinde incelemek mümkündür. Tasarımda kalite, kaliteli bir ürün için gerekli unsurlardır. Kalite ve unsurları bir bütündür. Tasarımda kalite, hem çıktı (örneğin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan akademik bir program) hem de süreç ile (örneğin, eğitim programı, araç-gereç, planlama ve programı etkileyen diğer faktörler) ilgilidir. Çıktıda kalite, istenilen sonuçların başarılması anlamına gelir (Chaffee ve Sherr, 1992). Erkalıç'ın (2007), James'den (1996) aktardığına göre, kalite kavramına farklı görevler yüklemek mümkündür. Kalite kavramı ile ilgili görüşler, (I) psikolojik algılama, (II) süreç odaklı ve (III) ürün ve hizmet odaklı görüşler olmak üzere üç grupta toplanabilir. Kalitenin bir üstünlük biçimi olduğunu ve kullanıcının değer ve inançlarına göre değişebileceğini psikolojik algılama ile ilgili görüşler öne sürmektedir. Kalite göstergesini işin yapılması yani üretim sürecindeki çalışmaların kurum ve çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasını süreç odaklı kalite görüşleri, çıktıların müşteri istek ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin kalite ölçütü olarak kabul edilmesini ise ürün ve hizmet odaklı görüşler ileri sürmektedir. Klasik anlamda sanayideki kaliteden bugün kamu idarelerinde, sivil

toplumda ve günlük hayatın her alanındaki uygulamalarda kaliteye geçilmiştir. Kalite, artık modern toplum olmanın bir göstergesi durumundadır (Kuş, 1999, s. 1).

Özetle daha önceleri kalite kavramı, bir ürün yapımı veya bir hizmeti geliştirmek olarak açıklanırken ve kalitenin tanımı için tek yol olarak ürünün bitirilmesi gerekli görülürken son yaklaşımlara göre, uygun şekilde tasarlanmış ve işlevsel olan sürecin bütünü ifade etmektedir. Kısacası, çağdaş yönetim anlayışında kalite, sadece ürün üzerine yoğunlaşmayan, tüm üretim sürecini güvenilir, verimli ve etkili sağlamayı hedefleyen çalışmaların bir bileşimi olarak tanımlanmaktadır (Chaffee ve Sherr, 1992; Pamela ve Goodman, 1998; Öznacar ve Yılmaz, 2014).

2.2. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Kavramı

Yükseköğretime olan talebin sürekli yükselmesi, hızlı teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimler ile bilgi gereksiniminin ve nitelikli insan gücü ihtiyacının sürekli artması yükseköğretim kurumlarından toplumun daha nitelikli hizmet beklentilerini artırmıştır. Buna karşın öğrenci sayısı ve öğretim elemanı artan yükseköğretim kurumlarına ayrılan olanak ve ödeneklerin artmaması, eğitim, sağlık, bilim, sanat, teknoloji çalışmalarının yürütüldüğü ARGE çalışmalarının yapıldığı üniversitelerde yeni bir anlayış ve yapılanmayla kalite sürecinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır.

Bu durum ülkemizde olduğu gibi tüm ülkelerde yükseköğretimde “Kalite Güvencesi” sorununu gündeme getirmiştir. Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınır ötesi üniversiteler ve küreselleşen ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı nedeniyle, yükseköğretimde “kalite güvencesi” sadece ulusal değil, uluslararası bir boyut kazanmış, diplomaların tanınması ve akreditasyon konuları ikili veya çok taraflı ilişkilerde önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir (YÖK, 2007). Avrupa ülkelerinin de Lizbon Süreci ile başlayan dinamik ve etkin bir bilgi toplumu ve ekonomisi oluşmayı hedefleyen Avrupa ülkelerinde de “kalite güvencesi” kavramına ilişkin düzenlemeler son dönemde hız kazanmıştır. Yükseköğretimde kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak değerlendirilmesi ve kalitelerinin geliştirilmesidir. Petersen’e (1999) göre ise kalite güvencesi, yükseköğretimde öğretim standartları, bilim ve niteliğin korunması ve geliştirilmesi için güven sağlayan bütün planlı ve sistemli faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme gibi faaliyetlerinde kullandıkları tüm süreçler açısından geçerli olan kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir “iç denetim” sistemi ile genellikle ulusal kalite

güvence ajansları tarafından gerçekleştirilen “dış denetim” sistemi sağlamaktadır (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010, s. 33-34).

2.2.1. Bologna Süreci ve Uluslararası Alanda Yükseköğretimde Kalite Güvencesi

Bologna Süreci ilk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır. Bu bildirmede ilk defa olarak Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri geliştirilmiştir. 1999 yılında İtalya'nın Bologna kentinde düzenlenen ve 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanlarının imza attıkları Bologna Bildirgesi'yle Bologna Süreci resmen başlamıştır.

Sürecin temel hedefleri bu bildirme ile ilan edilmiştir. Bu hedefler kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir (Eurydice, 2010; YÖK, 2015).

- Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak amacıyla diploma eki uygulamasının geliştirilmesi.
- Lisans ve yüksek lisans alanlarında yükseköğretimde iki aşamalı derece sistemine geçişi sağlamak (2003 Berlin Bildirgesi'nde, yükseköğretimde mevcut iki aşamasının yanında, Bologna Süreci' nin temel hedefleri içinde bulunan üçüncü aşama olarak doktora düzeyini de kapsayan üç aşamalı derece sistemine geçiş yerini almıştır).
- Avrupa Kredi Transfer Sistemini (AKTS) kurmak ve uygulamak.
- Öğrenci ve öğretim elemanlarının uluslararası alanda hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak.
- Kalite güvencesi sistemleri ağını tüm yükseköğretim kurumlarında uygulamak ve yaygınlaştırmak.
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek.

Avrupa ülkelerinin de, etkin ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) oluşturma çalışmaları Bologna Süreci ile şekillenmiş, kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve ortak kabul görmüş belirli standartlarda yükseköğretim sistemlerinde kalite güvence sistemlerinin oluşturulması yönündeki çalışmalar en önemli gündem maddesi haline gelmiştir (Özer, 2012). Bolonya Süreci'nin özünü, Avrupa yükseköğretim alanını oluşturmak ve yükseköğretimde kalite güvencesini sağlama amacı oluşturmaktadır (Süngü ve Bayrakçı, 2010).

Bologna süreci, karşılaştırılabilir ölçütlere sahip bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmaya çalışmakta ve bu bağlamda yeni düzenlemeler öngörmektedir. Kalite güvencesinin, AYA kapsamındaki farklı eğitim sistemleri arasında güveni artırarak AYA'nın oluşturulmasında çok önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Adam ve Expert, 2008, s. 13). Bu doğrultuda,

Bologna Sürecinin ulusal yeterlilik sistemleri arasında karşılaştırılabilirlik sağlayan ve böylece transfer edilebilirliği olan ve iş hareketliliğini artıran bir mekanizma olarak tasarlanan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin (AYÇ) geliştirilmesine yol açtığı söylenebilir (Brockmann, 2007; Brockmann, Clarke, Méhaut ve Winch, 2008; Aktaran: Özer, Gür ve Küçükcan, 2010).

AYÇ, yeterliliklerin anlaşılması ve karşılaştırılması için geliştirilen hayat boyu öğrenme politika aracıdır. AYÇ, yeterliliklerin işverenler, bireyler ve kurumlar tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, çalışanların ve öğrenenlerin yeterliliklerini diğer bir ülkede kullanabilmesinin yolunu açmakta, ülkelerin yeterlilik sistemlerinin birbirleriyle bağlantısını sağlayan ortak karşılaştırma aracı işlevi görmektedir. AYÇ'nin temelini, her seviyede sahip olunması gereken asgari ortak bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlandığı sekiz seviye oluşturmaktadır (MYK, 2018). AB 2009 yılı ilerleme raporuna göre, Türkiye Bologna Sürecini uygulamada ileri bir seviyeye gelmiştir. Bu raporda kalite güvence sistemlerini geliştirme ve yükseköğretime giriş olanaklarını artırma, gelecekte çözülmesi gereken sorunlar olarak ele alınmıştır (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011)

2.2.2. Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA)

Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA), Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) üye ülkelerinde bulunan kalite güvencesi kuruluşlarını temsil eden bir şemsiye kuruluştur. ENQA, yükseköğretimde kalite güvencesi alanında Avrupa işbirliğini teşvik etmeyi, iyi uygulamaları çoğaltmayı ve paylaşmayı ayrıca Avrupa kalite güvence boyutunu geliştirmek için üyeler ve paydaşlar arasında bilgi ve uzmanlığı yaymayı amaçlamaktadır.

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Avrupa Ağı (European Network for Quality Assurance in Higher Education-ENQA) yükseköğretimde kalite güvencesi (KG) alanında Avrupa işbirliğini teşvik etmek için 2000 yılında kurulmuştur (Ayvaz, Kuşakçı ve Borat, 2016). Bu bağlamda ENQA, yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda Avrupa Kalite Güvencesi ajanslarına; idari mercilere ve yükseköğretim kurumlarına bilgi, deneyim ve iyi uygulamalar konusunda destek veren bir kuruluştur. ENQA, bugünkü yapısına 2004 yılında gerçekleştirilen genel kurul sonrasında kavuşmuştur. 2004 yılında kurulun adı Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association for Quality Assurance in Higher Education) olarak değiştirilmiş fakat kısaltması değiştirilmemiştir.

ENQA'ya şu ana kadar birçok kalite güvence ajansı ve yükseköğretim derneği katılmıştır. Ulusal kalite güvence kuruluşlarına açık olan ENQA üyeliğinin tam veya aday üyelik olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Eurydice, 2007). Avrupa Komisyonu, ENQA'nın faaliyetlerini finansal olarak desteklemektedir. Birlik, aynı zamanda Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi Çerçevesinin oluşturulabilmesi için çeşitli uluslararası kalite güvence projelerini yürütmekte ve

koordine etmektedir (ENQA, 2009). ENQA tarafından 2005 yılında, E4 Grubu (ENQA, EUA, EURASHE ve ESU) ile ortak yürütülen çalışmalar sonunda, Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporu (ESG) hazırlanmış ve yayınlanmıştır.

2.2.3. Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporu (ESG)

Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği'nin (ENQA, 2005) yayınladığı Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporunda (ESG-European Standards and Guidelines) bu konuda yapılan çalışmalar ve öneriler yer almıştır (ENQA, 2009). Bu raporda yayınlanmış olan ilke ve standartlar günümüzde bu alanda yürütülmekte olan çalışmalara rehberlik etmekte ve bu sayede Avrupa Yükseköğretim Alanında yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyum içinde ve kıyaslanabilir kalite düzeyinde hizmet vermeleri hedeflenmektedir. Bu kapsamda, her ülke kendi eğitim sistemine uygun kalite güvence standartlarını ortaya koymakta ve bu standartlar ışığında kendi eğitim sistemlerini değerlendirmektedir. Aynı kapsamda ülkeler, yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi için kalite ajansları oluşturmakta ve dış değerlendiricileri kullanarak yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin belirlenmesini sağlamaktadırlar.

ESG (2015) raporuna göre kalite güvence standartları; iç kalite güvencesi, dış kalite güvencesi ve kalite güvence ajansları olarak üç kısma ayrılmıştır. Kılavuz, bu standartların neden önemli olduğunu ve standartların nasıl sağlanabileceğini açıklamaktadır. Bununla beraber kılavuzun kalite güvencesinde ilgili aktörler tarafından değerlendirilmek üzere ilgili alanlarda iyi uygulamaları düzenleme amacıyla olduğu, bu uygulamaların farklı içeriklere bağlı olarak değişebileceği vurgusu yapılmıştır.

ESG (2015) Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporunda (ESG-European Standards and Guidelines) "İç Kalite Güvencesinde Standartlar ve Yönergeler" için ortaya konulan alanlar şunlardır:

1. Kalite Güvencesi Politikası
2. Programların Tasarımı ve Onaylanması
3. Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme
4. Öğrenci Kabulü, İlerleme, Tanınma ve Belgelendirme
5. Öğretim Elemanları
6. Öğrenme Kaynakları ve Öğrenci Desteği
7. Bilgi Yönetimi
8. Kamuya Açık Bilgi
9. Sürekli İzleme ve Programların Periyodik Olarak Gözden Geçirilmesi
10. Periyodik Dış Kalite Güvencesi

ESG (2015) raporunda “Dış Kalite Güvencesinde Standartlar ve Yönergeler” için ortaya konulan alanlar şunlardır:

1. İç Kalite Güvencesinin Değerlendirilmesi
2. Tasarım Metodolojilerinin Amaca Uygunluğu
3. Süreçleri Uygulama
4. Akran Uzmanlar
5. Çıktılar İçin Kriterler
6. Raporlama
7. Şikâyetler ve İtirazlar

2.2.4. Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi

Yükseköğretimde kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartlarıyla uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemlerdir (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015; Bakınız EK-1). Türkiye’de kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının kendi yaptığı iç değerlendirme ve kalite kurulunun ya da bağımsız, akredite edilmiş kurumların 5 yılda bir yapacağı dış değerlendirme temeline dayanmaktadır.

20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği kapsamında Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurularak, kalite güvencesi alanında ilk uygulamalar başlatılmıştır. Söz konusu Yönetmelikle Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulunun (ADEK) kurulması sağlanmış ve bütün yükseköğretim kurumları, her yıl hazırlamakla yükümlü oldukları ADEK raporlarını YÖK’e göndermeye başlamıştır (YÖK, 2018).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, kalite çalışmaları ve uygulama esaslarını belirlemek üzere Mayıs 2014’te Yükseköğretim Kurulu Yeterlilikler, Kalite Güvencesi ve Akreditasyon (YÖKAK) Komisyonunu kurmuştur. YÖKAK komisyonunun başlıca görevleri yeterlilikler, kalite güvencesi, akreditasyon, dış kalite ajansı konularında ve Türkiye yükseköğretim alanının nihai kalite modeli ile ilgili çalışmalar yürütmektir (YÖK, 2014). Bu sistem akreditasyon ve değerlendirme yapmak üzere düzenlenmiştir. Akreditasyon, belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanması sürecidir (YÖK, 2015). NCATE, (2003) raporuna göre akreditasyon, bir organizasyon içinde belirli birimleri, okullar ya da disiplin temelli örneğin, iş, bilgisayar bilimi ve kütüphane bilimi ya da ulusal meslek birlikleri ve devlet lisans (mühendislik, tıp, sağlık,

hukuk meslekleri) programlarını uluslararası kabul görmüş ürün/hizmet, kalite yönetim sistemi, çevre yönetim sistemi ve personel belgelendirmesi yapan kuruluşların, laboratuvarlar, muayene ve deney kuruluşlarının belirli görevleri yapmaya yeterli olduklarının teknik kriterlere göre değerlendirilerek onaylanması, belgelendirilmesi ve devamının sağlanması faaliyetidir. Yükseköğretim programlarının akredite edilmesi için, tasarlanmış bir sistemde standartlar, bir yükseköğretim programının kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmesi için hangi unsurların programda bulunması gerektiğini gösterirler. Aktan'a (2007) göre akreditasyon için yedi standart alanı vardır. Bu alanlar; 1-Öğretim 2-Personel 3- Öğrenciler 4-İşbirliği; 5-Fiziksel altyapı 6-Yönetim 7-Kalite güvencesidir (öğretmen yetiştirme programının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi için kullanılan bir kalite güvence sistemi bulunmalıdır).

Yükseköğretimde akreditasyon ile eğitim ve araştırma kalitesini güvence altına almak, yükseltmek ve bu konuda ortak bir kalite kültürü oluşturmak amaçlanmaktadır (Aktan ve Gencel, 2007). Yükseköğretim kurumları için değerlendirme ise iç değerlendirme ve dış değerlendirme olmak üzere iki farklı açıdan ele alınmaktadır.

Kalite güvencesi kültürünün oluşturulması amacıyla, Yükseköğretim Kurulu, Mart 2014 itibarıyla Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS)'ni kullanıma açmıştır. YBYS'nin birinci boyutunu, güncel, anlık, doğru verilerle yeniden yapılandırmak, ikinci boyutunu ise kurumsal değerlendirme raporları (KDR) sistemi oluşturmuştur. KDR sistemi hem kalite güvencesi çalışmaları için bir temel oluşturmakta üniversitelerin performans değerlendirmesini, eğitim-öğretim, araştırma ve yayın, topluma hizmet ve yönetsel faaliyetler gibi farklı kriterlere göre sıralamalarını yapmaya elverişli bir imkân sunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2014).

23 Temmuz 2015 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğiyle YÖDEK'i kapatarak, Yükseköğretim Kalite Kurulunu kurmuştur. Böylelikle yükseköğretim kurumlarında kalite komisyonlarının oluşturulması sağlanmıştır (YÖK, 2018). Yükseköğretim kurumlarında, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini ve bu kapsamda tanımlanan görev, yetki ve sorumlulukları Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile tanımlanmıştır.

2.2.4.1. Yükseköğretimde Kalite Güvencesinin Gerekliliği

Yükseköğretimde kaliteli eğitim-öğretim ve araştırma ancak öğrenim çıktılarının kalite güvencesi altına alınması ile sağlanabilir. Öğrenim çıktılarına dayalı kalite güvencesinin sağlanması için kararlı ve saygın ve sürekli bir öz değerlendirme ve dış değerlendirmeye dayalı akademik değerlendirme ve kalite geliştirme süreci izlenmelidir (Oktik, 2007, s. 3-8). Kalite güvence sistemlerini kurarak işleyişlerinin etkililiğini geliştirmeye uğraşan ve bu yolla ulusal ve

uluslararası seviyede, eğitim pazarından daha fazla sayıda öğrenci çekebilmek için rekabet edebilirlik düzeylerini arttırmayı amaçlayan yükseköğretim kurumları kalite çalışmalarına hız vermektedirler (Popli, 2005, s. 17-18).

Kalite çalışmalarına hız vererek öğrenci ve öğretim elemanlarının memnuniyetlerinin artırılması ise yükseköğretim kurumunun hem daha başarılı hem de daha verimli bir kurum olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda kalitenin artırılması, kurumun ulusal ve uluslararası alanda öne çıkmasını, farklı alanlarda daha başarılı olmasını sağlayan, mezunlarının bu doğrultuda daha kolay istihdam olanaklarına sahip olmalarını belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Yükseköğretimde kalite güvencesi, nitelikli yönetim, nitelikli öğretim-öğrenme süreçleri, nitelikli araştırma, nitelikli ortamlar, nitelikli öğretim elemanları ve bunların bileşenlerinin oluşturduğu nitelikli öğrenci çıktıları sağlamanın önemli bir koşulu olarak kabul görmektedir. Bu nedenle yükseköğretimde kalite güvencesi kurumda kalite kültürünün ve kalitenin oluşturulmasında anahtar konumundadır ve kalite için bir gereklilik olarak görülmektedir. Aşağıda Şekil 1.1' de Yükseköğretimde Kalite Güvencesinin bileşenleri yer almaktadır.



Şekil 1.1. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bileşenleri [242]

Kaynak: Yelken, 2017 (EJER 2017 Çağrılı Konuşmacı Sunumu)

2.2.5. Yükseköğretim Kalite Kurulu

23 Temmuz 2015 tarihinde Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği yayımlanmış ve bu yönetmelik uyarınca Yükseköğretim Kalite Kurulu oluşturulmuştur (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015). Kurula, sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri, mühendislik bilimleri ve güzel sanatlar alanlarında uzman öğretim üyeleri atanmıştır. 21 üyeden oluşan Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinin 5'ini Yükseköğretim Genel Kurulu, 4'ünü Üniversitelerarası Kurul seçmekte; diğer üyeler ise paydaş kurumların (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, TÜBİTAK, MYK, TOBB, TÜBA, TÜSEB, TÜRKAK) temsilcilerinden oluşmaktadır. Ayrıca bir öğrenci temsilci de Yükseköğretim Kalite Kurulu'nda yer almaktadır (YÖK, 2018).

Bu kurulun, dış değerlendirme odaklı kurumsal değerlendirme, program akreditasyonu ve bir de tanıtım ve yaygınlaştırma faaliyetleri olmak üzere üç ana misyonu bulunduğu, bu doğrultuda kurumların her yıl Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) hazırlaması gerektiği belirtilmiştir. Kurum İç Değerlendirme Raporunun (KİDR) kurumun yıllık iç değerlendirme süreçlerini izlemek ve beş yıl içinde en az bir defa Yükseköğretim Kalite Kurulunun gerçekleştireceği dış değerlendirme sürecinde esas alınacağı vurgulanmıştır (YÖK, 2016). Bu bağlamda, 2015 yılındaki Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile üniversitelerin kendi iç değerlendirmelerini yapmaları ve dış değerlendirmeye tabii olmaları zorunlu bir süreç haline gelmiştir (Atatekin ve Dulupçu, 2016). YÖK (2016), kurumsal dış değerlendirme ölçütleri belgesi ile birlikte kullanılmak üzere yayınladığı kurum iç değerlendirme raporu hazırlama kılavuzunda yükseköğretim kurumlarının kalite bağlamında dikkat etmesi gereken unsurları, başlıklar halinde ayrıntılı olarak belirtmiştir.

Kalite Kurulu başlangıçta, YÖK bünyesinde iş ve işlemlerini sürdürürken, 1 Temmuz 2017 tarih ve 30111 sayılı resmi gazete de yayınlanan "Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" metninin 35. Maddesi uyarınca bağımsız bir kurula dönüştürülmüş, yapısı ve işleyişi yeniden belirlenmiştir (Bakınız EK-2). Kanunun ilgili maddesine göre, Yükseköğretim Kalite Kurulunun idari ve mali özerkliğe sahip, kamu tüzel kişiliğini haiz ve özel bütçeli bir kurul olduğu vurgulanmıştır. Kurulun, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapmak, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürütmek üzere yetkilendirildiği belirtilmiştir (Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2017).

Yükseköğretim Kalite Kurulunun Kurumsal Dış Değerlendirme Komisyonu, Kalite Güvence Ajansları Tescil Komisyonu ve Kalite Güvence Kültürünü Yaygınlaştırma Komisyonlarından oluşması kararlaştırılmıştır (YÖK, 2018).

Aynı zamanda Yükseköğretim Kalite Kurulunda

- a) Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulu tarafından seçilen üç,
- b) Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen üç,
- c) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen bir,
- ç) Mesleki Yeterlilik Kurumunu temsilen bir,
- d) Türk Akreditasyon Kurumunu temsilen bir,
- e) Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunu temsilen bir,
- f) Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığını temsilen bir,
- g) Türkiye Odalar ve Borsalar Birliğini temsilen bir,

ğ) Öğrenci temsilcisi bir üye olmak üzere, toplam on üç üyenin yer alması kararlaştırılmıştır (Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2017).

Bu doğrultuda kurula atanan üyeler tarafından şu ana kadar 70 üniversite değerlendirilmiştir. Kurul tarafından çeşitli kuruluşlara akreditasyon tescil yetkisi verilmiştir. Bunun yanında kurul tarafından kalite farkındalığını artırma çalışmaları da devam etmektedir.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun çalışma usul ve esasları ile yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin kurulması, iç ve dış değerlendirme süreçleri, yükseköğretim kurumlarında kurulacak kalite komisyonları, kalite değerlendirme tescil belgesinin alınması, genel sekreterliğin çalışma usul ve esasları, genel sekreterlik bünyesinde oluşturulacak birimlerin görevleri ile bu maddenin uygulanmasına ilişkin diğer hususların Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından çıkarılan yönetmelikle belirleneceği belirtilmiştir.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun resmi web sayfasında sürekli olarak kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri (güncel) ve Kurum İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzunun güncellenen versiyonları yayınlanmaktadır. Son güncellenen Kurum İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzuna ilişkin bilgi ve raporda yer alan başlıklar aşağıda verilmiştir.

2.2.5.1. Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR)

Yükseköğretim kurumlarının yıllık iç değerlendirme süreçlerini izlemek ve beş yıl içinde en az bir defa gerçekleştirilecek dış değerlendirme sürecinde esas alınmak üzere, her yıl Kurum İç Değerlendirme Raporları (KİDR) hazırlaması gerekmektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından kurumlara rehber olması amacıyla KİDR hazırlama kılavuzu hazırlanmıştır. Bu kılavuzda, KİDR hazırlanırken uygulanacak kurallar, konuya ilişkin açıklamalar, öneriler ve

KİDR şablonu yer almaktadır. Kılavuza göre yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme raporu hazırlarken dikkat etmesi gereken başlıklar aşağıda verilmiştir. Kılavuzun açıklamalı tam metni, ekler kısmında yer almaktadır (Bakınız EK-3).

A. Kurum Hakkında Bilgiler

B. Kalite Güvencesi Sistemi

C. Eğitim - Öğretim

Programların Tasarımı ve Onayı

Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi

Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme

Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanınma ve Sertifikalandırma

Eğitim-Öğretim Kadrosu

Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler

Ç. Araştırma, Geliştirme ve Toplumsal Katkı

Araştırma Stratejisi ve Hedefleri

Araştırma Kaynakları

Araştırma Kadrosu

Araştırma Performansının İzlenmesi ve İyileştirilmesi

D. Yönetim Sistemi

Yönetim ve İdari Birimlerin Yapısı

Kaynakların Yönetimi

Bilgi Yönetimi Sistemi

Kurum Dışından Tedarik Edilen Hizmetlerin Kalitesi

Kamuoyunu Bilgilendirme

Yönetimin Etkinliği ve Hesap Verebilirliği

E. Sonuç ve Değerlendirme

2.2.6. Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Newby (1999), "Culture And Quality İn Higher Education" başlıklı araştırmasında, yükseköğretimde kalite sistemleri ve kalite güvencesi yaklaşımlarını incelemiş ve yükseköğretime en uygun toplam kalite stratejilerini tartışmıştır. Araştırmada, kalite güvence sistemlerinin bir tipolojisi oluşturulmaya ve alternatifler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, Dünya çapında kalite güvencesindeki büyümenin, yükseköğretimde kalite programlarından ne isteneceğiyle ilgili soruları gündeme getirdiğini, yükseköğretimin amacına

en uygun olan şeyin ise çelişen kültürel süreçlerle beraber toplam kalite stratejileri olduğunu göstermiştir.

Coates (2005), 'The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance' başlıklı çalışmada, Avusturya'daki yükseköğretim kurumlarında uygulanan kalite güvencesi süreçlerini incelemiştir. Çalışmada, kalite güvence süreçlerine öğrencilerin dâhil edilmesi durumunda, bu çalışmaların sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Martin ve Stella (2007), "External Quality Assurance In Higher Education: Making Choices" adlı çalışmada, zorunlu ve gönüllü kalite güvence çalışmaları arasındaki farklara değinmiştir. Çalışmada, zorunlu olarak yapılan kalite güvencesi çalışmalarının belli fakültelerde, örneğin; eğitim, tıp, mimarlık ve mühendislik gibi, sınırlı kaldığını, gönüllü olarak yapılan kalite güvencesi çalışmalarının yükseköğretim kurumlarında tüm birimlerde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adıgüzel (2008), "Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi" başlıklı tez çalışmada, öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyini ve eğitim fakültelerinde standartların geliştirilmesine yönelik öneriler ile geliştirme çalışmalarında yaşanan güçlükleri öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak belirlemiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklem grubunu 50 eğitim fakültesinde görevli 708 öğretim elemanı oluşturmuştur. Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi başlıklı anket aracılığıyla toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre, kalite güvencesi alanındaki standartların eğitim fakültelerinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sywelem, ve Witte (2009), "Higher Education Accreditation in View of International Contemporary Attitudes" başlıklı çalışmada, ABD, Birleşik Krallık ve Mısır'daki yüksek öğretim kurumlarının akreditasyon çalışmalarını kıyaslamıştır. Çalışmada, ABD, Birleşik Krallık ve Mısır'daki akreditasyon çalışmalarının, çeşitli yönlerden farklılıkları olmasına rağmen özellikle misyon, yönetim, öğretim, öğretim, altyapı, öğrenci hizmetleri, finans ve planlama kapasitesinin değerlendirilmesini içermesi bakımından benzerlikler taşıdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Yelken (2009), "Türkiye, Almanya ve Danimarka Öğretmen Yetiştirme Programlarının Standartlarının İngilizce Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme sistemlerini İngilizce öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelemiş ve öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması için bir vizyon geliştirilmesini amaçlamıştır. 2007-2008 öğretim yılı Güz döneminde üç ülkede gerçekleştirilen araştırmada 150 öğretmen adayına açık uçlu sorular sorulmuş ve 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, eğitim fakültelerinin sahip olması gereken standartlarda her üç ülkede de nitelikli akademisyen kavramının öğrenci

görüşlerine göre öne çıktığı, üç ülke öğrencilerinin de uygulamalı eğitimi olumlu gördüğü, teorik bilgi fazlalığının ise olumsuz bulunduğu ve adayların çoğunun kendilerini yeterlilikler bakımından iyi düzeyde görmediği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonunda öğretmen yetiştirmede bazı standartlar belirlenerek ve bu standartların geliştirilmesi için öneriler getirilmiştir.

Erkuş (2009), "Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasında eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarını ve kalite güvencesinin bir ön koşulu olarak akreditasyon kavramını öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelemiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada veriler öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçekle elde edilmiştir. Ölçeğin 7 alt boyutundan biri kalite güvencesidir. Çalışmada, kalite güvencesi boyutu yönünden fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olmasına yönelik öğretim elemanlarının kararsız bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam ve Adıgüzel (2009) "Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi" başlıklı çalışmalarında, Yükseköğretim Kurulu tarafından geliştirilen öğretmen eğitimi program standartlarının eğitim fakültelerindeki gerçekleşme düzeyini, öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 50 eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarından seçilen 708 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmada veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen eğitimi program standart alanlarından "Fakülte-okul işbirliği" alanındaki standartlar eğitim fakültelerinde yeterli düzeyde gerçekleşirken, "Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi", "Öğretim elemanları", "Öğrenciler", "Tesisler, kütüphane ve donanım" ve "Yönetim" alanlarına ilişkin standartların eğitim fakültelerinde orta düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretim elemanlarının kalite güvencesi alanına ilişkin standartların eğitim fakültelerinde gerçekleşme düzeyini yetersiz bulduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Adalı (2009), "Accreditation İn E-Learning: North Cyprus Higher Education Case" başlıklı çalışmasında KKTC'de e-öğrenme sağlayıcılarının kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerinin başarıları ve eksiklikleri hakkında genel bir bakış sağlamayı amaçlamıştır. Üst düzey 7 yöneticiyle gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular, uzaktan eğitim sistemlerinde akreditasyonun KKTC' de şu an yeteri kadar kabul görmediğini göstermiştir.

Süngü (2009), "Türkiye'de Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları İle Üniversite Uzmanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri" başlıklı tez çalışmasında, öğretim elemanlarının Bologna Sürecine ilişkin genel algıları, sürecin Türk

yükseköğretime etkisi, Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanması, öğretim programları, teknik düzenlemeler, hareketlilikle ilgili düzenlemeler, kalite güvencesi, toplumsal boyut ve öğrenci katılımı ile ilgili görüşler ile bunların bireysel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmada çalışma grubunu 2008-2009 öğretim yılında yedi üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan 308 öğretim elemanı ile sözü edilen birimlerde görev yapan 27 uzman oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, öğretim elemanları ve uzmanların ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarına olumlu yaklaştıkları, öğretim elemanlarının; Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasını genel olarak olumlu algıladıkları, ortak ölçütler doğrultusunda öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması gerektiğini düşündükleri, Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması sürecinde gerçekleşecek teknik düzenlemelerin yararlı olacağı, sürecin beraberinde getirdiği hareketlilikle ilgili düzenlemelerin işbirliğini geliştireceği, kalite güvencesinin sağlanması için ortak ölçütlerin geliştirilmesinin ve sürecin toplumsal boyutunun Türk yükseköğretimini olumlu etkileyeceği bununla birlikte öğrenci katılımının olması gereken düzeye ulaşmadığı görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Srikanthan ve Dalrymple (2010), "Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education" adlı çalışmasında, yükseköğretim kurumlarına uygulanacak kalite geliştirme çalışmalarının izlenmesi için bütüncül bir yaklaşım modeli önermektedir. Bu bütüncül yaklaşımın yükseköğretimin eğitim, uygulama ve hizmet yönlerini ele almada uygun olacağını belirtmişlerdir.

Süngü ve Bayrakçı'nın (2010) "Bolonya Süreci Sonrası Yükseköğretimde Akreditasyon Çalışmaları" başlıklı betimsel tarama modeli biçiminde düzenledikleri çalışmada, Avrupa'da özellikle Bolonya Süreci sonrası daha da gelişen yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarına yer verilmiş, ülkemizdeki akreditasyon uygulamalarından örnekler sunulmuştur. Çalışmada, ayrıca ülkemizde kalite güvencesi sisteminin oluşum süreci, şu anki durumu ve kalite güvencesi sistemlerinin ülkelerarası transferlerde yarattığı olumsuzluklara da vurgu yapılmıştır.

Çabuk (2010), "Peyzaj Mimarlığı Eğitiminde Kalite Yönetimi ve Akreditasyon: Ülkesel Bir Model Önerisi" başlıklı tez çalışmasında, peyzaj mimarlığı programlarında kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik olarak bir kalite yönetimi ve akreditasyon modeli önerilmiştir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anketler kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda ülkemizdeki peyzaj mimarlığı programlarının bir an önce akredite edilmesini sağlayacak yasal bir çerçevenin hazırlanması gerekliliğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uysal (2011), "Meslek Yüksekokullarında Çevrim İçi Derslerin Kalite Standartlarına Yönelik Bir Araştırma" başlıklı tez çalışması kapsamında Türkiye'deki Devlet ve Vakıf

Üniversitelerinin Meslek Yüksekokullarında (MYO) bulunan derslerin çevrimiçi olarak yürütüldüğü Bilgisayar Programcılığı bölümü son sınıf öğrencilerinin kalite güvencesine ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sorularının yanıtlanabilmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, çevrimiçi derslerde akademik başarı yükseldikçe kalite standartlarının uygulanma durumuna ilişkin farkındalıklarında arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydınalp (2011), "Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Programlarında Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreci" başlıklı bir tez çalışması yürütmüştür. Çalışmada, Bologna sürecine dâhil olan Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık ile Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim programlarında uygulanan kalite güvence sistemlerinin incelenmesi, karşılaştırılması ve Türkiye için yükseköğretim programlarında etkin bir kalite güvence sistemi önerisinde bulunulması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin, yükseköğretim kurumları ve/veya programlarında kalitenin geliştirilmesi ve güvenilirliğinin artırılması, kurum ya da programa mali destek sağlanması, akademik arenada saygınlık kazanılması, öğrenci hareketliliğinin sağlanabilmesi ve derece programlarının şeffaflığının artırılması gibi amaçlarla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ancak, incelenen ülkelerde uygulanan kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin işleyişinde çeşitli farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Türkiye'deki yükseköğretim programlarında dış kalite güvencesinin işleyişi konusunda eksiklikler bulunduğunu göstermiştir.

Başaran (2012), "Examining Perceptions And Processes Of Quality Assurance In Preparatory English Language Programs In Turkish Higher Education Institutions" başlıklı tez çalışmasında iki temel hedefe ulaşmayı amaçlamıştır. Çalışmanın birinci hedefi, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının hazırlık İngilizce programlarında çalışan yönetici, okutman/öğretim görevlileri ve öğrencilerin kaliteyi ve kalite güvence süreçlerini nasıl algıladıkları ve ne olmasını beklediklerini belirlemek, ikinci hedefi ise, bu programlarda hali hazırda uygulanan kurumsal kalite güvence süreçlerini ve uygulamalarını anlamak ve tanımlamaktır. Çalışmada, kurumsal süreç ve uygulamaların dil eğitiminin iyileştirmesine ne gibi katkıları olduğu ve bu katkıların beklenti ve algıları nasıl etkilediği, bu programlara uygun kalite güvence süreçlerinin neler olması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada, nitel veri toplama ve analiz metotları kullanılmıştır. Çalışma, bir anket çalışması, teke tek ve grup görüşmeleri ve döküman incelenmesine dayandırılarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler doğrultusunda, Türkiye'deki yükseköğretim

kurumlarında sunulan dil programlarının eğitim kalitesini iyileştirmeye katkıda bulunacağı düşünülen bir kalite denetim çerçevesi önerilmiştir.

Frank, Kurth ve Mironowicz (2012), "Accreditation And Quality Assurance For Professional Degree Programmes: Comparing Approaches In Three European Countries" başlıklı çalışmalarında, Almanya, Birleşik Krallık ve Polonya'da yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi sağlam çalışmalarında izlenen yaklaşımları mukayese etmişlerdir. Çalışmada, söz konusu ülkelerdeki programlarda paydaşların etkisi ve mesleklerin katılımı konusunda önemli farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir.

Bozkurt (2012), "Örgütsel Demokrasiyi ve Akademik Özgürlüğü Benimseme ve Türkiye'de Uygulanabilir Bulma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri" başlıklı çalışmada Ankara'daki bazı kamu üniversitelerinde öğretim elemanlarının, örgütsel demokrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme ve Türkiye'de uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin görüşleri ile örgütsel demokrasi ve akademik özgürlük ilişkisini incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Örneklem grubunu 410 öğretim elemanının oluşturduğu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Örgütsel Demokrasi ve Akademik Özgürlük Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada; seçim ve yönetim sürecine öğretim elemanları dışında öğrenciler dâhil tüm paydaşların katılması ve seçim sisteminin kendisinin demokratikleşmesi gerektiği ayrıca öğrencileri ve akademisyenleri iyi yetiştirmek ve kalite güvencesini sağlamak gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Katırcı (2014), "Comparison Of English Language Teacher Education Programs In Some Selected European Countries (Finland, Sweden, And Spain) With Those Of Turkey" başlıklı tez çalışmada Finlandiya, İsveç ve İspanya İngilizce öğretmenliği programlarını Türkiye'deki programlarla karşılaştırmıştır. Çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma metotlarından gözlem, doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Çalışmada belirtilen ülkelerin İngilizce öğretmenliği programlarının genel yapısı, kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinin güncel durumu karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlik deneyimi uygulamalarında organizasyon, program dizaynı, ECTS tahsisi, başarı değerlendirme ve puanlama, teorik ve pratik derslerin entegrasyonu ve rehberlik sistemleri farklılıklar göstermektedir. Çalışmada, Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının öncelikli olarak alan deneyimi ve kabul koşulları bakımından revizyondan geçmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaya (2016), "Öğretmen Yetiştirme Standartları Konusunda Bir Sistemik Literatür İnceleme" başlıklı Meta analiz modeli kullanarak tasarladığı çalışmada, öğretmen yetiştirme sistemini öğretmen eğitimi kalite standartlarına göre değerlendirmiştir. Çalışmada, diğer yükseköğretim programları ile karşılaştırıldığında, öğretmen yetiştirme sistemindeki öğretim

üyeleri ve öğretim yardımcısı sayısının nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için yetersiz olduğu, fakülte-okul işbirliği modeli (deneyimle öğrenme modeli) ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arasındaki araştırma çıktılarının ortalama etki genişliğinin zayıf düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sadler (2017), "Academic achievement standards and quality assurance" başlıklı çalışmasında, akademik başarı standartları ile kalite güvence ilkelerinin ilişkisini incelemiştir. Çalışmada, kalite güvence ilkelerinin, yükseköğretim kurumları dışındaki alanlar için geliştirildiği, bu ilkelerin yükseköğretime doğrudan aktarılmasa da, kalite güvencesini yeniden kavramsallaştırmak, değerlendirme ve derecelendirmeyi geliştirmek için perspektifler sunduğu belirtilmiştir. Bu noktada çalışmada, kalite güvencesinin gerçek öğrenci çalışmalarına, performanslarına ve ders notlarına uygulanan güvenilir ve uygun şekilde formüle edilmiş akademik başarı standartlarına dayanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nguyen, Ta ve Nguyen (2017), "Achievements and Lessons Learned from Vietnam's Higher Education Quality Assurance System after a Decade of Establishment" başlıklı çalışmalarında, son on yıl boyunca Vietnam'da uygulanan yükseköğretim kalite güvencesi ve akreditasyonunun gelişimini araştırmıştır. Vietnam'da on yıl boyunca yapılan kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları sonucunda elde edilen bulgulara göre; bağımsız akreditasyon mekanizması, kalite güvencesinde uluslararası işbirliği, kalite güvencesinde insan kaynakları gelişimi, kalite güvence personeli için mesleki gelişim ve kapasite geliştirme, kalite kültürü oluşturma ve iç kalite güvence geliştirme ile ilgili dersler çıkarıldığı belirtilmiştir.

Yukarıda Yükseköğretim Kalite Güvence Sistemi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların, uluslararası alanda kalite güvencesi, kalite güvencesinde standartlar oluşturma, akreditasyon, kalite algısı ve kaliteyi etkileyen unsurlar gibi alanlarda yoğunlaştığı, çalışmaların büyük çoğunluğunun ise betimsel çalışmalar olduğu, bu alanda çok az sayıda deneysel çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Genel olarak çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, kalite güvencesi kavramının son yıllarda yükseköğretim kurumlarınca önemsenen ve geliştirilmeye çalışılan bir alan olduğunu göstermektedir.

2.2.7. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ve Kalite Güvence Sisteminde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreci Vurgusu

TYYÇ, 2000 yılında Avrupa Birliği (AB) tarafından yayınlanan Lizbon Stratejisi hedefleri ve 2001 yılında ülkemizin de içine girdiği Bologna Süreci hedeflerine yönelik olarak, yükseköğretim alanında şeffaflık, tanınma ve hareketliliği artırma amaçlarıyla 2010 yılına kadar oluşturulması taahhüt edilen "Yükseköğretim Alanında Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Geliştirme" konusunda yapılan ve yürütülen çalışmaları sunmaktadır. TYYÇ Yönetmeliğinde (2011) Türkiye

Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), Türkiye’de yükseköğretim için geliştirilen Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi olarak tanımlanmaktadır.

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi tanımı yerine son yıllarda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) tanımı daha çok kullanılmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir. Türkiye’de yükseköğretimde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, Bologna Sürecinde 2005 yılında Bergen’de gerçekleştirilen Bakanlar Zirvesi sonrasında YÖK tarafından başlatılmıştır. İlk Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) üyeleri, çalışmalarını 04.02.2008 tarihine kadar sürdürmüştür. Komisyon ağırlıklı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA Qualifications Framework for European Higher Education Area) düzey tanımlayıcılarını kullanarak TYÇ’yi yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre tanımlamıştır.

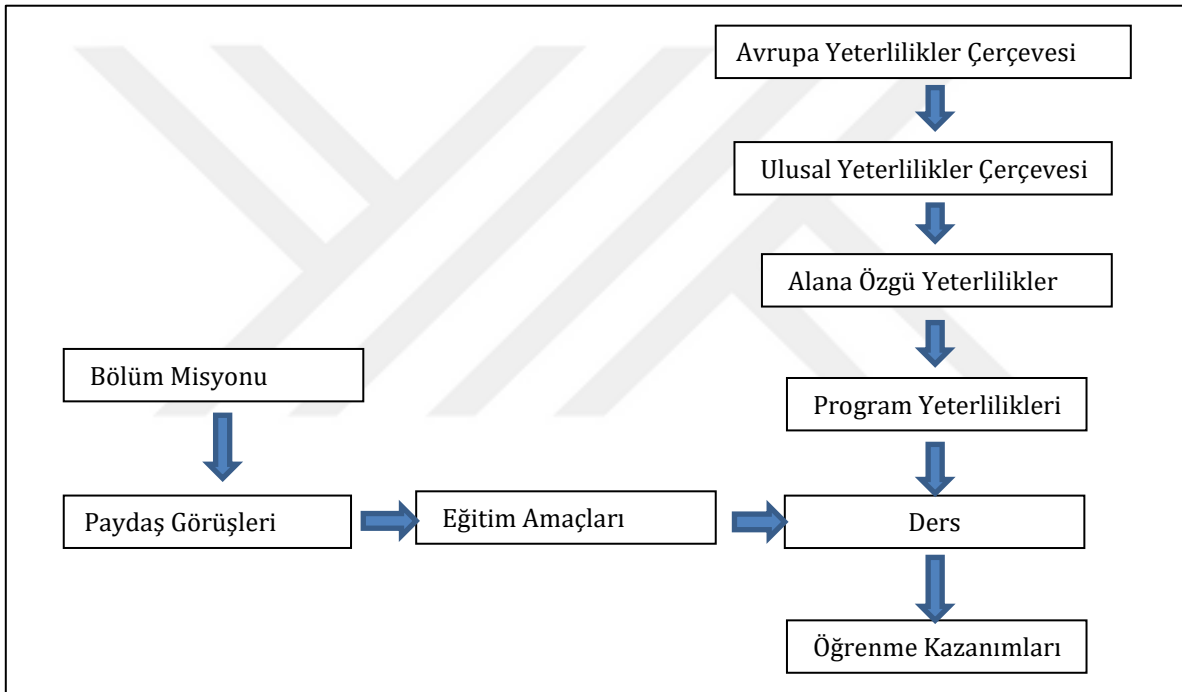
TYÇ her düzeydeki tanımlı ve sıralı okul eğitiminin yanı sıra iş yerlerinde veya diğer yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında, deneyime dayalı öğrenme ve bağımsız bireysel öğrenme sonucu elde edilen bütün yeterlilikleri kapsayacak biçimde tasarlanmıştır. TYÇ, kalite güvencesi sağlanmış bütün yeterliliklerin tanımlanacağı, sınıflandırılacağı ve böylelikle yeterlilikler arasındaki ilişkilerin belirleneceği, yeterliliklerin şeffaflığının ve tanınmasının sağlanacağı, hayat boyu öğrenmeyi destekleyecek bütünleşik tek bir yapı sunmaktadır. TYÇ’nin temel çalışma alanları şunlardır:

- A) Yeni Yeterliliklerin Geliştirilmesi
- B) Mevcut Yeterliliklerin İyileştirilmesi
- C) Önceki Öğrenmelerin Tanınması
- D) Yeterlilikler Arası Yatay ve Dikey Geçiş Olanaklarının Belirlenmesi
- E) Yeterliliklerin Uluslararası Kıyaslanabilirliğinin Sağlanması

TYÇ’nin yükseköğretim boyutu olan TYYÇ, Kuramsal ve Olgusal Bilgi, Bilişsel ve Uygulamalı Beceri, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk, Öğrenme ve İletişim, Sosyal Yetkinlik ve Alana Özgü Yetkinlikler ana başlıklarından oluşmaktadır. Elmas’a, (2012) göre, TYYÇ’de en çok odaklanılan nokta yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik öğrenme merkezli eğitim, akademisyen desteği ve buna uygun öğrenme çevresi ve uygun yönetişimdir. Burada en önemli adım, yapılan çalışmaların sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla kalite döngüsünü oluşturmaktır. Kalite döngüsü, yapılan çalışmaların belirli zaman aralığında izlenmesini ve değerlendirmesini yaparak sürekli iyileştirmeye yol açacak mekanizmalar geliştirmektir.

Yükseköğretim kurumları tarafından verilen yeterliliklerin ulusal kalite güvencesi sistemi ile TYYÇ'ye dâhil edilmesi çalışmalarının 2010-2015 yılları arasında, çerçevenin Avrupa Üst Yeterlilikler Çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi çalışmalarının ise 2010-2012 yılları arasında tamamlanması öngörülmüştür (YÖK, 2010, s. 27). Bütün bu çalışma ve yeterliliklerin çerçevesi, kalite güvence sistemleriyle birlikte, ders kredi sistemleri, diploma eşdeğerlilikleri, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği ve hayat boyu öğrenme gibi unsurları da kapsamaktadır (Aközer, 2013).

Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilmektedir. Aşağıda, Şekil 2.1.'de yükseköğretimde yeterliliklerin belirlenme aşamaları verilmiştir.



Şekil 2.1. Yükseköğretimde Yeterliliklerin Belirlenmesi Aşamaları [250]

Kaynak: YÖK, 2010

Alan yeterlilikleri, herhangi bir temel alandaki yeterliliklerin, belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Şekil 2.1.'e göre yükseköğretimde yeterliliklerin belirlenmesinde alan yeterlilikleri, programlar için program yeterlilikleri ve bu derslerin öğrenme kazanımları belirlenmektedir. Öğrencilerin bir programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler program yeterlilikleri olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme kazanımları, öğrencilere öğretmek temelli bir anlayıştan öğrencilerin öğrenmesi temelinde bir anlayışa dönüşümü vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, geleneksel öğreten merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma dönüşüm söz konusudur. Bu

anlamda öğrenme kazanımları, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme ilişkisine ve öğrenmenin programlanması, sürdürülmesi ve ölçülmesi bağlantısına odaklanmayı gerekli kılmaktadır (YÖK, 2010). Bu bağlamda yükseköğretimde kalite döngüsünü sağlamak için, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve sonrasında oluşturulan kalite güvence sistemlerinde, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine önemle vurgu yapıldığı görülmektedir.

2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretme-öğrenme süreçleri diğer adıyla eğitim durumları, eğitim çıktılarını etkileme ve belirleme yönüyle eğitim boyutunda öğreticilerin en çok yoğunlaştıkları ve üzerinde durdukları alandır. Alkan'a (1987) göre, sınıfta öğrenim olarak nitelediğimiz etkinlik üç temel alandan oluşmaktadır. Bunlar; öğrenilecek konu, bunun öğrenileceği süreç (öğretme-öğrenme süreci) ve öğrencinin öğrenimini etkileyen koşullardır. Bu öğelerden öğretme-öğrenme süreci, program geliştirme sürecinin üçüncü ögesidir. Demirel (2005, s. 5), program geliştirmeyi eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Eğitim durumları olarak da bilinen bu öge "nasıl?" sorusuna yanıt arar. Öğretme-öğrenme süreçleri ya da eğitim durumları olarak adlandırılan bu öge, öğrencilere istendik özelliklerin kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi boyutunu oluşturmaktadır. Sönmez (2005), öğretme-öğrenme sürecini eğitim durumu olarak tanımlamaktadır. Eğitim durumu, hedefleri öğrencilere kazandırmak için, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları, öğretmen açısından öğretme yaşantılarının planlanması ve işe koşulmasıdır (Demirel, 2002). Sönmez'e (2005, s. 119) göre ise eğitim durumu, hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır. İçeriğin hedefe göre düzenlenmesi, ipuçları, düzeltme, pekiştirme ve dönütlerin belirlenmesi, öğrenci aktifliğinin sağlanması, uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması araç-gereçlerin işe koşulması, yeterli zamanın verilmesi, sınıfın düzenlenmesi, öğrenci motivasyonunun sağlanması, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin yapılması amacıyla yürütülen çalışmaların mantıklı bir sıra içinde düzenlenmesi ve sunulması ile eğitim durumu oluşturulabilir.

Öğretme süreci, öğrenmeyi planlama ve sağlama faaliyetidir. Burada sözü edilen öğrenme kavramı, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2002). Senemoğlu'na (1987) göre, eğitim sisteminin, iş görüşünü yerine getirmesinde, bir başka deyişle geçerli öğrenmelerin oluşmasında öğretme-öğrenme süreci merkezi bir öneme sahiptir (Akt: Yanpar, 1998). Öğretme ve öğrenme süreci, aslında aynı sürecin farklı açılardan görünüşleridir. Bu süreç, öğretmen açısından bakıldığında hedefleri

belirlenen davranışların öğrenciye kazandırılması durumu nedeniyle “öğretme”, öğrenci açısından bakıldığında ise davranışlarda değişim oluşması nedeniyle “öğrenme” dir. Bu nedenle öğretme ve öğrenme süreci, kısaca “öğretim” olarak da adlandırılır (Öztürk, 2007, s. 5). 1960’lı yıllarda eğitim teknolojisi bilim dalının doğmasıyla öğretme-öğrenme süreçlerinde yenilikler ve öğrenmenin herkes için kolay ve nitelikli duruma getirilmesi amaçlanmıştır (Fidan 1986, s. 1). 1960’lı yıllardan bu yana gelişen modern eğitim anlayışı, bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmaktan ziyade onları “öğrenmeyi öğrenme” etkinliklerine doğru yöneltmiş, öğretmenin sınıftaki rolünü öğrencilere sadece bilgi aktaran ve onları salt bilgiyle donatma olmaktan çıkarmış sorunların çözümünde gerekli bilgiyi bulmaya, sentezlemeye, daha açık bir ifadeyle öğrencinin kendi kendine öğrenmesini öğretmeye dönüşmüştür (Edeer, 2005; Geçer ve Özel, 2012). Oliver (1977, s. 359) öğretme-öğrenme sürecini, öğretim programlarının ulaşmak istediği, öğrenci davranışlarının geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Program planlaması bu görev için hedefleri ortaya koyar ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak öğretim süreçlerini önerir. Öğretme-öğrenme sürecinde, bu planın uygulamaya dönüştürülmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması beklenir.

Eğitim-öğretim sürecini, öğretmen-öğrenci profilleri, uygulanan yöntem, teknik, strateji ve eğitim-öğretim ortamı gibi unsurlar oluşturabilmektedir. Bu süreç içerisinde bulunan her bir elemanın öğretim sürecindeki etkisi ayrı bir değer taşımakla birlikte, özellikle öğretmen ve öğrenci profillerinin bütün etmenleri etkileyebilen bir güce sahip olduğu söylenebilir (Demir ve Aknoğlu, 2010). MEB’in (2006) belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kılavuzunda “öğretme ve öğrenme süreci” bir yeterlik başlığı olarak ele alınmıştır. Bu başlık altında “Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.” ifadesi kullanılmıştır. Saban’a (2000) göre öğrenme-öğretme süreci üç temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: 1) Program veya İçerik 2) Süreç veya Yöntem 3) Değerlendirme. Bu üç temel boyut birbiriyle sürekli olarak devam eden dinamik bir etkileşim içindedir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinde, strateji yöntem ve teknik boyutu, materyal tasarımı boyutu ve özellikle teknoloji kullanımı boyutunda öğretmen ya da öğretim elemanlarının beklenen yeterliliklerde olmaları dolayısıyla bu süreçleri iyi yönetmeleri beklenmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme bireyin kendi yaşantıları ile gerçekleşen ve içten gelen motivasyonla oluşan öznel bir durumdur. Bu öznel durum dışarıdaki düzenleme ve etkinliklere göre yönlendirilebilmektedir (Şahin, 2007).

Ertürk (1982), bireyi etkileme gücü olan dış şartlarında öğrenme üzerinde önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Eğitim durumu olarak nitelendirilen bu dış şartların seçilip düzenlenmesinde bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler, öğrenme-öğretme sürecinin kurgulanıp düzenlenmesi aşamasında öğretmenlere rehberlik yapan ilkelerdir. Bu öğretim ilkelerine genel

öğretim ilkeleri adı da verilmektedir. Akay'a (2015, s. 29) göre, genel öğretim ilkeleri, öğretmenlerin etkin olarak faydalandıkları ilkelere dir.

Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Aşılıoğlu, 2007, s. 32-44; Akay, 2015, s. 30):

- I. Kolaydan Zora (Basitten Karmaşığa) İlkesi
- II. Yakından Uzağa İlkesi
- III. Somuttan Soyuta İlkesi
- IV. Öğrenciye/Bireye Görelik (Düzeye Uygunluk) İlkesi
- V. Ekonomiklik İlkesi
- VI. Yaşama Yakınlık İlkesi
- VII. Yapararak Yaşayarak Öğrenme (Etkin Katılım, İş, Aktivite) İlkesi
- VIII. Bütünlük İlkesi
- IX. Güncellik (Aktüalite) İlkesi
- X. Açıklık (Ayanilik) İlkesi
- XI. Hayatilik İlkesi
- XII. Sosyallik İlkesi

Bir eğitim durumu, biçimsel olarak giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır (Tanrıseven, 2005, s. 57-60; Sönmez, 2005, s. 293). Bu bölümler şunlardır:

- I. Giriş Etkinlikleri**
 - a. Dikkati Çekme,
 - b. Güdüleme,
 - c. Gözden Geçirme,
 - d. Geçiş
- II. Geliştirme Bölümü**
 - a. Strateji, Yöntem ve Teknikler
 - b. Eğitim Durumu Değişkenleri (Pekiştirme, Dönüt, Düzeltme, İpuçları, Etkin Katılım)
 - c. Eğitim Teknolojileri ve Araç Gereçler
- III. Sonuç Bölümü**
 - a. Özetleme
 - b. Tekrar
 - c. Yeniden Güdüleme
 - d. Sonraki Derse İlişkin Ön bilgi Verme

2.3.1. Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Öğretim Elemanları İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Erişen (1997), “Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri” başlıklı çalışmada, öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreci içerisinde gösterdikleri dönüt ve düzeltme davranışlarını incelemiştir. Tarama modeli niteliğinde yürütülen çalışmada, öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik olarak 27 maddeden oluşan ve iki adet anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, öğretim elemanları, olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını daima veya genellikle yaptıklarını ifade ederken, öğrenciler bu davranışların öğretim elemanlarının bir kısmı veya çok azı tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Olumsuz dönüt ve düzeltme davranışları konusunda her iki grupta, bu davranışların öğretim elemanlarının bir kısmı veya çok azı tarafından yapıldığını ifade etmiştir.

Yeung (2002), “Toward an Effective Quality Assurance Model of Web-Based Learning: The Perspective of Academic Staff” başlıklı çalışmada öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik web tabanlı öğrenme ortamlarında kaliteye katkıda bulunan ve kaliteyi sağlayan ortak faktörleri veya unsurları incelemiştir. Betimsel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın örneklem grubunu, 34 akademik personel oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak web tabanlı öğrenmede akademik personelin kalite güvencesi algısını ölçmek amacıyla geliştirilen anket kullanılmıştır. Ankette ölçütler “Kurumsal Destek, Ders Geliştirme, Öğretim / Öğrenme Süreci, dersin Yapısı, Öğrenci Desteği, Fakülte Desteği ve Değerlendirme” olmak üzere yedi kategoride belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, kalite güvence sistemi yaklaşımında çok esnek olunması gerektiği, süreç ve teknolojinin birleşiminin dikkatle değerlendirilmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Taş (2004), “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi” başlıklı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartları ve bu standartların fakültelerde gerçekleşme durumunu öğretim elemanları, öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. İlişkisel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın örneklem grubunu 129 sosyal bilgiler öğretmeni ve araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilerin tamamı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutuna ilişkin standartların uygunluğu, mesleki gelişim ve işbirliği boyutuna ilişkin standartların gerçekleşme düzeyine yönelik soruları içeren anket formları kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre beş boyuttaki standartlar büyük ölçüde uygun bulunmuştur. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları standartların tamamını öğretmenlerden daha önemli bulmuş, standartların önem derecesinin, gerçekleşme durumundan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Soran, Akkoyunlu ve Kavak (2006), "Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği" başlıklı çalışmalarında Hacettepe Üniversitesi öğretim elemanları için eğitim fakültesi tarafından kalite geliştirme faaliyetleri kapsamında düzenlenen "Eğiticilerin Eğitimi Programı" anlatılmıştır. Programın temel amacı; öğretim elemanlarının "eğiticilik" rolleri konusunda bir farkındalık yaratmak olarak belirlenmiştir. Programda "Eğitimde Değişim", Etkili Öğretim", "Öğrenmenin Oluşumu", "Materyal Geliştirme İlkeleri" ile "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" olmak üzere beş modüle yer verilmiştir. Program süresi 12 saat olarak planlanmıştır. Programa 552 öğretim elemanı davet edilmiş, 443 öğretim elemanı programa katılmıştır. Eğitici eğitimi programın, "öğretim" ve özellikle "öğretimde kalite" boyutuna katkı getirdiği, üniversitenin farklı birimleri arasında işbirliği ve dayanışmayı geliştirdiği, eğitim fakültesi öğretim elemanları için anlamlı bir deneyim sağladığı vurgulanmıştır.

Agboola (2006), "Assessing the Awareness and Perceptions of Academic Staff in Using E-learning Tools for Instructional Delivery in a Post-Secondary Institution: A Case Study" başlıklı çalışmasında Malezya'da bulunan Uluslararası İslam Üniversitesinde e-öğrenme uygulaması için öğretim elemanlarının hazır olma durumunu araştırmıştır. Betimsel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın örneklem grubunu, 324 akademik personel oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "E-Öğrenme Algı Anketi (LEPSQ) ve E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Anketi" kullanılmıştır. Bulgular, e-öğrenme eğitiminin ve e-öğrenmede güveninin, hem e-öğrenmeyi benimseme hem de e-öğrenmeye hazır bulunuşlukta istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, hem e-öğrenmeyi benimseme hem de e-öğrenmeye hazır olma konusunda e-öğrenme güveni ve e-öğrenme eğitiminin iki güçlü etkisi olduğunu, cinsiyetin ise biraz daha az etkisi olduğunu göstermiştir.

Murat, Aslantaş ve Özgan (2006), "Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında, eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi etkinliklerindeki beceri düzeylerini öğrenci görüşlerine incelemişlerdir. Tarama modeli niteliğinde yürütülen çalışmada 500 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Etkinliklerindeki Beceri Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada, öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenci algılarına göre yeterli görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Keçeci ve Taşocak (2009), "Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği" başlıklı çalışmalarında, öğretme-öğrenme sürecine yönelik bir sağlık yüksekokulunda görev alan öğretim elemanları ve hemşirelik öğrencileri arasındaki iletişimi incelemişlerdir. Tanımlayıcı nitelikte yapılan bu çalışmada 120 öğrenci ve 33 öğretim elemanı örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmada, veri toplama aracı olarak "Öğretmen İletişim

Becerileri Ölçeği (ÖİBÖ)” kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda Öğretmen İletişim Becerilerine yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında empati, saydamlık, eşitlik, etkililik, yeterlilik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim elemanlarının kendilerine yönelik görüşlerinin öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Ünver, Bümen ve Başbay (2010), “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Derslerine Öğretim Elemanı Bakışı: Ege Üniversitesi Örneği”, başlıklı çalışmalarında Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programındaki (OAÖTYLP) derslerin hedef, içerik, öğretme-öğrenme yaşantıları, ölçme-değerlendirme öğeleri ile dersin programdaki yeri, önemi ve verimine ilişkin öğretim elemanı görüşleri incelenmiştir. Betimsel tarama modeli niteliğinde yürütülen çalışmada 47 öğretim elemanı örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmada, veri toplama aracı olarak 14 soruluk anket formu kullanılmıştır. Çalışmada, öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda OAÖTYLP’deki derslerin etkili bir şekilde yürütülemediği ve acil önlemlere ihtiyaç duyulduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek, Demir, Bağçeci ve Kinay (2013), “Öğretim Elemanlarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, başlıklı çalışmalarında öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde teknopedagojik eğitim yeterliliklerini incelemişlerdir. Betimsel tarama yöntemi kullanılan çalışma 132 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Teknopedagojik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) eğitim yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyetlerine, bölümlerine ve unvanlarına göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Konokman ve Yanpar Yelken (2014), “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları” başlıklı çalışmalarında, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Tarama modeli niteliğinde yürütülen çalışmada, 255 öğretim elemanı örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda ulaşılan bulgulara göre, öğretim elemanlarının, yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmayı bir gereksinim olarak gördükleri, metaforlarda ise öğrenmenin devamlılığına çoğunlukla vurgu yapıldığı görülmüştür.

Cooke’un (2017) “Student Perspectives On The Inclusion Of Social Media In Higher Education” başlıklı çalışmasında yükseköğretimde sosyal medyanın eğitim aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada sosyal medyayı yükseköğretime dâhil etme konusundaki bakış açıları incelenmiş, Facebook ve Twitter gibi sosyal medya sitelerinin eğitime dâhil edilmesinin öğrenci motivasyonu ve hedef yönelimini etkileyip

etkilemeyeceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, son zamanlarda, sosyal medya ve ağ sitelerinin öğrenciler için yükseköğretimde öğrenme ve öğretim kaynakları olarak gittikçe daha popüler hale geldiği ve öğrencilere eğitimde katılım fırsatları sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurtiçi ve yurt dışı alanyazında öğretim-öğrenme süreçlerinde öğretim elemanlarına odaklanan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok akademik ve mesleki yeterlikler, teknolojik yeterlikler, TPACK, öz-yeterlik, yaşam boyu öğrenme ve bir eğitim durumuna yönelik görüşler gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmaların daha çok betimsel ya da ilişkisel tarama modelinde yürütüldüğü, deneysel ya da yarı deneysel çalışmaların ise az sayıda olduğu gözlenmiştir. Öğretim elemanlarına yönelik eğitici eğitimi programının geliştirildiği, Soran, Akkoyunlu ve Kavak'ın (2006) çalışmasından başka herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma modelinin kabul edilme gerekçeleri, çalışma gruplarına ilişkin istatistikler, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması ve elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde ayrıca çalışmanın sonunda uygulanmak üzere geliştirilen eğitici eğitimi programının geliştirilme süreci ve uygulanma aşamalarına yönelik bilgiler de yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretim elemanlarının öğretme öğrenme süreçlerindeki durumlarının ve yeterliliklerinin incelenmesi ve bunu geliştirecek bir son müdahale içeren eğitici eğitimi programı geliştirilmesi şeklinde iki tamamlayıcı çalışma içermektedir. Araştırmada, öğretme-öğrenme süreçlerindeki mevcut durum, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri ve yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik öneriler, odak grup görüşmesiyle nitel yolla, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilik düzeyleri öz-yeterlik ölçeği aracılığıyla nicel yolla ve öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçları anket aracılığıyla nicel yolla toplanan verilerle belirlenmiştir. Ardından geliştirilerek deneysel desen biçiminde uygulanan eğitici eğitimi programının öz-yeterlik ve akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla programın başında ve sonunda Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği ve akademik başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca eğitici eğitimi programına yönelik görüş formu aracılığıyla öğretim elemanlarının programa yönelik görüşleri alınmıştır. Böylece eğitici eğitimi programına ilişkin veriler hem nicel hem nitel yolla toplanmıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştiren bir yapıda tasarlanmıştır. Greene, Krayder ve Mayer (2005), sosyal bilimlerde amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle araştırmada karma yöntem (mixed method) kullanılması tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmaları (mixed method researchs) nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla verilerin toplanmasına ve verilerin analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (Creswell, 2012).

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden ve verilerinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerden diğer yapıların oluşturulmasında faydalanılmış ve bulgular birleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca eğitici eğitimi aşamasında tek gruplu ön-test son-test deneysel desen kullanılmıştır. Karma yöntem sadece nicel ve nitel verilerden yararlanmak anlamına gelmemektedir. Nicel ve nitel veriler çalışma deseni ve çalışmanın niteliğine göre; öncelikli, biri diğerinin açıklayıcısı, biri diğerinin tamamlayıcısı ya da eş zamanlı yürütülen ama

zaman zaman çalışmanın belli noktalarında bulguları birleştirilebilen yapılardan birini ya da birilerini içermelidir. Yani nicel niteli desteklemeli, nitel niceli desteklemeli ya da eş zamanlı yürütülerek birbirlerini tamamlamalıdır.

Karma yöntem araştırmalarında nicel boyut ile daha fazla sayıda öğretim elemanına ulaşılırken, nitel boyut ile de araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır (Greene, Krayder ve Mayer, 2005). Karma model tasarımlarıyla ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Karma model tasarımlarını, Klassen, Creswell, Clark, Smith ve Meisser (2012), araştırmanın amacına bağlı olarak ve sonuçların iki veri setinden birlikte oluşturulacağı eş zamanlı nitel ve nicel verinin birleştirildiği “eş zamanlı tasarımlar (convergent)”, bir veri setinin diğerinin sonuçlarına bağlanmasıyla oluşturulan, nitel verilerin nicel verileri daha derinlemesine açıklamak için kullanıldığı “ardışık tasarımlar (sequential)” ve yeni bakış açıları kazanmak için nicel ve nitel boyutların birbirlerinin içine dahil edildiği “iç içe geçmiş (embedded) tasarımlar” olarak tanımlamaktadır.

Creswell ve Plano Clark (2007) ise karma yöntemi araştırma problemi, amacı ve yöntemine göre “açıklayıcı desen (explanatory design)”, “keşfedici desen (exploratory design)”, “çeşitleme-üçgenleme desen (triangulation design)” ve “iç içe geçmiş desen (embedded design)” olmak üzere 4 grupta sınıflamışlardır. Bu araştırmada, iç içe geçmiş desen türünün kullanılmasına karar verilmiştir. Aşağıda iç içe geçmiş desen türüyle ilgili açıklamalar ve araştırmada bu desen türünün kullanılma nedenleri açıklanmıştır.

3.2. Araştırmanın Deseni

İç içe geçmiş desen, hem durum çalışmalarında hem de deneysel çalışmalarda ikincil bir araştırma sorusunu yanıtlamak için kullanılabilir. Deneysel araştırmalarda, araştırmacı deney sürecini test etmek, öğretim elemanlarının deneye katılımı konusundaki tepkilerini daha iyi açıklayabilmek için nitel veriyi nicelin içine dâhil edebilir. Bu desende, nicel ve nitel veriler eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 99). Eşzamanlı iç içe geçmiş desende nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir. Ancak, genelde nicel ya da nitel veriye ağırlık verilir. Bu tasarımlarda bir tür veri diğerinin içinde olduğundan içte kalan veri türüne daha az önem verilir. Bunun bir sebebi, az önem verilen veri türünün tümüyle farklı bir soru veya soru takımlarına cevap vermede yardımcı olmak için kullanılıyor olmasıdır. Verilerin birleştirilmesi genelde veri analizi aşamasında yapılır. Bu tasarım, çalışılan konu hakkında geniş bir bakış açısı kazanmak ve bir çalışma içerisinde farklı gruplar veya seviyelerle araştırma yapılmak istendiğinde yararlıdır (Baki ve Gökçek, 2012).

İç içe geçmiş desenin sayılıları doğrultusunda, bu araştırmanın amacına, problem durumu ve araştırma sürecine en uygun desen türünün iç içe geçmiş desen (embedded design)

türü olacağı varsayılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada yeni bakış açıları kazanmak amacıyla nicel ve nitel boyutların birbirlerinin içine dâhil edildiği durumlara zaman zaman başvurulduğu için iç içe geçmiş desen türünün kullanılmasına karar verilmiştir. Creswell'e (2012) göre, iç içe geçmiş desenin (embedded design) amacı, eş zamanlı ya da sıralı olarak nicel ve nitel verileri toplamak ancak verinin diğer formlarında da destekleyici bir rol oynamaktır. Creswell ve Plano Clark (2007), iç içe geçmiş deseni de araştırmının türüne göre kendi içinde; iç içe geçmiş desen (embedded design), iç içe geçmiş ilişkisel desen (embedded correlational model) ve iç içe geçmiş deneysel desen (embedded experimental model) olmak üzere 3 sınıflamaya ayırmıştır. Bu noktada araştırmada, eğitici eğitimi programına yönelik deneysel bir tasarım oluşturulması nedeniyle, iç içe geçmiş desenin bir türü olan "iç içe geçmiş deneysel desen (embedded experimental model)" sınıflamasının kullanılmasının çalışmanın doğasına daha uygun olacağına karar verilmiştir.

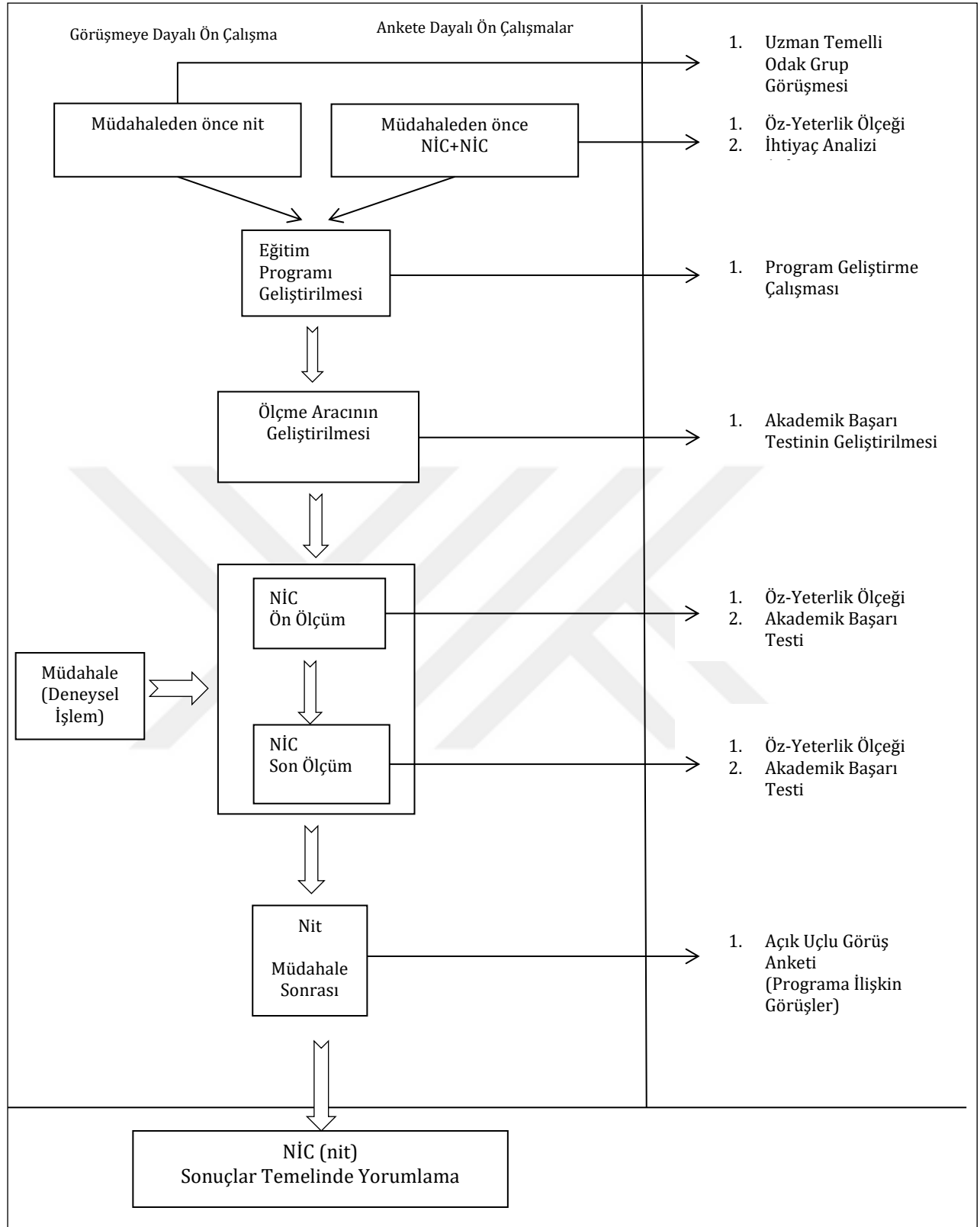
İç içe geçmiş deneysel tasarım, hem nicel ve nitel verilerin toplanmasını içerir, ancak veri türlerinden biri tüm tasarım içinde tamamlayıcı bir rol oynamaktadır. Nitel verileri, deneysel tasarımlarda işlem gelişimini bildirmek için müdahaleden önce ve işlem sonuçlarını açıklamak amacıyla müdahaleden sonra olmak üzere iki farklı biçimde nicel verilerin içine yerleştirmek mümkündür.

Creswell ve Plano Clark (2014, s. 80), bütün içme baskısına yönelik akran müdahalesi yönteminin geliştirilmek istendiği bir çalışmada baskının nasıl hissedildiğini ve ergenlerin buna nasıl direnç gösterdiğini öğrenmek amacıyla, ergenlerle odak grup görüşmesiyle başlayıp bu sonuçları kullanarak ilgili bir müdahale geliştirerek bunu farklı okullardaki öğrencileri kapsayacak şekilde nicel deneysel desenele test eden bir çalışmanın iç içe geçmiş deneysel desen türüne örnek olarak verilebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da buna benzer biçimde odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular bazı ölçme araçlarının oluşturulmasında ve ön deneysel desenin dizayn edilmesinde kullanılmıştır.

Creswell ve Plano Clark (2014, s. 100) iç içe geçmiş deneysel desende adımları şu şekilde sıralamaktadır:

- I. Genel deneyi tasarlamak ve nitel verilerin hesaba katılma gerekçelerinin üzerinde durmak.
- II. Deneysel desenin iyileştirilmesi için nitel verilerin toplanması ve analizi.
- III. Nicel çıktılı verilerin deneysel grup için toplanması ve analizi.
- IV. Nitel sonuçların deneysel çıktıları nasıl güçlendirdiğini açıklamak (Nicel sonuçları nitel bulgularla desteklemek).

Aşağıda Şekil 3.1' deki gösterimde, bu çalışmada kullanılmak üzere Creswell ve Plano Clark'tan (2007) uyarlanan iç içe geçmiş deneysel desene uygun olarak tasarlanmış bu araştırmının deseni gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan İç İçe Geçmiş Deneysel Desen Modeli
NİC: Nicel veri Nit: Nitel veri

3.2.1. Nicel ve Nitel Veri Toplama Boyutu

Çalışmanın nitel boyutunda öğretme-öğrenme süreçlerinde mevcut durum, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlik durumları, bu süreçlerde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümlerin neler olabileceğinin ortaya konulması amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman öğretim üyeleriyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca odak grup görüşmesinde ulaşılan sonuçlar ihtiyaç analizi anket maddelerinin oluşturulmasında ve deneysel desen müdahalesinin geliştirilmesinde kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış (Kruger ve Casey, 2000) ve bir konu uzmanı (moderatör, danışman) tarafından önceden belirlenmiş sorular ışığında yürütülen bir yöntemdir.

Araştırmada ayrıca ihtiyaç analizi anketi ve uzman görüşlerine göre geliştirilerek uygulanan eğitici eğitimi programına yönelik, öğretim elemanlarının görüş, eleştiri ve önerilerini belirlemek amacıyla öğretim elemanları görüş anketi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçme araçlarından ihtiyaç analizi anketinin hazırlanmasında hem uzman görüşlerinden hem de ilk nitel çalışma olan odak grup görüşmesinden elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Araştırmada odak grup görüşmesine paralel biçimde öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerini belirlemek amacıyla Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geliştirilmiştir.

Öğretim elemanlarına yönelik Eğitici Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketi aracılığıyla elde edilen bulgular doğrultusunda öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretim elemanlarının ihtiyaçları belirlenmiş ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitici eğitimi programı geliştirilerek uygulanmıştır. Araştırmanın ilk nitel boyutu olan odak grup görüşmesinden elde edilen verilerden ihtiyaç analizi anketinin oluşturulmasının yanı sıra deneysel desenin tasarlanmasında (müdahale edilmesinde) faydalanılmıştır.

Araştırmanın bir diğer nicel kısmı, deneysel desen olan tek grup ön test son test yöntemi olarak desenlenmiştir. Eğitici eğitimi aşamasında araştırmacının kontrolü altında, tek grubun gözlenmesi ve sonuçlarının izlenmesi amacıyla tek gruplu ön-test ve son-test deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2007). Bu desene zayıf deneysel desenlerden “statik grup ön-test-son-test karşılaştırma deseni” de denilmektedir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2008) göre bu desen, gruplara uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan işlemlerin ardından bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümleri içermektedir. Bu yöntemde bir gruba ön-test verilir sonra deneysel işlem yapılır ve sonrada son-test verilir. Ön-test ve son-test farklı zamanlarda verilen aynı testlerdir ve uygulama ile ön-testten son-teste kadar olan değişim incelenir (McMillan ve Schumacher, 2010). Araştırmada deneysel işlem basamağında, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik hazırlanan ve düzenlenen eğitici eğitimi

programının farklı değişkenler üzerindeki etkileri ve bu doğrultuda programın yeterliliği incelenmiştir. Eğitici eğitimi programında gruplara, ön-test ve son-test olarak Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği ve Akademik Başarı Testi uygulanmıştır.

Deneyisel çalışmada kullanılan modelin sembolik gösterimi aşağıda Tablo 3.1.' de verilmiştir.

Tablo 3.1. Deneyisel Araştırma Desenin Sembolik Gösterimi

G	O ₁	X	O ₂
---	----------------	---	----------------

Tablo 3.2. Deneyisel Araştırma Deseni

Deney Grubu	Ön-testler	Uygulama	Son-testler
-------------	------------	----------	-------------

Tablo 3.3. Araştırma Desenin Açıklamalı Gösterimi

Deney Grubu (G)	Ön-testler (O ₁)	Uygulama	Son-testler (O ₂)
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Akademik Başarı Testi ➤ Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eğiticilerin Eğitimi Programına Yönelik Tasarlanmış Öğretim Ortamı 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Akademik Başarı Testi ➤ Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği ➤ Açık Uçlu Görüş Anketi

G: Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanları

X: Eğitici Eğitimi Programı Uygulanan Öğretim Ortamı

O₁: Ön-testler (Akademik Başarı Testi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği)

O₂: Son-testler (Akademik Başarı Testi, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği ve Açık Uçlu Görüş Anketi)

Araştırmada tek grubumuz olan deney grubunda, ihtiyaç analizi anketinden elde edilen bulgulara göre geliştirilen eğiticilerin eğitimi programı uygulanmıştır. Eğitici eğitimi programının başında ve sonunda ön-test ve son-test olarak Akademik Başarı Testi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmış, araştırmanın sonunda ise Açık Uçlu Görüş Anketi aracılığıyla öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşleri alınmıştır.

3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3.3.1. İç Geçerlik

Kirk ve Miller'a (1986) göre geçerlik, araştırmacının araştırdığı durum ya da sorunu mümkün olduğunca yansız aktarmasıdır. Roberts ve Priest'e (2006) göre geçerlik, ölçmeye inandığımız şeyle ölçmeyi tasarladığımız şeyin yakınlığıdır. İç geçerlik ise araştırmacının gözlemlediğini sandığı olayların ya da anladığını düşündüğü olguların gerçek durumları yansıtmadığıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İç geçerlik, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ya da durumu ortaya çıkarmadaki yeterliği ile ilgilidir (Ergün, Altun, 2012). Araştırmalarda geçerliği etkileyen başlıca unsurları, deneysel çalışmalarda grupların random yolla seçilememesi, öğretim elemanı kontrolü, gözlemci yanlılığı, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yetersizliği biçiminde sıralayabiliriz.

3.3.2. Deneysel Desenin İç Geçerliği

Araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden birçok unsur bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliğini artırmak için çalışma süreci boyunca bazı önlemler alınmıştır. Bu çalışmada deneysel işleme katılacak öğretim elemanları arasında denklik sorunu bulunduğu varsayılmış bu durum iç geçerliği tehdit eden bir unsur olarak ele alınmıştır. Bu denklik sorunu eğitici eğitimi programına katılacak bütün öğretim elemanlarının daha önceden bu eğitimi almamış öğretim elemanları arasından seçilmesi ve grupların, fen, sağlık, sosyal bilimler alanları olarak ayrılmasıyla en aza indirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada ayrıca iç geçerliği sağlamak amacıyla gruptaki bütün öğretim elemanları seçkisiz yolla belirlenmiş, programa katılmanın ön koşulu olarak daha önce eğitici eğitimine katılmamış olmak koşulu getirilmiştir.

Araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden bir başka unsur ise veri toplama araçlarının istenilen şeyi ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Bu çalışmada kullanılan bütün veri toplama araçlarının geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerliği sağlamak için ölçme araçlarının tamamında uzman kanılarına gidilmiştir. İç geçerliği tehdit eden bir başka unsur deneysel desende uygulayıcılar arası farklılıklardan kaynaklanan sorunlardır. Bu çalışmada kontrol grubu bulunmadığı için birinci eğitici eğitiminde fen ve sosyal, ikinci eğitici eğitiminde fen ve sağlık grupları tek grup biçiminde deney grubu olarak değerlendirilmiştir. Kontrol grubu bulunmaması ve birinci eğitici eğitiminde fen ve sosyal ve ikinci eğitici eğitiminde fen ve sağlık gruplarına aynı öğretim elemanlarının derslere girmesi, uygulayıcı farklılıklarından kaynaklanabilecek geçerlik tehditlerini en aza indirmiştir.

3.3.3. Nitel Desenin İç Geçerliliği

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Şimşek ve Yıldırım 2011, s. 255). Nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği olarak tanımlanabilecek güvenirlikten çok, araştırma sonuçlarını doğruluğunun yani geçerliğin daha çok önem kazandığı görülmektedir (Topkaya, 2006). Nitel araştırmalardaki geçerliliği sağlamadaki en büyük sıkıntı, araştırmacının tarafsızlığını ortaya koyma biçimidir. Araştırmacı verileri toplarken, kaydederken veya analiz ederken yanlılık unsuru ortaya çıkabilir. İyi bir nitel araştırmada geçerli bir çalışmanın oluşturulabilmesi bu yanlılığın en aza indirilmesi ile mümkün olmaktadır (Roberts ve Priest, 2006). Nitel verilerde geçerliliği tehdit eden unsurların başında görüşme veya gözlem formlarının ölçmek istenen şeyi ölçüp ölçemeyecek yapıda olmasıdır. İstenen yapıda geçerli bir ölçme aracını oluşturulması için gözlem ve görüşme formlarının yeterli uzman kanısına dayandırılması gerekmektedir. Bu araştırmada kullanılan nitel ölçme araçlarının tamamı uzman kanılarına göre yapılandırılarak geçerlikleri sağlanmıştır. Uzman kanıları için Eğitim Programları Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 6 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur.

3.4. Araştırma Süreci

“Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilmesi” başlıklı çalışma kapsamında aşağıda sırayla belirtilen işlemler yapılmıştır.

1. Öğretme-Öğrenme Süreçleri ve Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğretim Elemanı Yeterliliklerindeki Mevcut Durumu Ortaya Koymak Amacıyla Odak Grup Görüşmesi Düzenlenmesi
2. Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Yeterliliklerinin Belirlenmesi Amacıyla Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi
 - a. Alanyazın Taraması
 - b. Taslak Ölçek Formu
 - c. Uzman Görüşleri
 - d. Dönüt ve Düzeltmeler
 - e. Grupların Saptanması
 - f. Deneme Grubuna Uygulama
 - g. Açıklayıcı Faktör Analizi
 - h. Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları

- i. Raporlaştırma
3. Geliştirilen Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin Bir Grup Öğretim Elemanına Uygulanarak Öğretim Elemanı Yeterliliklerinin Belirlenmesi
4. Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi
 - a. Davranışlar Evreninin Belirlenmesi
 - b. Davranışlar Örneklemine Belirlenmesi
 - c. Model Ölçme Aracının Oluşturulması-Pilot Test
 - d. Pilot Uygulama ve Uzman Kanısı
 - e. Uygulama ve Madde Analizi
 - f. Nihai Testin Oluşturulması
5. Eğitici Eğitimi Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması
 - a. Başlangıç Aşaması: Problem Durumunun Belirlenmesi
 - b. Anket Yoluyla Eğitici Eğitimi İhtiyaçlarının Belirlenmesi (İhtiyaç Anketi)
 - i. Amaç ve Soru Belirleme
 - ii. Taslak Form Oluşturma
 - iii. Ön Uygulama Formu Oluşturma
 - iv. Ön uygulama ve Ankete son şeklini verme
 - c. Ulaşılabilecek Amaçların Belirlenmesi
 - d. Kazanımların Belirlenmesi
 - e. Eğitici Eğitimi Programı İçeriğini Seçme
 - f. Eğitici Eğitimi Programı İçeriğini Düzenleme
 - g. Öğrenme Yaşantılarını Belirleme ve Düzenleme
 - h. Programın Değerlendirilmesi
 - i. İşleri Formüle Etme
 - j. Bitirme: Programın Yazılı Hale Getirilmesi

3.5. Çalışma Grubu

Araştırmada, yükseköğretimde öğretme-öğrenme süreçlerinin mevcut durumu ve öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerini belirlemek üzere düzenlenen odak grup görüşmesinin yapıldığı çalışma grubu, öğretim elemanlarına yönelik Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yürütüldüğü çalışma grubu, öğretim elemanlarına yönelik Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin uygulandığı çalışma grubu, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerindeki eğitici eğitimi ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla

hazırlanan anketin uygulandığı çalışma grubu ve eğitici eğitimi programının uygulandığı çalışma grubu olmak üzere 5 farklı çalışma grubu bulunmaktadır.

3.5.1. Uzman Temelli Odak Grup Görüşmesi Çalışma Grubu

Odak grup görüşmesi çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan ve odak grup görüşmesine gönüllü olarak katılan 6 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında düzenlenen odak grup görüşmesine katılan öğretim elemanlarının tamamının öğretme-öğrenme süreçleri alanında uzman olmaları nedeniyle odak grup görüşmesinin “uzman temelli odak grup görüşmesi” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

3.5.2. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Uygulanan Çalışma Grubu

Aşağıda Tablo 3.4’ de Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=305)

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	154	50.5
Erkek	151	49.5
Toplam	305	100

Yukarıda Tablo 3.4’ de yer alan bulgulara göre Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması için ölçek maddelerine % 49.5 oranında (f=151) erkek ve % 50.5 (f=154) oranında kadın öğretim elemanları cevap vermiştir.

Aşağıda Tablo 3.5’ de Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının üniversite değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.5. Üniversite Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=305)

No	Üniversite	<i>f</i>	%
1	Mersin Üniversitesi	90	29.5
2	Atatürk Üniversitesi	32	10.5
3	Karadeniz Teknik Üniversitesi	29	9.5

Tablo 3.5. Devamı

4	Marmara Üniversitesi	19	6.2
5	Ankara Üniversitesi	19	6.2
6	Dicle Üniversitesi	18	5.9
7	Cumhuriyet Üniversitesi	17	5.6
8	Trakya Üniversitesi	13	4.3
9	Adnan Menderes Üniversitesi	12	3.9
10	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	11	3.6
11	Süleyman Demirel Üniversitesi	10	3.3
12	İstanbul Üniversitesi	9	3.0
13	Akdeniz Üniversitesi	7	2.3
14	Çukurova Üniversitesi	7	2.3
15	Muğla Üniversitesi	4	1.3
16	Harran Üniversitesi	4	1.3
17	Gazi Üniversitesi	3	1.0
18	Selçuk Üniversitesi	1	0.3
	Toplam	305	100.0

Yukarıda Tablo 3.5' de yer alan bulgulara göre, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının % 29.5'i (f=90) Mersin Üniversitesi'nde, % 10.5'i (f=32) Atatürk Üniversitesi'nde, % 9.5'i (f=29) Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, % 6.2'si (f=19) Marmara Üniversitesi'nde, % 6.2'si (f=19) Ankara Üniversitesi'nde, % 5.9'u (f=18) Dicle Üniversitesi'nde, %5.6'sı (f=17) Cumhuriyet Üniversitesi'nde, % 4.3'ü (f=13) Trakya Üniversitesi'nde, % 3.9'u (f=12) Adnan Menderes Üniversitesi'nde, % 3.6 (f=11)'sı On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde, % 3.3'ü (f=10) Süleyman Demirel Üniversitesi'nde, % 3.0'ı (f=9) İstanbul Üniversitesi'nde, % 2.3'ü (f=7) Akdeniz Üniversitesi'nde, % 2.3'ü (f=7) Çukurova Üniversitesi'nde, % 1.3'ü (f=4) Muğla Üniversitesi'nde, % 1.3'ü (f=4) Harran Üniversitesi'nde, % 1.0'ı (f=3) Gazi Üniversitesi'nde ve % 0.3'ü (f=1) Selçuk Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Aşağıda Tablo 3.6' da Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim alma değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=305)

Eğitimi Alma	f	%
Eğitim Alan	224	66.9
Eğitim Almayan	101	33.1
Toplam	305	100

Yukarıda Tablo 3.6' da yer alan bulgulara göre, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap

veren öğretim elemanlarının % 66.9'u (f=224) daha önceden öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik bir eğitime katıldıklarını, % 33.1'i (f=101) ise herhangi bir eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda Tablo 3.7.' de Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının yaş aralığı değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 7. Yaş Aralığı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş Aralığı	<i>f</i>	%
25-35	88	28.9
36-45	115	37.7
46-55	74	24.3
56 ve üzeri	28	9.2
Toplam	305	100.0

Yukarıda Tablo 3.7.' de yer alan bulgulara göre, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının % 28.9'u (f=88) 25-35 yaş aralığında, % 37.7'si (f=115) 36-45 yaş aralığında, % 24.3'ü (f=74) 46-55 yaş aralığında ve % 9.2'si (f=28) 56 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır.

Aşağıda Tablo 3.8.' de Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının görev yapılan fakülte değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 8. Görev Yapılan Fakülte Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Fakülte	<i>f</i>	%
Eğitim	100	32.8
Sağlık	84	27.5
Mühendislik	55	18.0
Fen	28	9.2
Güzel Sanatlar	19	6.2
Sosyal Bilimler	19	6.2
Toplam	305	100.0

Yukarıda Tablo 3.8.' de yer alan bulgulara göre, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ölçek maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının % 32.8'i (f=100) eğitim fakültesinde, % 27.5'i (f=84) sağlık alanlarındaki fakültelerde, % 18.0'ı (f=55) mühendislik fakültesinde, % 9.2'si (f=28) fen fakültesinde, % 6.2'si (f=19) güzel sanatlar fakültesinde ve % 6.2'si (f=19) de sosyal bilimler alanlarıyla ilgili fakültelerde görev yapmaktadır.

3.5.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği Uygulanan Çalışma Grubu

Araştırmada geliştirilen 40 madde ve tek boyuttan oluşan “Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği”, Türkiye’nin farklı bölgelerindeki üniversitelerin mühendislik, sağlık, fen, eğitim, güzel sanatlar ve sosyal bilimler alanlarıyla ilgili fakültelerinde görev yapan 2590 öğretim elemanına Google Document’s formunda e-mail aracılığıyla gönderilmiştir. Gönderilen e-maillere dönüt veren 178 öğretim elemanının cevapları üzerinden öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlikleri incelenmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu, 2016-2017 akademik yılı güz döneminde farklı üniversitelerin farklı fakültelerine e-mail aracılığıyla gönderilen ölçek formlarını cevaplayan 178 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Örneklem, belli bir evrenin belli sayıdaki birimlerinin belli kurallara göre seçilmesiyle oluşan, evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük bir kümedir (Balcı, 2001, s. 90-91). Bu çalışmada araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bazılarını seçtiğimiz için amaçlı örneklem yöntemlerinden, tipik durum örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 3.9.’ da çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarına ilişkin demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 3. 9. Araştırmaya Dâhil Olan Öğretim Elemanlarına İlişkin Demografik Özellikler (N=178)

No	Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet			
1	Kadın	85	47.8
2	Erkek	93	52.2
Görev Yaptığı Fakülte			
1	Eğitim Fakültesi	70	39.3
2	Diğer Fakülteler	108	60.7
Yaş Aralığı			
1	25-35	48	27.0
2	36-45	64	36.0
3	46-55	48	27.0
4	56 ve üzeri	18	10.1
Öğretme-Öğrenme Süreçleri Eğitimi			
Alma Durumu			
1	Eğitim Alan	119	66.9
2	Eğitim Almayan	59	33.1
Üniversitenin Bulunduğu Bölge			
1	Akdeniz Bölgesi	102	36.7
2	Doğu Anadolu Bölgesi	47	16.9
3	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	17	6.1
4	İç Anadolu Bölgesi	12	4.3
Toplam		178	100.0

Yukarıda yer alan Tablo 3.9.'a göre; cinsiyet değişkeninde “kadın” ($f=85$ -%47.8), fakülte değişkeninde “diğer fakülteler” ($f=108$ -%60.7), yaş aralığı değişkeninde “36-45 yaş aralığı” ($f=64$ -%36.0), eğitim alma durumu değişkeninde “eğitim alan”, üniversitenin bulunduğu bölge değişkeninde ise “Akdeniz Bölgesi” ($f=102$ -%36.7) değişkenlerinin frekans ve yüzde değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

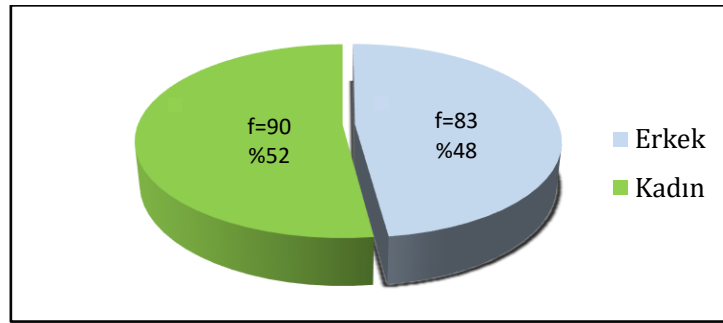
3.5.4. Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi Uygulanan Çalışma Grubu

Aşağıda Tablo 3.10.'da Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 10. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=173)

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	90	52
Erkek	83	48
Toplam	173	100

Yukarıda Tablo 3.10.'da yer alan bulgulara göre Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımı % 48 oranında ($f=83$) erkek ve % 52 ($f=90$) oranında kadındır. Aşağıda cinsiyet değişkeninin dağılımına ilişkin grafik verilmiştir.



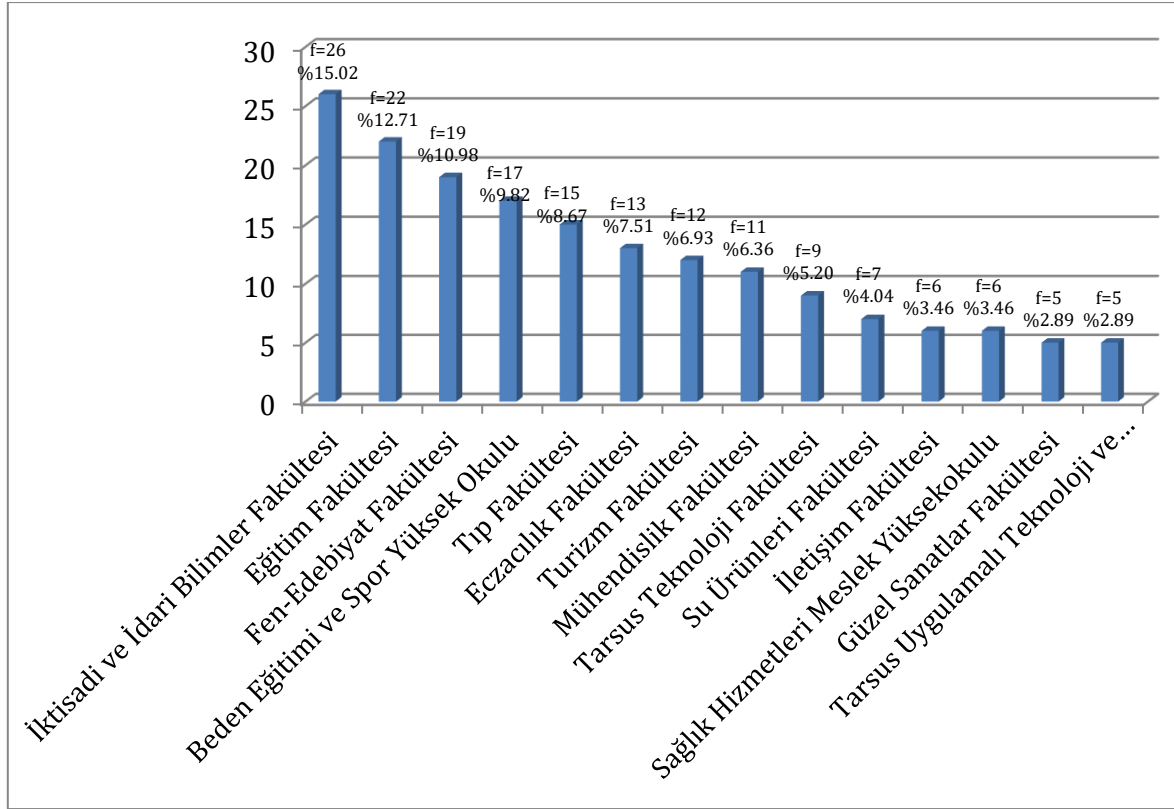
Grafik 3.1. Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği

Aşağıda Tablo 3.11.'de Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülte değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.11. Görev Yapılan Fakülte Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=173)

Fakülte	f	%
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	26	15,02
Eğitim Fakültesi	22	12,71
Fen-Edebiyat Fakültesi	19	10,98
Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu	17	9,82
Tıp Fakültesi	15	8,67
Eczacılık Fakültesi	13	7,51
Turizm Fakültesi	12	6,93
Mühendislik Fakültesi	11	6,36
Teknoloji Fakültesi	9	5,20
Su Ürünleri Fakültesi	7	4,04
İletişim Fakültesi	6	3,46
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	6	3,46
Güzel Sanatlar Fakültesi	5	2,89
Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu	5	2,89
Toplam	173	100

Yukarıda Tablo 3.11.' de yer alan bulgulara göre, Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının % 15.2'si (f=26) iktisadi ve idari bilimler fakültesinde, % 12.71'i (f=22) eğitim fakültesinde, % 10.98'i (19) fen-edebiyat fakültesinde, % 9.82'si (17) beden eğitimi ve spor yüksek okulunda, % 8.67'si (f=15) tıp fakültesinde, % 7.51'i (f=13) eczacılık fakültesinde, % 6.93'ü (f=12) turizm fakültesinde, % 6.36'sı (f=11) mühendislik fakültesinde, % 5.20'si (f=9) teknoloji fakültesinde, % 4.04'ü (f=7) su ürünleri fakültesinde, % 3.46'sı (f=6) iletişim fakültesinde, % 3.46'sı (f=6) sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda, % 2.89'u (f=5) güzel sanatlar fakültesinde ve % 2.89'u (f=5) uygulamalı teknoloji ve işletmecilik yüksekokulunda görev yapmaktadır. Aşağıda Grafik 3.2' de görev yapılan fakülte değişkenine ilişkin dağılım verilmiştir.



Grafik 3.2. Öğretim Elemanlarının Görev yaptıkları Fakültelelere Göre Dağılım Grafiği

Yukarıda yer alan sütun grafiği incelendiğinde ankete en yüksek katılımın, iktisadi ve idari bilimler fakültesinde (% 15.2; f=26) görev yapan öğretim elemanları tarafından yapıldığı görülmektedir.

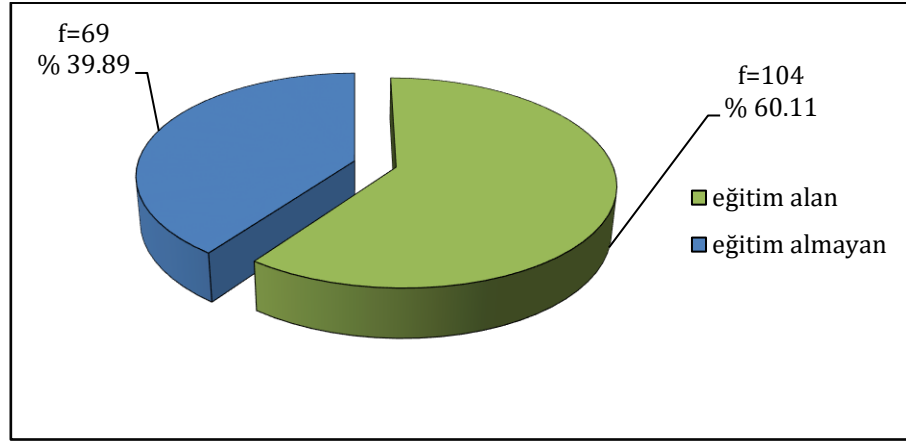
Aşağıda Tablo 3.12.'de Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreci eğitimi alma durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretme-Öğrenme Süreci Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler (N=173)

Eğitim Alma	f	%
Eğitim Alan	104	60.11
Eğitim Almayan	69	39.89
Toplam	173	100

Yukarıda Tablo 3.12.' de yer alan bulgulara göre Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının % 60.11'i (f=104) daha önceden öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili kurs, formasyon, hizmet-içi eğitim etkinliği, vb. gibi bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının % 39.89'u (f=69) ise daha önceden

öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili herhangi bir eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretme-öğrenme süreci eğitimi alma durumuna ilişkin grafik verilmiştir.



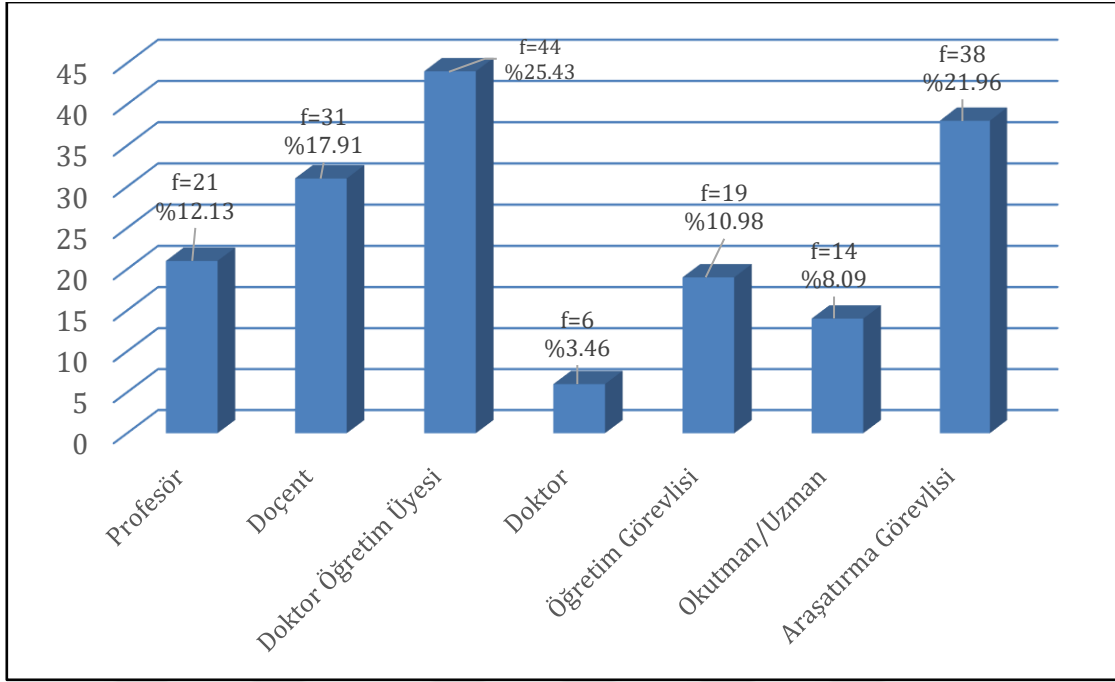
Grafik 3.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Dağılım Grafiği

Aşağıda Tablo 3.13.' de Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının akademik unvan değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 13. Akademik Unvan Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=173)

Fakülte	<i>f</i>	%
Profesör	21	12.13
Doçent	31	17.91
Doktor Öğretim Üyesi	44	25.43
Doktor	6	3.46
Öğretim Görevlisi	19	10.98
Okutman/Uzman	14	8.09
Araştırma Görevlisi	38	21.96
Toplam	173	100

Yukarıda Tablo 3.13.'de yer alan bulgulara göre, Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi maddelerine cevap veren öğretim elemanlarının % 12.13'ü (f=21) profesör, % 17.91'i (f=31) doçent, % 25.43'ü (44) doktor öğretim üyesi, % 3.46'sı (6) doktor, % 10.98'i (f=19) öğretim görevlisi, % 8.09'u (f=14) okutman/uzman, % 21.96'sı (f=38) araştırma görevlisi unvanlarına sahiptir. Aşağıda Grafik 3.4' de unvan değişkenine ilişkin dağılım verilmiştir.



Grafik 3.4. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına İlişkin Dağılım Grafiği

Yukarıda yer alan sütun grafiği incelendiğinde ankete en yüksek katılım sağlayan öğretim elemanlarının, doktor öğretim üyesi (% 25.43; f=44) unvanına sahip olduğu görülmektedir.

3.5.5. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarına Yönelik Çalışma Grubu

Bu bölümde birinci ve ikinci eğitici eğitimleri çalışma gruplarına yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

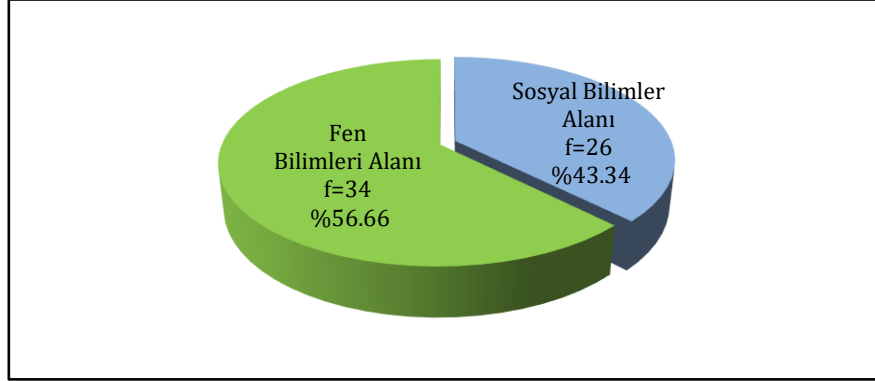
3.5.5.1. Birinci Eğitici Eğitimine Yönelik Çalışma Grubu

Aşağıda Tablo 3.14.' de birinci eğitici eğitimi çalışma grubunda yer alan alanların dağılımına yönelik frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.14. Alan Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alan	<i>f</i>	%
Fen Bilimleri Alanı	34	56.66
Sosyal Bilimler Alanı	26	43.34
Toplam	60	100

Yukarıda Tablo 3.14.' de yer alan bulgulara göre, birinci eğitici eğitimi çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının % 56.66'sı (f=34) fen bilimleri alanına giren fakülte ve yüksekokullarda, % 43.34'ü (f=26) ise sosyal bilimler alanına giren fakülte ve yüksekokullarda görev yapmaktadır. Aşağıda Grafik 3.5' de alan değişkenine ilişkin dağılım verilmiştir.



Grafik 3.5. Öğretim Elemanlarının Alanlarına İlişkin Dağılım Grafiği

Yukarıda yer alan pasta grafiği incelendiğinde eğitici eğitimi çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının çoğunluğunun fen bilimleri alanından (f=34; %56.66) olduğu görülmektedir.

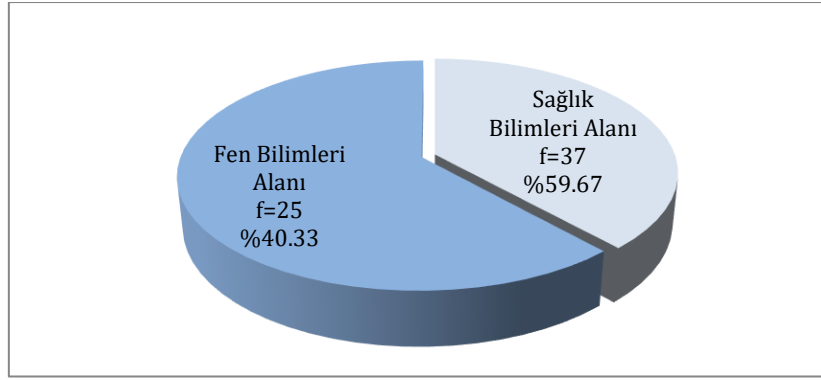
3.5.5.2. İkinci Eğitici Eğitimine Yönelik Çalışma Grubu

Aşağıda Tablo 3.15.'de ikinci eğitici eğitimi çalışma grubunda yer alan alanların dağılımına yönelik frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.15. Alan Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alan	<i>f</i>	%
Fen Bilimleri Alanı	25	40.33
Sağlık Bilimleri Alanı	37	59.67
Toplam	62	100

Yukarıda Tablo 3.15.' de yer alan bulgulara göre, ikinci eğitici eğitimi çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının % 40.33'ü (f=25) fen bilimleri alanına giren fakülte ve yüksekokullarda, % 59.67'si (f=37) ise sağlık bilimleri alanına giren fakülte ve yüksekokullarda görev yapmaktadır. Aşağıda Grafik 3. 6.' da alan değişkeninin dağılımı verilmiştir.



Grafik 3. 6. Öğretim Elemanlarının Alanlarına İlişkin Dağılım Grafiği

Yukarıda yer alan pasta grafiği incelendiğinde eğitici eğitimi çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının çoğunluğunun sağlık bilimleri alanından (f=37; %59.67) olduğu görülmektedir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında 5 farklı veri toplama aracı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. İlk olarak odak grup görüşmesinde kullanılmak üzere “Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Odak Grup Görüş Formu” oluşturulmuştur. İkinci olarak öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerindeki yeterliliklerini ölçmek amacıyla “Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği”, üçüncü olarak öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerindeki eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere “Eğitici Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi”, dördüncü olarak eğitici eğitimi programında ön-test ve son-test olarak öğretim elemanlarına uygulanan “Akademik Başarı Testi” ve son olarak da “Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Açık Uçlu Görüş Anketleri” oluşturulmuş ve uygulanmıştır.

3.6.1. Odak Grup Görüş formu

Yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerinde ve değerlendirme boyutunda güncel durum, yaşanan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileri, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan ve odak grup görüşmesine gönüllü olarak katılan 6 öğretim elemanı ile düzenlenen odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analiziyle elde edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler, öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerinde kaliteyi yakalamada rehber olma ve kaliteli kuruma yönelik rapor hazırlamada yol gösterici olması yönüyle ihtiyaç analizi boyutunu da oluşturması açısından önemlidir.

Görüşmede kullanılan odak grup görüş formu, odak grup görüşmesini yöneten moderatör görevi üstlenen öğretim elemanına yardımcı olması amacıyla düzenlenmiştir. Hazırlanan sorularla ilgili uzman kanıları alınmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 2 öğretim elemanı kapsam geçerliği yönünden soruları incelemiş, önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanları, soruların hem anlaşılabilirliğini hem de kapsamını değerlendirmişlerdir. Görüşmede olabildiğince derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla öğretim elemanlarına görüş formunun dışında ek sorularda yönlendirilmiştir. Odak grup görüşmesi soruları aşağıda Tablo 3.16.' da yer almaktadır.

Tablo 3.16. Odak Grup Görüşmesi Soruları

No	Sorular
1	Sizce öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçleri (yöntem, teknik, materyal, içerik, iletişim ve sınıf yönetimi, vb.) nasıl olmalıdır? (Süreç nasıl sağlanmalı ve düzenlenmelidir?)
2	Sizce öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaştığı sorunlar nelerdir? Bu sorunlara çözüm nasıl sağlanmalıdır?
3	Sizce öğretim elemanları öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerinde ölçme-değerlendirme etkinliklerini nasıl yapmalıdır? Ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
4	Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yapabilmeleri için ne tür hizmet-içi eğitim ve kurslara ihtiyaçları vardır? (En çok ihtiyaç duyulan kurs ve etkinlikler sizce hangileridir?)
Ek Sorular	
5	Düzenlenmesini önerdiğiniz eğitici eğitiminin uygulama biçimine yönelik önerileriniz nelerdir?
6	Öğrenci merkezli öğretim-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde son olarak genel sonuç ve önerileriniz nelerdir?

3.6.2. Öğretim-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Süreci

Çalışmanın temel problem durumu çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak ölçme aracının ne olacağı tartışılmıştır. Uzman görüşleri ve ilgili alanyazın doğrultusunda yeterlilikleri belirlemek amacıyla çalışma kapsamında Öğretim-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği geliştirilmesi ve uygulanması kararlaştırılmıştır.

Bireyin kendi yeterliliği hakkındaki yargıları, bir faaliyete başlayıp başlamayacağını ve faaliyette ne derece başarılı olacağını belirlemektedir. Bandura (1977a, 1977b,) bireyin kendisi ile ilgili bu yargısına öz-yeterlik (self-efficacy) adını vermiştir. Öz-yeterlik kavramı Bandura'nın

(1977a) öz-yeterlik (self-efficacy) teorisine dayanmaktadır ve öğretmen yeterliliği kavramının temelini oluşturmaktadır (Aktağ ve Walter, 2005). Bandura'nın (1977a) öz-yeterlik algısı kuramı, öğretmenlerin insan davranışlarını açıklamak için kullanılabilen öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının düzeyini belirlemede, öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Öz-yeterlik kuramında kişinin kendisinin ve kendi durumundaki başkalarının durumundan etkilenecek şekilde oluşan yeterlik duygusuna vurgu yapılmaktadır (Açıkgöz, 1996). Görülmektedir ki öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikler söz konusu olduğunda, bu konu ile ilgili önemli kavramlardan biri de öz-yeterliktir. Birçok çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algısının öğretmenlik davranışını etkileyen çok önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır (Woolfolk ve Hoy, 1990; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998; Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Shaughnessy, 2004). Bireylerin kendi yeterliliklerine ilişkin algı ya da inançları bir anlamda öz-yeterlikleri ile ilgili algılarını yansıtmaktadır (Savran ve Çakıroğlu, 2007; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Bu doğrultuda öz-yeterlik boyutunun ölçülmesiyle öğretmen ya da öğretim elemanları yeterliliklerinin belirlenebileceği görülmektedir. Bu çalışmada da öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri öz-yeterlik boyutunun belirlenmesiyle ortaya konmuştur.

3.6.2.1. Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Verilerin Toplanması

Geliştirilen öz-yeterlik ölçeğine ait veriler, 2016-2017 akademik yılının güz döneminde ülkemizin 7 farklı bölgesinde bulunan random yolla seçilen üniversitelerin sosyal, fen, mühendislik, sağlık ve güzel sanatlar bilimlerini içeren fakültelerinde görev yapan ve e-mail aracılığıyla gönderilen ölçeklere cevap veren 305 öğretim elemanından toplanmıştır. Örneklem büyüklüğüyle ilgili olarak 50 örneklem çok zayıf, 100 örneklem zayıf, 200 örneklem yeterli, 300 örneklem ise iyi olarak değerlendirilmektedir. Genel kural olarak faktör analizi için 300 gözlem yeterli kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada 305 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bu sayının, faktör analizi için yeterli bir gözlem sayısı olduğu kabul edilmektedir.

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'ne (2015) göre Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri, yükseköğretimin yapısı, işleyişi ve yönetimi ile kalite değerlendirme ve geliştirme uygulamaları konusunda deneyimli, yükseköğretim kurumlarında en az on yıl görev yapmış, sosyal, fen, mühendislik, sağlık ve güzel sanatlar olmak üzere 5 farklı alandaki öğretim üyeleri arasından seçilmiştir. Çalışmada ölçek geliştirme çalışması amacıyla veriler, bu nedenle bahsi geçen bu 5 farklı alandaki öğretim üyelerinden toplanmıştır. Çalışmada belirlenen

üniversitelerin ilgili bölümlerinde görev yapan yaklaşık 7500 öğretim elemanına Google Document's aracılığıyla hazırlanan ölçek formları e-mail yoluyla gönderilmiştir. Gönderilen ölçeklerin yaklaşık % 5' ine dönüt alınmıştır.

Bu doğrultuda çalışmada örnekleme yöntemi olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri (Nonrandom sampling), örnekleme alınacak birimlerin seçkisizlik ilkesine bağlı olmaksızın belirlendiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2012). Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri, sistematik örnekleme, amaçsal örnekleme ve uygun örnekleme şeklinde üç yöntem olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008, s. 87). Aarştırmada, bu yöntemlerden, Amaçlı Örnekleme (Purposive Sampling) yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Bu örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsili bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır.

Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989, s. 386). Amaçlı Örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Aykırı Durum, Maksimum Çeşitlilik, Benzeşik, Tipik Durum, Tabakalı Amaçsal ve Ölçüt Amaçlı olmak üzere 6 Amaçlı Örnekleme Tekniği vardır. Bu çalışmada bunlardan Tipik Durum Örnekleme Tekniği kullanılmıştır. Tipik Durum Örnekleme Tekniği, örneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan biriyle oluşturulmasıdır. Şehir merkezinde görece geneli yansıtabilecek birkaç okulun seçimi gibi sıra dışı olmayan, ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada bütün üniversiteler evrenini almak yerine amaçlı olarak her bölgeden bir veya birkaç üniversite örnekleme grubuna alınmıştır. Ayrıca bu üniversitelerin fen, sosyal bilimler, mühendislik, sağlık ve güzel sanatlar alanları olmak üzere 5 farklı alanında görev yapan öğretim elemanları örnekleme grubuna alınmıştır. Bu nedenle araştırmada araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bazılarını seçtiğimiz için amaçlı örnekleme yöntemlerinden Tipik Durum Örnekleme Tekniği kullanılmıştır.

3.6.2.2. Ölçek Formunun Hazırlanması

Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algılarının ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin ortaya koyduğu bu durumların, öğretim elemanlarının öz-yeterlik algılarının ölçülmesinde, bir anlamda öğretme-öğrenme süreçlerinde kendilerini ne kadar yeterli gördüklerinin belirlenmesinde yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin geliştirilme sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Deneme Formunun Oluşturulması.
2. Deneme Grubu Üzerinde Ön Çalışmanın Yapılması.
3. Deneme Sonuçlarının Analiz Edilerek Yorumlanması.
4. Büyük Örneklem Grubuyla Ana Uygulamanın Yapılması.
5. Ana Uygulama Sonuçlarının Analiz Edilmesi.

Bir ölçme işlemi, ölçülecek özeliğin belirlenmesi ile başlar. Tanımlanamayan özellikler ölçülemez (Kağıtçıbaşı, 1976, s. 83 – 87). Bu çalışmada ölçülecek özelliğin, çalışmanın problem durumu doğrultusunda öğretme-öğrenme sürecine yönelik öz-yeterlik boyutu olması kararlaştırılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinin ilk aşamasında hangi ölçek türünün kullanılacağına karar verilmesi önemlidir, çünkü ifadelerin seçilen ölçek türüne uygun şekilde belirtilmesi gerekmektedir (DeVellis, 2003). Tezbaşaran'a (2008) göre ölçek ifadeleri oluşturulurken, ölçülmek istenilen yapının olabilecek tüm alt boyutlarının gözetilerek kuramsal bir temelde hazırlanmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda ölçeğin geliştirilmesine yükseköğretimde kalite güvencesi ilkeleri, kalite güvencesinde öğretme-öğrenme süreci vurgusu ve öğretme-öğrenme süreci ilkeleri ile Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi içinde yer alan öz-yeterlik kuramı rehberlik etmiştir (Bandura, 1977a; Alkan, 1987; Demirel, 2005; Edeer, 2005; Öztürk, 2007; Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015).

Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin geliştirilme aşamasında ilk olarak, kapsam ve yapı geçerliğine kanıt oluşturabilmek amacı ile öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmek üzere oluşturulan ifadelerin, istenen durumu açıklayıp açıklamadığı ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik öz-yeterlik algılarıyla ne derece bağıntılı olduklarının tespit edilmesi sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hem ölçek maddelerinin ayrı ayrı hem de bütün olarak ölçek maddelerinin değerlendirilmesine olanak tanıyacak şekilde iki farklı dereceli ölçme aracı (maddeler-tümü) uzmanlara sunulmuştur.

3.6.2.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını sağlamak amacıyla araştırmada; kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine ayrıca Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

3.6.2.4. Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliğini belirlemek için aday ölçek maddeleri Mersin Üniversitesinde görev yapan 8 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri toplanarak, ayrı ayrı her bir madde için taslak maddelere kaç uzmanın oy verdiği belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranlarının hesaplanmasında, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmektedir.

Kapsam Geçerlik Oranı $=[(N_G)/N/2]-1$ formülünden (Yurdugül, 2005) yararlanarak hesaplanmıştır.

Çalışmada, kapsam geçerlik oranları;

Kapsam Geçerlik Oranı: KGO

Gerekli diyen uzman sayısı: N_G

Araştırmaya Katılan Toplam Uzman Sayısı: N

İlgili maddeye yönelik olarak “gerekli (geçerli)” görüşüne katılan uzman sayılarının maddeye cevap veren toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği kapsam geçerlik oranlarını vermektedir.

Maddeye uzmanların yarısı “gerekli” cevabı verirse $KGO=0$ olur.

Maddeye uzmanların yarısından fazlası “gerekli” cevabı verirse $KGO>0$ olur

Maddeye uzmanların yarısından azı “gerekli” cevabı verirse $KGO<0$ olur.

Aşağıda, Tablo 3.17’ de kapsam geçerlik oranları için uzman sayısına göre minimum değerler verilmiştir.

Tablo 3.17. KGO’ları İçin Minimum Değerler (alfa=.05 Anlamlılık Düzeyi)

Uzman Sayısı	Min. Değer	Uzman Sayısı	Min. Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: Veneziano ve Hooper (1997)

Yurdugül’e (2005) göre uzman sayısına göre belirlenen minimum değerler maddenin istatistiksel anlamlılığını da yansıtmaktadır. Çalışmamızda 8 uzman bulunduğu için kapsam geçerliliği için minimum değer 0.78 olarak alınmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin taslak formunda yer alması planlanan maddeler ayrı ayrı incelenerek kapsam geçerlik oranı 0.78 altında bulunan maddeler elenmiştir.

Ölçeğin ilk taslak formunun hazırlanması amacıyla araştırmacı tarafından 50 adet ölçek ifadesi yazılmıştır. Daha sonra birbirini kapsayan ölçek ifadelerinin tespit edilmesi ve birden fazla davranışı kapsayan bazı ölçek maddelerinin belirlenmesi ve bu maddelerin farklı, daha anlaşılır ifadeler olarak ayrılmasıyla ölçek formuna 5 yeni ölçek maddesi daha eklenmiş ve uzman görüşüne sunulmak üzere 55 maddelik aday ölçek formu oluşturulmuştur. Tezbaşaran'a (2008) göre bir maddede birden fazla yargı/düşünce/duyuş bulunmamalıdır. Bu gibi durumlarda cevaplayıcı bunlardan hangisine tepki göstereceği konusunda güçlüğü düşmektedir.

Taslak ölçek formuna son halinin verildiği formun uzman görüşlerine sunulması aşamasında, öğretme-öğrenme süreçleri alanında daha önce akademik çalışmalar yapmış öğretim elemanlarıyla çalışılmıştır. Bu doğrultuda Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 6 öğretim elemanı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan 1 öğretim elemanı ve Eğitimde Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapan 1 öğretim elemanının maddelere ilişkin görüşleri alınmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 1 öğretim elemanı Yükseköğretim Kalite Kurulu üyesidir ve kurum değerlendirme kılavuzlarının hazırlanmasında yer almıştır.

Eğitim bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanlarının taslak formda yer alan maddeleri incelemesi ve değerlendirmesi sonucu kapsam geçerlik oranı 0.78' in altında bulunan 7 madde formdan çıkarılmıştır. Böylece faktör analizi için uygulanacak, öğretim elemanları Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği formunda 48 maddenin bulunmasına karar verilmiştir.

Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçek formu pilot çalışması, Mersin Üniversitesinde görev yapan 84 öğretim elemanı ile tamamlanmıştır. Bu pilot çalışma sonunda ulaşılan sonuçlar, ölçek ifadelerine daha sonra cevap veren 305 öğretim elemanından elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlara benzerlik göstermektedir. Pilot çalışma sonunda Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı $p < .05$ düzeyinde ".96" bulunmuştur. Çalışmada ayrıca ölçeğin örneklem yeterliliğini gösteren KMO değeri ".85" olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin 0 ile 1 arasında değer aldığı görülmektedir. Alanyazın a göre 0.8 ile 0.9 arasındaki bir değer çok iyi olduğu kabul edilmektedir (Field, 2009; Alpar, 2012) Bu sonuç, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir.

3.6.2.5. Yapı Geçerliği İçin Varsayımların Test Edilmesi

Nunnally' ye (1967) göre ölçme aracı, yapısal model içindeki her bir yapının geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı ile ölçüldüğü garantisini sağlamak amacıyla test edilir. Kullanılan ya da hazırlanan ölçme araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmenin birden fazla yöntemi bulunmaktadır. Özellikle geçerlilik testleri alanında açıklayıcı faktör analizi önemli bir yere

sahiptir. Açıklayıcı faktör analizinde, birbirleriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni faktörlerin bulunması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Bu çalışmada ölçek maddelerinin geçerlik ve güvenilirliklerinin belirlenmesinde faktörlenebilirliklerinin hesaplanmasında sonuç olarak nihai maddeleri içeren formun hazırlanmasında açıklayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde geçerlilik ve güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla aşağıdaki analizler yapılmıştır (Tezbaşaran, 2008). Güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla Cronbach α iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu yani veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Örneklem Yeterlilik Testi (KMO - Kaiser-Meyer-Olkin) ve değişkenler arasında bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için Bartlett Küresellik Testinden (Bartlett's Test of Sphericity) faydalanılmıştır. Yapı geçerliliğine kanıt sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmış ve ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verip veremeyeceğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla da yapının başka bir grupta kontrolü sağlanmıştır.

Oluşturulan 48 maddelik aday ölçek 305 kişiye uygulanmıştır. Bu sayı açıklayıcı faktör analizinin temel varsayımlardan olan örneklem büyüklüğü için yeterli bir sayıdır. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre örneklem büyüklüğünün, madde sayısının en az 5 katı olması ya da 300 örnekleme ulaşılması faktör analizi için yeterlidir. Kline'a (1994) göre gözlem sayısı, madde sayısının en az 2 katı, Büyüköztürk'e (2006) göre ise gözlem sayısı madde sayısının en az 5 katı olmalıdır.

İlk aşamada ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için uygun olmayan, tamamlanmamış ölçekler çıkarıldıktan sonra analizlere 305 öğretim elemanının ölçek yanıtları üzerinden devam edilmiştir. Analizlere geçmeden önce çok değişkenli istatistiklerin temel varsayımlarından olan kayıp veri analizi, uç değer analizi ve doğrusallık testi yapılmıştır. Kayıp veri analizi sonucunda veri setinin bir eksik veri problemine sahip olmadığı görülmüştür. Her bir hücre için eksik verinin % 5'in oldukça altında olduğu görülmüştür. Daha sonra normallik için madde dağılımları incelenerek basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli normallik için sırasıyla Z değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir.

Tek değişkenli aykırı değerler incelendiğinde aykırı değer olmadığı görülmüştür. Çok değişkenli aykırı değerleri saptamak için Z ve Mahalanobis uzaklık değerleri ise 0,05 düzeyindeki X^2 (ki kare) değeri ile karşılaştırıldığında ($X^2_{48, 0,05}=67.51$) X^2 değerinden büyük olan (Demirutku, Okay, Yaman, Kıvanç, Muratoğlu ve Yeniçeri, 2005) toplam 43 verinin silinmesine karar verilmiştir.

Çoklu bağlantıyı belirlemek için çoklu belirtme katsayısından, değişkenler arasındaki korelasyonlardan, tolerans değerleri veya varyans şişme değerlerinden (Variance Inflation

Factors - VIF) yararlanılabilir. Çalışmada bu yollardan biri olan Varyans Şişkinlik Faktörleri (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. VIF değerinin 10' dan küçük olması tolerans değerlerinin ise .20 ile 1 arasında olması beklenmektedir (Alpar, 2003; Tabachnick & Fidell, 2001; Büyüköztürk, 2006; Field, 2009; Alpar, 2012;). VIF değerlerinin tamamının yapılan analiz sonucunda 10'dan küçük olduğu (2.00 ile 7.56 arasında) ve tolerance değerlerinin ise 0,20'den büyük olduğu (0.20 ve 0.50 arasında) görülmüştür.

Çalışmada hataların bağımsızlığını belirlemek amacıyla Durbin Watson istatistiği uygulanmıştır. Hataların bağımsızlığını test etmek için yapılan Durbin-Watson istatistiği değerinin 0 ile 4 arasında olması beklenir ve çıkan sonucun 2 ye yakın olması hataların bağımsız olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Aşağıdaki tabloda Durbin-Watson istatistiğine ilişkin değerler yer almaktadır.

Tablo 3. 18. Durbin-Watson Değerleri

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,452(a)	,204	,025	87,35443	1,852

Bu çalışmada hataların bağımsızlığı için incelenen Durbin Watson istatistiği istenen aralıkta (1,85) bulunmuştur. Sonucun 2' ye yakın çıkması hataların bağımsız olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Verinin faktör analizine uygun olup olmadığı KMO (The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) Testi ve bu matrisin uygunluğunu test etmek için Bartlett' s küresellik testi (Bartlett's Test of Sphericity) ile yapılmıştır. Testlere ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

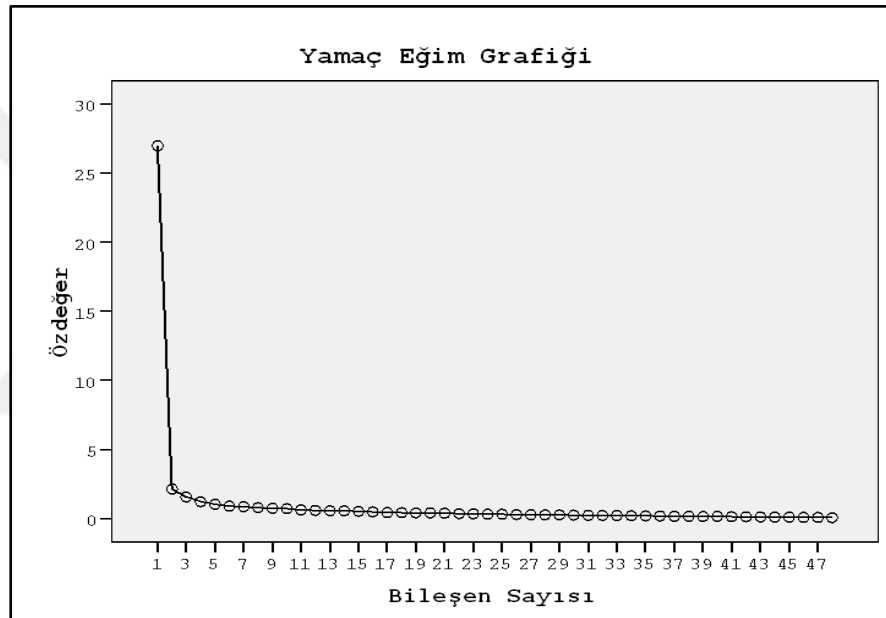
Tablo 3. 19. Ölçeğin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Testi		,970
Bartlett' s Küresellik Testi	χ^2	12020,436
	Sd	1128
	p	,000

Yukarıdaki tablo 3.19.' a göre, KMO testi 0.970 ve Bartlett's-Testi sonucu $p=0.05$ üzerinden hesaplanan χ^2 istatistiği anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=12020,436$, $p<0.05$, $sd=1128$). Bu test sonucunda elde edilen ki-kare test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Alpar, 2012). Bu araştırmada KMO değeri .97 bulunmuştur. Bu değer, .60'dan büyük olması yapının faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Kaya, 2005; Şimşek ve Büyüköztürk, 2011). Bu sonuçlardan yola çıkarak kullanılan veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

3.6.2.6. Faktör Analizi

Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer istatistikleri ve yamaç eğim grafiğinden yararlanılmıştır. AFA ile 48 maddenin faktörleri altındaki yükleri incelenmiştir. Faktör analiziyle ortaya çıkan faktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri $p < .01$ düzeyinde anlamlı çıkmamıştır. Maddelerin birbirinden bağımsız anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığını belirlemek için ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda döndürme tekniği olarak varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001). Yamaç eğim grafiği ölçeğin faktör sayısının önemli bir göstergesidir. Aşağıda ilk analiz sonucu elde edilen yamaç eğim grafiği verilmiştir.



Şekil 3. 2. Yamaç Eğim Grafiği

Yukarıdaki yamaç eğim grafiği maddelerin tek faktör altında toplandığının bir göstergesidir. Bunun yanında ölçeğe ilişkin faktörlerin belirlenmesinde aynı faktör altındaki maddelerin kuramsal temele uygunlukları, faktör yükleri ve öz değerleri de değerlendirilmiştir. Aşağıda Tablo 3.20' de ilk analiz sonucunda elde edilen öz değer ve açıklanan varyans yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. 20. Faktörlerce Açıklanan Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yük Karelerinin Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Toplam %	Toplam	Varyans %	Toplam %
1	26,956	56,158	56,158	26,956	56,158	56,158
2	2,138	4,454	60,612	2,138	4,454	60,612
3	1,563	3,256	63,867	1,563	3,256	63,867
4	1,235	2,573	66,440	1,235	2,573	66,440
5	1,035	2,157	68,597	1,035	2,157	68,597
6	,912	1,899	70,496			
7	,861	1,794	72,290			
8	,790	1,646	73,936			
9	,741	1,544	75,480			
10	,725	1,511	76,990			
11	,628	1,308	78,298			
12	,595	1,240	79,538			
13	,571	1,189	80,727			
14	,564	1,174	81,901			
15	,532	1,108	83,009			
16	,483	1,006	84,016			
17	,452	,942	84,958			
18	,430	,896	85,854			
19	,425	,885	86,739			
20	,415	,865	87,604			
21	,393	,818	88,422			
22	,365	,760	89,182			
23	,355	,740	89,921			
24	,331	,689	90,610			
25	,315	,656	91,267			
26	,296	,617	91,884			
27	,281	,586	92,470			
28	,273	,570	93,040			
29	,264	,549	93,589			
30	,252	,525	94,114			
31	,238	,496	94,610			
32	,231	,481	95,091			
33	,228	,475	95,566			
34	,205	,426	95,992			
35	,201	,419	96,411			
36	,188	,391	96,802			
37	,180	,374	97,176			
38	,164	,342	97,518			
39	,161	,335	97,854			
40	,156	,325	98,178			
41	,141	,294	98,472			
42	,130	,271	98,744			
43	,120	,251	98,994			
44	,114	,237	99,232			
45	,105	,218	99,450			
46	,096	,199	99,649			
47	,089	,185	99,834			
48	,080	,166	100,000			

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, ilk analiz sonucunda öz değeri 1 ve üzerinde olan 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Özdeğeri 1 in üzerinde olan faktörler ve varyansları aşağıda tablo 3.21.'de verilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1 ve üzerinde olmasına, maddelerin yük değerinin ise en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2005).

Tablo 3.21. Ölçeğin İlk Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
1	26,956	56,158	56,158
2	2,138	4,454	60,612
3	1,563	3,256	63,867
4	1,235	2,573	66,440
5	1,035	2,157	68,597

Yukarıdaki tabloya göre ölçeğin 5 faktörlü bir yapıda ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni ölçekte oluşan 5 bileşenin öz değerlerinin 1' in üzerinde çıkmasıdır. Bu 5 bileşenin ölçeği açıklamada toplam varyansları % 68.59 çıkmıştır. Ancak her alt faktörün ölçeğe yaptığı katkının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tabloda da görüldüğü gibi ölçekte ortaya çıkan 1. faktörün varyansa yaptığı katkı diğer faktörlerin ölçeğe yaptıkları katkının çok çok üzerindedir. 1. Faktör tek başına ölçeğe % 56.15 oranında katkı yapmaktadır. Diğer faktörlerin katkılarının ise kademeli azaldığı görülmektedir. Bu yapı, ölçeğin tek faktör altında toplanabileceğinin bir göstergesidir. Kuzucu'ya (2008) göre % 56.15' lik bir varyansın tek faktörde açıklanması, söz konusu yapının tek faktörlü olduğuna dair önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Tek faktörlü yapı oluşturmak için ilk faktörün varyansın en az % 30'unu açıklaması, bunun yanında birinci faktöre ilişkin öz değerin ikinci faktörün öz değerinin en az 3-3.5 katından daha büyük olması gerektiği vurgulanmaktadır (Lord, 1980; Kaya, 2005; Büyüköztürk, 2005; Gökkuş, Kuru ve Şimşek, 2016). Çalışmada ulaşılan bulgulara göre ilk faktör varyansın % 56.158' ini, 2. Faktör varyansın % 4,454' ünü, 3. Faktör varyansın % 3,256'sını, 4. Faktör varyansın 2,573' ünü ve 5. Faktör ise varyansın % 2,157 sini açıklamaktadır. Bu bulgulara göre 1. Faktörün varyans değerinin 2. Faktörün varyans değerinin 12 katından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca 2. faktör ve sonraki faktör varyans değerlerinin de yakın olması tek faktörlü bir yapıya işaret etmektedir.

Ölçeğin tek faktörlü bir yapıya uygun olması nedeniyle faktör analizinde döndürme tekniğinin uygulanmasına gerek duyulmamıştır (Gökkuş, Kuru ve Şimşek, 2016). Ölçekte yer alan 48 maddenin ortak varyans değerlerinin aşağıda yer alan Tablo 3.22 incelendiğinde .496 ile .821 aralığında yer aldığı görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin varyans değerlerinin

genel olarak 0.60 ve üstünde toplandığı görülmüştür. Bu durum, ölçek ifadelerinin ölçülmek istenen yapıyı iyi derecede ölçebilecek düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayı olarak tanımlanmaktadır. Çalışmalarda maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Büyüköztürk'e (2006) göre; genel olarak, işaretine bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir ve değişken çıkartmada dikkate alınır. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü iyi ölçtüğü anlamına gelir. Çalışmada ölçülmek istenen yapının yüksek yeterlilikte ölçülmesini sağlayabilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlandığından faktör yük değeri sınırı “.60” olarak belirlenmiştir. Yük değerleri, “.60” ın altında olan, madde 1 (.570) , madde 4 (.496), madde 7 (.597), madde 10 (.590), madde 15 (.580) ve madde 20 (.548) olmak üzere toplam 6 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

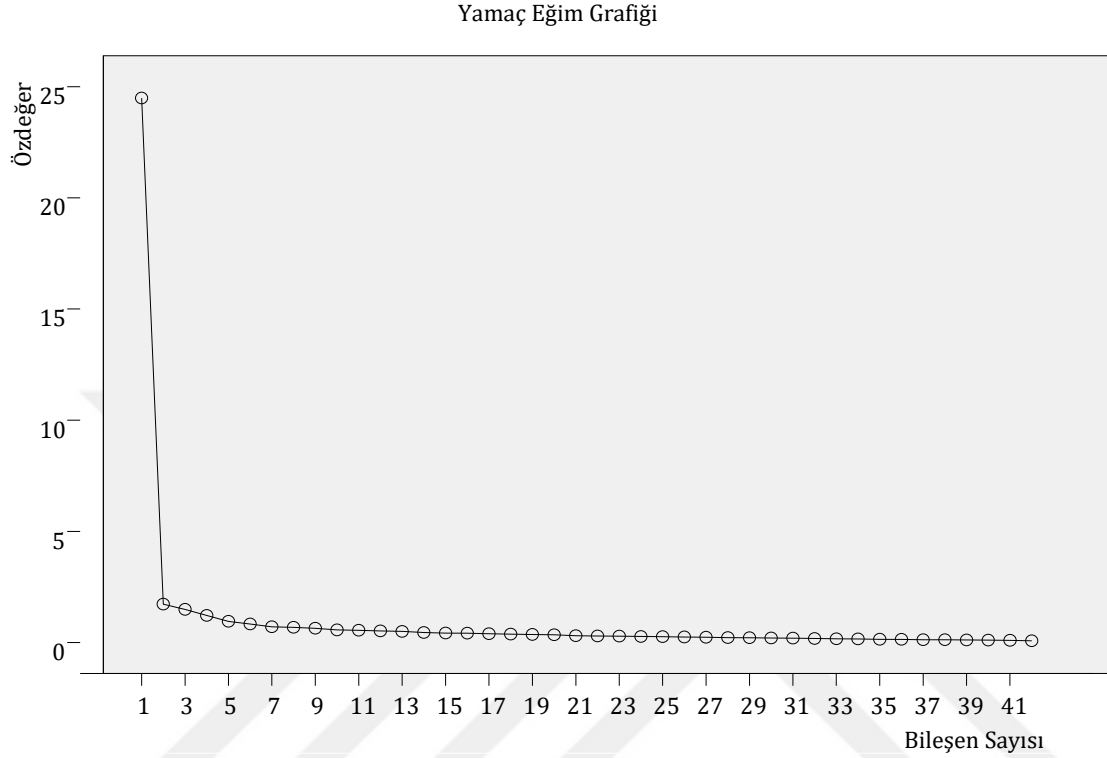
Aşağıda yer alan Tablo 3.22.' de ölçeğin ilk analizinden elde edilen faktör yüklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 3.22. Ölçeğin İlk Madde Faktör Yükleri

Madde No	Bileşen Matrisi	Madde No	Bileşen Matrisi
1	.570*	25	.610
2	.600	26	.796
3	.767	27	.804
4	.496*	28	.612
5	.744	29	.671
6	.714	30	.623
7	.597*	31	.654
8	.706	32	.760
9	.635	33	.795
10	.590*	34	.691
11	.694	35	.792
12	.726	36	.703
13	.615	37	.749
14	.724	38	.757
15	.580*	39	.785
16	.650	40	.658
17	.794	41	.679
18	.724	42	.821
19	.610	43	.672
20	.548*	44	.676
21	.768	45	.651
22	.609	46	.653
23	.697	47	.691
24	.711	48	.752

(*) işareti bulunan maddeler ölçeğin tek faktörlü yapısı incelenmeden önce ölçekten çıkarılan “.60” ın altında değer veren maddelerdir.

Ölçekten çıkarılan maddelerle ölçek, 42 madde üzerinden tek faktörlü bir yapı olacak biçimde tekrar incelenmiştir. 42 madde üzerinden açıklayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Tek faktörlü yapıya ilişkin yamaç eğim grafiği aşağıda Şekil 3.3.' de verilmiştir.



Şekil 3.3. Yamaç Eğim Grafiği

Yukarıda yer alan yamaç eğim grafiğinde görüldüğü gibi ölçek tek faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır. Açıklayıcı faktör analizinin sayıltıları doğrultusunda tek faktörlü yapıya ilişkin verinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testi ve bu matrisin uygunluğunu test etmek için Bartlett's küresellik testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır. Ayrıca 42 maddelik ölçeğin açıkladığı varyans miktarına, ölçekteki maddelerin yük değerlerine ve ortak madde varyans sonuçlarına da bakılmıştır.

Tablo 3. 23. Ölçeğin Tek Faktörlü Yapısına İlişkin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Testi		,973
Bartlett' s Küresellik Testi	x^2	10695,348
	sd	861
	p	,000

Yukarıdaki tablo 3.23.'e göre tek faktörlü yapı için, KMO testi 0.973 ve Barlett's testi sonucu $p=0.05$ üzerinden hesaplanan χ^2 (ki-kare) istatistiği anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=10695,348$, $p<0.05$, $sd=861$). Bu test sonucunda elde edilen χ^2 test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Alpar, 2012). KMO değeri “,973” bulunmuştur. Bu değerin, 0,60'dan büyük olması yapının faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Kaya, 2005; Şimşek, 2007; Büyüköztürk, 2010;). Bu sonuçlardan yola çıkarak kullanılan veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer istatistikleri ve yamaç eğim grafiğinden yararlanılmıştır. AFA ile 42 maddenin faktörleri altındaki yükleri incelenmiştir. Faktör analiziyle ortaya çıkan faktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri $p< .05$ düzeyinde anlamlı çıkmamıştır. Aşağıda Tablo 3.24' de ikinci analiz sonucunda ortaya çıkan özdeğer ve açıklanan varyans yüzde değerleri yer almaktadır.



Tablo 3.24. Tek Faktörlü Yapıda Açıklanan Varyans Tablosu

Component	Başlangıç Eigen Değerleri		Yük Karelerinin Toplamı			
	Toplam	Varyans %	Toplam	Varyans %	Toplam	Varyans %
1	24,490	58,309	58,309	24,490	58,309	58,309
2	1,729	4,116	62,426			
3	1,495	3,559	65,984			
4	1,222	2,910	68,894			
5	,955	2,273	71,167			
6	,836	1,990	73,157			
7	,711	1,693	74,850			
8	,686	1,634	76,485			
9	,643	1,532	78,017			
10	,572	1,362	79,378			
11	,555	1,321	80,700			
12	,525	1,251	81,951			
13	,505	1,201	83,152			
14	,454	1,080	84,232			
15	,428	1,020	85,252			
16	,423	1,008	86,260			
17	,402	,956	87,217			
18	,380	,905	88,121			
19	,365	,869	88,991			
20	,351	,836	89,826			
21	,311	,741	90,567			
22	,296	,705	91,272			
23	,291	,693	91,966			
24	,276	,658	92,624			
25	,266	,634	93,257			
26	,250	,596	93,853			
27	,241	,573	94,427			
28	,223	,530	94,957			
29	,220	,524	95,480			
30	,208	,496	95,976			
31	,199	,474	96,450			
32	,186	,442	96,892			
33	,172	,410	97,302			
34	,165	,392	97,694			
35	,150	,357	98,051			
36	,144	,343	98,394			
37	,130	,310	98,705			
38	,129	,307	99,012			
39	,119	,283	99,295			
40	,111	,265	99,560			
41	,103	,244	99,805			
42	,082	,195	100,000			

Tablo 3.24.' e göre özdeğeri 1 in üzerinde olan faktör sayısı 4' tür. Ancak açıklanan toplam varyans ve yamaç eğim grafiği birlikte incelenmiş ve faktör sayısı kuramsal yapıda göz önüne alınarak tek faktör olarak belirlenmiştir. Tek faktörlü yapıda açıklanan varyansın %

58,309 olduğu görülmektedir. Tavşancıl'a (2010) göre açıklanan varyansın % 30 ve üzeri olması yapıyı açıklamak için yeterlidir. Çalışmada tek faktörlü yapıda ölçeğin açıklanan varyansının % 58,309 bulunması, ölçeğin ölçmek istenen yapıyı tek faktörde oldukça yeterli oranda ölçebileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak kullanılan veri setinin faktör analizi için mükemmel uyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda Tablo 3.25.'de tek faktörlü yapıya göre incelenen açıklayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yükü değerleri ve açıklanan ortak varyans değerleri verilmiştir.

Tablo 3.25. Faktör Yükü ve Ortak Varyans Değerleri (Artan Sıralı)

Madde No	Faktör Yükü	Açıklanan Ortak Varyans	Madde No	Faktör Yükü	Açıklanan Ortak Varyans
1	,601	,361	21	,773	,598
2	,645	,417	22	,776	,602
3	,672	,451	23	,778	,605
4	,686	,471	24	,779	,606
5	,689	,475	25	,789	,622
6	,699	,488	26	,797	,635
7	,708	,501	27	,803	,645
8	,710	,504	28	,803	,645
9	,711	,506	29	,810	,656
10	,718	,516	30	,820	,672
11	,723	,522	31	,822	,675
12	,726	,527	32	,825	,681
13	,733	,537	33	,825	,681
14	,742	,550	34	,837	,700
15	,744	,553	35	,845	,715
16	,745	,555	36	,866	,750
17	,754	,568	37	,867	,752
18	,758	,575	38	,870	,758
19	,767	,588	39	,873	,762
20	,773	,598	40	,883	,780

Tablo 3.25' de görüldüğü gibi ölçeğin maddelerinin faktör yük değerleri “.601” ile “.883” arasında yüksek değerlerde çıkmıştır. Faktör yük değerleri yükseldikçe ölçeğin açıkladığı varyans oranı da yükselmektedir (Büyüköztürk, 2006; Tavşancıl, 2010). Bu doğrultuda tek faktörlü ölçeğimizin açıkladığı varyans yüzdeleri de yüksektir. Tek faktörlü yapıda yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yük değeri “.60” ın altında kalan 2 madde (madde 3, madde 17) formdan çıkarılmıştır. Böylece geliştirilmeye çalışılan “Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği”, 40 maddeden oluşan, tek faktörlü bir yapı biçiminde son halini almıştır.

Tablo 3.26. "Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği" Maddeler, Madde Yükleri ve Ortak Varyans Değerleri

Madde No	Taslak Form Madde No	Maddeler	Faktör Yükü	Ortak Varyans
1	19	Tamamlayıcı (Alternatif) değerlendirme yöntemlerini kullanabilirim.	.672	.451
2	13	Öğrenci özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme türleri tasarlayabilirim.	.686	.471
3	2	Kazanımlara uygun öğretim etkinliklerini belirleyebilirim.	.773	.598
4	5	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre içerik düzenlemesi yapabilirim.	.742	.550
5	28	Öğrenci merkezli ders planı hazırlayabilirim.	.758	.575
6	47	Dersin kazanımlarına uygun değerlendirme yapabilirim.	.773	.598
7	44	Öğrenci merkezli kazanımları belirleyebilirim.	.825	.681
8	23	Dersin zaman çizelgesini oluşturabilirim.	.645	.417
9	45	Öğrenci merkezli öğretim tekniklerini kullanabilirim.	.820	.672
10	38	Kazanımlara uygun olan öğretim yaklaşımlarını seçip kullanabilirim.	.789	.622
11	25	Öğrenci merkezli ölçme aracı geliştirmek için gereken teknikleri belirleyebilirim.	.726	.527
12	18	Pedagoji bilgim etkili öğretme-öğrenme süreci düzenlemek için yeterlidir.	.601	.361
13	30	Öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.	.822	.675
14	8	Öğretim etkinliklerinde kullanılacak tamamlayıcı kaynakları seçebilirim.	.767	.588
15	29	Ölçme-değerlendirme sonucu öğrencilere geri bildirim verebilirim.	.710	.504
16	46	Dersin kazanımlarına en uygun öğretim stratejisini kullanabilirim.	.837	.700
17	31	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilirim.	.723	.522
18	9	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim tekniği (ya da tekniklerini) belirleyebilirim.	.873	.762
19	22	Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanabilirim.	.870	.758
20	6	Öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlayıcı etkinliklere yer verebilirim.	.689	.475
21	11	Öğrencilerin araştırarak öğrenmelerini sağlayabilirim.	.744	.553
22	40	Öğrencilerin akademik yeterliklerini belirleyebilirim.	.733	.537
23	43	Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için gereken ortamı oluşturabilirim.	.754	.568
24	41	Ölçme değerlendirme yöntemini belirleyebilirim.	.797	.635
25	16	Konu özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme türleri tasarlayabilirim.	.803	.645
26	32	Öğretim etkinliklerinde kullanılacak materyalleri seçebilirim.	.825	.681

Tablo 3.26. Devamı

27	33	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim stratejisini belirleyebilirim.	.866	.750
28	48	Öğrencilerin mesleki gelişimlerini sağlayıcı etkinliklere yer verebilirim.	.810	.656
29	37	Öğrenci merkezli eğitim ortamları hazırlayabilirim.	.845	.715
30	14	Sahip olduğum teknoloji bilgisiyle etkili öğretme-öğrenme süreci düzenleyebilirim.	.718	.516
31	21	Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri oluşturabilirim.	.867	.752
32	34	Alanıma özgü öğretim yöntem ve tekniklerini derslerimde uygulayabilirim.	.776	.602
33	12	Teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerimi bütünleştirerek etkili öğretme-öğrenme süreçleri düzenleyebilirim.	.779	.606
34	24	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim yöntemini (ya da yöntemlerini) belirleyebilirim.	.883	.780
35	37	Ders süreci içerisinde öğrenci gelişimini değerlendirebilirim.	.778	.605
36	35	Dersin bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanla ilgili kazanımlarını belirleyebilirim.	.708	.501
37	39	Öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını sağlayabilirim.	.711	.506
38	27	Öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun ölçme araçları geliştirebilirim.	.745	.555
39	26	İçeriği güncel değişikliklere göre düzenleyebilirim.	.699	.488
40	42	Öğrencilere kazanımlara ulaşmalarında rehberlik edebilirim.	.803	.645

3.6.2.7. Güvenirlilik

Aşağıda Tablo 3.27.' de ölçeğin güvenirlilik analizine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 3.27. Güvenirlilik istatistikleri

Cronbach's Alpha	N (Madde sayısı)
.982	40

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak, Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek, tek boyutlu olduğu için ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı .982 bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Elde edilen uyum indeksleri modelin veri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

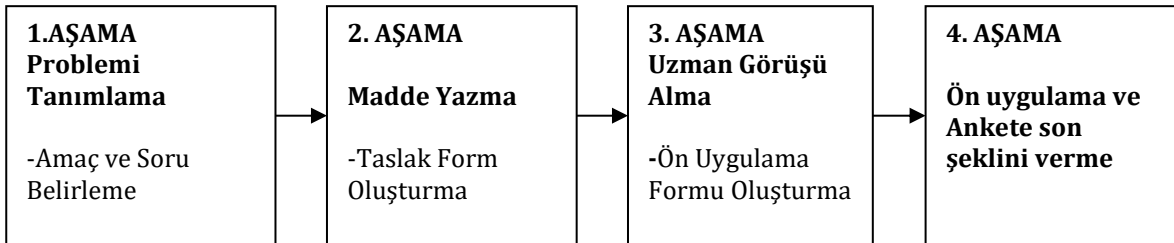
Araştırmada, geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, geliştirilen "Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği" nin alanda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bakınız EK-4).

3.6.3. Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi

Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi, yükseköğretim kurumlarında farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerindeki yeterliklerini geliştirmek amacıyla düzenlenen eğitici eğitimi programında yer alan kapsam, içerik ve konuları belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Anketi oluşturan sorulardan toplam puan elde edilmesine yönelik bir çalışma olmadığı için (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), anket hazırlama süreci, öğretim elemanlarının görüşleri alınarak tamamlanmıştır. Hazırlanan taslak form, kapsam ve ifade yönünden değerlendirilmesi amacıyla, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında görev yapan 5 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda anket maddeleri tekrar gözden geçirilerek oluşturulan deneme formunun kapsamı ve sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 2 öğretim elemanına deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulamasından alınan geri bildirimler sonucunda ihtiyaç belirleme anketine son şekli verilmiştir. Bu haliyle anketin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgiler (cinsiyet, kıdem, görev yapılan fakülte vb.) ikinci bölümünde ise eğitici eğitimi programında yer alması planlanan konu ve içeriğe yönelik maddeler bulunmaktadır.

3.6.3.1. Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi Geliştirme Süreci

Anket oluşturma süreci bazı aşamalardan oluşmaktadır. Anderson'a (1990) göre anket oluşturma süreci, temel araştırma sorularının belirlenmesi, alt soruların listelenmesi, maddelerin tasarlanması, maddelerin sıralanması, anketin düzenlenmesi ve anketin ön uygulamasının yapılması biçiminde altı aşamadan oluşmaktadır. Büyüköztürk (2005) anket oluşturma sürecinde dört adımın izlenebileceğini ifade etmiştir.



Şekil 3.4. Anket Geliştirme Süreci

Çalışmada, “Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi” anket oluşturma süreci, Büyüköztürk’ün (2005) yukarıdaki Şekil 3.4.’de belirtilen 4 aşamalı tasarımına göre düzenlenmiştir.

- I. Problem tanımlama aşamasında, anketin hangi çalışma grubuna ve ne amaçla uygulanacağı belirlenmiştir. Ardından anket uygulanacak gruba yönelik problem durumu ve problemin tanımlaması daha önceden yapılan odak grup görüşmesinde elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular ve uzman görüşlerine göre yapılmıştır.
- II. Madde yazma aşamasında, temel problem çerçevesinde ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından çalışma grubunun eğitici eğitimi ihtiyaçlarının neler olabileceğine ilişkin maddeler farklı başlıklar halinde listelenmiş Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda görev yapan beş öğretim elemanının görüşleri alınarak demografik bilgileri toplamaya yönelik 5 soru ve “ihtiyaç duyuyorum” ifadesine karşılık gelen kutucuğu işaretleyerek programda yer almasını istedikleri konu ya da içeriği belirtebilecekleri 42 madde ve bir açık uçlu sorudan oluşan taslak anket formu düzenlenmiştir.
- III. Uzman görüşü alma aşaması, anketin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla düzenlenmiştir. Bu doğrultuda Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı bölüm başkanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Öneriler doğrultusunda öğretim elemanlarına yönelik demografik bilgileri toplamak amacıyla 5 soru ve “ihtiyaç duyuyorum” ifadesine karşılık gelen kutucuğun işaretlenerek programda yer alması istenen konu ya da içeriğin belirtilebileceği 50 madde ve bir açık uçlu sorudan oluşan, anket ön uygulama formu oluşturulmuştur. Böylece anketin kapsam geçerliliği sağlanmış ve ön uygulama formu oluşturulmuştur.
- IV. Ön uygulama ve ankete son şeklinin verilmesi aşamasında ise 2 öğretim elemanı ile taslak anket formu maddeleriyle ön uygulama çalışması yapılmıştır. Uygulama sonrasında uzman kanısının da alınması ile ankette öğretim elemanlarının, her bir bölümde, ifadelerin sonuna bir de “diğer” ifadesine ait kutucuğu işaretleyerek ihtiyaç duyabilecekleri ankette belirtilmeyen ifadeleri yazabilecekleri bir seçenek eklenmesi kararlaştırılmıştır. Böylece anket demografik bilgileri toplamayı amaçlayan 5 adet soru, 50 madde, her maddenin sonunda eğitici eğitimiyle ilgili farklı ihtiyaçlarını belirtebilecekleri “diğer” ifadesi ve 1 adet açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Anket formları, hem Google Document’s aracılığıyla e-mail yoluyla gönderilmek üzere hem de Word dosyası olarak elden veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır (Bakınız EK-5).

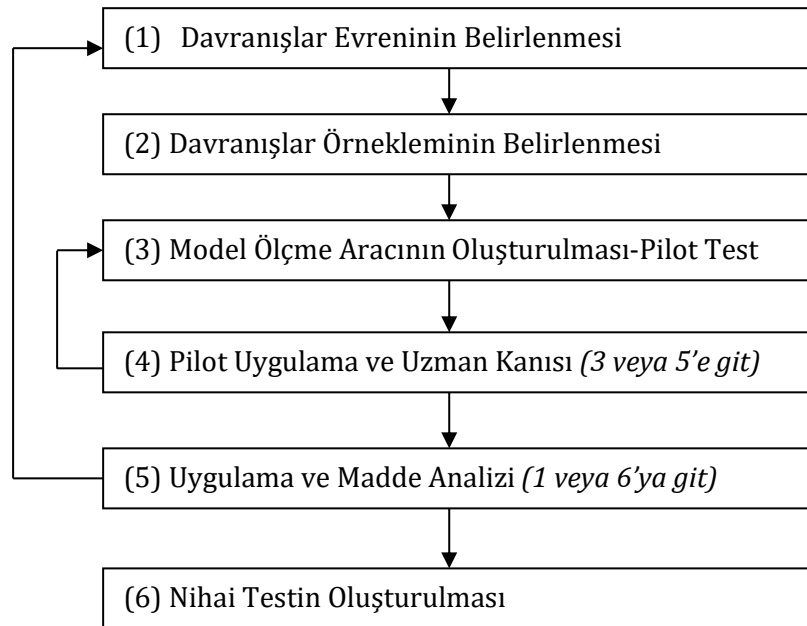
3.6.4. Akademik Başarı Testi

Akademik başarı testi, eğitici eğitimi konuları ihtiyaç belirleme anketinden elde edilen verilerin analizi sonucu eğitici eğitimi programında yer alacak konuların belirlenmesinin ardından yapılmıştır. İhtiyaç analizi anketi sonrasında belirlenen eğitici eğitimi konularına göre, eğitim programı hazırlanmış, hangi dersin kaç saat ve hangi içerikle verileceği kararlaştırılmıştır. Bu noktadan sonra ilgili dersleri yürütecek öğretim elemanlarıyla görüşülerek derslerle ilgili sorular alınmış ve böylece bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu soru havuzunda yer alan soruların kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve akademik başarı testinde yer alacak sorular böylece belirlenmiştir.

Eğitici eğitimi ders programı, derslerin içeriği, uygulama salonlarıyla ilgili bilgiler, eğitimlerde görev alacak öğretim elemanları, öz-yeterlik ölçeği ve akademik başarı testinin uygulanması gibi konularla ilgili rektörlükle yazışmalar yapılmış ve süreçle ilgili gerekli bilgilendirme yapılarak izinler alınmıştır.

3.5.4.1. Akademik Başarı Testi Geliştirme Süreci

Araştırmada, eğitici eğitimi programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik hazırlanan "Eğitici Eğitimi Programı Akademik Başarı Testi", Tan'ın (2008, s. 175) belirttiği 6 aşamalı başarı testi geliştirme sürecine göre hazırlanmıştır (Bakınız EK-13). Bu süreçler aşağıda Şekil 3.5.' de belirtilmiştir.



Şekil 3.5. Test Geliştirmenin Temel Aşamaları

Bu araştırmada akademik başarı testi, yukarıda Şekil 3.5.'de belirtilen adımlar esas alınarak geliştirilmiştir. Bu adımlara uygun olarak hazırlanmış süreç aşağıda verilmiştir.

- I. Başarı testi geliştirmenin ilk evresi ölçülecek şeyin tam olarak belirlenmesidir. Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmenin ilk koşulu ölçülecek niteliklerin belirlenmesidir. Bu doğrultuda anket geliştirme çalışmasının başında neyin ölçülmek istendiği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın problem durumu çerçevesinde ölçülecek hedef ve hedef davranışların öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin olmasına kazanımların bu doğrultuda belirlenmesine karar verilmiştir.
- II. Bu aşamada ölçülecek davranış örnekleminin belirlenmesi gerekmektedir. Ölçülecek davranışların seçiminde ise davranışlar evrenini oluşturan davranışlardan kritik olanların seçilerek testte yoklanması gerekmektedir. Bu noktada sınavda yoklanacak davranışların seçilmesiyle oluşan örneklemin, evreni oluşturan davranışları temsil düzeyinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Tan, 2008, s. 175). Davranış örneklemini, eğitici eğitimi programı ihtiyaç belirleme anketinin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular doğrultusunda belirlenen konu ve içeriklere göre belirlenmiştir. Ankete cevap veren öğretim elemanlarının en çok katılım gösterdikleri ifadeler belirlenerek bu ifadelere yönelik kazanımları sağlayacak bir program yapısı düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak programda, aşağıda belirtilen derslerin yer almasına karar verilmiştir.
 1. Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı
 2. Ölçme-Değerlendirme
 3. Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı
 4. Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları
 5. Üst Düzey Düşünme Becerileri
 6. Öğrenci Motivasyonu ve İletişim
 7. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar
- III. Yukarıda belirtilen dersler doğrultusunda, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dallarında öğretim elemanları ile görüşmeler yapılarak ihtiyaç analizi anketi sonucu elde edilen öğretim elemanlarının eğitici eğitimine yönelik talepleri, yukarıda belirlenen konu başlıkları ve en çok talep edilen eğitim içerikleri biçiminde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Anabilim dalları bu doğrultuda akademik başarı testi için talep edilen içeriğe uygun, programın hedefleri doğrultusunda sorular hazırlamışlardır. Bu noktada belirlenen hedef ifadeleri, programda yer alacak ayrı dersler olarak düzenlenmiştir. Programda her hedef ifadesi

ayrı bir dersi temsil etmiştir. Program boyunca yürütülen derslerin sonunda öğretim elemanlarının akademik gelişimlerini gözlemlemek amacıyla hazırlanan akademik başarı testi için, “Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı” dersine yönelik 4 kazanım ve 5 soru, “Ölçme-Değerlendirme İlkeleri” dersine yönelik 3 kazanım ve 5 soru, “Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri” dersine yönelik 3 kazanım ve 5 soru, “Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları” dersine yönelik 4 kazanım ve 5 soru, “Üst Düzey Düşünme Becerileri” dersine yönelik 3 kazanım ve 5 soru, “Öğrenci Motivasyonu ve İletişim” dersine yönelik 2 kazanım ve 5 soru, “Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar” dersine yönelik 1 kazanım ve 5 soru olmak üzere toplam 35 maddeden oluşan form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ölçme aracı Tan’a (2008) göre bir tür pilot testtir.

- IV. Oluşturulan bu pilot teste yer alan ifadeler hem kapsam hem yapı geçerliliği sağlamak üzere uzman kanılarına sunulmuştur. Bu amaçla eğitim bilimlerinde görevli 2 öğretim elemanı ve 2 Türkçe öğretmeni tarafından taslak formda yer alan maddeler incelenmiştir. Uzman kanılarına göre, herhangi bir maddenin elenmesine gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarı testinin pilot uygulamasında böylece 35 maddenin yer alması kararlaştırılmıştır (Bakınız EK-13).
- V. 35 maddeden oluşan akademik başarı testi, eğitici eğitimi programı sonunda öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Elde edilen veriler ITEMAN programında analiz edilmiştir.
- VI. Analiz sonucunda akademik başarı testinde 24 maddenin kalması kararlaştırılmıştır. Bu haliyle eğitici eğitimi programına yönelik geliştirilen akademik başarı testi 24 maddeden oluşan bir test olarak tamamlanmıştır (Bakınız EK-14).

Geliştirilme aşamasında akademik başarı testi, sosyal grubunda 34 öğretim elemanı, fen grubunda 26 öğretim elemanı olmak üzere toplam 60 öğretim elemanına uygulanmıştır. 60 öğretim elemanının tamamının cevap kâğıtları analize dâhil edilmiştir. ITEMAN analiz programı yardımıyla elde edilen güvenilirlik hesaplamalarına ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 3.28’ de verilmiştir (Bakınız EK-15).

Tablo 3.28. Başarı Testine İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Başarı Testi Betimsel İstatistikler	
Madde Sayısı	35
Öğretim Elemanı Sayısı	60
Ortalama	19.31
Varyans	14.25
Standart sapma	3.775
Çarpıklık	-1.09
Basıklık	2.81
Minimum	4

Tablo 3.28. Devamı

Maximum	26
Medyan	20
KR-20	0.60
Ölçme Standart Hatası	2.44
Test Ortalama Güçlüğü	0.55
Ortalama Madde Toplam Test Korelasyonu	0.26
Madde Çiftseri Ortalaması	0.37

Yukarıda 35 madde üzerinden yapılmış başarı testi istatistikleri vardır. Analiz sonucu ayırt edicilik indeksleri .30 un altında bulunan 11 madde ilk testten çıkarılmıştır. Kalan 24 maddeye ilişkin betimsel istatistikler ve güvenilirlik katsayısı aşağıda Tablo 3.29.' da verilmiştir.

Tablo 3.29. Nihai Başarı Testine İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Nihai Başarı Testi Betimsel İstatistikler	
Madde Sayısı	24
Öğretim Elemanı Sayısı	60
Ortalama	15.70
Varyans	12.07
Standart sapma	3.47
Çarpıklık	-1.31
Basıklık	2.66
Minimum	2.00
Maximum	21.00
Medyan	16.00
KR-20	0.70
Ölçme Standart Hatası	2.00
Test Ortalama Güçlüğü	0.65
Ortalama Madde Toplam Test Korelasyonu	0.34
Madde Çiftseri Ortalaması	0.49

Yukarıda yer alan Tablo 3.29 incelendiğinde nihai başarı testinde 24 sorunun yer aldığı görülmektedir. Nihai başarı testinde birinci teste göre, testin güvenilirliğinin .60' tan .70' e ortalama güçlüğü ise .55'ten .65'e yükseldiği görülmektedir. Bu değerler akademik başarı testinin kullanıma uygun bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.5.5. Eğitimci Eğitimi Programına Yönelik Öğretim Elemanları Görüş Anketi

Düzenlenen birinci ve ikinci eğitimci eğitimi programlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla öğretim elemanlarına yönelik görüş anketleri geliştirilmiştir. Birinci eğitimci eğitimine yönelik, öğretim elemanlarının görüş, düşünce ve önerilerini özgürce belirtebilmeleri için anketin açık uçlu sorulardan oluşmasına karar verilmiştir. Bu yolla, konu hakkında daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanması amaçlanmıştır (Bakınız EK-6).

Açık uçlu sorular, cevaplama biçimine göre yorumlama, listeleme ve boşluk doldurma olarak üç grupta toplanmaktadır. Bu çalışmada boşluk yorumlama tipi açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu görüş formu biçiminde hazırlanan anket, Tan'ın (2008) belirttiği açık uçlu soru hazırlama adımlarına uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu adımlar aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırmacı ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 2 öğretim elemanı ile problem durumuna uygun düşecek biçimde sorulacak soruların kapsamı belirlenmiştir.
- Problem durumu kapsamında eğitici eğitimi programı sonunda öğretim elemanlarının görüş, düşünce, eleştiri ve önerilerini almak üzere 6 maddeden oluşan açık uçlu görüş formu geliştirilmiştir.
- Daha sonra açık uçlu soru formu, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla eğitim bilimleri alanında görev yapan 3 öğretim elemanın uzman kanısına sunulmuş ve formda, son haliyle görüş birliğine varılan 5 adet açık uçlu sorunun bulunmasına karar verilmiştir.

Birinci eğitici eğitiminde 5 açık uçlu soru sorulmasının nedeni program hakkında derinlemesine bilgi toplamaktır. Bu doğrultuda, programın farklı yönlerden görünüşünün ortaya konulması ve programın revize edilerek ikinci eğitici eğitimi programının hazırlanması amaçlanmıştır (Bakınız EK-12). Uzman kanılarına göre ikinci eğitici eğitiminde 2 adet açık uçlu sorunun yeterli olacağı kararlaştırılmıştır. Bu nedenle, ikinci eğitici eğitime yönelik olarak, öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşlerini ve ileride düzenlenecek programlar için önerilerini belirtebilecekleri 2 adet açık uçlu sorudan oluşan görüş formu hazırlanmıştır (Bakınız EK-7).

3.7. Veri Toplama Araçlarının Uygulanma Süreçleri

Bu bölümde çalışmada veri toplama araçları olarak kullanılan, Odak Grup Görüşme Formu, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği, Eğitici Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi, Akademik Başarı Testi ve Eğitici Eğitime Yönelik Görüş Formunun uygulanma süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.7.1. Odak Grup Görüş Formunun Uygulanma Süreci

Odak grup görüşmesi, 2016-2017 akademik yılı güz döneminde kasım ayında düzenlenmiştir. Odak grup görüşmesine, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görevli 4 doktor öğretim üyesi, 1 doçent, 1 profesör ünvanlı 6 öğretim elemanı ve araştırmacı

katılmıştır. Odak grup görüş formunda yer alan sorular öğretim elemanlarına sırayla yönlendirilmiş, her öğretim elemanının her soruya ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Odak grup görüş formunda yer alan sorulara ek olarak yeri geldikçe yeni sorular sorularak da öğretim elemanlarından derinlemesine görüş alınmıştır. Bu nedenle odak grup görüşmesi yarı yapılandırılmış görüşme biçiminde düzenlenmiştir. Odak grup görüşmesinde Krueger (1998) tarafından önerilen düzenleme yapılmıştır. Buna göre odak grup görüşmesinin uygulanma süreci şu şekilde düzenlenmiştir.

1. Açılış: Her katılımcının bir dakika gibi kısa bir sürede kendini tanıtmaları.
2. Tanıtma soruları: Bir, iki soru örneği verilmesi (Her soru için en fazla beş dakika verilir.).
3. Geçiş soruları: Bir, iki sorunun tartışılması.
4. Anahtar sorular: Odak grubun temel sorularının sorulması.
5. Araştırma soruları: Bir, iki adet araştırma sorusunun yönlendirilmesi.
6. Kapanış sorusu: Son bir sorunun sorulması (3-5 dakika).
7. Final sorusu: Katılımcılara kısaca değinilmeyen bir konu olup olmadığının sorulması.

3.7.2. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği, 6 aylık bir veri toplama süreci ve yaklaşık 7500 öğretim elemanına e-mail yoluyla gönderilen ölçek formlarına geri dönüş yapan ve kabul edilebilir 305 dönüte ait verilerin kullanılmasıyla geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, çalışma kapsamında geliştirilerek uygulanan eğitimcilerin eğitimi programı sonunda öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programı öncesinde ve sonrasında Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinde yer alan maddeleri cevaplamaları istenmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar farklı değişkenlere göre analiz edilerek, uygulama öncesi ve sonrasında öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

3.7.3. Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi Uygulanma Süreci

Geliştirilerek uygulanması planlanan eğitimcilerin eğitimi programı kapsamında yer alacak konu, kapsam ve içeriğin öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçlarına göre belirlenmesi amacıyla "Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi" hazırlanmıştır. Anket formlarının doldurulma süreci yaklaşık 4 ay sürmüştür. Anket formları, 2016-2017 akademik yılı bahar

yarıyılında Mersin Üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan, araştırmacının randevu alarak görüştüğü farklı unvanlarda 173 öğretim elemanı tarafından doldurulmuştur.

3.7.4. Akademik Başarı Testi Uygulanma Süreci

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanları tarafından uzman kanıları ve kapsam geçerliği sağlanmış 35 soruluk Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Akademik Başarı Testi oluşturulmuştur. Oluşturulan 35 soruluk akademik başarı testinin pilot uygulaması birinci eğitici eğitimi programının sonunda yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda test maddelerinin analiz edilmesiyle akademik başarı testinde 24 sorunun kalmasına karar verilmiştir. İkinci eğitici eğitimi programı sonunda öğretim elemanlarına 24 sorudan oluşan öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik nihai akademik başarı testi uygulanarak, eğitici eğitimi programının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır.

3.7.5. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği Nihai Formunun Uygulanma Süreci

Düzenlenen eğitici eğitimi programının, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algılarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla geliştirilen öz-yeterlik ölçeği programın hem başında hem de sonunda uygulanmıştır. Çalışmada öğretim elemanlarına 40 madde tek boyuttan oluşan Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği eğitici eğitimi programı öncesinde ön-test olarak, eğitici eğitimi programı tamamlandıktan sonra ise son-test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

3.7.6. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öğretim Elemanları Görüş Anketi Uygulanma Süreci

Eğitici eğitimi programının sonunda programla ilgili görüş, beklenti ve önerilerini almak üzere hazırlanan anket formu öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Anket formlarına 10 dakika ile 30 dakika arasında sürelerle cevap verilmiştir. Anket formları aracılığıyla, birinci eğitici

eğitiminde 42 öğretim elemanının, ikinci eğitici eğitiminde ise 62 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü değişkenler, kullanıldığı durum ve aşamalar ile veri analiz yöntemleri açıklanmıştır. Çalışmada, hem nicel boyut hem de nitel boyut bulunmaktadır. Odak grup görüşmesi ve eğitici eğitimi programına yönelik öğretim elemanı görüşlerinin toplanması süreçleri nitel boyutu, çalışma kapsamında öz-yeterlik ölçeği ve akademik başarı testinin geliştirilmesi ve uygulanması süreçleri ise nicel boyutları oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen, nicel verilerin analizi aşamasında istatistik programları kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılabilecek dört temel yöntem vardır. Bunlar, odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğur, 2011). Araştırmamızın birinci alt problemine cevap aramak amacıyla veriler, nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılan bu yöntemlerden “odak grup görüşmesi” yöntemiyle toplanmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 6 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen uzman temelli odak grup görüşmesinde uzmanların görüşleri, doğrudan hiç bir değişiklik yapılmadan cümlelerin içeriği değiştirilmeden aktarılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap aramak amacıyla Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği, ölçek geliştirme kurallarına göre açıklayıcı faktör analizi yapılarak geliştirilmiş ve geliştirilen bu ölçek bir grup öğretim elemanına uygulanmıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen, cinsiyet, görev yaptığı fakülte ve öğretme-öğrenme süreçleri eğitimi alma durumu değişkenlerine ilişkin verilere ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Yaş aralığı ve üniversitenin bulunduğu bölge değişkenlerinde ise 2’den fazla bağımsız değişken olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farkın çıktığı durumlarda ise farkın kaynağını ve yönünü belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Bu araştırma problemi çerçevesinde t-testi ve ANOVA yapmadan önce gerekli olan varsayımlar test edilmiştir. Bu doğrultuda t-testi ve ANOVA yapabilmek için gerekli olan, varyansların homojenliği ve dağılımın normal dağılıma uygun olması ön koşulları kontrol edilerek analizlere başlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu araştırılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla “Eğitici Eğitimi Konuları İhtiyaç Belirleme Anketi” oluşturulmuştur. Anketler,

öğretim elemanlarına uygulanarak elde edilen verilerin yüzde ve frekans analizleri yapılmış, bu doğrultuda elde edilen bulgular frekans ve yüzdeler biçiminde verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin ölçümler, ön-test-son-test ölçümlerinden dolayı ilişkili, birinci eğitici eğitiminde fen grubu-sosyal grubu ve ikinci eğitici eğitiminde fen grubu-sağlık grubu biçiminde düzenlenen çalışma grupları arasındaki farklara bakıldığından dolayı ilişkisiz ölçümlerden oluşmaktadır. Ön-test puanlarıyla son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı eşleştirilmiş (ilişkili) örneklem t-testi (Paired-Samples "t" test) ile analiz edilmiştir. Grupların (birinci eğitici eğitiminde fen grubu-sosyal grubu ve ikinci eğitici eğitiminde fen grubu-sağlık grubu) son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ise bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi (Independest Samples "t" test) ile analiz edilmiştir. Analizler yapılmadan önce Akademik Başarı Testi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği ön-test ve son-test puanlarının normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu doğrultuda normal dağılıma uygunluğu belirlemek için verilere normallik dağılımı testi uygulanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde eğitici eğitimi programına yönelik öğretim elemanlarının görüş, öneri ve yorumları nitel veri toplama araçlarından biri olan görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmalarda araştırılan konu ile ilgili önceden yeterince bilgi sağlanmamışsa içerik analizinin yapılması uygundur (Lauri ve Kyngas, 2005). Şimşek ve Yıldırım (2011), içerik analiziyle birbirine benzeyen verilerin, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmasının mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Elo ve Kyngas (2007), içerik analizinde verilerin açık kodlama, kategori oluşturma ve özetleme süreçleri içerisinde düzenlenmesini önermektedir. Şimşek ve Yıldırım'a (2011), göre bu üç aşamadan sonra ise elde edilen sonuçların yorumlanması ve verilerin güvenilirliğinin artırılması için sayısallaştırılması gerekmektedir. İçerik analizi yöntemi, istatistiki veriler kullanılarak elde edilen bulgular üzerinden yorum imkânı sağlamaktadır (Koçak ve Arun, 2006, s. 24). Bu çalışmada öğretim elemanlarının görüşleri analiz edilirken içerik analizinden yararlanılmıştır.

Eğitici eğitimine yönelik açık uçlu görüş formuyla toplanan öğretim elemanlarının görüşlerini içeren her bir madde alanında uzman bir eğitimci ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, görüş birliği ve görüş ayrılığına varılan her bir madde belirlenmiştir. Böylece içerik analizinde açık uçlu soru formunda yer alan her bir maddenin Miles-Huberman (1994) uyum güvenilirliğine bakılmıştır. Güvenirlik hesaplarının % 70' in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bu güvenilirlik formülü şu şekildedir:

$$\text{Güvenirlik} = [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$$

Araştırmada, birinci eğitici eğitimine yönelik öğretim elemanı görüşlerine ilişkin verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi sonucu ulaşılan Miles-Huberman güvenilirlik değerleri ve güvenilirlik yüzdeleri aşağıda Tablo 3.30.'da verilmiştir.

Tablo 3.30. Birinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Nitel Veri İçerik Analizi Güvenirlik Katsayıları ve Yüzdeleri

	Görüş Formu Nitel Veri İçeriği	Miles-Huberman Güvenirlik Değeri	Miles-Huberman Güvenirlik Yüzdeleri (%)
1	Programa Katılma Amacına (Beklentilere) Yönelik Görüşler	.94	94
2	Program Sonunda Gelişilen/Bilgi Edinilen Alan ya da Durumlara İlişkin Görüşler	.90	90
3	Eğitici Eğitimi Programında Geliştirilmesi Beklenen Yönlere İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler	.85	85
4	Programa İlişkin Öneriler	.91	91
5	Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler	.85	85

Araştırmada, birinci eğitici eğitimi programının öğretim elemanı görüşlerine göre yeniden düzenlenerek uygulanmasıyla ikinci eğitici eğitimi programı oluşturulmuştur. Aşağıda Tablo 3.31.' de birinci eğitici eğitimi programının revize edilerek düzenlenmesiyle oluşturulan ikinci eğitici eğitimi programına yönelik, öğretim elemanı görüşlerinin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesiyle elde edilen Miles-Huberman güvenilirlik değerleri ve güvenilirlik yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 3.31. İkinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Nitel Veri İçerik Analizi Güvenirlik Katsayıları ve Yüzdeleri

	Görüş Formu Nitel Veri İçeriği	Miles-Huberman Güvenirlik Değeri	Miles-Huberman Güvenirlik Yüzdeleri (%)
1	Programa Yönelik Görüşler	.85	85
2	Daha Sonra Düzenlenecek Eğitici Eğitimi Programlarına İlişkin Öneriler	.86	86

Aşağıda Tablo 3.32.' de araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin çözümleme yöntemleri, veri toplama araçlarının kullanıldığı aşamalar ve veri toplama araçlarının ölçtüğü değişkenlere yönelik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.32. Veri Toplama Araçları, Veri Çözümleme Yöntemi, Kullanıldığı Aşamalar ve Ölçülen Değişkenlere İlişkin Bilgiler

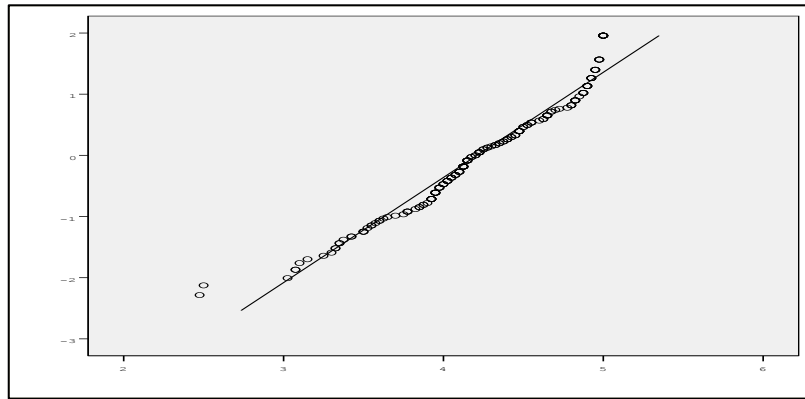
Veri Toplama Araçları	Veri Çözümleme Yöntemi (Analiz)	Kullanıldığı Aşama ya da Aşamalar	Ölçülen Değişken
✓ Odak Grup Görüşme Formu	✓ İçerik Analizi	✓ Araştırmanın Başlangıç Aşamasında	✓ Mevcut Durum ✓ Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri ✓ Sorunlar ✓ Çözüm Önerileri
✓ Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği	✓ Açıklayıcı Faktör Analizi	✓ Eğitici Eğitimi Programından Önce ✓ Eğitici Eğitimi Programından Sonra	✓ Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri
✓ Eğitici Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi	✓ Frekans ✓ Yüzde ✓ İçerik Analizi	✓ Eğitici Eğitimi Programından Önce	✓ Öğretim Elemanlarının Eğitici Eğitimi İhtiyaçları
✓ Akademik Başarı Testi	✓ İlişkili örneklem için t-testi ✓ İlişkisiz örneklem için t-testi ✓ Anova (varyans analizi) ✓ Kolmogorov-Smirnov ✓ Mann-Whitney U ✓ Wilcoxon	✓ Eğitici Eğitimi Programından Önce ✓ Eğitici Eğitimi Programından Sonra	✓ Akademik Başarı
✓ Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Açık Uçlu Görüş Formları	✓ İçerik Analizi	✓ Eğitici Eğitimi Programlarından Sonra	✓ Eğitici Eğitimi Programlarına Yönelik Görüş ve Öneriler

3.8.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Analizler

Araştırmanın birinci alt probleminde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarının, yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin mevcut durumu ve farklı fakülte ve bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde mevcut yeterliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Odak grup görüşmesinde kayıt altına alınarak toplanan öğretim elemanlarının görüşleri sayısallaştırılmadan, olduğu gibi verilmiştir. Ulaşılan bulgular, belirlenen temaların altına yerleştirilmiştir. Suler'e (1995) göre odak grup görüşmeleri analiz edilirken sonuçlar, nicelleştirilmemeli, yüzde, frekans, istatistiksel testler ya da tablolarla verilmemelidir. Odak grup görüşmesinin raporlaştırılmasında önemli olan sayılar değil öğretim elemanlarının ne söylediğidir (Creswell, 1998). Bu doğrultuda, odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarının kayıt altına alınan görüşleri, analiz edilerek hiç değiştirilmeden doğrudan öğretim elemanlarının kullandığı cümleler biçiminde sunulmuştur.

3.8.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Analizler

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlilik algıları ve öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlilik Ölçeğinin cinsiyet, görev yapılan fakülte, yaş aralığı, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim alma durumu ve üniversitenin bulunduğu bölge değişkenlerine göre öz-yeterlilik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin yapılacağına karar vermek amacıyla ilk olarak veri setinin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Ardından Levene istatistiklerine bakılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların dağılımını gösteren Q-Q grafiği aşağıda Grafik 3.7.'de verilmiştir.



Grafik 3.7. Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Q-Q Grafiği

Aşağıda Tablo 3.33.' de veri setine ilişkin normallik dağılımı sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. 33. Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov		
	Test İstatistiği	sd	p
	.093	178	.001

Yukarıdaki Tablo 3.33.' de yer alan değerlere göre p değeri .05' den küçük bulunmuştur ($p < .05$). Bu noktada ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılabilecek bir diğer yöntemde basıklık ve çarpıklık değerlerine de bakmaktır. Bu testin güvenilir sonuçlar verebilmesi için ortalaması kıyaslanacak verilerin her birisinin dağılımının normal dağılım özellikleri göstermesi ve grupların varyanslarının homojen dağılım göstermesi beklenmektedir. Can'a (2014) göre, sırasıyla basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına oranı normal dağılımı belirlemede yol gösterici olabilir. Aşağıda Tablo 3.34.'de basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.34. Basıklık ve Çarpıklık Değerlerine Göre Ölçeğin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	İstatistik			Değer
	Çarpıklık	Standart Hata	Değer	
	-1.183	.482	-2.45	
	3.166	.362	8.74	

Yukarıda, Tablo 3.34.' de yer alan veri seti için çarpıklık değerinin ± 3 değerleri arasında olduğunu ve basıklık değerlerinin ± 10 değerleri arasında olduğu bulunmuştur (çarpıklık=-2.45; basıklık=8.74). Kline (2011), çarpıklık değeri ± 3 aralığında ve basıklık değeri ± 10 aralığında olan durumların normal dağılıma uygun olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Alanyazın gözönüne alındığında bu araştırmada, ölçekten elde edilen puanların normal dağılıma uygun olduğu varsayılmıştır.

Ural ve Kılıç'a (2005) göre, parametrik testlerin uygulanabilmesi için puanların normal dağılım göstermesi ve homojen dağılıma uygun olması gerekmektedir. Puanların homojen dağılım gösterip göstermediği ise Varyansların Homojenliği Testi kullanılarak Levene istatistiği ile belirlenmektedir. Aşağıda Tablo 3.35.' de varyansların homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan Levene Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.35. Levene Testi Sonuçları

Değişkenler	Levene Testi Sonuçları	
	F	p
Cinsiyet	.23	.63
Fakülte	.54	.46
Yaş Aralığı	1,24	0,29
Eğitim Alma	0.11	0.73
Üniversitenin Bulunduğu Bölge	0.15	0.92

Yukarıdaki Tablo 3.35.' e göre, Levene Testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre ($F=.23$; $p>.05$), fakülte değişkenine göre ($F=.54$; $p>.05$), yaş aralığı değişkenine göre ($F=1.24$; $p>.05$), öğretme-öğrenme süreçleri eğitimi alma durumu değişkenine göre ($F=.11$; $p>.05$) ve üniversitenin bulunduğu bölge değişkenine göre varyanslar homojen bulunmuştur ($F=0.15$; $p>.05$). Bu doğrultuda, veri seti normal dağılıma uygun olduğu için ve varyanslar homojen dağıldığı için bu problem durumunda analizler için t-testi ve Anova testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.8.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Analizler

Araştırmada, eğitici eğitimi programında yer alacak öğretim elemanlarının ihtiyaç duyabileceği konu, kapsam ve içeriklerin belirlenmesi amacıyla Eğitici Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketi hazırlanmıştır. Hazırlanan Eğitici Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketini Mersin Üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan 178 öğretim elemanının cevaplama sağlanmıştır. Geliştirilen anket, demografik bilgilerin toplanması amacıyla hazırlanan 5 madde ve "ihtiyaç duyuyorum" ifadesine karşılık gelen kutucuğun işaretlenerek, programda yer verilmesi istenen konu, kapsam ve içeriklerin belirtilebileceği 50 madde ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu soruya herhangi bir cevap verilmediği için bu yönde bir analiz yapılmamıştır. Öğretim elemanlarının anket maddelerine verdikleri cevaplar analiz edilerek bulgular, yüzde (%) ve frekans olarak tablolastırılmıştır.

3.8.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Analizler

Bu bölümde 4. alt problemin araştırma sorularına yönelik analizlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Analizlerde normallik dağılımı için $N \geq 30$ olan durumlarda Kolmogorov-Smirnov ve $N < 30$ olan durumlarda Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmıştır.

1. Alt Problem İçin Analizler:

Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla tüm öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçleri öz-yeterlik algıları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Bunun için ilk olarak bu testin varsayımları kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, varsayımların kontrolleri sırasında elde edilen normallik dağılımına ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 3.36.' da verilmiştir.

Tablo 3.36. Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	Kolmogorov-Smirnov (a)		
	Test İstatistiği	sd	p
Öz-Yeterlik Ön-test	.097	62	.200(*)
Öz-Yeterlik Son-test	.107	62	.076

Yukarıda yer alan Tablo 3.36.' ya göre, öz-yeterlik değişkenine ilişkin ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($D_{\text{ön-test}}(62) = .097$, $P > .05$; $D_{\text{son-test}}(62) = .107$, $P > .05$). Normallik koşulunun sağlanması nedeniyle bu alt problemin ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmesine karar verilmiştir.

2. Alt Problem İçin Analizler:

Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterliklerinde, fen grubunun kendi içinde ön-test ve son-test puanları ve sağlık grubunun kendi içinde ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t-testi analizi uygulanması düşünülmüştür. Bunun için ilk olarak bu testin varsayımları kontrol edilmiştir. Bunun için fen ve sağlık gruplarında ayrı ayrı normallik dağılımı sonuçlarına bakılmıştır. Bu doğrultuda, varsayımların kontrolleri sırasında elde edilen normallik dağılımına ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 3.37'de verilmiştir.

Tablo 3.37. Fen Grubunda Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Grup	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	sd	p
Fen	Öz-Yeterlik Ön-Test	.953	25	.293
	Öz-Yeterlik Son-Test	.893	25	.013

Yukarıda Tablo 3.37' de yer alan bulgulara göre fen grubunda ön-test puanlarının normal dağılıma uygun olduğu [$D_{\text{ön-test}}(25) = .953$, $P > .05$] fakat, son-test puanlarının normal

dağılıma uygun olmadığı görülmüştür [$D_{\text{son-test}}(25) = .893, P < .05$]. Fen grubunda son-test puanları normal dağılıma uygun olmadığı için verilerin, ilişkili örneklem için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 3.38. Sağlık Grubunda Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Grup	Ölçüm	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Test İstatistiği	sd	p
Sağlık	Öz-Yeterlik Ön-Test	.098	37	.200
	Öz-Yeterlik Son-Test	.096	37	.200

Sağlık grubunda ise ön-test [$D_{\text{ön-test}}(37) = .98, P > .05$] ve son-test puanları [$D_{\text{son-test}}(37) = .96, P > .05$] normal dağılıma uygun bulunmuştur. Bu nedenle, sağlık grubunda ilişkili örneklem için t-testi uygulanmasına karar verilmiştir.

3. Alt Problem İçin Analizler:

Fen ve sağlık gruplarında yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik fark puanları arasındaki farkın incelenmesi için ilişkisiz örneklem için t-testi analizi uygulanması düşünülmüştür. Bu testin varsayımlarının kontrol edilmesi amacıyla ilk olarak verilere ait fark puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Fen grubu için Shapiro-Wilk (N=25) sağlık grubu için Kolmogorov-Smirnov (N=37) normallik dağılımı sonuçlarına bakılmıştır. Bu doğrultuda, varsayımların kontrolleri sırasında elde edilen normallik dağılımına ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 3.39.'da verilmiştir.

Tablo 3. 39. Fark Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	sd	p	Test İstatistiği	sd	p
Fark Puanları	Fen	.123	25	.200*	.946	25	.199
	Sağlık	.110	37	.200*	.955	37	.138

Yukarıda Tablo 3.39.'da yer alan bulgulara göre, fen ve sağlık grupları fark puanlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür [$D_{\text{fenfark}}(25) = .946, P > .05$; $D_{\text{sağlıkfark}}(37) = .110, P > .05$]. Bu nedenle fen ve sağlık grupları fark puanlarına ilişkin analizde ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmasına karar verilmiştir.

4. Alt Problem İçin Analizler:

Eğitici eğitimi programına katılan tüm öğretim elemanlarının akademik başarıları açısından ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek

amacıyla ilişkili gruplar için t-testi uygulanması düşünülmüştür. Bu testin varsayımlarının kontrol edilmesi amacıyla ilk olarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, varsayımların kontrolleri sırasında elde edilen normallik dağılımına ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 3.40.'da verilmiştir.

Tablo 3.40. Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	Kolmogorov-Smirnov (a)		
	Test İstatistiği	sd	p
Akademik Başarı Ön-Test	.118	53	.064
Akademik Başarı Son-Test	.166	53	.001

Yukarıda yer alan Tablo 3.40.'daki bulgulara göre ön-test puanları normal dağılıma uygun bulunurken [$D_{\text{ön-test}}(53) = .118, p > .05$], son-test puanları normal dağılıma uygun bulunmamıştır [$D_{\text{son-test}}(53) = .166, p < .05$]. Bu nedenle öğretim elemanlarının akademik başarı puanlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla, ilişkili örneklem için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

5. Alt Problem için Analizler:

Eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının akademik başarılarında, fen grubunun kendi içinde ön-test ve son-test puanları ve sağlık grubunun kendi içinde ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını araştırdığımız bu alt problemde farkın incelenmesi amacıyla ilişkili örneklem için t-testi analizi uygulanması düşünülmüş ve bu testin varsayımları kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, fen grubu için Shapiro-Wilk (N=19) sağlık grubu için Kolmogorov-Smirnov (N=34) normallik dağılımı sonuçlarına bakılmıştır. Bu doğrultuda, varsayımların kontrolleri sırasında elde edilen normallik dağılımına ilişkin sonuçlar, aşağıda Tablo 3.41. ve Tablo 3.42.' de verilmiştir.

Tablo 3.41. Fen Grubunda Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Grup	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	sd	p
Fen	Akademik Başarı Ön-Test	.980	19	.939
	Akademik Başarı Son-Test	.906	19	.063

Yukarıda Tablo 3.41.' de yer alan bulgulara göre, fen grubunda yer alan öğretim elemanlarının ön-test ve son-test puanlarının, normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür [$D_{\text{ön-test}}(19) = .980, P > .05, D_{\text{son-test}}(19) = .63, P > .05$]. Bu nedenle, fen grubunda verilerin analizi için ilişkili örneklem için t-testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.42. Sağlık Grubunda Ön-Test ve Son-Test Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Grup	Ölçüm	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Test İstatistiği	sd	p
Sağlık	Akademik Başarı Ön-Test	.119	34	.200
	Akademik Başarı Son-Test	.196	34	.002

Yukarıda Tablo 3.42.' de yer alan bulgulara göre, sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı ön-test puanlarının normal dağılıma uygun olduğu [$D_{\text{ön-test}}(34)=.119$; $p>.05$], son-test puanlarının ise normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür [$D_{\text{son-test}}(34)=.196$; $p<.05$]. Sağlık grubunda akademik başarı son-test puanları normal dağılıma uymadığı için, verilerin ilişkili örneklem için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmesine karar verilmiştir.

6. Alt Problem İçin Analizler:

Öğretim elemanlarının akademik başarı fark puanları açısından fen ve sağlık grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi analizi uygulanması düşünülmüştür. Bu testin varsayımlarının kontrol edilmesi için ilk olarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, fen grubu için Shapiro-Wilk (N=19) sağlık grubu için Kolmogorov-Smirnov (N=34) normallik dağılımı sonuçlarına bakılmıştır. Bu doğrultuda, varsayımların kontrolleri sırasında elde edilen normallik dağılımına ilişkin sonuçlar, aşağıda Tablo 3.43.'de verilmiştir.

Tablo 3.43. Fark Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	sd	p	Test İstatistiği	sd	p
Akademik Başarı	Fen	.142	19	.200*	.957	19	.516
Fark Puanları	Sağlık	.168	34	.016	.942	34	.071

Yukarıda Tablo 3.43.'de yer alan bulgulara göre, fen grubu fark puanlarının normal dağılıma uygun olduğu [$D_{\text{fen}}(19)=.142$, $p>.05$] ancak sağlık grubu fark puanlarının normal dağılıma uygun olmadığı [$D_{\text{sağlık}}(34)=.016$, $p<.05$] görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann-Whitney U testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

3.8.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Analizler

Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğretim elemanlarının geliştirilen eğitici eğitimi programına yönelik görüşleri incelenmiştir. Geliştirilerek, uygulanan eğitici eğitimi programının sonunda, öğretim elemanlarının programla ilgili görüşleri, açık uçlu görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretim elemanları görüşlerini, açık uçlu görüş formunda yer alan ilgili alanlara yazarak belirtmişlerdir. Açık uçlu görüş formu aracılığıyla toplanan, eğitici eğitimi programına yönelik öğretim elemanlarının görüşleri, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi, subjektif yorumlamaların bulunduğu metinlerin kodlama ve temalaştırma süreçlerinin sistematik sınıflamasını içermektedir (Hsieh ve Shannon, 2015). Açık uçlu görüş formundan elde edilen nitel bulgular, içerik analizi yöntemince kod ve temalara ayrılmış, kodların frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Bu değerler belirlenirken açık uçlu görüş formunda yer alan öğretim elemanlarının görüşleri araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğe bakılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliğini hesaplamak için Miles-Huberman kodlayıcı güvenilirliği formülü kullanılmıştır. Bu işlem açık uçlu görüş formunda yer alan her bir başlık için tekrarlanmıştır.

3.8.5.1. Birinci Eğitici Eğitime Yönelik Görüşlerin Analizi

Bu bölümde, geliştirilerek uygulanan birinci eğitici eğitimi ve ikinci eğitici eğitimi programlarına yönelik Miles-Huberman Kodlayıcı Güvenirliği analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.8.5.1.1. Birinci Eğitici Eğitimi Programına Katılma Amacına İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler

“Öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına katılma amaçlarına (beklentilerine) yönelik görüşleri nelerdir?” Alt problemine ait güvenilirlik analizi aşağıda belirtilen adımlar izlenerek yapılmıştır.

1. Araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 17 farklı kod belirlenmiştir.
2. Uzman tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 18 farklı kod belirlenmiştir.
3. Kodların uyum güvenilirliğini belirlemek üzere araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Bu kodlardan 17 tanesinin uyduğu, 1 tanesinin ise uyummadığı görülmüştür.

4. Bu doğrultuda, “Güvenirlilik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100” formülüne göre hesaplanan Miles-Huberman nitel veri kodlayıcı güvenirliliği uyuşum yüzdesi % 94 olarak bulunmuştur.

Kodlayıcı güvenirliliği uyuşum yüzdesi hesabı aşağıda belirtilen biçimde yapılmıştır. Ayrıca Kodlayıcı Güvenirliliği Uyuşum Değeri verilmiştir.

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliliği Uyuşum Yüzdesi} = (17/18) \times 100 = 94$$

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliliği Uyuşum Değeri: } .94$$

3.8.5.1.2. Birinci Eğitici Eğitimi Programı Sonunda Gelişilen/Bilgi Edinilen Alan ya da Durumlara İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler

“Öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programı sonunda gelişilen/bilgi edinilen alan ya da durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt problemine yönelik, güvenirlilik analizi aşağıda belirtilen adımlar izlenerek yapılmıştır.

1. Araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 20 farklı kod belirlenmiştir.
2. Uzman tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 20 farklı kod belirlenmiştir.
3. Kodların uyum güvenirliliğini belirlemek üzere araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Bu kodlardan 19 tanesinin uyuştuğu, 2 tanesinin ise uyuşmadığı görülmüştür.
4. Bu doğrultuda, “Güvenirlilik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100” formülüne göre hesaplanan Miles-Huberman nitel veri kodlayıcı güvenirliliği uyuşum yüzdesi % 90 olarak bulunmuştur.

Kodlayıcı güvenirliliği uyuşum yüzdesi hesabı aşağıda belirtilen biçimde yapılmıştır. Ayrıca Kodlayıcı Güvenirliliği Uyuşum Değeri verilmiştir.

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliliği Uyuşum Yüzdesi} = (19/21) \times 100 = 90$$

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliliği Uyuşum Değeri: } .90$$

3.8.5.1.3. Birinci Eğitici Eğitimi Programında Geliştirilmesi Beklenen Yönlere İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler

“Öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönlere ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt problemine yönelik, güvenirlilik analizi aşağıda belirtilen adımlar izlenerek yapılmıştır.

1. Araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 19 farklı kod belirlenmiştir.
2. Uzman tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 18 farklı kod belirlenmiştir.
3. Kodların uyum güvenilirliğini belirlemek üzere araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Bu kodlardan 17 tanesinin uyduğu, 3 tanesinin ise uyummadığı görülmüştür.
4. Bu doğrultuda, “Güvenirlilik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100” formülüne göre hesaplanan Miles-Huberman nitel veri kodlayıcı güvenirligi uyuşum yüzdesi % 85 olarak bulunmuştur.

Kodlayıcı güvenirligi uyuşum yüzdesi hesabı aşağıda belirtilen biçimde yapılmıştır. Ayrıca Kodlayıcı Güvenirligi Uyuşum Değeri verilmiştir.

$$\text{Kodlayıcı Güvenirligi Uyuşum Yüzdesi} = (17/20) \times 100 = 85$$

$$\text{Kodlayıcı Güvenirligi Uyuşum Değeri: } .85$$

3.8.5.1.4. Birinci Eğitimci Eğitimi Programına İlişkin Önerilere Yönelik Analizler

“Öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitimci eğitimi programına ilişkin önerileri nelerdir?” Alt problemine yönelik, güvenirlilik analizi aşağıda belirtilen adımlar izlenerek yapılmıştır.

1. Araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 33 farklı kod belirlenmiştir.
2. Uzman tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 32 farklı kod belirlenmiştir.
3. Kodların uyum güvenilirliğini belirlemek üzere araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Bu kodlardan 31 tanesinin uyduğu, 3 tanesinin ise uyummadığı görülmüştür.
4. Bu doğrultuda, “Güvenirlilik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100” formülüne göre hesaplanan Miles-Huberman nitel veri kodlayıcı güvenirligi uyuşum yüzdesi % 91 olarak bulunmuştur.

Kodlayıcı güvenirligi uyuşum yüzdesi hesabı aşağıda belirtilen biçimde yapılmıştır. Ayrıca Kodlayıcı Güvenirligi Uyuşum Değeri verilmiştir.

$$\text{Kodlayıcı Güvenirligi Uyuşum Yüzdesi} = (31/34) \times 100 = 91$$

$$\text{Kodlayıcı Güvenirligi Uyuşum Değeri: } .91$$

3.8.5.1.5. Birinci Eğitici Eğitimi Programının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Yönelik Görüşlere İlişkin Analizler

“Öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt problemine ait güvenilirlik analizi aşağıda belirtilen adımlar izlenerek yapılmıştır.

1. Araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 19 farklı kod belirlenmiştir.
2. Uzman tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 18 farklı kod belirlenmiştir.
3. Kodların uyum güvenilirliğini belirlemek üzere araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Bu kodlardan 17 tanesinin uyduğu, 3 tanesinin ise uyummadığı görülmüştür.
4. Bu doğrultuda, “Güvenirlik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100” formülüne göre hesaplanan Miles-Huberman nitel veri kodlayıcı güvenilirliği uyum yüzdesi % 85 olarak bulunmuştur.

Kodlayıcı güvenilirliği uyum yüzdesi hesabı aşağıda belirtilen biçimde yapılmıştır. Ayrıca Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Değeri verilmiştir.

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Yüzdesi} = (17/20) \times 100 = 85$$

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Değeri: } .85$$

3.8.5.2. İkinci Eğitici Eğitimine Yönelik Görüşler ve Önerilerin Analizi

Bu bölümde, öğretim elemanlarının birinci eğitici eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi sonucu yenilenerek uygulanan ikinci eğitici eğitimi programına ilişkin öğretim elemanlarının görüş ve önerilerinin Miles-Huberman Kodlayıcı Güvenirliği analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.8.5.2.1. İkinci Eğitici Eğitimi Programına İlişkin Görüşlere Yönelik Analizler

“Öğretim elemanlarının ikinci eğitici eğitimi programına yönelik görüşleri (kazanım, içerik, süre, işleyiş, değerlendirme, vb.) nelerdir?” Alt problemine yönelik, güvenilirlik analizi aşağıda belirtilen adımlar izlenerek yapılmıştır.

1. Araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 19 farklı kod belirlenmiştir.

2. Uzman tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 18 farklı kod belirlenmiştir.
3. Kodların uyum güvenirliğini belirlemek üzere araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır.
4. Bu kodlardan 17 tanesinin uyduğu, 3 tanesinin ise uyuşmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, “Güvenirlilik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100” formülüne göre hesaplanan Miles-Huberman nitel veri kodlayıcı güvenirliği uyuşum yüzdesi % 85 olarak bulunmuştur.

Kodlayıcı güvenirliği uyuşum yüzdesi hesabı aşağıda belirtilen biçimde yapılmıştır.

Ayrıca Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Değeri verilmiştir.

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Yüzdesi} = (17/20) \times 100 = 85$$

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Değeri: } .85$$

3.8.5.2.2. İkinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öneriler

“Öğretim elemanlarının ileride düzenlenecek eğitici eğitimi programına yönelik önerileri nelerdir?” Alt problemine yönelik, güvenirlik analizi aşağıda belirtilen adımlar izlenerek yapılmıştır.

1. Araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 14 farklı kod belirlenmiştir.
2. Uzman tarafından yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik 14 farklı kod belirlenmiştir.
3. Kodların uyum güvenirliğini belirlemek üzere araştırmacı ve uzman tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Bu kodlardan 13 tanesinin uyduğu, 2 tanesinin ise uyuşmadığı görülmüştür.
4. Bu doğrultuda, “Güvenirlilik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100” formülüne göre hesaplanan Miles-Huberman nitel veri kodlayıcı güvenirliği uyuşum yüzdesi % 86 olarak bulunmuştur.

Kodlayıcı güvenirliği uyuşum yüzdesi hesabı aşağıda belirtilen biçimde yapılmıştır.

Ayrıca Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Değeri verilmiştir.

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Yüzdesi} = (13/15) \times 100 = 86$$

$$\text{Kodlayıcı Güvenirliği Uyuşum Değeri: } .86$$

3.9. Eğitici Eğitimi Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması

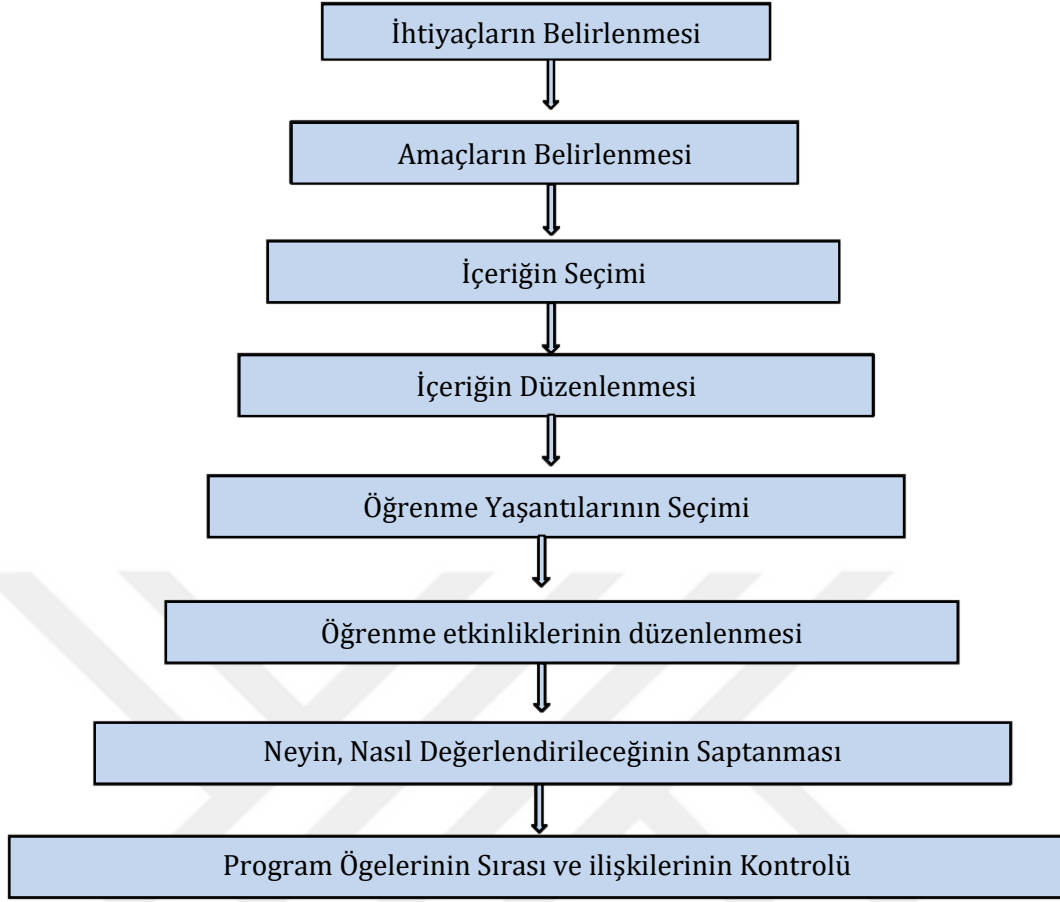
Araştırmanın bu bölümünde geliştirilerek uygulanan eğitici eğitimi programının geliştirildiği modele ait bilgiler ve ayrıca eğitici eğitimi programının geliştirilme ve uygulanma süreci tanımlanmıştır.

3.9.1. Eğitici Eğitim Programının Geliştirilmesi

Ulusal alanyazın da program geliştirme kavramı eğitim bilimi uzmanlarınca farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Program geliştirme, Fidan'a (2012) göre bir programın daha gerçekçi ve etkili bir duruma getirilmesi için yapılan çalışmaların tamamıdır. Varış'a (1996) göre, gerek okul içinde ya da dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çalışmaların bütünüdür. Demirel (2002, s. 5) ise, program geliştirmeyi, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Özetle program geliştirme, ihtiyaç doğrultusunda hedeflere göre yeni bir programın oluşturulması ya da kullanılan programların ihtiyaç analizi ve uzman değerlendirmeleri sonucu güncel durum, içerik ve yaklaşımlara göre yeniden değerlendirilerek revize edilmesi sürecidir. Birçok program geliştirme modeli bulunmaktadır. En sık kullanılan modeller, Taba Modeli, Tyler Modeli, Taba-Tyler Modeli, Teknokratik Model, Süreç Yaklaşımı Modeli ve Yenilikçi/Durumsal Model olarak sıralanabilir.

Bugüne kadar üniversitelerimizde benimsenen program geliştirme modeli ortak yönleri çok fazla olan Taba-Tyler yaklaşımında odaklaşmaktadır (Demirel, 1992, s. 27-43). Bu yaklaşım Taba Program Geliştirme Modeli ile Tyler Program Geliştirme Modelinin birleştirildiği ve Rasyonel Planlama Modeli olarak da bilinen bir model yaklaşımı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Program geliştirmede Dünya'da ilk kullanılan modellerden biri olan Taba Modeli, Hilda Taba tarafından geliştirilmiş ve program geliştirme kitabında yayınlanmıştır (Taba, 1962). Taba Modeli aşağıda Şekil 3.6' da verilmiştir.

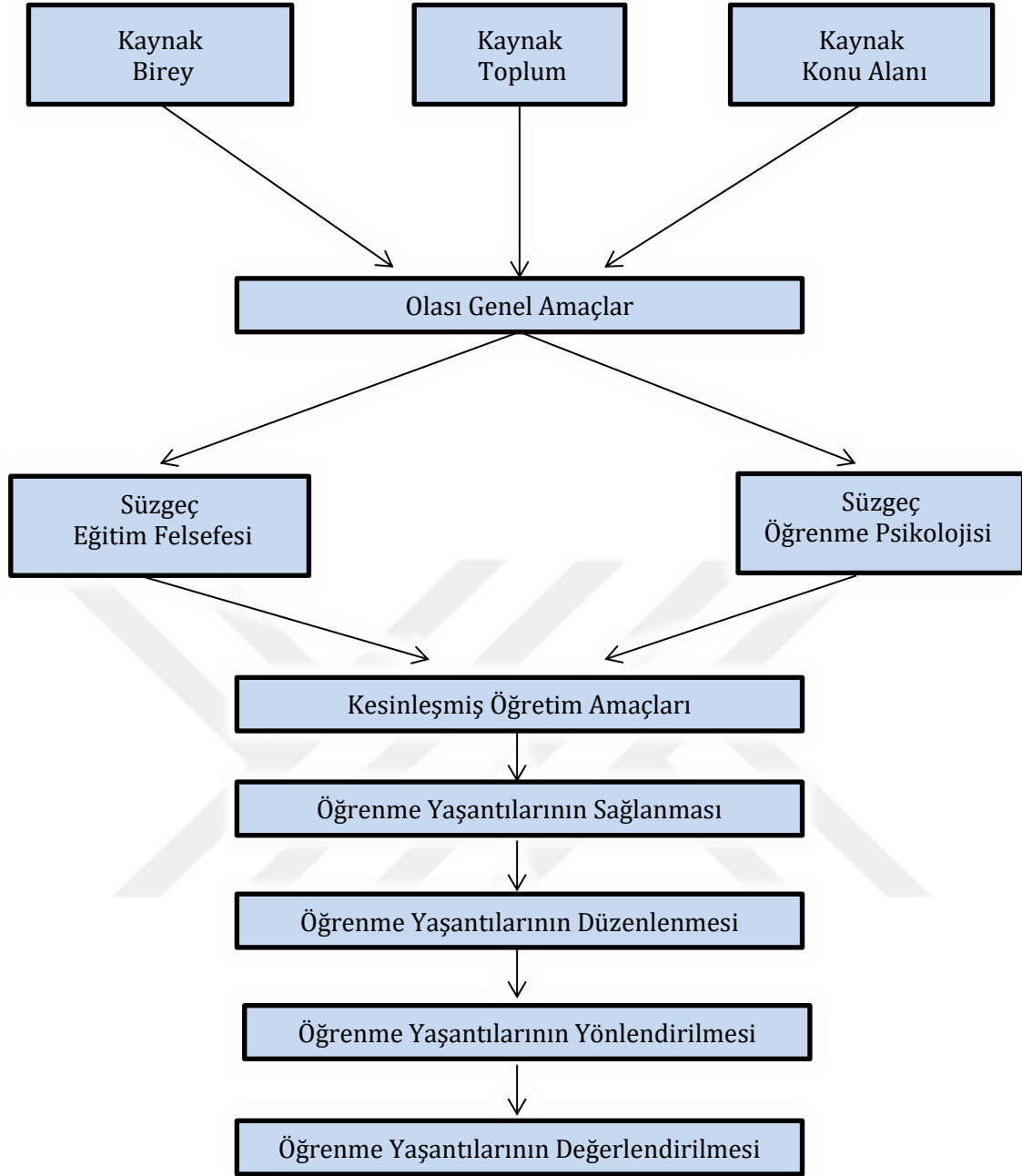


Şekil 3.6. Taba Program Geliştirme Modeli

(Kaynak: Demirel, 1992, s. 32; Alıntı: Oliva, 1988, s. 165)

Şekil 3.6.'da görüldüğü gibi 8 aşamadan oluşan Taba Program Geliştirme Modelinde tümevarım yaklaşımı benimsenmektedir. Bu yaklaşımda program geliştirme, ihtiyaçların belirlenmesiyle başlamakta, program öğelerinin sırasının ve aralarındaki ilişkilerin kontrol edilmesiyle son bulmaktadır.

Program geliştirmede, Dünya'da ve özellikle Amerika' da yaygın olarak kullanılan bir diğer model Tyler Program Geliştirme Modelidir. Tyler Program Geliştirme Modeli aşağıda Şekil 3.7.'de verilmiştir.

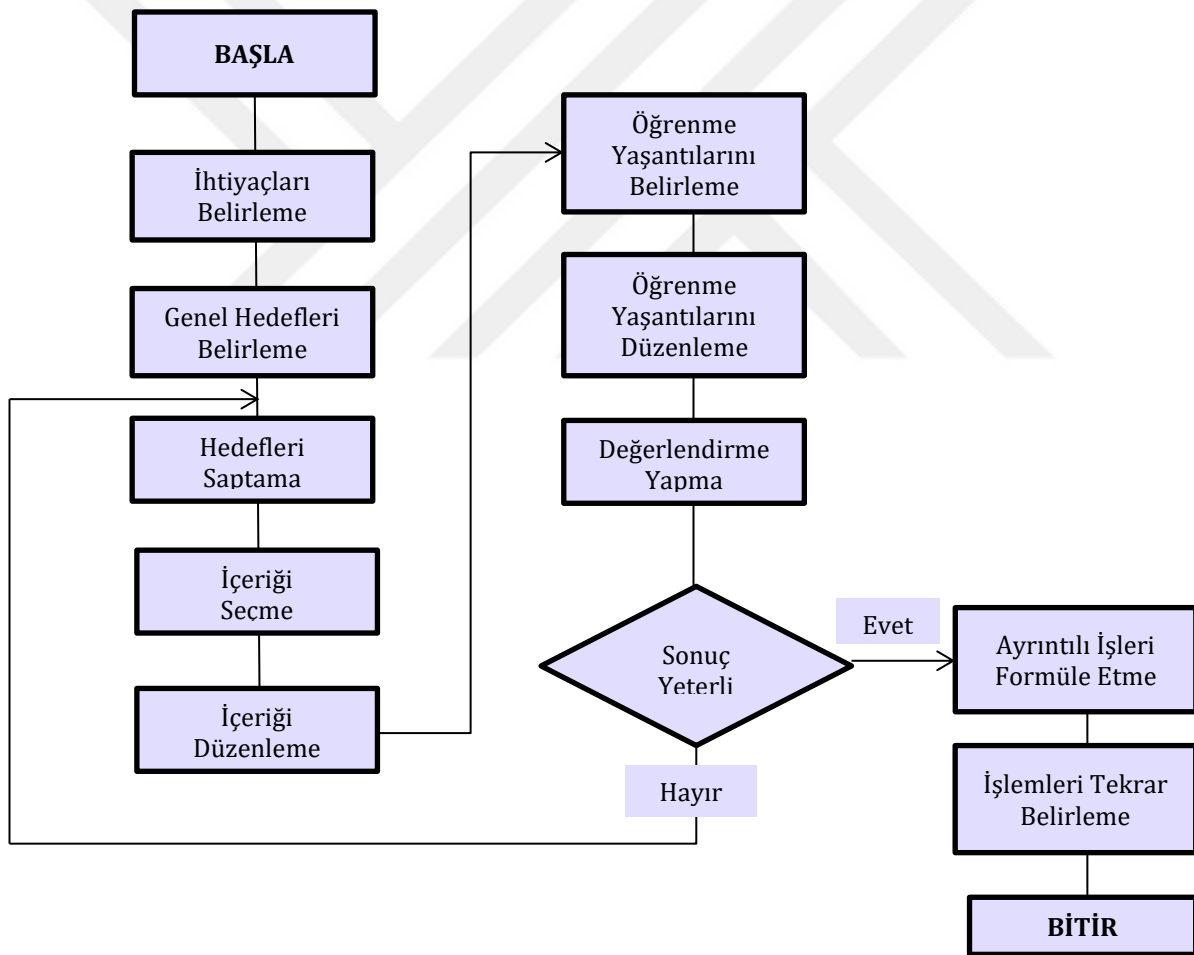


Şekil 3.7. Tyler Program Geliştirme Modeli

Tyler Modeli temelde, 4 soru üzerine kurulmuştur. Bunlar; “Okulun amaçları nelerdir? Bu amaçlar hangi yaşantılarla sağlanır? Bu yaşantılar etkili olarak nasıl düzenlenmelidir? Ulaşılmak istenen amaçlar nasıl değerlendirilecektir?” sorularıdır. Tyler bu modeli, tündengelim yaklaşımı ile kurgulamıştır. Programda hedefler, en önemli unsurdur ve öğrencinin rolü program geliştirme sürecinde oldukça önemlidir.

3.9.2. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli

Rasyonel Planlama Modeli olarak ta bilinen bu model, Taba ve Tyler Program Geliştirme Modelleri'nin ortak yönleri temel alınarak geliştirilmiştir. 1950'li yıllardan günümüze kadar yaygın bir biçimde Amerika'da Taba - Tyler Modeli kullanılmıştır. Bu modelin en belirgin özelliği değerlendirme sonucu yetersizlik görülürse yeni hedef ve kazanımları belirlemeye dönülmesini önermesidir. Dünya'da ve ülkemizde en çok kullanılan ve kabul gören modelin Taba - Tyler Modeli olduğu bilinmektedir. Demirel (1979) başkanlığında, Türk Eğitim Sisteminde Program Geliştirme Modeli araştırmaları kapsamında yapılan bir çalışmada, Taba-Tyler Modelinin eğitim sistemimize en uygun model olduğu konusunda uzmanların tamamına yakını görüş bildirmişlerdir (Alkan ve Kurt, 1998, s. 115).



Şekil 3.8. Taba - Tyler Program Geliştirme Modeli

(Kaynak: Demirel, 2011, s. 55; Alıntı: White, 1998, s. 26)

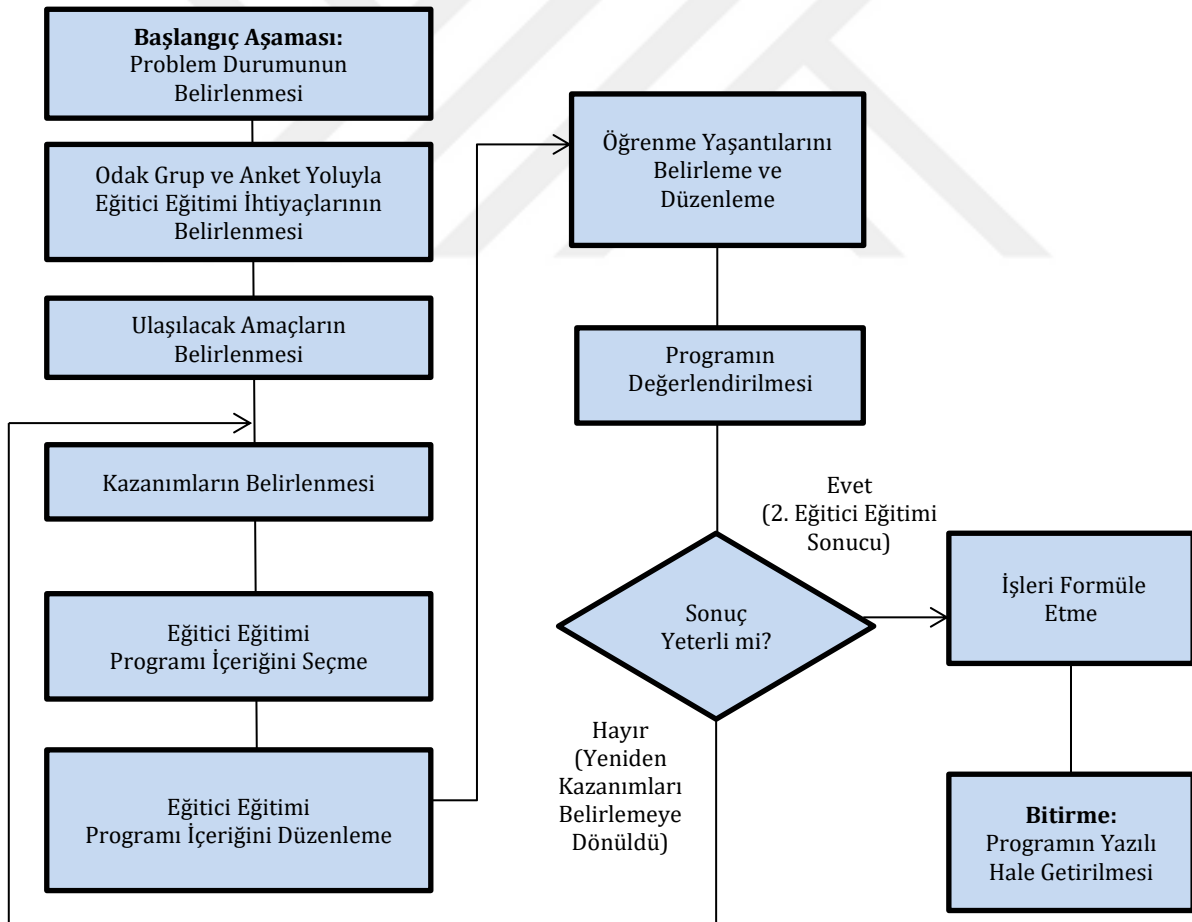
Yukarıda Şekil 3.8.'de görüldüğü gibi Taba-Tyler Modeli belli aşamalardan oluşmaktadır. Modelin başlangıç aşamasında ihtiyaç analizi yapılacak durum, konu ya da problem durumu belirlenmektedir. İhtiyaçları belirleme aşaması, ilgili problem durumuna ilişkin ihtiyaç analizinin yapıldığı aşamadır. İhtiyaç analizi yardımıyla program geliştirme çalışmasında odaklanılacak kapsam belirlenmektedir. İhtiyaç analizi kavramındaki ihtiyaç kelimesinin anlamı, referans alınan ve çoğunluğu temsil eden grubun beklentileri doğrultusunda bir değişim veya yönelimdir (Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson, 1985). TDK sözlüğünde yer alan tanıma göre ihtiyaç kelimesi, gereksinim, güçlü istek ve yoksulluk, yokluk anlamlarına gelmektedir. Bulut (2006, s. 13)'a göre, ihtiyaçlar göz ardı edildiğinde ya da gerçekçi olarak tespit edilmediğinde geliştirilen programlar topluma yararlı olamamaktadır.

İhtiyaç analizi ise, içinde bulunulan durum ile istenilen, beklenen düzey arasındaki farkı analiz etmeye yarayan sistematik işlemler bütünüdür (Alkan, 2016, s. 36). Öncül'e (2000) göre, uygun eğitim programları hazırlamak amacı ile öğrenci ya da adayların gereksinmelerinin incelenmesi, çözümlenmesi ihtiyaç analizidir. Demirel'e (2005, s. 76) göre ihtiyaç belirlemesi yapıldıktan sonra hazırlanan programların çok olumlu sonuçlar verdiği, hedef kitlenin ihtiyacını karşıladığı birçok uygulamayla ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, bu çalışmada eğitici eğitimine yönelik program geliştirme çalışmasının başında ihtiyaç analizi yapılarak ihtiyaçları karşılayacak biçimde programın oluşturulmasına karar verilmiştir.

İhtiyaç analizi çalışmalarında birçok değişik yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Demirel (2005, s. 86), analiz yaparken bir ya da daha fazla teknikten aynı anda yararlanmanın mümkün olduğunu belirtmiştir. İhtiyaç analizi çalışmalarından hemen sonra, ihtiyaca cevap verebilecek genel hedefler belirlenmelidir. Ardından program sonunda ulaşılabilecek hedefler saptanır, daha sonra programda uygulanacak içerik seçilir ve seçilen içerik düzenlenir. İçeriğin kazandırılacağı öğrenme yaşantıları belirlenerek bu yaşantılarla ilgili kazanımları öğrencilerin edinebilmesi için öğrenme yaşantıları düzenlenir. Ardından düzenlenen bu öğrenme yaşantıları ve tüm süreç değerlendirilir. Değerlendirme sonucu elde edilen bulgulara göre kazanımlara ulaşma düzeyi yeterli görülürse programla ilgili ayrıntılı işler formüle edilir ve programla ilgili iş ve işlemler tekrar belirlenerek program geliştirme çalışması tamamlanır. Eğer değerlendirme sonucu kazanımlara ulaşma düzeyi yetersiz bulunursa hedefleri belirleme aşamasına geri dönülerek son adıma kadar tüm süreç yinelenir. Bu çalışmada eğitici eğitimi programının geliştirildiği model olarak Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli seçilmiş ve model yukarıda belirtilen adımlara uygun biçimde düzenlenmiştir. Araştırmada Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli çerçevesinde yapılandırılan eğitici eğitimi program geliştirme modelinin geliştirilme süreci aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.9.3. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeline Göre Eğitici Eğitimi Programının Geliştirilme Aşamaları

Bu araştırmada, eğitici eğitimi programının geliştirileceği program geliştirme modeli olarak Taba-Tyler Modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada, Taba-Tyler Modelinin kullanılma nedeni, programın ihtiyaçlar doğrultusunda planlanması ve yürütülmesi ile değerlendirme etkinliğinden sonra çalışmanın yeterli görülmezse eğer yeni kazanımlarla tekrarlanması sürecini içermesidir. Bir anlamda bu model, geliştirilecek programda uygun sonuçlar alınıncaya kadar programın yenilenmesini öngörmektedir. Bu araştırmada bu modele uygun biçimde birinci eğitici eğitimi pilot uygulama olarak ele alınmış ve değerlendirme çalışmasıyla yapılan düzenlemelere göre ikinci eğitici eğitimi programı düzenlenerek nihai eğitici eğitimi programı oluşturulmuştur. Bu çalışmada düzenlenen program geliştirme planı aşağıda Şekil 3.9.' da verilmiştir.



Şekil 3.9. Taba-Tyler Modeline Göre Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilme Aşamaları

3.9.3.1. Eğitici Eğitimi Programının Geliştirilme Sürecine İlişkin Genel Çerçeve

Eğitici eğitimi programının geliştirilmesi süreci, yürütülen araştırma kapsamında başından sonuna kadar Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı tarafından organize ve koordine edilmiş ve eğitim bilimleri anabilim dalı başkanlığı işbirliği ile yürütülmüştür. Araştırma devam ederken, kalite güvencesi bağlamında YÖK'ün (2014) talebi ve Mersin Üniversitesi Rektörlüğünün üniversitede görev yapan bütün öğretim elemanlarını kapsayacak şekilde eğitici eğitimi programlarının düzenlenmesine yönelik eğitim bilimleri anabilim dalından bu yöndeki isteği doğrultusunda çalışma genişletilip geliştirilmiştir. Bu doğrultuda eğitim bilimlerinin diğer anabilim dallarının da eğitici eğitimi programının geliştirilme sürecinde araştırmanın paydaşları olmaları sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında eğitici eğitimi programının oluşturulması amacıyla, ilk olarak uzman temelli odak grup görüşmesi düzenlenmiş, ardından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlikleri, araştırma kapsamında geliştirilen ölçek vasıtasıyla belirlenmiştir. Odak grup görüşmesi sonucunda ulaşılan uzman görüşleri ve öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesiyle eğitici eğitimi programına duyulan ihtiyaç durumu ortaya konulmuştur. İhtiyaç durumu ortaya konulduktan sonra, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi amacıyla ihtiyaç analizi anketi uygulanmıştır. Bu doğrultuda, ankette toplanan verilerden ulaşılan sonuçlara göre, öğretim elemanlarının ihtiyaç duyduğu konu, kapsam ve içerikler belirlenmiş ve bunların öğretim elemanlarına kazandırılması amacıyla eğitici eğitimi programı düzenlenmiştir.

Bu amaçla, Eğitim Bilimleri Bölümü olarak eğitici eğitimi programının hazırlanması amacıyla bir araya gelen öğretim elemanları tarafından durum değerlendirmesi yapılmıştır. Bunun için hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmenin kapsamı ve düzenlenmesinin nasıl yapılacağı belirlenmiştir.

İlk olarak ihtiyaç analizi ile belirlenen içeriğin hangi dersler kapsamında değerlendirileceğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda eğitici eğitimi programında, “Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı, Ölçme-Değerlendirme, Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı, Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Üst Düzey Düşünce Becerileri, Öğrenci Motivasyonu ve İletişim, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar” derslerinin bulunması kararlaştırılmıştır (Bakınız EK-8). Daha sonraki aşamada öğretimi verecek öğretim elemanlarının hangi anabilim dallarından olacağına karar verilmiş ve bu derslerin kapsamı ve içeriği ilgili anabilim dalında görevli öğretim elemanlarınca belirlenmiş ve düzenlenmiştir (Bakınız EK-9). Bu doğrultuda, “Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı, Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ve Üst Düzey Düşünce Becerileri” derslerine yönelik içeriğin hazırlanması ve

görevli öğretim elemanlarının belirlenmesinden Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalının, “Ölçme-Değerlendirme” dersine yönelik içeriğin hazırlanması ve görevli öğretim elemanlarının belirlenmesinden Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalının, “Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı” dersine yönelik içeriğin hazırlanması ve görevli öğretim elemanlarının belirlenmesinden Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalının, “Öğrenci Motivasyonu ve İletişim” dersine yönelik içeriğin hazırlanması ve görevli öğretim elemanlarının belirlenmesinden Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalının ve “Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar” dersine yönelik içeriğin hazırlanması ve görevli öğretim elemanlarının belirlenmesinden Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalının sorumlu olması kararlaştırılmıştır (Bakınız EK-10).

Belirtilen derslerle ilgili anabilim dallarıyla görüşmeler yapılmış ve diğer anabilim dallarının da önerileriyle, Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı (3 saat), Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı (6 saat), Ölçme-Değerlendirme (6 saat), Öğrenme-Öğretmede Kuram ve Yaklaşımlar (3 saat), Üst Düzey Düşünme Becerileri (2 saat), Öğrenci Motivasyonu ve İletişim (2 saat), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (2 saat) derslerinin toplamda 24 saatlik bir programla uygulanmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra her anabilim dalının kendi ders konusuyla ilgili içeriği, kazanımlara ve ders saatlerine uygun biçimde hazırlaması istenmiştir. Daha sonra hazırlanan ders içeriklerinin kazanımlara uygunluğu diğer anabilim dallarının da katkılarıyla incelenmiştir. Hazırlanan program içeriklerinin tamamı uygulanabilir olarak değerlendirilmiştir. Ardından, ilgili anabilim dallarının eğitici eğitimi programında görev alan öğretim elemanları tarafından hazırlanan derslere ait bu içerikler, programın diğer unsurları da gözetilerek öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerine uygun biçimde katılımcılara sunulmuştur.

Daha sonra birinci eğitici eğitimi programının sonunda ise programla ilgili öğretim elemanlarının görüş ve önerileri açık uçlu görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretim elemanlarının görüş ve önerilerine yönelik elde edilen bulgulara içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analiziyle ulaşılan sonuçlar, ikinci eğitici eğitimi programının düzenlenmesinde kullanılmıştır.

3.9.3.2. Başlangıç Aşaması: Problem Durumunun Belirlenmesi

23 Temmuz 2015 Tarihli resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin kurulmasını öngörmektedir (Bakınız EK-1). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarında, iç ve dış kalite güvence sisteminin kurulması ve işletilmesi ile iç ve dış değerlendirme sürecinin bu konuda hazırlanacak uygulama esasları kapsamında yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu (2016) tarafından hazırlanan iç değerlendirme raporu hazırlama kılavuzunun eğitim-öğretim ana başlığı altında “Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme” kavramlarına vurgu yapılmıştır (Bakınız EK-3). Bu kılavuza göre, kaliteli üniversite kavramı öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme kavramlarıyla doğrudan ilişkili görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, program geliştirme çalışmasının ilk basamağı olan başlangıç aşamasında “yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi bağlamında öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrenci merkezli bir bakış açısıyla incelenmesi” ihtiyaç analizi için problem durumunu oluşturmuştur.

3.9.3.3. İhtiyaçları Belirleme (İhtiyaç Analizi)

Bu çalışmada ihtiyaç analizi tekniklerinden anket geliştirme ve görüşme grup toplantıları teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada geliştirilerek kullanılan Eğitici Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketi, anket geliştirme kategorisine, eğitim bilimleri uzmanları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ise görüşme grup toplantıları kategorisine girmektedir.

Odak grup görüşmesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 6 öğretim elemanının katılımıyla düzenlenmiştir. Odak grup görüşmesinde yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinin mevcut durumu, sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Bu görüşmede öğretim elemanları, yükseköğretimde öğretme-öğrenme süreçlerinde birçok sorun yaşandığını bu sorunlardan önemli bir kısmının da öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Buna yönelik çözüm olarak ise yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarına düzenli olarak kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitici eğitimi programları düzenlenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda bu çalışmada düzenlenen eğitici eğitimi programının konuları ve kapsamının öğretim elemanlarının istek ve taleplerine göre oluşturulması amacıyla öğretim elemanlarına yönelik eğitici eğitimi konuları ihtiyaç belirleme anketi hazırlanmıştır.

3.9.3.4. Amaçları Belirleme

Eğitici eğitimi programının amacı, Mersin Üniversitesinde görevli öğretim elemanlarına yönelik öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili eğitim düzenlemek ve bu doğrultuda öğretim elemanlarına ilgili teorik ve uygulamalı bilgileri kazandırmaktır.

Bu amaçla hazırlanan ve öğretim elemanlarının görüşlerine sunulan ihtiyaç analizi anketinden elde edilen bulgulara göre aşağıda belirtilen derslerin, eğitici eğitimi programında yer alması kararlaştırılmıştır.

1. Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı
2. Ölçme-Değerlendirme
3. Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı
4. Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları
5. Üst Düzey Düşünce Becerileri
6. Öğrenci Motivasyonu ve İletişim
7. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar

3.9.3.5. Kazanımları Belirleme

Ders No	Ders Adı	Kazanımlar
1.Ders	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Türkiye Yükseköğrenim Yeterlikler Çerçevesi (TYYYÇ) ve alan yeterliklerini bilir. ➤ Öğrenci merkezli ders tasarımı hazırlar.
2.Ders	Ölçme-Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenci başarısını değerlendirme yollarını bilir. ➤ Ölçme araçlarının geliştirilme ilkelerini kavrar. ➤ Ölçme araçlarında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapar.
3.Ders	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanım alanlarını kavrar. ➤ Bilgi iletişim teknolojilerini derslerinde kullanır. ➤ Mobil öğrenme uygulamalarının kullanım alanlarını kavrar. ➤ Mobil öğrenme uygulaması gerçekleştirir.
4.Ders	Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarını tanıır. ➤ Araştırma temelli öğrenme sürecini gerçekleştirir. ➤ Proje temelli öğrenme uygulamaları planlar. ➤ Probleme dayalı öğrenme sürecini düzenler. ➤ Sorgulayarak öğrenme süreci oluşturur. ➤ Öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanır.
5.Ders	Üst Düzey Düşünce Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yaratıcı düşünme becerisi ilkelerini bilir. ➤ Yaratıcı düşünme becerisini geliştiren teknikleri uygular. ➤ Eleştirel düşünme becerisi ilkelerini kavrar. ➤ Problem çözme becerisi ile ilgili kavramları açıklar.
6.Ders	Öğrenci Motivasyonu ve İletişim	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenci motivasyonunu sağlamaya yönelik süreçleri kavrar. ➤ Sınıfta öğrenci merkezli iletişimi sağlar.
7.Ders	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenci merkezli sınıf yönetiminde güncel yaklaşımları kullanır.

3.9.3.6. İçeriği Seçme ve Düzenleme

Ders No	Ders Adı	İçerik
1.Ders	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Türkiye Yükseköğrenim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) Alan Yeterlikleri ➤ Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı <p>Ders kazanımlarını öğrenci merkezli oluşturma.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrenci merkezli içerik geliştirme. ✓ Öğretme-öğrenme süreci oluşturma. ✓ Öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme.
2.Ders	Ölçme-Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenci Başarısını Değerlendirme ➤ Ölçme Araçlarının Geliştirilme İlkeleri ➤ Ölçme Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlilik
3.Ders	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanım Alanları ➤ Bilgi İletişim Teknolojilerinin Derslerde Kullanımına Yönelik Etkinlikler <ul style="list-style-type: none"> ✓ ÖYS ✓ Edmodo ✓ Web Siteleri ✓ Dropbox ✓ Bloglar ✓ Google Classroom <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dijital Materyaller (Dijital Kavram Haritası vb.) ➤ Mobil Öğrenme Uygulamalarının Kullanım Alanları ➤ Mobil Öğrenme Uygulaması
4.Ders	Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ➤ Araştırma Temelli Öğrenme Süreci Oluşturma ➤ Proje Temelli Öğrenme Uygulamaları ➤ Probleme Dayalı Öğrenme Süreci Düzenleme ➤ Sorgulayarak Öğrenme Süreci Oluşturma ➤ Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikler <ul style="list-style-type: none"> ✓ Problem Çözme Yöntemi ✓ Örnek Olay Yöntemi ✓ 5E ve 7E Modeli ✓ Tartışma Yöntemi, vb.
5.Ders	Üst Düzey Düşünce Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yaratıcı Düşünme Becerisi İlkeleri ➤ Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştiren Teknikler ➤ Eleştirel Düşünme Becerisi İlkeleri ➤ Problem Çözme Becerisi İle İlgili Kavramlar
6.Ders	Öğrenci Motivasyonu ve İletişim	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenci Motivasyonunu Sağlamaya Yönelik Süreçler ➤ Sınıfta Öğrenci Merkezli İletişim
7.Ders	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetiminde Güncel Yaklaşımlar

3.9.3.7. Öğrenme Yaşantılarını Belirleme ve Düzenleme

Eğitici eğitimi programıyla ilgili kazanımlar belirlendikten, kazanımların sağlanacağı içeriğin seçimi yapıp, içerik düzenlendikten sonra içeriğin hangi öğrenme yaşantılarıyla kazandırılacağı belirlenmiştir. Her bir dersle ilgili öğrenme yaşantıları, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan ve eğitici eğitim programında görev alan öğretim elemanları tarafından ayrı ayrı hazırlanmıştır. Öğretim elemanları tarafından öğrenme yaşantıları belirlenirken, yaşantıların hedeflerle ilgili ve tutarlı olmasına, öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrencilerin aktif olmasına, ekonomiklik ilkesine uygun olmasına yani hem birden çok hedefe hizmet etmesine hem de beklenmeyen durumları oluşturmamasına ve diğer yaşantılarla kaynaşık olmasına diğer bir deyişle öğrenme yaşantılarının dikey ve yatay biçimde örgütlenmesini sağlayan bir yapıda olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonraki aşamada, ilgili anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları, belirlenen öğrenme yaşantılarını eğitim-öğretim ortamlarında gerekli materyaller ve diğer öğretim unsurlarını kullanarak düzenlemişlerdir.

Aşağıda Resim 3.1.'de eğitici eğitimlerinden bir kare görülmektedir.



Resim 3.1. Eğitici Eğitimi Programı Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı Dersi

3.9.3.8. Değerlendirme Yapma

Öğrenme yaşantıları düzenlendikten sonra bu yaşantıların, öğretim elemanlarının ulaşması beklenen kazanımları ne düzeyde sağlayıp sağlamadığı, bu yaşantıların beklenen kazanımlara ulaşmada ne kadar etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme yapmak amacıyla her bölümden, kendi alanını içeren derslerin kazanımlarını kapsayan sorular hazırlamaları istenmiştir. Bu amaçla, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dallarını, daha önceden belirlenen 7 ders kapsamında kazanımlarla ilgili her ders için 5' er soru hazırlamışlardır. Daha sonra bu sorular ilgili anabilim dalları tarafından tekrar gözden geçirilerek değerlendirilmiş ve soruların tamamının uygun olduğuna karar verilmiştir. Böylece toplamda 35 sorudan oluşan, uzman kanılarıyla sağlanmış değerlendirme sınav formu oluşturulmuştur.



Resim 3.2. Eğitici Eğitimi Programı değerlendirme sınavı

3.9.3.9. Değerlendirme Sonucu Yeniden Kazanımların Belirlenmesi

İhtiyaç analizinden, değerlendirme çalışmasının sonuna kadar geçen bütün bu süreç birinci eğitici eğitimi programını geliştirme ve uygulama sürecini oluşturmaktadır. Bu süreç Eylül-2016 ile Eylül-2017 arasındaki yaklaşık 1 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. 11-13 Eylül 2017 tarihleri arasında uygulanan birinci eğitici eğitimi programı sonunda yapılan değerlendirme çalışmasıyla eğitici eğitimine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının programa yönelik görüşleri dikkate alınarak programda gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Eğitici eğitimi programında yer alan derslerle ilgili kazanımların bu doğrultuda ilgili bölümlerde görev yapan ve ikinci eğitici eğitiminde görev

alacak öğretim elemanları tarafından yeniden düzenlenmesi istenmiştir. Öğretim elemanlarının yeni program için hazırladıkları kazanımlar, aşağıda Tablo 3.44.'de verilmiştir.

Tablo 3.44. Dersler ve Kazanımlar

Ders No	Ders Adı	Kazanımlar
1.Ders	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi'ni tanıır. ➤ Ders planındaki öğretim etkinliklerini kavrar. ➤ Alanına uygun olarak etkinlik planı geliştirir. ➤ Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin uygulamalar gerçekleştirir.
2.Ders	Ölçme-Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklar. ➤ Geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edilmiş ölçme araçları kullanmanın önemini kavrar. ➤ Eğitim sürecinde yararlanabileceği ölçme araç ve yöntemlerini bilir. ➤ Ölçmenin amacına uygun araçları geliştirir, uygular ve puanlar.
3.Ders	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı	<p>Bu dersin sonunda eğiticiler;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alanlarının öğretiminde kullanabilecekleri teknolojilerin neler olduğunu söyleyebilirler. ➤ Bu teknolojileri kullanabilirler. ➤ Bloglar ➤ Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) ➤ Sosyal medya ➤ Dijital öykü /Eğitsel Oyunlar ➤ Ölçme-Değerlendirme sürecinde kullanılacak teknolojileri ➤ Alanlarında öğretiminde kullanabilecekleri teknolojilerin derslerine etkili entegrasyonu sağlayacak etkinlikler planlayabilirler. ➤ Ders sürecinde ve ders dışında öğrenme amaçlı bu teknolojileri kullanabilirler. ➤ Öğretim amaçlı kullanacakları materyallerin tasarımında dikkat edilecek noktaları açıklayabilirler. ➤ Alanlarının öğretiminde kullanabilecekleri bir materyali tasarım ilkelerine göre oluşturabilirler.
4.Ders	Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yapılandırmacı öğretim teorisinin genel özelliklerini tanımlar. ➤ Yapılandırmacı öğretime uygun bir dersin nasıl yürütüleceğini açıklar. ➤ Yapılandırmacı öğretime uygun bir ders planı tasarlar. ➤ Problem dayalı öğretimin temel özelliklerini tanımlar. ➤ Projeye dayalı öğretim ortamı tasarlar. ➤ Problem çözme stratejilerini uygular. ➤ Sorgulayıcı öğrenmenin özelliklerinin tanımlar. ➤ Sorgulayıcı öğrenmeye uygun bir ders tasarlar. ➤ Sorgulayıcı öğrenmeyi sınıfta uygular.

Tablo 3.44. Devamı

5.Ders	Üst Düzey Düşünce Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yaratıcı düşünme becerisi ilkelerini bilir. ➤ Yaratıcı düşünme becerisini geliştiren teknikleri uygular. ➤ Eleştirel düşünme becerisi ilkelerini kavrar. ➤ Problem çözme becerisi ile ilgili kavramları açıklar.
6.Ders	Öğrenci Motivasyonu ve İletişim	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İnsan davranışlarını güdüleyen içsel ve dışsal etkenleri tanıyabilme. ➤ Öğrenme sürecinde öğrencileri öğrenme hedefleri doğrultusunda güdüleyebilme. ➤ Etkili bir öğrenme için öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinin önemini kavrayabilme.
7.Ders	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sınıf yönetimi alanını ve boyutlarını tanımlar. ➤ Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımlarını ayırt eder. ➤ Sınıf yönetiminde rol oynayan öğeleri tanımlar. ➤ Sınıf yönetimi sorunlarına çözüm önerileri bulur.

3.9.3.10. Yeniden İçeriği Seçme ve Düzenleme

İkinci eğitici eğitiminde görevli olan öğretim elemanları, belirledikleri kazanımlar doğrultusunda içeriği seçerek, öğretme-öğrenme süreçlerinde uygulanmak üzere ders saatleri konu, kapsam ve öğretim elemanı özelliklerine uygun biçimde düzenlemişlerdir. Bu doğrultuda belirlenen içerik aşağıda Tablo 3.45.'de verilmiştir.

Tablo 3.45. Dersler ve İçerikleri

Ders No	Ders Adı	İçerik
1.Ders	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ve Alan Yeterlikleri ➤ Öğrenci Merkezli Ders Planı Tasarlama ➤ Ders Planında Öğretim Etkinlikleri (Giriş, Geliştirme Ve Sonuç Etkinlikleri) ➤ Etkinlik Planı Geliştirme ➤ Öğretim Yöntem Ve Teknikleri ➤ Anlatım ➤ Örnek Olay ➤ Yaratıcı Drama ➤ Kavram Haritası-Zihin Haritası ➤ Balık Kılçığı ➤ Analoji (Benzetim)
2.Ders	Ölçme-Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılık ve ilişki. ➤ Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi. ➤ Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler: Güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik. ➤ Ölçme araçlarının sınıflandırılması. ➤ Çoktan seçmeli test geliştirme ilkeleri. ➤ Kısa cevaplı test geliştirme ilkeleri. ➤ Uzun cevaplı test geliştirme ilkeleri. ➤ Proje ve ödevler. ➤ Gözlem formlarının oluşturulması. ➤ Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının geliştirilmesi. ➤ Dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri ve rubrikler.

Tablo 3.46. Devamı

3.Ders	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ders sürecinde öğrenim görecektik eğitimcilerin deneyimlerinden yola çıkılarak kullandıkları teknolojiler, ders sırasında nasıl kullandıkları sorgulanacaktır. Kullandıkları teknolojiler ve nasıl kullandıklarından yola çıkılarak bloglar, ÖYS, sosyal medya, dijital öykü, ölçme-değerlendirme teknolojilerinin nasıl kullanılabileceği beyin fırtınası tekniği ile sorgulanacaktır. Bu teknolojilerin bilgisayar ve mobil ortamlarda kullanımı bireysel olarak adım adım gösterilecek ve sonrasında grup çalışmasıyla bu teknolojilerin derse etkili entegrasyonunu sağlamak için etkinlik planlamaları istenecektir. ➤ Bunun yanı sıra, alanlarında kullandıkları öğretim materyalleri sorulacak, bunları hazırlarken nelere dikkat ettikleri tartışılacak ve sunum dışında dijital öykü, eğitsel oyun gibi kullanabilecekleri teknolojilerden söz edilerek. Grup oluşturularak alanlarında kullanabilecekleri bir materyalin özelliklerini belirtmeleri istenecektir.
4.Ders	Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yapılandırmacı Yaklaşım ➤ Yapılandırmacı Öğretimin İlkeleri ➤ Araştırma temelli öğretim-(5E ve 7E Modeli) ➤ Probleme Dayalı Öğretim (Problem Çözme Yöntemi) ➤ Proje Temelli Öğretim ➤ Sorgulayıcı Öğrenme (Tartışma Yöntemi)
5.Ders	Üst Düzey Düşünce Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yaratıcı Düşünme Becerisi İlkeleri ➤ Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştiren Teknikler ➤ Eleştirel Düşünme Becerisi İlkeleri ➤ Problem Çözme Becerisi İle İlgili Kavramlar
6.Ders	Öğrenci Motivasyonu ve İletişim	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İhtiyaç, dürtü, güdü ve güdülenme kavramları ➤ Güdülenme kuramları ➤ Öğrenme sürecini etkileyen bir faktör olarak güdülenme ➤ İlişki, iletişim ve etkileşim kavramları ➤ Sınıf içi ilişkiler ve öğrenme süreci üzerindeki etkileri ➤ Öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri ve öğrenme sürecine etkileri
7.Ders	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sınıf Yönetiminin Alanı ➤ Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar ➤ Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Faktörler ➤ Sınıfın Organizasyonu ➤ Öğretimin Yönetimi ➤ Zaman Yönetimi ➤ İletişim ➤ Davranış Yönetimi ➤ Örnek Olay İncelemeleri

3.9.3.11. Yeniden Öğrenme Yaşantılarını Belirleme ve Düzenleme

İkinci eğitici eğitimi programıyla ilgili kazanımlar belirlendikten, kazanımların sağlanacağı içeriğin seçimi yapıp programın içeriği düzenlendikten sonra içeriğin hangi öğrenme yaşantılarıyla kazandırılacağı ortaya konmuştur. Her bir dersle ilgili öğrenme yaşantıları, ilgili anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları tarafından ayrı ayrı hazırlanmıştır. Daha sonraki aşamada ise belirlenen öğrenme yaşantıları eğitim-öğretim ortamlarında gerekli materyaller ve diğer öğretim unsurları kullanılarak düzenlenmiştir.

3.9.3.12. Yeniden Değerlendirme Yapma

İkinci eğitici eğitimiyle ilgili öğrenme yaşantıları düzenlendikten sonra bu yaşantıların, öğretim elemanlarının ulaşması beklenen kazanımları ne düzeyde sağlayıp sağlamadığı, bu yaşantıların beklenen kazanımlara ulaşmada ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi amacıyla değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme yapmak amacıyla öğretim elemanlarının kazanımlara uygun sorular hazırlamaları istenmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda ikinci eğitici eğitimi programına ilişkin kazanımların büyük oranda birinci eğitici eğitimi programına ilişkin kazanımlara yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ikinci eğitici eğitimi programında birinci eğitici eğitimi programında kullanılan ve test geliştirme sürecinden geçen değerlendirme sorularının kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla birinci eğitici eğitimi programında 35 soru ile yapılan değerlendirme çalışması sonucu sorulara verilen cevaplar temel alınarak düzenlenen madde analizi sonucunda 24 maddelik nihai testin kalması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda ikinci eğitici eğitiminde test geliştirme sürecinin deneme aşaması olarak kabul edilen ve madde analiziyle 24 soruya indirilen nihai test formunun kullanılmasına karar verilmiştir.

3.9.3.13. Sonuçların Yeterliliğine Karar Verme

İkinci eğitici eğitiminin başında ve sonunda ön-test ve son-test olarak uygulanan öz-yeterlik ölçeği ve akademik başarı testiyle toplanan verilerin ve programa yönelik görüş ve önerileri almak amacıyla hazırlanarak program sonunda uygulanan açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulardan, uygulanan eğitici eğitimi programının yeterli ve uygulanabilir bir program olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular; öğretim elemanlarının programa yönelik görüşlerinin olumlu düzeyde olduğunu, programa yönelik çok fazla olumsuz eleştiri yapılmadığını ayrıca programın öğretim

elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik düzeylerini geliştirdiğini ve beklenen akademik başarıya ulaştırmada yeterli bir yapısı olduğunu göstermiştir.

Bu bulgulara göre programın küçük düzeltmeler sonrası yeterli ve sonraki eğitici eğitimlerinde uygulanabilir bir program olduğu, eğitici eğitimi programında görev alan öğretim elemanlarının ortak görüşleriyle kabul edilmiştir.

3.9.3.14. Ayrıntılı İşleri Formüle Etme

Programın bundan sonraki eğitici eğitimlerinde kullanılmasına karar verildikten sonra programın detaylandırılması yapılmıştır. Bu aşamada program, içerik, dersler, kazanımlar, öğretme-öğrenme süreçleri, öğretim elemanlarının görev dağılımı, ders saatleri, dersliklerin yapısı ve düzeni, laboratuvar olanakları, öğretim elemanı özellikleri, materyallerin oluşturulması ve değerlendirme yöntemleri gibi farklı faktörler dikkate alınarak ayrıntılı olarak düzenlenmiştir.

3.9.3.15. Bitirme: Programın Yazılı Hale Getirilmesi

Programla ilgili ayrıntılı işler formüle edildikten sonra program tekrar gözden geçirilerek nihai eğitici eğitimi programı hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, hedefler ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme unsurlarını kapsayan biçimde son hali verilerek eğitici eğitimi programı yazılı doküman haline getirilmiştir. Eğitici Eğitimi Programıyla ilgili görseller ekte yer almaktadır (Bakınız EK-16).

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim bilimleri uzmanlarının (Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarının) görüşleri nelerdir?” şeklinde yapılandırılan araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarında uygulanan öğrenci merkezli öğretim-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutunda, mevcut durumun ortaya konulması, yaşanan sorunların belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 6 öğretim elemanının katılımıyla odak grup görüşmesi düzenlenmiştir. Odak grup görüşmesinde anabilim dalı başkanı moderatör olarak görüşmeyi yapılandırmış ve yönetmiştir. Görüşmede, daha önceden hazırlanan 4 temel soru ve bu sorulara ek olarak görüşme esnasında yapılandırılan 2 soru öğretim elemanlarına yönlendirilmiştir. Görüşmede sorulara cevap vermek isteyen bütün öğretim elemanlarına söz hakkı verilmiştir. Yeri geldikçe görüş bildiren öğretim elemanları, konunun gelişimine göre tekrar görüşlerini bildirmişlerdir. Yaklaşık 75 dakika süren odak grup görüşmesinde dile getirilen görüşler, öğretim elemanlarının izinleri alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra, kayıt altına alınan öğretim elemanlarının görüşleri, araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve her uzmana ait görüşler yazılı doküman haline getirilmiştir.

Odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarına aşağıdaki sorular yönlendirilmiştir

- I. Sizce, öğrenci merkezli öğrenme-öğretim süreçleri (yöntem, teknik, materyal, içerik, iletişim ve sınıf yönetimi, vb.) nasıl olmalıdır? (Süreç nasıl sağlanmalı ve düzenlenmelidir?)
- II. Sizce, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğrenme-öğretim süreçlerinde karşılaştığı sorunlar nelerdir? Bu sorunlara çözüm nasıl sağlanmalıdır?
- III. Sizce, öğretim elemanları öğrenci merkezli öğrenme-öğretim süreçlerinde ölçme-değerlendirme etkinliklerini nasıl yapmalıdır? Ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- IV. Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğrenme-öğretim süreçleri düzenleyebilmeleri ve ölçme-değerlendirme yapabilmeleri için ne tür eğitici eğitimi ve kurslara ihtiyaçları vardır? (En çok ihtiyaç duyulan kurs ve etkinlikler sizce hangileridir?)

Bu 4 temel sorudan sonra odak grup görüşmesinde ayrıca görüşmenin ilerleyişine uygun biçimde uzmanlara şu iki soru daha yönlendirilmiştir.

- V. Düzenlenmesini önerdiğiniz eğitici eğitiminin uygulama biçimine yönelik önerileriniz nelerdir?
- VI. Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde son olarak genel sonuç ve önerileriniz nelerdir?

Odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarının görüşlerini içeren ses kayıtlarının analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Sizce öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri (yöntem, teknik, materyal, içerik, iletişim ve sınıf yönetimi, vb.) nasıl olmalıdır? (Şu anki süreci de değerlendirerek süreç nasıl sağlanmalı ve düzenlenmelidir?)” sorusuna verilen cevaplara ilişkin uzman görüşleri yer almaktadır. Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri, yöntem-teknik ve materyaller, içerik ve programlar, öğretim elemanı özellikleri, öğrenciler, ortam ve fiziki koşullar, beceri-tutum ve değerler ile uygulama ve stajda olması gerekenlere yönelik uzman görüşleri verilmiştir.

4.1.1.1. Yöntem-Teknik ve Materyallere Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde olması ya da kullanılması beklenen yöntem, teknik ve materyallere yönelik uzman görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	<i>“Programların dayandığı yaklaşıma uygun olmalı, örneğin süreç oluşturmacı yaklaşıma uygun olmalı.”</i>
2	B	<i>“Kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler öğrencileri aktif kılan yöntemler olmalı”.</i>
3	C	<i>“Her sınıfa ya da bireye uygulanan yöntem farklılık göstermeli (örnek: çoklu zeka kuramı).”</i>
4	D	<i>“Bilgi iletişim teknolojileri etkin kullanılmalı.”</i>
5	F	<i>“Öğretme-öğrenme süreçleri; hümanistik, öğrenci merkezli, öğretim elemanı anlayışa dayalı olmalı.”</i>

4.1.1.2. İçerik ve Programlara Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde olması gereken içerik ve programlara yönelik uzman görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"İçerik düzenlemesi çok önemlidir. Öğretim elemanı içeriği her öğrenciyi aktif kılacak biçimde düzenlemeli."
2	C	"İçerik düzenlemesi her öğrenenin anlayacağı, öğrenci farklılıklarını esas alan biçimde yapılmalı."
3	D	"Var olan içerik yanında öğrenci merkezli süreçte içerik öğrenciler tarafından da oluşturulabilmeli."
4	E	"Öğrenci araştırma yapmalı, belki de farklı bir içeriğe ulaşmalı. Var olan bilgiyi de ifade edebilmeli. Kendi bilgisini düzenleyebilmeli ve bu bilgiyi sunabilmeli."
5	F	"Her alan, kendine özgü düzenlemelerle öğrenci merkezli eğitim kavramını bütünleştirmeli."
6	A	"Seçmeli dersler öğrenci merkezli olmalı ve öğrenci ilgi alanına göre de düzenlenmeli."
7	B	"Programlar istihdam odaklı olmalı. Mezun öğrencilerin ne kadarı istihdam edilebiliyor. Öğrenci merkezli süreç buna göre düzenlenmeli."

4.1.1.3. Öğretim Elemanı Özelliklerine Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde olması gereken öğretim elemanı özelliklerine yönelik uzman görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"Kalitenin en önemli göstergelerinden biri de yeterliklerdir. Yeterliklerin ne kadar sağlandığı tespit edilmeli."
2	B	"Öğretim elemanı program yeterliklerini ve öğrencinin ulaşması gereken yeterlikleri bilmeli."
3	C	"Öğretim elemanına çok iş düşüyor (Öğretim elemanları Öğrenci merkezli süreç uygulandığını, öğrenci ise uygulanmadığını düşünüyor)."
4	D	"Öğretim elemanlığının genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi boyutu olduğu unutulmamalı."
5	E	"Sınıf iklimi çok önemli öğretim elemanları öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeli. Öğretim elemanların kullandığı dil otoriter olmamalı, öğretim elemanları demokratik sınıf ortamı yaratmalı."
6	F	"Öğrenci özerkliği desteklenmeli, fikirleri alınmalı, aktarmacı, öğretmen merkezli dilden uzak durulmalı."
7	B	"Öğretim elemanları kendi yapmadığı uygulamayı öğrencisinden beklememeli, rol model olabilmeli. Her şeyi de öğrenci yapmamalı öğretim elemanı rehber olmalı süreci izlemeli."

8	D	<i>“İlk ilke öğrenciyi tanımak olmalı (ASSURE modelini düşün!), oluşturmacılık bireysel farklılıklara işaret eder.”</i>
9	E	<i>“Öğretim elemanı “facilitator” (kolaylaştırıcı) olmalı.”</i>
10	A	<i>“Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerine her enstitüden öğrenci geliyor ve öğretme-öğrenme süreçlerinde oldukça yetersiz oldukları görülüyor onların eğitimi çok önemli. Bu derslerde öğretmenlik algısının zamanla; teacher, co-learner, facilitator, EQ, trigger ve entertainerbiçiminde neden evrimleştiği öğretilmeli.”</i>
11	C	<i>“Öğretim elemanları arasında işbirliği ve sinerji çok önemli. Kazanımlar, içerik, öğrenci özellikleri, değerlendirme gibi konularda öğretim elemanları sık sık görüşmeli ortak dil oluşturulmalı.”</i>

4.1.1.4. Öğrencilere Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde olması gereken öğrenci özelliklerine yönelik uzman görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	B	<i>“Carl Rogers’ın “self” kavramı önemli öğrenci önce kendini tanımalı.”</i>
2	C	<i>“Öğrencilere öğrenmenin nasıl yapılacağı öğretilmeli.”</i>
3	D	<i>“Öğrenme stilleri ve stratejileri öğrencilere öğretilmeli.”</i>
4	E	<i>“Öğrenciler aktif katılım becerisine sahip değiller, araştırma becerileri eksik, eleştirel düşünme becerileri ve motivasyon düşük.”</i>
5	F	<i>“Öğrencilere anlamlı bilgiyi seçme, bilgiyi farklı sunma, nasıl öğrendiğinin farkına varma eğitimleri verilmeli.”</i>
6	A	<i>“AYYÇ ve TYYÇ, YÖK, MEB vb. kurumların belirlediği yeterlikler çerçevesine uygun hareket edilmeli. Yeterlik odaklı olunmalı. En önemli gösterge mezun yeterlikleri olmalı.”</i>

4.1.1.5. Ortam ve Fiziki Koşullara Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde olması gereken ortam ve fiziki koşullara yönelik, uzmanların görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	B	<i>“Derslikler ve oturma düzeni öğrenciyi aktif kılacak biçimde düzenlenmeli.”</i>
2	C	<i>“Sınıfın bütün alanları çok etkin kullanılmalı.”</i>
3	D	<i>“İşbirlikli çalışmaya ilişkin ortam sağlanmalı.”</i>
4	F	<i>“Teknoloji donanımı ve altyapı yeterli ve içeriğe uygun olmalı.”</i>

4.1.1.6. Beceri-Tutum ve Değerlere Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde olması gereken beceri-tutum ve değerlere yönelik uzmanların görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"Bilgi temelli teorik dersler yerine, beceri, tutum ve değerlerde kazandırılmalı."
2	C	"Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, becerileri destekleyecek bir sınıf iklimi biçiminde düzenlenmeli."
3	D	"Öğrenci merkezlilik psiko-motor alanda hareketlilik olarak algılanıyor. Öğrenci merkezli süreç için öğrencinin bilişsel-duyuşsal ve psiko-motor alanda aktif olması lazım. Öğrencinin duyuşsal alanda aktifliği sağlanmalı ve merak duygusu da aktif edilmeli."

4.1.1.7. Uygulama ve Staja Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde olması gereken uygulama ve staj olanaklarına yönelik uzmanların görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	B	"Uygulamada veya stajda teori ile pratik çelişiyor. Bu çelişki öğrencilerin deneyim kazanmasını engelliyor."
2	C	"Okul dışı etkinliklere, gezi, gözlem, görüşme ve okul dışı deneyimlere önem verilmeli. İş çevreleriyle öğrenciler sık sık buluşabilmeli."
3	E	"Yükseköğretimde öğrenci alana çıkmalı."
4	F	"Staj (öğretmenlik uygulaması dersi) son seneye bırakılmamalı."

4.1.2. Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde uzmanların "Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik uzmanların çözüm önerileri, öğrencilerin öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik uzmanların çözüm önerileri ve öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde fiziki koşullara yönelik yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin uzmanların görüşlerine yer verilmiştir.

4.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Sorunları ve Bunlara Yönelik Uzmanların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular (Yöntem, Teknik, Uygulamalar, Yeterlilikler ve Akademik İlerleme)

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümlerine yönelik, uzmanların önerilerini içeren görüşler yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	<i>“Öğretim elemanı farklı, yeni yöntem, teknik ve gelişmelere açık olmalı, kendini geliştirmeli. İhtiyaçlara uygun ders içerikleri sürekli güncellenmeli.”</i>
2	B	<i>“Öğretim materyalleri (özellikle BİT uygulamaları) etkin kullanılmıyor. Öğretim elemanları teknoloji kullanımına karşı direnç gösteriyor.”</i>
3	C	<i>“Öğretim elemanları daha az sayıda derse girmeli, öğrenci sayısı azaltılmalı ve konu yetiştirme kaygısı olmamalı. Kısacası öğretim elemanının iş yükü azaltılmalı.”</i>
4	D	<i>“Öğrenci merkezli süreci tam bilmediğinden bazı öğretim elemanları uygulamalarını öğrenci merkezli olarak algılıyor. Bu yönden eğitim almaları önemli görülüyor.”</i>
5	E	<i>“Çoğu öğretim elemanı yükseköğretim yeterlikleri ve öğrenci yeterliklerini bilmiyor. Bunun için hizmet-içi kursa ihtiyaçları var. Bazı öğretim elemanları kendini yenilemediği için 20-30 yıl aynı içeriği sunuyor.”</i>
6	F	<i>“Eğitim fakültelerinden farklı olarak diğer yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretim boyutu göz ardı ediliyor. Akademik bilgi sunuluyor, içerik aktarılıyor. Enstitülere verilen “öğretimde planlama ve değerlendirme” dersinin önemi bu noktada daha da artıyor.”</i>
7	B	<i>“Enstitülere verilen bu eğitimin niteliği ve içeriği artırılmalı “öğretimde planlama ve değerlendirme” eğitimi doktora mezunlarına veriliyor ama eğitim fakültesi de dahil tüm öğretim elemanlarına öğretme-öğrenme ve pedagojik formasyon eğitiminin yenilenmesi ve belli aralıklarla yinelenmesi önerilebilir.”</i>
8	D	<i>“Bilgiler çok hızlı ilerliyor. Bu doğrultuda 4-5 yılda bir tekrar tüm öğretim elemanlarına teknoloji içeriği ağırlıklı pedagoji eğitimi verilmeli.”</i>
9	C	<i>“Öğretim elemanlarının katılacağı ulusal ve uluslararası kurslara, üniversite yeterli desteği sağlamalı.”</i>
10	A	<i>“Öğretim elemanlarının akademik yükselme ve ilerlemeye yönelik kaygıları olmamalı. Bu durum dersin niteliğini düşürüyor. Öğretim elemanı yayından ziyade derse odaklanmalı.”</i>
11	F	<i>“Yükselme kriterlerinde dersi etkili işleme yöntemleri gibi öğrenci odaklı sistemler de değerlendirilmeli.”</i>

4.1.2.2. Öğrencilerin Sorunları ve Bunlara Yönelik Uzmanların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bunlara yönelik uzmanların çözüm önerileri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"Öğrenciler üniversitelere çok yetersiz geliyor."
2	B	"Öğrenci bilinçliliğini sağlamak dolayısıyla motivasyonunu artırmak önemli."
3	D	"Üniversite Yaşamına Giriş (ÜYG) dersleri bu bağlamda daha işlevsel olmalı."
4	E	"İlk yıllarda iyi bir uyum eğitimiyle hazırlık sağlanabilir."
5	F	"Öğrencilerde mesleki duygu ve ruh eksikliği gözleniyor, bölümler öğrencilere, mesleki ruh kazandırmalı."
6	C	"Öğrenciler okul dışı aktivitelerde yeterince etkin değiller, farklı kulüp ve derneklerde aktifleşmeleri sağlanmalı. Bu bağlamda sosyal etkinlik programları yeterli ve destekleyici olmalı."

4.1.2.3. Fiziki Koşullara Yönelik Sorunlar ve Bunlara Yönelik Uzmanların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde fiziki koşullara yönelik sorunlar ve bunlara yönelik uzmanların çözüm önerileri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	B	"Teknik donanım ve alt yapı yetersiz, bu yetersizlikler giderilmeli."
2	D	"Eğitim-öğretimde materyal eksikliği bulunuyor. Bu eksiklikler giderilmeli, yeterli düzeye getirilmeli."
3	E	"Teknolojik donanım yetersizliği (etkileşimli tahta vb.) giderilmeli."
4	F	"Toplantı salonları, spor salonları, konferans salonları, kreş, lisansüstü öğrenci çalışma alanları vb. alt yapı eksikliği giderilmeli."
5	C	"İş dünyasıyla iç içe olacak ortam ve olanak eksikliği (teknopark bu anlamda olumlu bir örnek) sağlanmalı."
6	A	"Engelli öğrencilere yönelik düzenlemelerdeki yetersizlikler giderilmeli."
7	B	"Üniversitede mesleki gelişim birimi kurulmalı."

4.1.3. Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Öğretim elemanları, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde ölçme değerlendirme etkinliklerini nasıl yapmalılar (sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında)?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin uzman görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"Öğrenci gelişimini gözlemleyeceğimiz ölçme değerlendirme yöntemleri uygulanmalı."
2	B	"Öğrencinin bilgiyi kullanabileceği, oluşturmacılıkla tutarlı, gerçek yaşam bağlamında uygun, öğrenci öğrenmelerinin mutlaka birden fazla yöntemle izlendiği ölçme-değerlendirme uygulamaları yapılmalı."
3	C	"Öğrenci ürün dosyası ya da proje hazırlama ve sunma yeterli değil, yaşanan sürecin takip edilmesi ve öğrenci ürünlerin paylaşımı da sağlanmalı."
4	D	"Sergi, mobil ortamlar, konferans, pano, stant, vb. gibi ortamlarda öğrenci ürünlerini sunmalı."
5	E	"Değerlendirme formları kullanılıyor. Öğrencinin kendisinin değerlendirilme ölçütlerini bilmesi sağlanmalı. Daha önceden belirlenmiş uzlaşmış ölçütler üzerinden değerlendirme yapılmalı."
6	F	"Ayrıca yapılan değerlendirmenin de değerlendirmesi yapılabilmesi. Ölçütlerin ne kadar doğru olduğu ve özenli ölçtüğü de değerlendirilmeli."
7	C	"Akran değerlendirmesi yapmaları öğrencilerin eleştirel ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştirdiği için uygulanmalı."
8	B	"Öğretim elemanları öğrencileri hangi kriterlere göre değerlendireceklerinde sıkıntı yaşıyorlar. Öğrenci ve yükseköğretim yeterlikleri esas alınarak değerlendirme yapılmalı."
9	A	"Alternatif ölçme-değerlendirme araçları uygulama konusunda çok sıkıntı yaşıyor. Veri toplama araçları bile geliştirilemiyor. Ölçme-değerlendirme ilgili sıkıntılı durumlar mevcut örneğin bazı başarı testlerinde bile hepsi-hiçbiri gibi seçeneklerin yer aldığı görülüyor. Çelişkili ifadeler ve seçenekler olmamalı."
10	D	"Tek soru bile olsa ölçütler çok iyi belirlenmeli ve ölçme-değerlendirme süreci şeffaf olmalı."
11	E	"Süreç değerlendirme bir tarafa klasik değerlendirmede de büyük hatalar yapıyor."
12	F	"Öğretim elemanları farklı ölçme değerlendirme araçları kullanmada sıkıntı yaşıyor. Her fakültenin koyduğu yeterlikleri yukarıda yükseköğretim yeterlikleriyle ile bütünleştirmesi lazım. Öğretim elemanlarının yeterliklere hâkim olması öğrencileri hangi açılardan değerlendireceğine yol göstermesi açısından önemlidir."
13	C	"20 yıldır neredeyse hala aynı ölçme-değerlendirme uygulamalarının (çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) sıklıkla kullanıldığını görüyoruz."
14	A	"Ölçme-değerlendirme anlamında öğretim üyeleri arasındaki işbirliği önemli, bazı durumlarda ortak tutum sergilenmesi gerekli."
15	B	"Standart ve ölçütler belirlenirken aynı alanda çalışan öğretim elemanlarının ders kazanımlarıyla program yeterlikleri arasındaki ilişkiyi birlikte oluşturması gerekiyor. Bu şu anda fazla yapılamıyor."

4.1.4. Eğitici Eğitimi ve Kurs İhtiyacına Yönelik Görüşler

Bu bölümde "Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yapabilmeleri için ne tür eğitici eğitimi ve kurslara ihtiyaçları vardır?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin uzman görüşleri yer almaktadır.

4.1.4.1. Alan ve Program Yeterliklerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri kapsamında alan, program yeterliklerini geliştirmeye ve eğitim durumlarının düzenlenmesine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin uzmanların görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"Yükseköğretim ve alan yeterliklerine yönelik eğitimler düzenlenmelidir."
2	D	"Program yeterlikleriyle ilgili mesleki eğitimler bütün bölümler ayrı ayrı ele alınarak geliştirilmelidir."

4.1.4.2. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerini sağlamak için gerekli olan eğitim durumlarının düzenlenmesine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin uzmanların görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"Kullanılan söylem, dil, sınıf içi iletişim eğitimi düzenlenmeli."
2	C	"Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli yöntem, teknik, strateji, model ve yaklaşımların uygulamalı verildiği eğitimler düzenlenmeli."
3	D	"Ölçme-değerlendirme tekniklerinin ve yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamalı verildiği eğitimler düzenlenmeli."
4	E	"Teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonuna yönelik eğitimler düzenlenmeli."
5	F	"Materyal geliştirme eğitimi düzenlenmeli."
6	B	"Dijital teknolojilerin ve BİT in etkin kullanımına yönelik eğitim (mobil öğrenme vb.) düzenlenmeli."
7	A	"Sanayi, iş çevreleri, yatırımcıları öğretim elemanlarıyla sık sık bir araya getiren hizmet-içi eğitim programları düzenlemelidir."

4.1.5. Uygulama Biçimine Yönelik Öneriler

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulama biçimine ilişkin uzmanların görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"Eğitimler, çalıştaylar şeklinde düzenlenmelidir."
2	C	"Eğitimler, teorik bilgi kazandırmaktan çok uygulamaya dönük olmalıdır."
3	F	"Eğitimlerde gruptaki öğretim elemanı sayıları grup çalışması yapmaya uygun olmalı, bu nedenle gruplar kalabalık olmamalıdır."

4.1.6 Mevcut Durumla İlgili Genel Sonuç ve Öneriler

Aşağıda, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde uzmanların özetle genel sonuç ve önerilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

No	Öğretim Elemanı	Görüşler
1	A	"Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde yükseköğretim kurumlarında ciddi içerik ve uygulama sorunları vardır."
2	C	"Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik düzenli eğitim almaları gereklidir."
3	F	"Yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerindeki sorunların giderilmesi için düzenli aralıklarla öğretim elemanlarına eğitici eğitime yönelik ihtiyaç analizi yapılmalıdır."
4	E	"İhtiyaç analizinden elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının istekleri de dikkate alınarak eğitici eğitimi programları geliştirilerek uygulanmalıdır."

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak problem cümlesi, "Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ve bazı değişkenlerin (cinsiyet, fakülte ve eğitim alma durumu, yaş aralığı ve üniversitenin bulunduğu bölge) öz-yeterlik algılarına etkileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın bu bölümünde, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algıları ve bu öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.2.1. Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algıları ve düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, araştırma kapsamında geliştirilen "Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte öz-yeterlik ifadelerinin karşısındaki kutucuklarda 1 ile 5 arasında bulunan rakamlardan, 1: en az, 5:

en çok olacak şekilde öz-yeterlik algı düzeyini yansıtan rakamın işaretlenmesi suretiyle belirtilmesi istenmiştir. Ölçek, farklı üniversitelerin, farklı fakültelerinde görev yapan 2590 öğretim elemanına Google Document's formunda e-mail aracılığıyla gönderilmiştir. Gönderilen e-maillere cevap veren 178 öğretim elemanının cevapları üzerinden öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlikleri incelenmiştir.

Bu doğrultuda, öz-yeterlik ifadelerine verilen cevapların ortalamaları aşağıda belirtilen aralıklara göre değerlendirilmiştir. Ölçek ifadelerine verilen cevaplardan elde edilen ortalama puanlar, öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini ortaya koymaktadır. Ölçekten elde edilen ortalama puanlara göre öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçleri açısından öz-yeterlik algı düzeyleri aşağıdaki Tablo 4.1.'de bulunduğu aralığa göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4.1. Yeterliklere İlişkin Puan Ortalamaları Referans Tablosu

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan
Çok Yetersiz	1	1.00 – 1.79
Yetersiz	2	1.80 – 2.59
Orta Düzeyde Yeterli	3	2.60 – 3.39
Yeterli	4	3.40 – 4.19
Çok Yeterli	5	4.20 – 5.00

Öğretim elemanlarının öz-yeterlik alguları ortalama puanları ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular (N=178)

Madde No	Maddeler	\bar{X}	SS
1	Tamamlayıcı (Alternatif) değerlendirme yöntemlerini kullanabilirim.	4.24	.74
2	Öğrenci özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme türleri tasarlayabilirim.	4.06	.84
3	Kazanımlara uygun öğretim etkinliklerini belirleyebilirim.	4.23	.75
4	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre içerik düzenlemesi yapabiliyim.	4.39	.71
5	Öğrenci merkezli ders planı hazırlayabilirim.	4.26	.76
6	Dersin kazanımlarına uygun değerlendirme yapabiliyim.	4.27	.74
7	Öğrenci merkezli kazanımları belirleyebilirim.	4.16	.76
8	Dersin zaman çizelgesini oluşturabilirim.	4.56	.74
9	Öğrenci merkezli öğretim tekniklerini kullanabilirim.	4.25	.84
10	Kazanımlara uygun olan öğretim yaklaşımlarını seçip kullanabilirim.	4.14	.75
11	Öğrenci merkezli ölçme aracı geliştirmek için gereken teknikleri belirleyebilirim.	3.88	.91
12	Pedagoji bilgim etkili öğretme-öğrenme süreci düzenlemek için yeterlidir.	3.79	1.06
13	Öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.	4.11	.77
14	Öğretim etkinliklerinde kullanılacak tamamlayıcı kaynakları seçebilirim.	4.22	.68
15	Ölçme-değerlendirme sonucu öğrencilere geri bildirim verebilirim.	4.18	.71
16	Dersin kazanımlarına en uygun öğretim stratejisini kullanabilirim.	4.19	.76
17	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilirim.	4.32	.69
18	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim tekniği (ya da tekniklerini) belirleyebilirim.	4.17	.77
19	Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanabilirim.	4.20	.77
20	Öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlayıcı etkinliklere yer verebilirim.	4.03	.91
21	Öğrencilerin araştırarak öğrenmelerini sağlayabilirim.	4.40	.71
22	Öğrencilerin akademik yeterliklerini belirleyebilirim.	4.22	.75
23	Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için gereken ortamı oluşturabilirim.	4.07	.81
24	Ölçme değerlendirme yöntemini belirleyebilirim.	4.15	.81
25	Konu özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme türleri tasarlayabilirim.	4.24	.83
26	Öğretim etkinliklerinde kullanılacak materyalleri seçebilirim.	4.06	.72
27	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim stratejisini belirleyebilirim.	4.24	.75
28	Öğrencilerin mesleki gelişimlerini sağlayıcı etkinliklere yer verebilirim.	4.39	.77
29	Öğrenci merkezli eğitim ortamları hazırlayabilirim.	4.14	.79
30	Sahip olduğum teknoloji bilgisiyle etkili öğretme-öğrenme süreci düzenleyebilirim.	4.17	.82
31	Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri oluşturabilirim.	4.26	.79
32	Alanıma özgü öğretim yöntem ve tekniklerini derslerimde uygulayabilirim.	4.56	.68
33	Teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerimi bütünleştirerek etkili öğretme-öğrenme süreçleri düzenleyebilirim.	4.25	.91
34	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim yöntemini (ya da yöntemlerini) belirleyebilirim.	4.34	.81
35	Ders süreci içerisinde öğrenci gelişimini değerlendirebilirim.	3.88	.76
36	Dersin bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanla ilgili kazanımlarını belirleyebilirim.	3.79	1.04
37	Öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını sağlayabilirim.	4.11	.81
38	Öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun ölçme araçları geliştirebilirim.	4.22	.91
39	İçeriği güncel değişikliklere göre düzenleyebilirim.	4.38	.71
40	Öğrencilere, kazanımlara ulaşmalarında rehberlik edebilirim.	4.19	.75
Toplam		4.19	.78

Tek boyut ve 40 maddeden oluşan ölçeğin, Cronbach alfa iç tutarlılık değeri 0.98' dir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık değeri 0.97 olarak bulunmuştur.

Yukarıda yer alan Tablo 4.2.'ye göre öğretim elemanlarının ölçekte yer alan öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik ifadelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 4.19 bulunmuştur. Bu ortalama puan, "3.40-4.19: yeterli" aralığına denk gelmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerini "yeterli" düzeyinde gördüklerini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanları öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik kendilerini yeterli seviyede görmektedir.

4.2.2. Farklı Değişkenlere Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Bu alt problemle, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, fakülte ve eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem için t-testi, yaş aralığı ve üniversitenin bulunduğu bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise ANOVA testleri ile incelenmiştir.

Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları (N=178)

Cinsiyet	Kadın (N=85;%47.8)		Erkek (N=93;%52.2)		t ve p değerleri	
	\bar{x}	SS.	\bar{x}	SS.	t	p
	4.30	0.62	4.12	0.52	-2.12	.03*

Cinsiyet değişkeni açısından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (t=-2.12; p<.05). Elde edilen bulgulara göre kadın öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin erkek öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinden, kadın öğretim elemanları lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada, fakülte değişkenine göre öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla fakülte değişkeninin, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ile diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarından oluşması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda bu boyutta, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeyleriyle diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını

belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. T-testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Fakülte Değişkenine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları (N=178)

Fakülte	Eğitim Fakültesi (N=70; % 39.3)		Diğer Fakülteler (N=108; % 60.7)		t ve p değerleri	
	\bar{x}	SS.	\bar{x}	SS.	t	p
	4.40	.49	4.08	.60	3.70	.00

Fakülte değişkeni açısından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=3.70$; $p<.05$). Elde edilen bulgulara göre, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerine göre, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları lehine anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir.

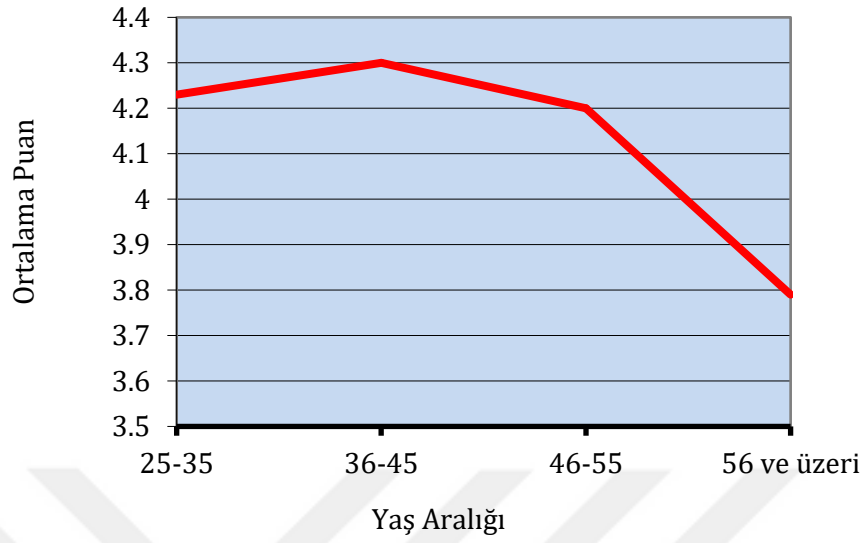
Araştırmada, yaş aralığı değişkenine göre öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin belirli yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, iki ya da daha fazla gruba ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ile ilgili hipotezleri test etmek için yapılan testlerden Anova Testi (Varyans Analizi) uygulanmıştır. Anova testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Yaş Aralığı Değişkenine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonuçları (N=178)

Yaş Aralığı	25-35 (N=48;%27)		36-45 (N=64;%36)		46-55 (N=48;%27)		56 ve Üzeri (N=18;%10)		F ve p değerleri		Anlamlı Fark
	\bar{x}	SS.	\bar{x}	SS.	\bar{x}	SS.	\bar{x}	SS.	F	p	
	4,23	0,52	4,30	0,50	4,20	0,55	3,79	0,86	3,88	0,01	56 ve üzeri ile; 25-35 36-45 46-55

Yaş aralığı değişkeni açısından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($F=3.88$; $p<.05$). Farkın kaynağını ve yönünü bulmak amacıyla, çoklu karşılaştırmalarda varyansların homojen çıktığı durumlarda yapılan testlerden biri olan Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey Testi sonucunda 25-35 yaş aralığı ile 56 ve üzeri yaş aralığı arasında 25-35 yaş aralığı lehine, 36-45 yaş aralığı ile 56 ve üzeri yaş aralığı arasında 36-45 yaş aralığı lehine, 46-54 yaş aralığı ile 56 ve üzeri yaş aralığı arasında 46-54 yaş aralığı lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Aşağıda Grafik 4.1.' de yaş aralığına göre ölçek maddelerine verilen cevapların ortalama puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.



Grafik 4.1. Yaş Aralığına Göre Ortalama Öz-Yeterlik Algı Puanları Değişim Grafiği

Yukarıda yer alan Grafik 4.1.' de görüldüğü gibi yaş aralığına göre öğretim elemanlarının ölçekten aldıkları ortalama öğretme-öğrenme süreci öz-yeterlik algı puanları en yüksek 36-45 yaş aralığında 4.30 olarak çıkmıştır. En düşük ortalama öğretme-öğrenme süreci öz-yeterlik algı puanları ise 3.80 puan ile 56 ve üzeri yaş aralığında çıkmıştır. 25-35 yaş aralığında 4.23 olan ortalama öğretme-öğrenme süreci öz-yeterlik algı puanlarının 36-45 yaş aralığında en yüksek ortalamaya ulaştıktan sonra 46-55 yaş aralığında 4.20 ortalamayla ilk yaş aralığı olan 25-35 yaş aralığına yaklaştığı görülmektedir.

Araştırmada, ayrıca öğretme-öğrenme süreçleri eğitimi alma durumu değişkenine göre öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu doğrultuda bu boyutta öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin, daha önceden öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik herhangi bir eğitim alanlar ile almayanlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, öğretme-öğrenme süreçleri eğitimi alma durumu değişkenine göre öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri Arasındaki Farklı İlişkin T-Testi Sonuçları (N=178)

Eğitimi Alma Durumu	Eğitim Alan (N=119; % 66.9)		Eğitim Almayan (N=59; % 33.1)		t ve p değerleri	
	\bar{x}	SS.	\bar{x}	SS.	t	P
	4.25	0.58	4.11	0.56	1.59	0.11

Öğretme-öğrenme süreçleri eğitimi alma durumu değişkeni açısından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1.59$; $p>.05$). Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre, daha önceden öğretme-öğrenme süreçleri eğitimi alan ve almayan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

Araştırmada, üniversitenin bulunduğu bölge değişkenine göre öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu amaçla, iki ya da daha fazla gruba ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ile ilgili hipotezleri test etmek için yapılan testlerden Anova Testi (Varyans Analizi) uygulanmıştır. Anova testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Üniversitenin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonuçları (N=178)

Üniversitenin Bulunduğu Bölge Değişkeni	Akdeniz B. (N=102;%57.3)		D. Anadolu B. (N=47;%26.4)		Güneydoğu A. B. (N=17;%9.6)		İç Anadolu B. (N=12; % 6.7)		F ve p değerleri	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	F	p
	4.23	0.61	4.20	0.53	4.16	0.59	4.11	0.48	0.17	0.91

Üniversitenin bulunduğu bölge değişkeni açısından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0.17$; $p>.05$). Üniversitelerin bulunduğu bölge değişkenine göre öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri farklılaşmamaktadır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu alt problemde, “Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçları nelerdir?” şeklinde yapılandırılan problem durumuna cevap bulmak amacıyla öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla, öğretim elemanlarının ihtiyaç duyabileceği konu ve içeriklerin belirlenmesi amacıyla, öğretim elemanlarına yönelik bir eğitici eğitimi ihtiyaç analizi anketi hazırlanmış ve hazırlanan anket, Mersin Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerinde görev yapan 173 öğretim elemanına uygulanmıştır. Elde edilen bulgularla, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçleri bağlamında eğitim ihtiyaçları belirlenmiş ve bu doğrultuda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitici eğitimi programı oluşturulmuştur.

Geliştirilen ihtiyaç analizi anketi, demografik bilgilerin toplanması amacıyla hazırlanan 5 madde ve “ihtiyaç duyuyorum” ifadesine karşılık gelen kutucuğu işaretleyerek programda yer almasını istedikleri konu ya da içeriği belirtebilecekleri 50 maddeden oluşmaktadır.

İlk olarak öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik genel eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular frekans ve yüzde olarak aşağıda Tablo 4.8.’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Genel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=170)

Konu Başlıkları	Katılım	
	f	%
1 Öğrenci Motivasyonunu Sağlama	78	5.986
2 Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı	74	5.679
3 Öğrenci Merkezli Ders Planı Hazırlama	73	5.602
4 Bir Dersin İçeriğini (Kapsamını) Nitelikli Bir Biçimde Planlama	73	5.602
5 Ölçme Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik	71	5.448
6 Dersin Amaç ve Kazanımlarını Belirleme	71	5.448
7 İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı	68	5.218
8 Bir Dersin Ölçme-Değerlendirme Sürecini Planlama	68	5.218
9 “Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi” Kapsamında Alan Yeterlikleri	65	4.988
10 Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamı Oluşturma	59	4.528
11 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Temelli Öğretim	58	4.451
12 Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi	58	4.451
13 Öğrenme Stilleri ve Stratejileri	57	4.374
14 Öğrenci Merkezli Etkinlik Planı Tasarlama	56	4.297
15 Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	55	4.221
16 Sınıfta Öğrenci Merkezli İletişimi Sağlama	55	4.221
17 Öğrenci Merkezli Zengin İçerikler Oluşturma	53	4.067
18 Öğretim Materyali Çeşitleri Oluşturma	52	3.990
19 Program (Alan) Yeterliklerini Oluşturma	51	3.914
20 Ölçme Araçlarının Geliştirilme İlkeleri	48	3.683
21 Ölçme ve Değerlendirmeye Kavramsal Bakış	33	2.532
22 Ölçme Araçlarının Sınıflandırılması	27	2.072
Toplam	1303	100

Yukarıda yer alan Tablo 4.8.’de öğretim elemanlarının en fazla eğitim ihtiyacı duyduğu konuların % 5.986 (f=78) oranında “Öğrenci Motivasyonunu Sağlama”, % 5.679 (f=74) oranında “Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı”, % 5.602 (f=73) oranında “Öğrenci Merkezli Ders Planı Hazırlama” ve % 5.602 (f=73) oranında ise “Bir Dersin İçeriğini (Kapsamını) Nitelikli Bir Biçimde Planlama” olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Ardından öğretim elemanlarının; % 5.448 (f=71) oranında “Ölçme Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik”, % 5.448 (f=71) oranında “Dersin Amaç ve Kazanımlarını Belirleme”, % 5.218 (f=68) oranında “İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı”, % 5.218 (f=68) oranında “Bir Dersin

Ölçme-Değerlendirme Sürecini Planlama”, % 4.988 (f=65) oranında “Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Kapsamında Alan Yeterlikleri”, % 4.528 (f=59) oranında “Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamı Oluşturma”, % 4.451 (f=58) oranında “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Temelli Öğretim”, % 4.451 (f=58) oranında “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi”, % 4.374 (f=57) oranında “Öğrenme Stilleri ve Stratejileri”, % 4.297 (f=56) oranında “Öğrenci Merkezli Etkinlik Planı Tasarlama” % 4.221 (f=55) oranında “Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar” % 4.221 (f=55) oranında “Sınıfta Öğrenci Merkezli İletişimi Sağlama”, % 4.067 (f=53) oranında “Öğrenci Merkezli Zengin İçerikler Oluşturma”, % 3.990 (f=52) oranında “Öğretim Materyali Çeşitleri Oluşturma”, % 3.914 (f=51) oranında “Program (Alan) Yeterliklerini Oluşturma”, % 3.683 (f=48) oranında “Ölçme Araçlarının Geliştirilme İlkeleri”, % 2.532 (f=33) oranında “Ölçme ve Değerlendirmeye Kavramsal Bakış”, % 2.072 (f=27) oranında “Ölçme Araçlarının Sınıflandırılması” konularına yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçlarının, eğitici eğitimi programının oluşturulmasında kolaylık sağlaması amacıyla hangi anabilim dalı kapsamına girdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçları, eğitici eğitimi programının hazırlanması ve düzenlenmesinde görev alan ilgili anabilim dallarına göre sınıflandırılmıştır. İhtiyaç duyulan eğitim konuları, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dallarına uygun biçimde dağıtılmıştır. Öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçlarının anabilim dallarına göre uygun biçimde sınıflandırılmış şekli aşağıda Tablo 4.9.’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Belirtilen Eğitim İhtiyaçlarının Anabilim Dallarına Göre Sınıflandırılması (N=170)

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı (f=668; % 51.26)	1.Öğrenci Merkezli Ders Planı Hazırlama (f=73; % 5.60)	Ölçme-Değerlendirme Alanı (f=305; % 23.40)	1. Ölçme Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlilik (f=71; % 5.44)	Eğitim Yönetimi Alanı (f=110; % 8.44)	1.Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (f=55; % 4.22)
	2. Bir Dersin İçeriğini (Kapsamını) Nitelikli Bir Biçimde Planlama (f=73; % 5.60)		2. Bir Dersin Ölçme-Değerlendirme Sürecini Planlama (f=68; % 5.21)		2. Sınıfta Öğrenci Merkezli İletişimi Sağlama (f=55; % 4.22)
	3. Dersin Amaç ve Kazanımlarını Belirleme (f=71; % 5.44)		3. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi (f=58; % 4.45)		
	4. "Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi" Kapsamında Alan Yeterlikleri (f=65; % 4.98)		4. Ölçme Araçlarının Geliştirilme İlkeleri (f=48; % 3.68)		
	5. Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamı Oluşturma (f=59; % 4.52)		5. Ölçme ve Değerlendirmeye Kavramsal Bakış (f=33; % 2.53)		
	6. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Temelli Öğretim (f=58; % 4.45)		6. Ölçme Araçlarının Sınıflandırılması (f=27; % 2.07)		
	7. Öğrenme Stilleri ve Stratejileri (f=57; % 4.37)	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Alanı (f=142; % 10.90)	1.Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı (f=74; %5.67)	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanı (f=78; %5.98)	1.Öğrenci Motivasyonunu Sağlama (f=78; % 5.98)
	8. Öğrenci Merkezli Etkinlik Planı Tasarlama (f=56; % 4.29)		2. İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı (f=68; %5.21)		
	9. Öğrenci Merkezli Zengin İçerikler Oluşturma (f=53; % 4.06)				
	10. Öğretim Materyali Çeşitleri Oluşturma (f=52; % 3.99)				
	11. Program (Alan) Yeterliklerini Oluşturma (f=51; 3.91)				

Yukarıda Tablo 4.9.'da yer alan bulgulara göre, öğretim elemanlarının eğitici eğitimi ihtiyaçlarının, büyük bir kısmının % 51.26 (f=668) oranında "Eğitim Programları ve Öğretim" alanı ile ilgili olduğu, sırasıyla diğer eğitim ihtiyaçlarının ise % 23.40 (f=305) oranında "Eğitimde Ölçme-Değerlendirme", % 10.90 (f=142) oranında "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)", % 8.44 (f=110) oranında "Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi" ve % 5.98 (f=78) oranında "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)" alanları ile ilgili olduğu görülmektedir.

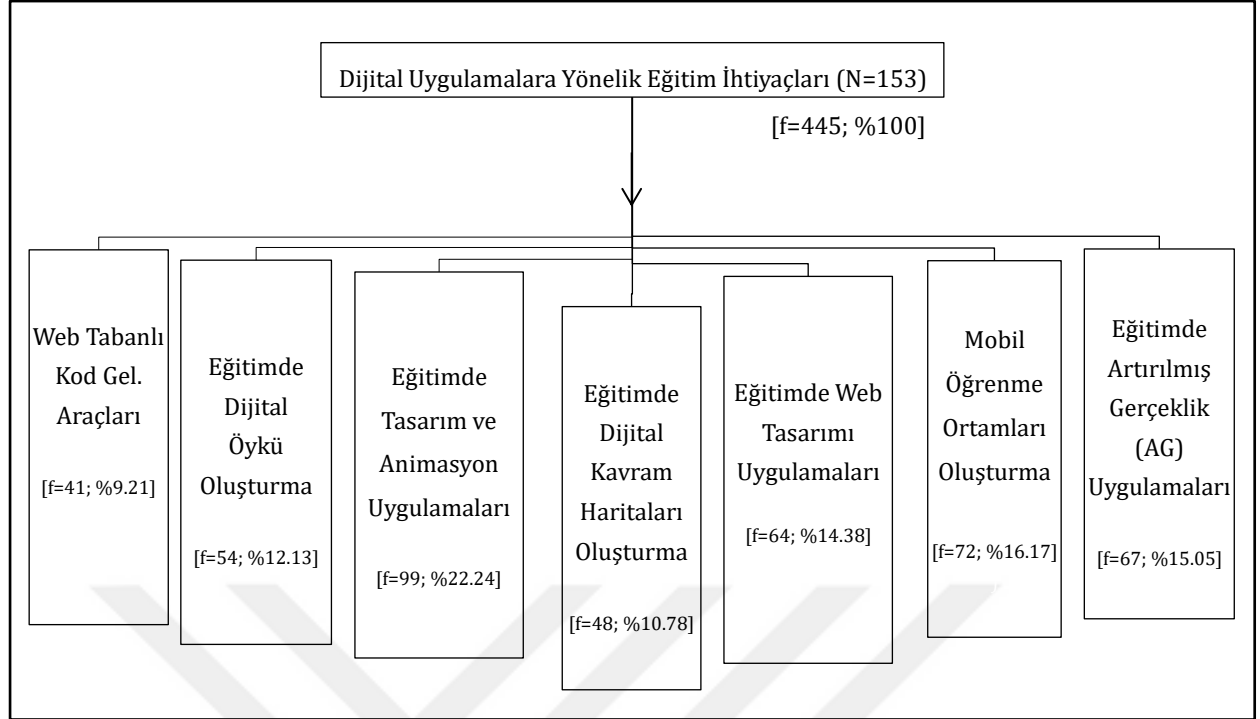
Öğretim elemanlarının genel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalara yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalara yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular, frekans ve yüzde olarak aşağıda Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretim Sürecinde Kullanmak Üzere Bilgisayar Temelli ve Dijital Çeşitli Uygulamalara Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=153)

No	Konu Başlıkları	Katılım	
		f	%
1	Eğitimde Tasarım ve Animasyon Uygulamaları	99	22.247
2	Mobil Öğrenme Ortamları Oluşturma	72	16.179
3	Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları	67	15.056
4	Eğitimde Web Tasarımı (Moodle, E-Öğrenme, vb.) Uygulamaları	64	14.382
5	Eğitimde Dijital Öykü Oluşturma	54	12.134
6	Eğitimde Dijital Kavram Haritaları Oluşturma	48	10.786
7	Eğitimde Web Tabanlı Kod Geliştirme Araçları	41	9.213
Toplam		445	100

Yukarıdaki Tablo 4.10.'a göre, öğretim elemanlarının, öğretim sürecinde kullanmak üzere bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalara yönelik en çok % 22.247 (f=99) oranında "Eğitimde Tasarım ve Animasyon Uygulamaları" ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ardından öğretim elemanlarının sırasıyla, % 16.179 (f=72) oranında "Mobil Öğrenme Ortamları Oluşturma", % 15.056 (f=67) oranında "Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları", % 14.382 (f=64) oranında "Eğitimde Web Tasarımı (Moodle, E-Öğrenme, vb.) Uygulamaları", % 12.134 (f=54) oranında "Eğitimde Dijital Öykü Oluşturma", % 10.786 (f=48) oranında "Eğitimde Dijital Kavram Haritaları Oluşturma" ve % 9.213 (f=41) oranında "Eğitimde Web Tabanlı Kod Geliştirme Araçları" ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının, bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalara yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular, kavram haritaları biçiminde gösterimle aşağıda Şekil 4.1.'de verilmiştir.



Şekil 4.1. Dijital Uygulamalara Yönelik Eğitim İhtiyaçları

Öğretim elemanlarının dijital uygulamalara yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular frekans ve yüzde olarak aşağıda Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımlarına Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=142)

No	Konu Başlıkları	Katılım	
		f	%
1	Proje Temelli Öğrenme	77	14.555
2	Probleme Dayalı Öğrenme	72	13.610
3	Araştırma Temelli Öğrenme	68	12.854
4	Sorgulayarak Öğrenme	68	12.854
5	İşbirlikli Öğrenme	50	9.451
6	Çoklu Zekâ Kuramı	50	9.451
7	Öğretme-Öğrenme İle İlgili Temel Kuramlar (Davranışçı Kuram, Bilişsel Kuram, Bilgiyi İşleme Kuramı, vb.)	41	7.750
8	Yapılandırıcılık (Oluşturmacılık)	38	7.183
9	Tam Öğrenme	35	6.616
10	Beyin Temelli Öğrenme	30	5.671
Toplam		529	100

Yukarıda yer alan Tablo 4.11.' e göre, öğretim elemanlarının, öğrenme-öğretmede kuram ve yaklaşımlarla ilgili olarak en çok % 14.555 (f=77) oranında "Proje Temelli Öğrenme" ile ilgili

eğitim ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ardından öğretim elemanlarının sırasıyla bu yöndeki eğitim ihtiyaçlarının % 13.610 oranında (f=72) “Probleme Dayalı Öğrenme”, % 12.854 (f=68) oranında “Araştırma Temelli Öğrenme”, % 12.854 (f=68) oranında “Sorgulayarak Öğrenme”, % 9.451 (f=50) oranında “İşbirlikli Öğrenme”, % 9.451 (f=50) oranında “Çoklu Zekâ Kuramı”, % 7.750 (f=41) oranında “Öğretme-Öğrenme İle İlgili Temel Kuramlar (Davranışçı Kuram, Bilişsel Kuram, Bilgiyi İşleme Kuramı, vb.)”, % 7.183 (f=38) oranında “Yapılandırıcılık (Oluşturmacılık)”, % 6.616 (f=35) oranında “Tam Öğrenme” ve % 5.671 oranında (f=30) “Beyin Temelli Öğrenme” olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

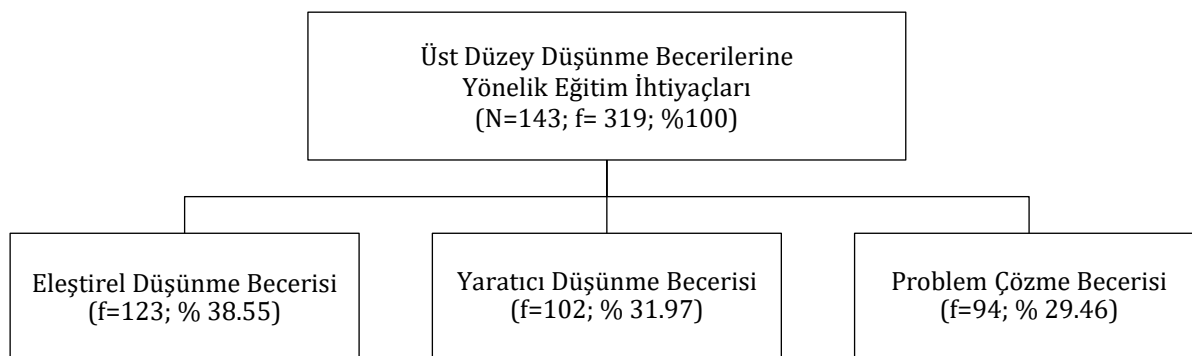
Çalışmada öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarının ardından üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular, frekans ve yüzde olarak aşağıda Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yönelik Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=143)

No	Konu Başlıkları	Katılım	
		f	%
1	Eleştirel Düşünme Becerisi	123	38.557
2	Yaratıcı Düşünme Becerisi	102	31.974
3	Problem Çözme Becerisi	94	29.467
Toplam		319	100

Yukarıda Tablo 4.12.’de yer alan bulgulara göre, öğretim elemanlarının, en fazla % 38.557 (f=123) oranında “Eleştirel Düşünme Becerisi” daha sonra sırasıyla % 31.974 (f=102) oranında “Yaratıcı Düşünme Becerisi” ve % 29.467 (f=94) oranında “Problem Çözme Becerisi” alanlarında üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının, üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular aşağıda Şekil 4.2.’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yönelik Eğitim İhtiyaçları

Çalışmada öğretim elemanlarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlere yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan öğrenci merkezli yöntemlere yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular frekans ve yüzde olarak aşağıda Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrenci Merkezli Yöntemlere Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=138)

No	Konu Başlıkları	Katılım	
		f	%
1	Problem Çözme Yöntemi	88	19.909
2	Tartışma Yöntemi	81	18.325
3	Örnek Olay Yöntemi	72	16.289
4	Yaratıcı Drama Yöntemi	49	11.085
5	5E ve 7E Modeli	42	9.502
6	Gösterip Yaptırma Yöntemi	40	9.049
7	Okuma Çemberi Yöntemi	38	8.597
8	Bireysel Çalışma Yöntemi	32	7.239
Toplam		442	100

Yukarıda Tablo 4.13.'de yer alan bulgulara göre öğretim elemanları, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili düzenlenecek eğitime yönelik en çok % 19.909 (f=88) oranında "Problem Çözme Yöntemi" ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının sırasıyla, % 18.325 (f=81) oranında "Tartışma Yöntemi", % 16.289 (f=72) oranında "Örnek Olay Yöntemi", % 11.085 (f=49) oranında "Yaratıcı Drama Yöntemi", % 9.502 (f=42) oranında "5E ve 7E Modeli", % 9.049 (f=40) oranında "Gösterip Yaptırma Yöntemi", % 8.597 (f=38) oranında "Okuma Çemberi Yöntemi" ve % 7.239 (f=32) oranında "Bireysel Çalışma Yöntemi" ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, eğitici eğitimi programının öğretim elemanları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunun için ilk olarak, eğitici eğitimi programının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisine, ikinci olarak öğretim elemanlarının akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu amaçla, eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı ve akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Bu doğrultuda, araştırmanın dördüncü alt problemi; “Eğitici Eğitimi Programının Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterlik Algıları ve Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkileri Nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu problem durumu çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme süreçleri öz-yeterlik algıları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretim elemanlarının, kendi grupları içinde öğretme-öğrenme süreçleri öz-yeterlik algıları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretim elemanlarının, öz-yeterlik algıları fark puanları arasında buldukları gruplara (sağlık grubu ve fen grubu arasında) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretim elemanlarının, akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretim elemanlarının, kendi grupları içinde akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretim elemanlarının, akademik başarı fark puanları arasında buldukları gruplara (sağlık grubu ve fen grubu arasında) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aşağıda Tablo 4.14.’de ön-test ve son-testlere yönelik tüm grup, fen grubu ve sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının sayıları (N), akademik başarı ve öz-yeterlik puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

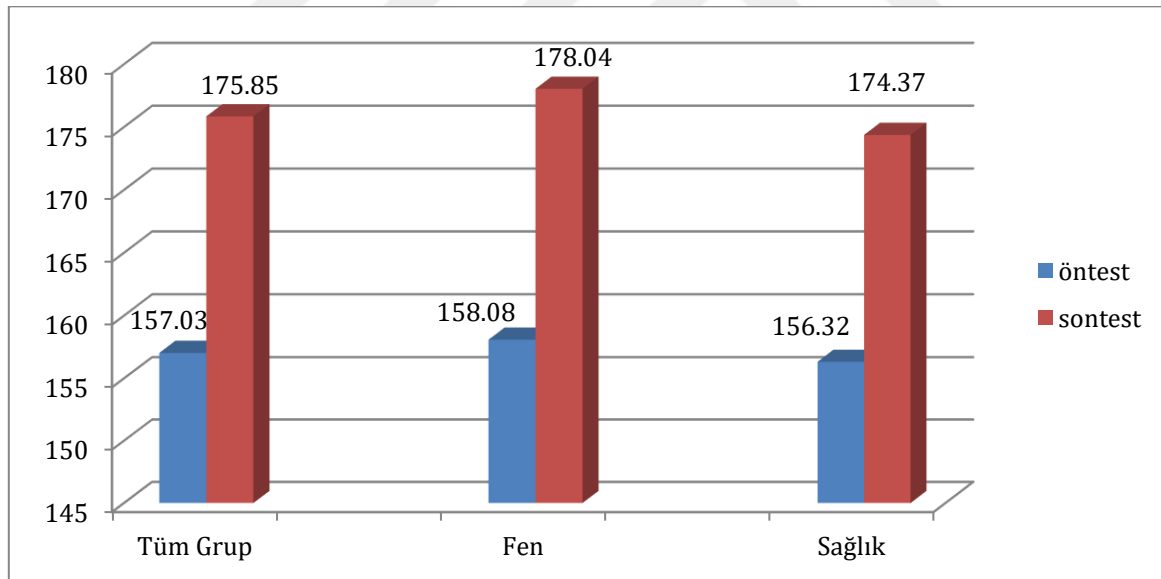
Tablo 4.14. Tüm Grup, Fen Grubu ve Sağlık Grubunda Akademik Başarı, Öz-Yeterlik Ön-test ve Öz-Yeterlik Son-test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Değişken	Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Tüm Grup (Tüm Öğretim Elemanları)	Öz-Yeterlik	Ön-test	62	157.03	24.52
		Son-test	62	175.85	20.80
Fen Grubu	Öz-Yeterlik	Ön-test	25	158.08	23.82
		Son-test	25	178.04	19.41
Sağlık Grubu	Öz-Yeterlik	Ön-test	37	156.32	25.29
		Son-test	37	174.37	21.82
Tüm Grup (Tüm Öğretim Elemanları)	Akademik Başarı	Ön-test	53	15.70	2.539
		Son-test	53	17.06	2.678
Fen Grubu	Akademik Başarı	Ön-test	19	15.53	2.294
		Son-test	19	15.84	3.132
Sağlık Grubu	Akademik Başarı	Ön-test	34	15.79	2.694
		Son-test	34	17.74	2.151

Yukarıda yer alan Tablo 4.14. incelendiğinde tüm öğretim elemanlarının ön-testte 157.03 olan öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının son-testte 175.85’ e çıktığı görülmektedir.

Ölçekten alınabilecek toplam puan ortalamasının 200 puan olduğu düşünüldüğünde son-test ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini arttıran bir yapıda olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde fen grubunda öğretim elemanlarının ön-testte 158.08 olan öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının son-testte 178.04' e yükseldiği, sağlık grubunda ise ön-testte 156.32 olan öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının son-testte 174.37' e yükseldiği görülmektedir. Tüm öğretim elemanlarının ön-testte 157.03 olan akademik başarı puan ortalamalarının son-testte 170.6' ya çıktığı görülmektedir. Akademik başarı testinden alınabilecek toplam puan ortalamasının maksimum 24 puan olduğu düşünüldüğünde son-test ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde fen grubunda öğretim elemanlarının ön-testte 15.53 olan akademik başarı puan ortalamalarının son-testte 15.84 olarak çok az bir artış gösterdiği, sağlık grubunda ise ön-testte 15.79 olan akademik başarı puan ortalamalarının son-testte 17.74 olarak olumlu bir artış gösterdiği görülmektedir.

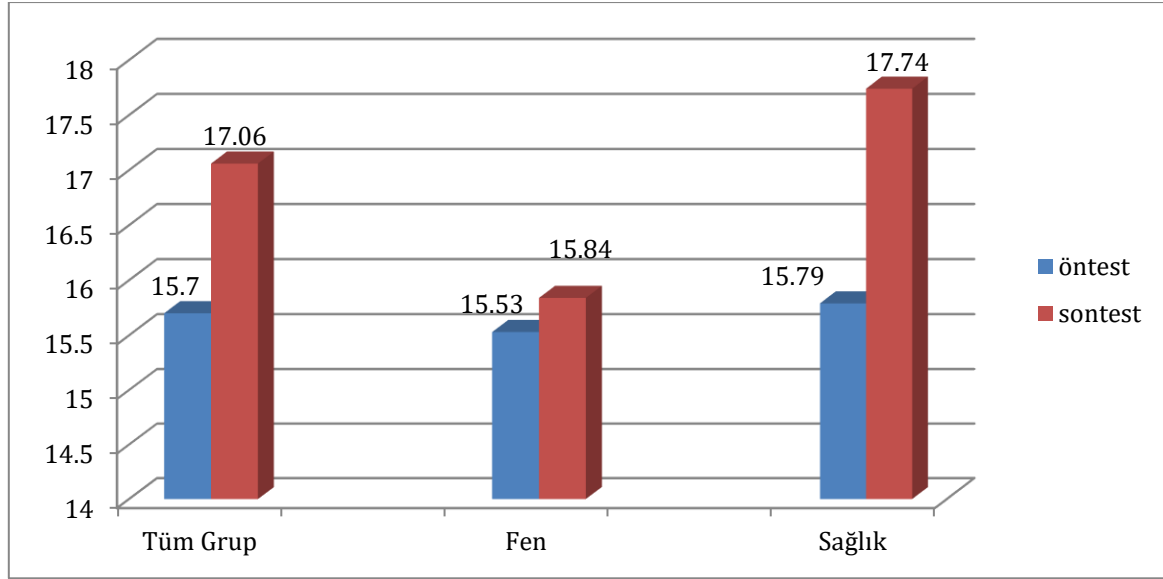
Aşağıda, Grafik 4.2.'de gruplara göre öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ön-test ve son-test aritmetik ortalama puanları verilmiştir.



Grafik 4.2. Öz-Yeterlik Algısı Değişkenine İlişkin Grupların Ön-test ve Son-test Ortalama Puanları

Yukarıda yer alan Grafik 4.2' ye göre, öz-yeterlik algıları son-test ortalama puanlarının ön-test puanlarına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

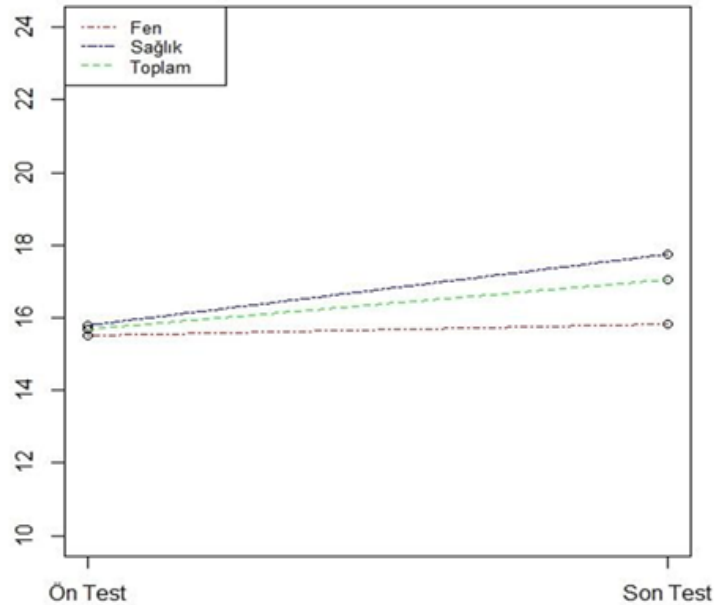
Aşağıda, Grafik 4.3.'de gruplara göre öğretim elemanlarının akademik başarı ön-test ve son-test aritmetik ortalama puanları verilmiştir.



Grafik 4.3. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Grupların Ön-test ve Son-test Ortalama Puanları

Yukarıda yer alan Grafik 4.3.' e göre, akademik başarı son-test ortalama puanlarının tüm grupta ve sağlık grubunda ön-test puanlarına göre oldukça yüksek olduğu, fakat fen grubunda beklenen artışın olmadığı görülmektedir.

Aşağıdaki çizgi grafiğinde fen grubu, sağlık grubu ve tüm grupta akademik başarı ön-test ve son-test puan ortalamalarının değişimi gösterilmektedir.



Grafik 4.4. Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Farkı

Yukarıda yer alan Grafik 4.4. incelendiğinde fen grubu, sağlık grubu ve tüm grupta başlangıçta akademik başarı puan ortalamalarının 16 puan civarında birbirine çok yakın düzeylerde olduğu fakat program sonunda akademik başarı puan ortalamalarının gruplar arasında birbirinden farklılaştığı görülmektedir.

4.4.1. Eğitici Eğitimi Programının Öğretim Elemanları Öğretme-Öğrenme Süreçleri Öz-Yeterlik Algısı Ön-Test ve Son-Test Puanları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bu alt problemle, eğitime katılan tüm öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçleri öz-yeterlik algısı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının öz-yeterlik algısı ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t-testi uygulanmıştır.

Aşağıda Tablo 4.15' de tüm grupta yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algısı ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin ilişkili örneklem için t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15. Tüm Grup Öz-Yeterlik Algısı Ön-Test-Son-Test Puanları İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları (N=62)

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Tüm Grup	Ön-Test	62	157.03	24.52	61	-7.076	.000	0.898
	Son-Test	62	175.85	20.80				

Yukarıda yer alan Tablo 4.15.'e göre tüm grupta yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin ön-test ve son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(61) = -7.076, P < .05$]. Ortalama puanlara bakıldığında tüm grup ön-test $SS_{\text{ön-test}} = 24.52$, $\bar{X}_{\text{ön-test}} = 157.03$ ve son-test $SS_{\text{son-test}} = 20.80$, $\bar{X}_{\text{son-test}} = 175.85$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre anlamlı fark son-test puanları lehine bulunmuştur. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeyleri üzerinde geniş düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2 = 0.898$) sahip olduğu görülmektedir [Cohen's d (geniş etki büyüklüğü): $0.75 \leq 0.898 < 1.10$].

4.4.2. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Buldukları Grup İçinde Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular

Bu alt problemle, eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algılarının fen grubunda ön-test ve son-test puanları arasında ve sağlık grubunda ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşıp farklılaşmadığının ayrı ayrı incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda normallik testi sonucuna göre, fen grubunda son-test puanları normal dağılıma uygun olmadığı için öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkili örneklem için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Sağlık grubunda ise son-test puanları normal dağılıma uygun bulunmuştur. Bu nedenle, sağlık grubunda ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir.

Aşağıda Tablo 4.16.' da fen grubunda yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16. Fen Grubu Öz-Yeterlik Algısı Ön-Test ve Son-Test Puanları İlişkili Örneklem Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Fen	Son-Test	Negatif Sıra	2	5.75	11.50	-3.959	.000	1.174
		Pozitif Sıra	22	13.11	288.50			
	Ön-Test	Eşit	1	-	-			

Yukarıda yer alan Tablo 4.16.'ya göre, fen grubunda öğretim elemanlarının öz-yeterlik algılarına ilişkin ön-test ve son-test ölçümleri sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$Z=-3.959$, $p<.05$]. Ortalama değerlerine bakıldığında ön-test $SS_{\text{ön-test}}=23.822$, $\bar{X}_{\text{ön-test}}=158.08$, son-test $SS_{\text{son-test}}=19.415$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=178.04$ olduğu görülmektedir. Bu durum anlamlı farkın son-test puanları lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan eğitici eğitimi programının fen grubunda yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeyleri üzerinde çok geniş düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2=1.174$) sahip olduğu görülmektedir [Cohen's d (çok geniş etki büyüklüğü): $1.10 \leq 1.174 < 1.45$].

Aşağıda Tablo 4.17' de sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin ilişkili örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.17. Sağlık Grubu Öz-Yeterlik Algıları Ön-Test ve Son-Test Puanları İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	P	η^2
Sağlık	Ön-Test	37	156.324	25.29	36	-4.686	.001	0.769
	Son-Test	37	174.378	21.82				

Yukarıdaki Tablo 4.17.'ye göre, sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları ön-test ve son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(36) = -4.686, P < .05$]. Ortalama puanlara bakıldığında ön-test $SS_{\text{ön-test}} = 25.29$, $\bar{X}_{\text{ön-test}} = 156.324$ ve son-test $SS_{\text{son-test}} = 21.82$, $\bar{X}_{\text{son-test}} = 174.378$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre anlamlı fark son-test lehine çıkmıştır. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan eğitici eğitimi programının sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeyleri üzerinde geniş düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2 = 0.769$) sahip olduğu görülmektedir [Cohen's d (geniş etki büyüklüğü): $0.75 \leq 0.769 < 1.10$].

4.4.3. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterlik Algısı Fark Puanlarının Buldukları Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular

Bu alt problemle eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algısı fark puanlarının fen grubu ve sağlık grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda fen ve sağlık gruplarında yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı puanları arasındaki farkın incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi analizi uygulanmıştır.

Aşağıda Tablo 4.18.' de fen ve sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları fark puanları arasındaki farka ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18. Gruplar Arası Öz-Yeterlik Algısı Fark Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Öz-Yeterlik Fark Puanları	Fen	25	178.040	19.415	60	.677	.501	
	Sağlık	37	174.378	21.825				

Yukarıdaki Tablo 4.18.'de yer alan ilişkisiz örneklem t-testi sonucuna göre fen ve sağlık grupları arasında öğretim elemanlarının öz-yeterlik algıları fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(60)=.677$, $P>.05$]. Verilerin analizi sonucunda fen grubunda $SS_{fen}=19.415$, $\bar{X}_{fen}=178.04$ olduğu ve sağlık grubunda $SS_{sağlık}=21.825$, $\bar{X}_{sağlık}=174.378$ olduğu bulunmuştur. Ortalama fark puanları arasındaki farkın oldukça küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan eğitici eğitimi programının fen grubu ve sağlık grubu öğretim elemanlarının öz-yeterlik algı düzeyleri arasında fen grubu lehine küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2=0.306$) sahip olduğu görülmektedir [Cohen's d (küçük etki büyüklüğü): $0.15 \leq 0.306 < 0.40$].

4.4.4. Eğitici Eğitimi Programının Öğretim Elemanlarının Akademik Başarı Ön-Test ve Son-Test Puanları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bu alt problemle, eğitime katılan tüm öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre, ön-test puanlarının normal dağılıma uygun olduğu, son-test puanlarının ise normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretim elemanlarının akademik başarı puanlarına ilişkin ön-test, son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla, ilişkili örneklem için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Aşağıda Tablo 4.19' da tüm grupta yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.19. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2
Tüm Grup	Son-Test	Negatif Sıra	13	19.92	259.00	-3.256	.001	0.471
		Pozitif Sıra	34	25.56	869.00			
	Ön-Test	Eşit	6	-	-			

Yukarıda yer alan Tablo 4.19.'a göre, öğretim elemanlarının akademik başarılarına ilişkin ön-test ve son-test ölçümleri sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, pozitif sıralar diğer bir ifadeyle son-test ölçümleri lehine çıkmıştır [$Z=-3,256$, $p<.05$]. Ortalama değerlerine bakıldığında ön-test $SS_{ön-test}=2.539$, $\bar{X}_{ön-test}=15.70$,

son-test $SS_{\text{son-test}}=2.678$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=17.06$ olduğu görülmektedir. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının akademik başarı düzeyleri üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2=0.471$) sahip olduğu görülmektedir [Cohen's d (orta etki büyüklüğü): $0.40 \leq 0.471 < 0.75$].

4.4.5. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarının Akademik Başarı Puanlarının Buldukları Grup İçinde Ön-test ve Son-test Puanlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular

Bu alt problemle, eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının akademik başarılarının fen grubunda ön-test ve son-test puanları arasında ve sağlık grubunda ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşıp farklılaşmadığının ayrı ayrı incelenmesi amaçlanmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre, fen grubunda yer alan öğretim elemanlarının ön-test ve son-test puanlarının, normal dağılıma uygun olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, fen grubunda ilişkili örneklem için t-testi analizi uygulanmıştır. Sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının ise akademik başarı ön-test puanlarının normal dağılıma uygun olduğu ancak son-test puanlarının normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Sağlık grubunda akademik başarı son-test puanları normal dağılıma uymadığı için veriler, ilişkili örneklem için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Aşağıda Tablo 4.20' de fen grubunda yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin ilişkili örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.20. Fen Grubu Akademik Başarı Ön-Test ve Son-Test Puanları İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Fen	Ön-Test	19	15.79	2.294	18	-.456	.654	0.184
	Son-Test	19	15.84	3.132				

Yukarıdaki Tablo 4.20.'ye göre, fen grubunda yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı düzeylerine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(19) = -.456$, $P > .05$]. Ortalama puanlara bakıldığında ön-test $SS_{\text{ön-test}}=2.294$, $\bar{X}_{\text{ön-test}}=15.79$ ve son-test $SS_{\text{son-test}}=3.132$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=15.84$ olduğu görülmektedir. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan eğitici eğitimi programının fen grubunda yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı düzeyleri üzerinde küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2=0.184$) sahip olduğu görülmektedir [Cohen's d (küçük etki büyüklüğü): $0.150 \leq 0.184 < 0.40$].

Aşağıda Tablo 4.21' de sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.21. Sağlık Grubu Akademik Başarı Ön-Test ve Son-Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Sağlık	Son-Test	Negatif Sıra	4	12,75	51,00	-3.63	.000	0.729
		Pozitif Sıra	25	15,36	384,00			
	Ön-Test	Eşit	5	-	-			

Yukarıda yer alan Tablo 4.21.' e göre, sağlık grubunda öğretim elemanlarının akademik başarı puanlarına ilişkin ön-test ve son-test ölçümleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$Z=-3.63$, $p<.05$]. Ortalama değerlerine bakıldığında ön-test $SS_{\text{ön-test}}=2.694$, $\bar{X}_{\text{ön-test}}=15.79$, son-test $SS_{\text{son-test}}=2.151$, $\bar{X}_{\text{son-test}}=17.74$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar anlamlı farkın akademik başarı son-test puanları lehine gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan eğitici eğitimi programının sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı düzeyleri üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2=0.729$) sahip olduğu görülmektedir [Cohen's d (orta etki büyüklüğü): $0.40 \leq 0.729 < 0.75$].

4.4.6. Eğitici Eğitimi Programına Katılan Öğretim Elemanlarının Buldukları Gruplar Arasında Akademik Başarı Fark Puanlarının Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular

Bu alt problemle eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının akademik başarı fark puanlarının fen grubu ve sağlık grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Normallik testi sonucunda, normal dağılım varsayımının sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle farkın incelenmesi için ilişkisiz örneklem için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann-Whitney U testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Aşağıda Tablo 4.22.' de fen grubunda yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı fark puanları ile sağlık grubunda yer alan öğretim elemanlarının akademik başarı fark puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını incelediğimiz Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22. Fen ve Sağlık Grupları Akademik Başarı Fark Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	η^2
Son-Test	Fen	19	20.53	390	200	.021	0.584
	Sağlık	34	30.62	1041			

Yukarıda Tablo 4.22.'de yer alan Mann-Whitney U testi sonucuna göre fen ve sağlık gruplarındaki öğretim elemanlarının akademik başarı fark puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$U=200$, $p<.05$]. Verilerin analizi sonucunda fen grubunda $SS_{fen}=3.132$, $\bar{X}_{fen}=15.84$ olduğu ve sağlık grubunda $SS_{sağlık}=2.151$, $\bar{X}_{sağlık}=17.74$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar anlamlı farkın sağlık grubu akademik başarı puanları lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca, deneysel süreçte kullanılan eğitici eğitimi programının fen grubu ve sağlık grubu öğretim elemanlarının akademik başarı düzeyleri arasında sağlık grubu lehine orta düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2=0.584$) sahip olduğu görülmektedir [Cohen's d (orta etki büyüklüğü): $0.40 \leq 0.584 < 0.75$].

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, ihtiyaç analizi anketine verilen cevapların analiz edilmesiyle elde edilen öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla geliştirilen ve uygulanan eğitici eğitimi programına ilişkin öğretim elemanı görüşleri yer almaktadır. Bu doğrultuda bu bölümde, birinci eğitici eğitime yönelik öğretim elemanlarının, programa katılma amaçlarına, program sonunda gelişen alanlara yönelik görüşlerine, programda geliştirilmesi gereken yönlere yönelik görüşlerine, programa ilişkin önerilerine ve programın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerine, ikinci eğitici eğitime yönelik ise öğretim elemanlarının programla ilgili görüşlerine ve ileride düzenlenecek eğitici eğitimi programları için önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan açık uçlu görüş formuyla elde edilen verilerin, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

4.5.1. Birinci Eğitici Eğitime Yönelik Görüşler

Bu bölümde birinci eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Aşağıda, öğretim elemanlarının görüşleri, "Programa Katılma Amacına Yönelik Görüşler", "Program Sonunda Gelişilen/Bilgi Edinilen Alan ya da Durumlara İlişkin Görüşler", "Programda Geliştirilmesi Gereken Yönlere İlişkin Görüşler", "Programa İlişkin

Öneriler” ve “Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler” biçiminde ayrı başlıklar halinde düzenlenerek verilmiştir.

4.5.1.1. Programa Katılma Amacına Yönelik Görüşler

“Eğitici eğitimi programına katılma amacınız/amaçlarınız nelerdir? sorusuna verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 4.23.’ de verilmiştir.

Tablo 4.23. Eğitici Eğitimi Programına Katılma Amaçlarına Yönelik Betimsel İstatistikler (N=42)

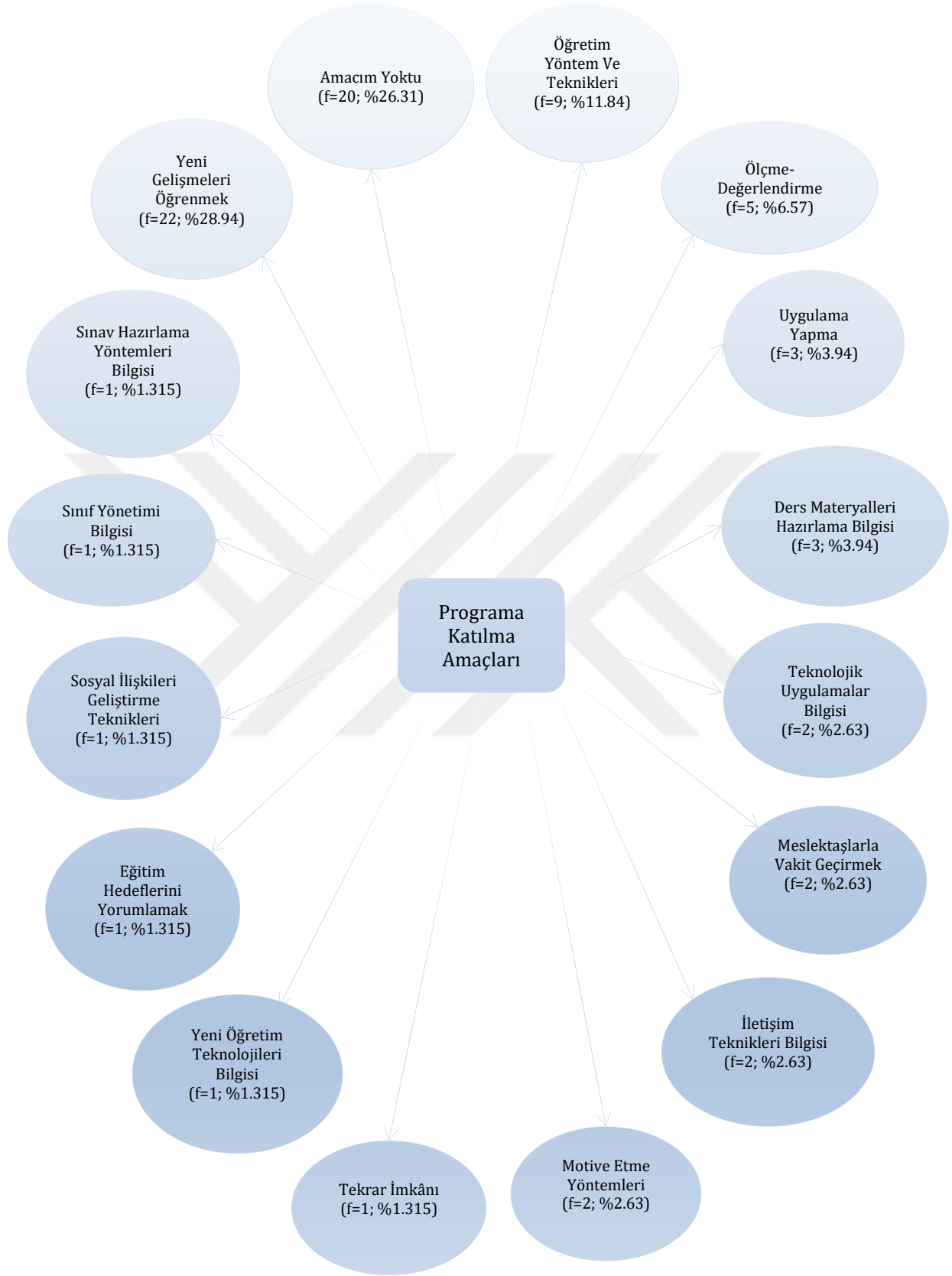
	İFADELER	f	%
1	Eğitim bilimleri alanında yeni gelişmeleri öğrenmek.	22	28.94
2	Belirli bir amacım yoktu (Bürokratik işlem olarak katıldım).	18	23.68
3	Yeni öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerimi geliştirmek	9	11.84
4	Ölçme-değerlendirmeye ilişkin bilgilerimi geliştirmek.	5	6.57
5	Uygulama yapmayı öğrenmek.	3	3.94
6	Öğretim/ders materyalleri hazırlayabilmek.	3	3.94
7	Teknolojik uygulamaları/gelişmeleri öğrenmek.	2	2.63
8	Meslektaşlarla keyifli vakit geçirmek.	2	2.63
9	Programın gerekli olduğunu düşünmüyordum.	2	2.63
10	İletişim teknikleri bilgimi geliştirmek.	2	2.63
11	Öğrenciyi motive etme yöntemlerini öğrenmek.	2	2.63
12	Tekrar yapmak.	1	1.31
13	Yeni öğretim araç ve teknolojilerini öğrenmek.	1	1.31
14	Eğitim hedeflerini yorumlamak.	1	1.31
15	Öğrencilerde sosyal ilişkileri geliştirmeye yönelik bilgi edinmek.	1	1.31
16	Sınıf yönetimi bilgisi edinmek.	1	1.31
17	Sınav hazırlama yöntemlerini öğrenmek.	1	1.31
	Toplam	76	100

Yukarıda Tablo 4.23.’de yer alan bulgulara göre, öğretim elemanları eğitici eğitimi programına katılma amaçları sorusuna en çok % 28.94 (f=22) oranında “Eğitim bilimleri alanında yeni gelişmeleri öğrenmek.” cevabını vermişlerdir. Ardından öğretim elemanları, % 23.68 (f=18) oranında “Belirli bir amacım yoktu (Bürokratik işlem olarak katıldım)”, % 11.84 (f=9) oranında “Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerimi geliştirmek.” ve % 6.57 (f=5) oranında ise “Ölçme-değerlendirmeye ilişkin bilgilerimi geliştirmek.” cevaplarını vermişlerdir. Daha sonra öğretim elemanlarının programa katılma amaçlarına yönelik görüşleri, % 3.94 (f=3) oranında “Uygulama yapmayı öğrenmek.”, % 3.94 (f=3) oranında “Öğretim/ders materyalleri hazırlayabilmek.”, % 2.63 (f=2) oranında “Teknolojik uygulamaları/gelişmeleri öğrenmek.”, % 2.63 (f=2) oranında “Meslektaşlarla keyifli vakit geçirmek.”, % 2.63 (f=2) oranında “Programın gerekli olduğunu düşünmüyordum.”, % 2.63 (f=2) oranında “İletişim teknikleri bilgimi

geliştirmek.”, % 2.63 (f=2) oranında “Öğrenciyi motive etme yöntemlerini öğrenmek.”, % 1.31 (f=1) oranında “Tekrar yapmak.”, % 1.31 (f=1) oranında “Yeni öğretim araç ve teknolojilerini öğrenmek.”, % 1.31 (f=1) oranında “Eğitim hedeflerini yorumlamak.”, % 1.31 (f=1) oranında “Öğrencilerde sosyal ilişkileri geliştirmeye yönelik bilgi edinmek.”, % 1.31 (f=1) oranında “Sınıf yönetimi bilgisi edinmek.” ve % 1.31 (f=1) oranında “Sınav hazırlama yöntemlerini öğrenmek.” biçiminde sıralanmaktadır.

Bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının özellikle yeni ve yenilenmek kavramları üzerinde durdukları yeni, son ve güncel kuram, gelişme, yöntem ve tekniklerle ilgili teorik ve uygulamalı bilgileri öğrenmek istedikleri, bu doğrultuda yenilenme sağlayacak bir eğitici eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Aşağıdaki Şekil 4.3.’ de öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına katılma amaçlarına yönelik elde edilen bulguların kavram haritası biçiminde gösterimi bulunmaktadır.



Şekil 4.3. Öğretim Elemanlarının Eğitici Eğitimi Programına Katılma Amaçları

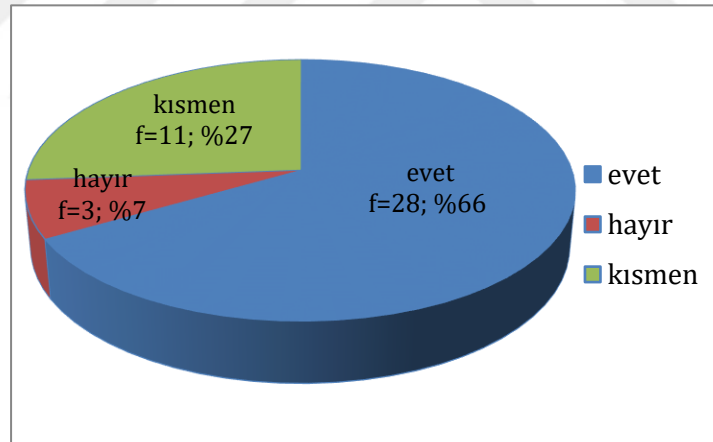
4.5.1.2. Eğitici eğitimi Programı Sonunda Gelişilen/Bilgi Edinilen Alan ya da Durumlara İlişkin Görüşler

Eğitici eğitimi programı sonunda gelişilen/bilgi edinilen alan ya da durumlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri toplanmadan önce öğretim elemanlarına, “Eğitici eğitimi programını faydalı buldunuz mu?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin elde edilen bulgular, frekans ve yüzde olarak aşağıda Tablo 4.24.’ de verilmiştir.

Tablo 4.24. “Programı faydalı buldunuz mu?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=42)

Görüşler	Frekans	%
Evet	28	66
Hayır	3	7
Kısmen	11	27
Toplam	42	100

Yukarıda Tablo 4.24.’da yer alan bulgulara ilişkin grafiksel gösterim aşağıda Grafik 4.5.’ de verilmiştir.



Grafik 4.5. Programa İlişkin Görüşler

Yukarıda Grafik 4.5.’de yer alan bulgulara göre eğitici eğitimi programını, öğretim elemanlarının % 66’sının (f=28) faydalı bulduğu, % 27’sinin (f=11) kısmen faydalı bulduğu, % 7’sinin (f=3) ise faydalı bulmadığı görülmüştür. Programı faydalı bulanların oranının kısmen ve evet seçenekleri toplamında % 93 (f=39) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu tarafından programın faydalı bulunduğunu göstermektedir.

Programın faydalı bulunup bulunmadığının belirlenmesinin ardından en çok faydalanılan/gelişilen alan ya da durumların belirlenmesi amacıyla “Program sonunda daha çok

hangi alan ya da durumlarda geliştiğinizi/bilgi edindiğinizi düşünüyorsunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 4.25.’ de verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretim elemanlarının Geliştiği/Bilgi Edindiği Alan ya da Durumlara Yönelik Görüşlere İlişkin Betimsel İstatistikler (N=42)

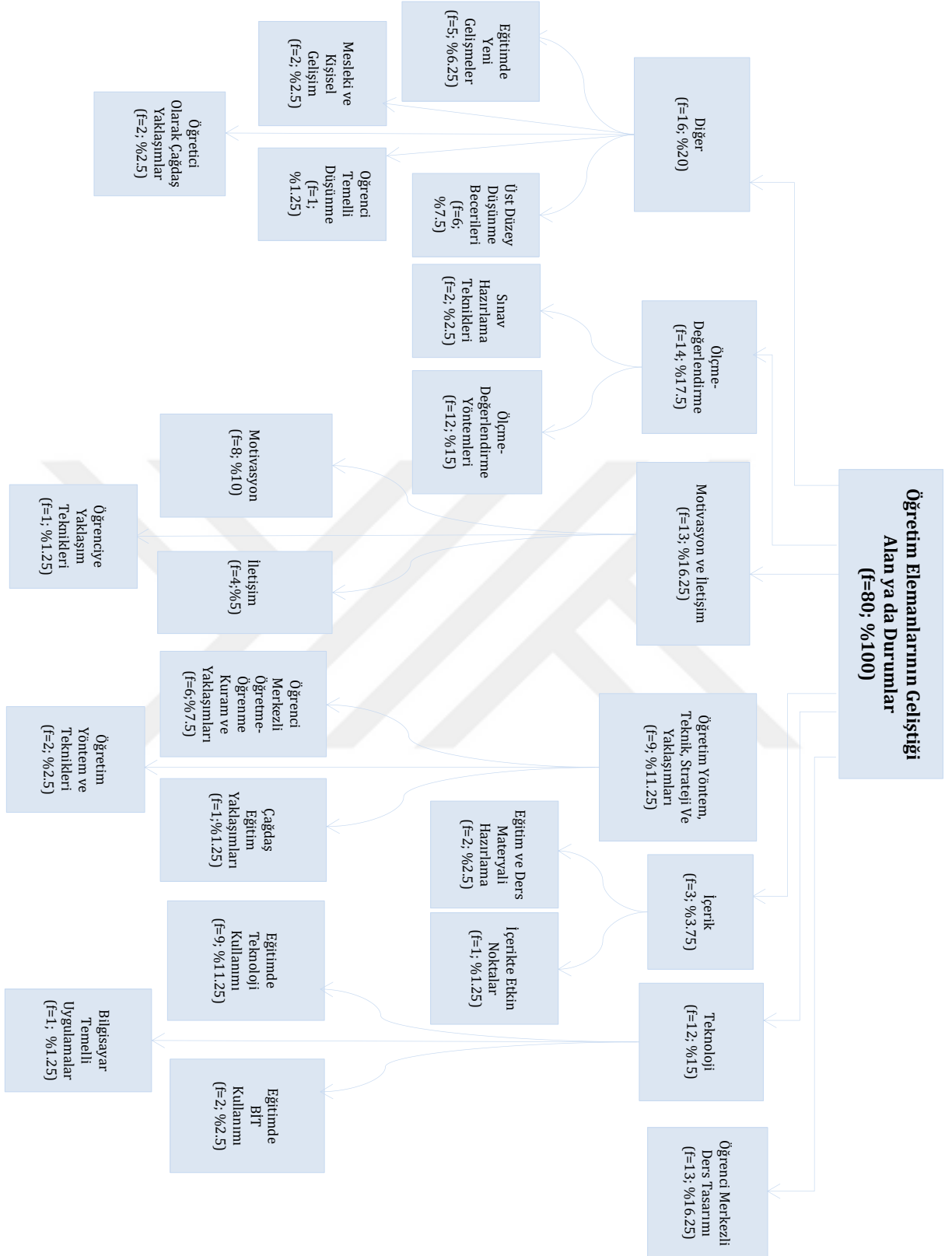
No	İfadeler	f	%
1	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı	13	16.25
2	Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	12	15
3	Eğitim-Öğretimde Teknoloji Kullanımı	9	11.25
4	Motivasyon	8	10
5	Üst Düzey Düşünme Becerileri	6	7.5
6	Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	6	7.5
7	Eğitimde Yeni Gelişmeler	5	6.25
8	İletişim	4	5
9	Öğretici Rolü Üzerine Çağdaş Yaklaşımlar	2	2.5
10	Eğitimde BİT Kullanımı	2	2.5
11	Mesleki ve Kişisel Gelişim	2	2.5
12	Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri	2	2.5
13	Eğitim ve Ders Materyali Hazırlama	2	2.5
14	Sınav Hazırlama Teknikleri	2	2.5
15	Öğrenci Temelli Düşünme	1	1.25
16	Öğrencilere Yaklaşım Teknikleri	1	1.25
17	Bilgisayar Temelli Uygulamalar	1	1.25
18	İçerikte Etkili Noktaların Öne Çıkarılması	1	1.25
19	Çağdaş Eğitim Yaklaşımları	1	1.25
Toplam		80	100

Yukarıda yer alan Tablo 4.25.’e göre, öğretim elemanları, geliştiği/bilgi edindiği alan ya da durum olarak en çok % 16.25 (f=13) oranında “Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı” alanını ifade etmişlerdir. Ardından öğretim elemanlarının en çok geliştiklerini ifade ettiği ikinci alan % 15 (f=12) oranında “Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri” alanı olmuştur. Daha sonra % 11.25 oranında (f=9) “Eğitim-Öğretimde Teknoloji Kullanımı”, % 10 (f=8) oranında “Motivasyon” alanları en çok gelişilen/bilgi edinilen alanlarda ilk sıralarda yer alan alanlar olmuşlardır. Sırasıyla öğretim elemanlarının program sonunda geliştiğini/bilgi edindiğini düşündüğü diğer alanlar % 7.5 (f=6) oranında “Üst Düzey Düşünme Becerileri”, % 7.5 (f=6) oranında “Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları”, % 6.25 (f=5) oranında “Eğitimde Yeni Gelişmeler”, % 5 (f=4) oranında “İletişim”, % 2.5 (f=2) oranında “Öğretici Rolü Üzerine Çağdaş Yaklaşımlar”, % 2.5 (f=2) oranında “Eğitimde BİT Kullanımı”, % 2.5 (f=2) oranında “Mesleki ve Kişisel Gelişim”, % 2.5 (f=2) oranında “Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, % 2.5 (f=2) oranında “Eğitim ve Ders Materyali Hazırlama”, % 2.5 (f=2) oranında “Sınav Hazırlama Teknikleri”, % 1.25 (f=1) oranında “Öğrenci Temelli Düşünme”, % 1.25 (f=1) oranında “Öğrencilere Yaklaşım Teknikleri”, % 1.25 (f=1) oranında “Bilgisayar Temelli Uygulamalar”, %

1.25 (f=1) oranında “İçerikte Etkili Noktaların Öne Çıkarılması” ve % 1.25 (f=1) oranında “Çağdaş Eğitim Yaklaşımları” alanları ya da durumları olmuştur.

Öğretim elemanlarının, eğitici eğitimi programı sonunda geliştiği/bilgi edindiği alan ya da durumlara yönelik görüşleri, benzerliklerine göre kategorilere ayrılarak başlıklar ve kategorilere giren ifadeler biçiminde düzenlenmiştir. “Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı”, “Ölçme-Değerlendirme”, “Öğretim Yöntem, Teknik, Strateji ve Yaklaşımları”, “İçerik”, “Teknoloji”, “Motivasyon ve İletişim” ve bu başlıkları içine girmeyen ifadelerin yer aldığı “Diğer” başlıklarından oluşan kategoriler ve kategorilere giren ifadeler, kavram haritası gösterimiyle düzenlenerek aşağıda Şekil 4.4.’ de verilmiştir.





Şekil 4.4. Öğretim Elemanlarının Geliştiği/Bilgi Edindiği Alan ya da Durumların Kategorik Gösterimi

Yukarıda Şekil 4.4.'de öğretim elemanlarının gelişilen/bilgi edinilen alan ya da durumlara yönelik görüşlerinin benzerliklerine göre kategorilere ayrılarak düzenlenmesinden oluşan kavram haritası gösterimi yer almaktadır. Yukarıda Şekil 4.4' de yer alan bulgulara göre öğretim elemanları, gelişilen/bilgi edinilen alan ya da durumlara yönelik olarak % 17.5 (f=14) oranında "Ölçme-Değerlendirme", %16.25 (f=13) oranında "Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı", % 16.25 (f=13) oranında "Motivasyon ve İletişim", % 15 (f=12) oranında "Teknoloji", % 11.25 (f=9) oranında "Öğretim Yöntem, Teknik, Strateji ve Yaklaşımları", % 3.75 (f=3) oranında "İçerik" ve % 20 oranında (f=16) ise "Diğer" kategorilerine giren ifadeleri belirtmişlerdir.

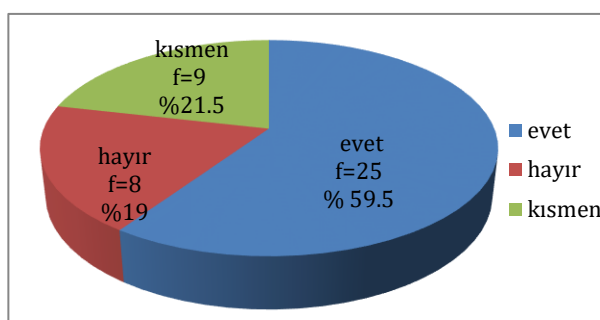
4.5.1.3. Programda Geliştirilmesi Gereken Yönlerle İlişkin Görüşler

Eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönlerle ilişkin görüşler toplanmadan önce öğretim elemanlarına, "Programda geliştirilmesi gereken yönler olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Tablo 4.26. "Programda Geliştirilmesi Gereken Yönler Olduğunu Düşünüyor Musunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Görüşler (N=42)

Görüşler	f	%
Evet	25	59.5
Hayır	8	19
Kısmen	9	21.5
Toplam	42	100

Yukarıda Tablo 4.26.'da yer alan bulgulara ilişkin grafiksel gösterim aşağıda Grafik 4.6' da verilmiştir.



Grafik 4. 6. Programla İlgili Görüşler

Yukarıda Grafik 4.6.' da yer alan bulgulara göre eğitici eğitimi programında, öğretim elemanlarının % 59.5'u (f=25) geliştirilmesi gereken yönler olduğu, % 21.5'u (f=9) kısmen geliştirilmesi gereken yönler olduğu görüşündedir. Öğretim elemanlarının % 19'u (f=8) ise

eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönler olmadığı görüşündedir. Programda geliştirilmesi gereken yönler olduğu görüşünde olanların oranının kısmen ve evet seçenekleri toplamında % 81 (f=34) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun programda geliştirilmesi gereken yönler olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir.

Eğitici eğitimi programda, öğretim elemanları görüşlerine göre geliştirilmesi gereken yönler olup olmadığının belirlenmesinin ardından öğretim elemanlarının, programda geliştirilmesi gereken yönlerin neler olacağına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla “Eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönlerle ilişkin görüşleriniz nelerdir” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 4.27.’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Eğitimi Programında Geliştirilmesi Gereken Yönlerle Yönelik Görüşler (N=42)

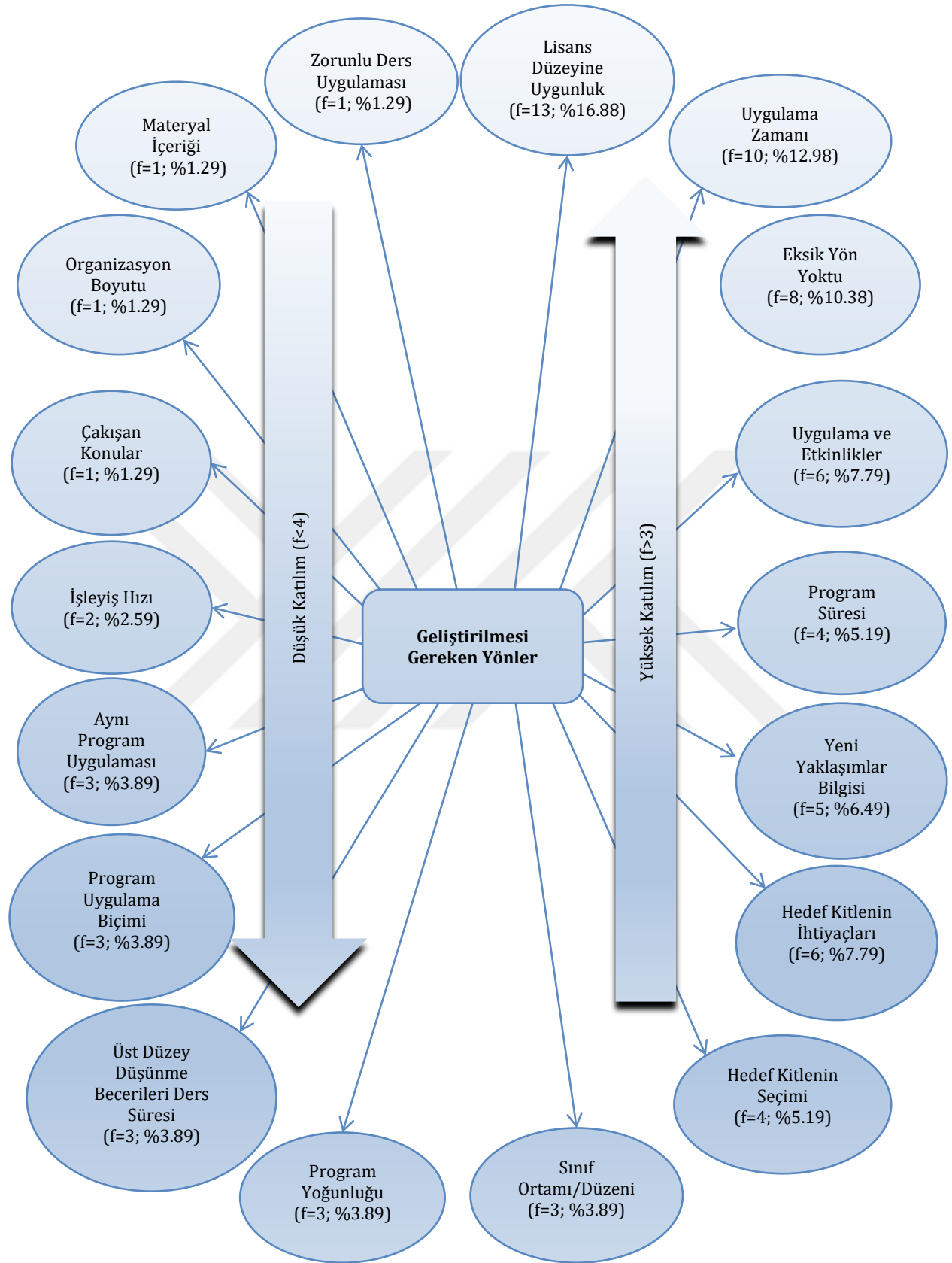
No	İfadeler	f	%
1	Lisans/Lisansüstü Düzeye Uygunluk	13	16.88
2	Uygulama Zamanı	10	12.98
3	Eksik Yön Yoktu	8	10.38
4	Uygulama ve Etkinlikler	6	7.79
5	Hedef Kitlenin İhtiyaçları	6	7.79
6	Yeni Yaklaşımlar Bilgisi	5	6.49
7	Program Süresi	4	5.19
8	Hedef Kitlenin Seçimi	4	5.19
9	Sınıf Ortamı/Düzeni	3	3.89
10	Üst Düzey Düşünme Becerileri Ders Süresi	3	3.89
11	Program Yoğunluğu	3	3.89
12	Program Uygulama Biçimi (Uzaktan Eğitim Olabilir Miydi?)	3	3.89
13	Aynı Program Uygulaması	3	3.89
14	İşleyiş Hızı	3	3.89
15	Çakışan Konular	1	1.29
16	Organizasyon Boyutu	1	1.29
17	Zorunlu Ders Uygulaması	1	1.29
Toplam		77	100

Yukarıda yer alan Tablo 4.27.’ye göre, öğretim elemanları, eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönlerle yönelik olarak en çok % 16.88 (f=13) oranında “Lisans/Lisansüstü Düzeye Uygunluk” ifadesini dile getirmişlerdir. Ardından öğretim elemanları ikinci olarak geliştirilmesi gereken yönlerle yönelik % 12.98 (f=10) oranında “Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri” ifadesini dile getirmişlerdir. Daha sonra % 10.38 (f=8) oranında “Eksik Yön Yoktu”, % 7.79 (f=6) oranında “Uygulama ve Etkinlikler”, % 7.79 (f=6) oranında “Hedef Kitlenin İhtiyaçları ve % 6.49 (f=5) oranında “Yeni Yaklaşımlar Bilgisi” geliştirilmesi gereken yönlerle yönelik, ilk sıralarda yer alan ifadeler olmuşlardır. Öğretim elemanlarının

eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönlele yönelik görüşlerini içeren diğler ifadelerin ise, % 5.19 (f=4) oranında “Program Süresi”, % 5.19 (f=4) oranında “Hedef Kitlenin Seçimi”, % 3.89 (f=3) oranında “Sınıf Ortamı/Düzeni”, % 3.89 (f=3) oranında “Üst Düzey Düşünme Becerileri Ders Süresi”, % 3.89 (f=3) oranında “Program Yoğunluğu”, % 3.89 (f=3) oranında “Program Uygulama Biçimi (Uzaktan Eğitim Olabilir Miydi?)”, % 3.89 (f=3) oranında “Aynı Program Uygulaması”, % 3.89 (f=3) oranında “İşleyiş Hızı” ,% 1.29 (f=1) oranında “Çakışan Konular”, % 1.29 (f=1) oranında “Organizasyon Boyutu” ve % 1.29 (f=1) oranında “Zorunlu Ders Uygulaması” biçiminde sıralandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının, eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönlele yönelik görüşleri, döngüsel kavram haritası biçimde düzenlenerek aşağıda Şekil 4.5.’ de verilmiştir.



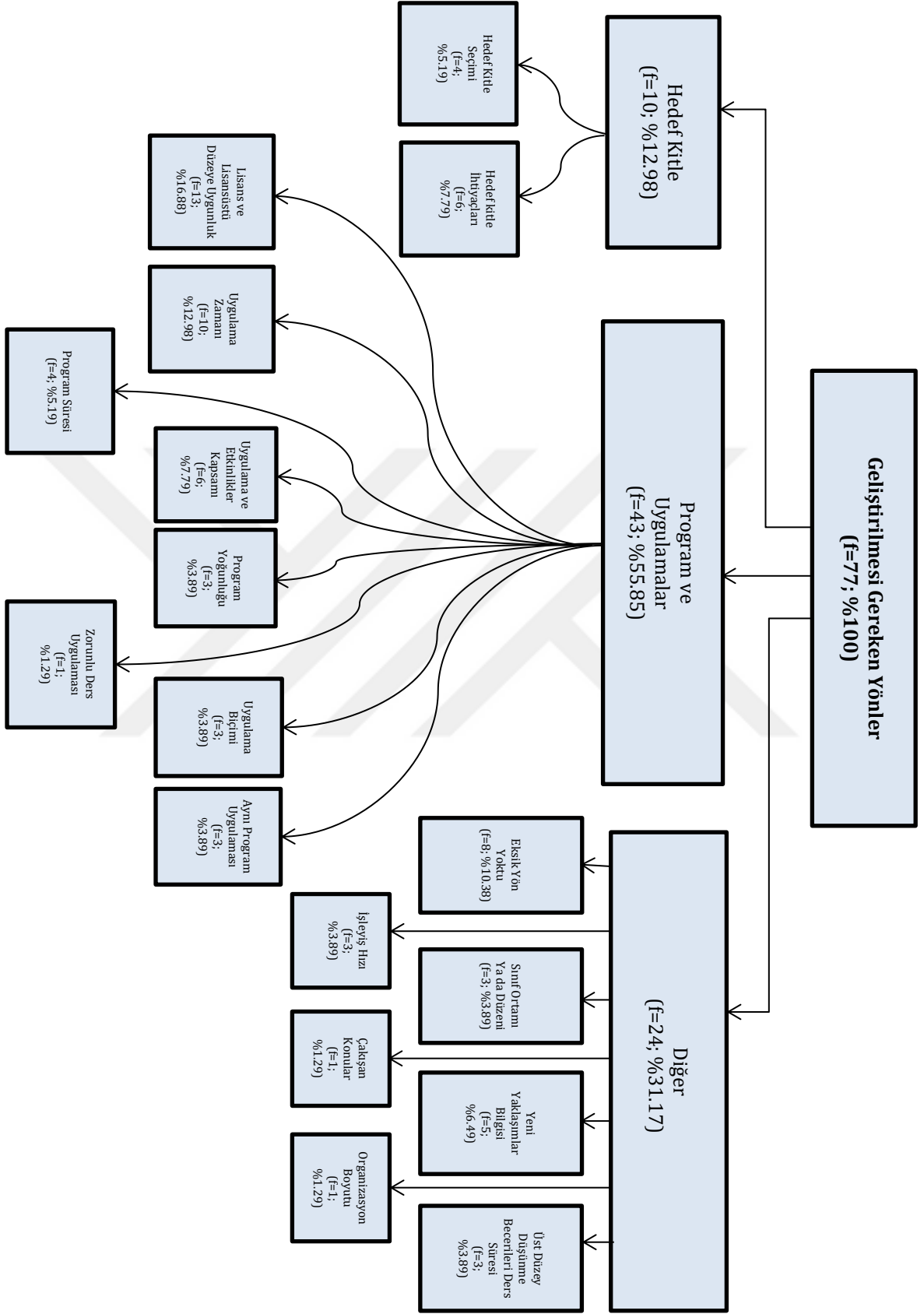


Şekil 4.5. Öğretim Elemanlarının Eğitici Eğitimi Programında Geliştirilmesi Gereken Yönlere Yönelik Görüşlerinin Kavram Haritası Gösterimi

Yukarıda yer alan Şekil 4.5.'deki gösterimde öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönler yöneltik görüşlerine ilişkin bulguların frekans ve yüzde değerleri kavram haritası gösterimiyle verilmiştir. Şeklin sağ yarısındaki ifadelerin geliştirilmesi gereken yönlerde daha fazla vurgulanan ifadeler olduğu, sol yarısındaki ifadelerin ise daha az katılım gösterilen, daha az vurgulanan ifadeler olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönler yöneltik görüşleri, benzerliklerine göre kategorilere ayrılarak başlıklar ve kategorilere giren ifadeler biçiminde düzenlenmiştir. "Hedef Kitle", "Program ve Uygulamalar" ve bu başlıkların içine girmeyen ifadelerin yer aldığı "Diğer" başlıklarından oluşan kategoriler ve bu kategorilere giren ifadeler, kavram haritası gösterimiyle düzenlenerek aşağıda Şekil 4.6.'da verilmiştir.





Şekil 4.6. Programda Geliştirilmesi Gereken Yönlerle Yönelik Görüşlerin Kategorik Gösterimi

Yukarıda Şekil 4.6.'da öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönere yönelik görüşlerinin benzerliklerine göre kategorilere ayrılarak düzenlenmesinden oluşan kavram haritası gösterimi yer almaktadır. Yukarıda yer alan Şekil 4.6' ya göre öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programında geliştirilmesi gereken yönere yönelik görüşleri, % 12.98 (f=10) oranında "Hedef Kitle" ile ilgili görüşler % 55.85 (f=43) oranında "Program ve Uygulamalar" ile ilgili görüşler ve bu başlıkların içine girmeyen ifadelerin yer aldığı % 31.17 oranında (f=24) "Diğer" görüşler olarak kategorilere ayrılmıştır.

4.5.1.4. Programa İlişkin Öneriler

Öğretim elemanlarına yöneltilen "Programa ilişkin önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular, yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 4.28.' de verilmiştir.

Tablo 4.28. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öneriler (N=42)

No	İFADELER	f	%
1	Eğitim programı, lisans/lisansüstü düzeye uygun olarak revize edilmeli.	15	9.316
2	Eğitimde yeni yaklaşımlara daha çok yer verilmeli.	15	9.316
3	Programın uygulama zamanı daha iyi ayarlanmalı.	11	6.832
4	Dersler teorikten çok uygulamalı olmalı.	9	5.590
5	Öğrenme-Öğretme kuram ve yaklaşımları daha derinlemesine verilmeli.	9	5.590
6	Program yarım gün olmalı.	8	4.968
7	İçerik, doğrudan yararlanabileceğimiz biçimde düzenlenmeli.	8	4.968
8	Fiziki ortam ve altyapı daha uygun hale getirilmeli (Bilg. Lab. vb.).	8	4.968
9	Teorik bilgiler güncel olaylarla örneklendirilmeli.	7	4.341
10	Öğretim elemanı ihtiyaçlarına göre program düzenlenmeli.	7	4.341
11	Eğitim, göreve yeni başlayan ya da eğitim almayan öğretim elemanlarına düzenlenmeli.	7	4.341
12	Program yoğunluğu azaltılmalı.	6	3.726
13	Uygulama grupları daha küçük olmalı.	6	3.726
14	Eğitim daha uzun süreye yayılmalı.	5	3.105
15	Fen ve sosyal alanlarına yönelik, eğitim daha spesifik verilmeli.	4	2.484
16	Üst düzey düşünme becerileri ders saatleri artırılmalı.	4	2.484
17	Katılım zorunlu olmamalı.	4	2.484
18	Program düzenli periyotlarla tekrarlanmalı.	3	1.863
19	Bazı dersler uzaktan eğitimle verilmeli.	3	1.863
20	Programda sosyal boyut geliştirilmeli.	2	1.242
21	Üniversite yeniden tartışılmalı.	2	1.242
22	Dağıtılan materyal detaylandırılmalı.	2	1.242
23	Öğretim elemanlarıyla program sonunda etkinlik yapılmalı.	2	1.242
24	Hedef kitle daha dikkatli seçilmeli.	2	1.242
25	Konu çakışması engellenmeli.	2	1.242
26	"Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi" alanlar programdan muaf tutulmalı.	2	1.242
27	Pedagojik alan bilgisine daha çok vurgu yapılmalı.	2	1.242
28	Oturma biçimi U düzeni olmalı.	2	1.242

Tablo 4.28. Devamı

29	Organizasyon iyileştirilmeli.	2	1.242
30	Derslerin sonunda mini sınav yapılmalı.	1	0.621
31	Öğretim elemanları deneyimlerini paylaşabilmeli.	1	0.621
Toplam		161	100

Yukarıda Tablo 4.28.'de yer alan bulgulara göre, öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına yönelik olarak en çok % 9.316 (f=15) oranlarında "Eğitim programı, lisans/lisansüstü düzeye uygun olarak revize edilmeli." ve "Eğitimde yeni yaklaşımlara daha çok yer verilmeli." önerilerinde buldukları görülmektedir. Ardından öğretim elemanları, % 6.832 (f=11) oranında "Programın uygulama zamanı daha iyi ayarlanmalı." % 5.590 (f=9) oranlarında "Dersler teorikten çok uygulamalı olmalı." ve "Öğrenme-Öğretme kuram ve yaklaşımları daha derinlemesine verilmeli.", % 4.968 (f=8) oranlarında "Program yarım gün olmalı.", "İçerik, doğrudan yararlanabileceğimiz biçimde düzenlenmeli." ve "Fiziki ortam ve altyapı daha uygun hale getirilmeli (Bilg. Lab. vb.)." önerilerini dile getirmişlerdir.

Daha sonra ise öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına yönelik önerilerinin, %4.341 (f=7) oranlarında "Teorik bilgiler güncel olaylarla örneklendirilmeli.", "Öğretim elemanı ihtiyaçlarına göre program düzenlenmeli." ve "Eğitim, göreve yeni başlayan ya da eğitim almayan öğretim elemanlarına düzenlenmeli.", % 3.726 (f=6) oranlarında "Program yoğunluğu azaltılmalı." ve "Uygulama grupları daha küçük olmalı.", % 3.105 (f=5) oranında "Eğitim daha uzun süreye yayılmalı." ; %2.484 (f=4) oranlarında "Alanlara yönelik, eğitim daha spesifik verilmeli.", "Üst düzey düşünme becerileri ders saatleri artırılmalı." ve "Katılım zorunlu olmamalı.", % 1.863 (f=3) oranlarında "Program düzenli periyotlarla tekrarlanmalı." ve "Bazı dersler uzaktan eğitimle verilmeli.", %1.242 (f=2) oranlarında "Programda sosyal boyut geliştirilmeli.", "Üniversite yeniden tartışılmalı.", "Dağıtılan materyal detaylandırılmalı.", "Öğretim elemanlarıyla program sonunda etkinlik yapılmalı.", "Hedef kitle daha dikkatli seçilmeli.", "Konu çakışması engellenmeli.", "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi alanlar programdan muaf tutulmalı.", "Pedagojik alan bilgisine daha çok vurgu yapılmalı.", "Oturma biçimi U düzeni olmalı." ve "Organizasyon iyileştirilmeli.", % 0.621 (f=1) oranlarında ise "Derslerin sonunda mini sınav yapılmalı." ve "Öğretim elemanları deneyimlerini paylaşabilmeli." biçiminde sıralandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına yönelik önerileri, benzerliklerine göre kategorilere ayrılarak başlıklar ve kategorilere giren ifadeler biçiminde düzenlenmiştir. "Program ve Uygulama", "Seçme ve Katılım", "Süre", "Medya ve Materyal" ve "İçerik" başlıklarından oluşan kategoriler ve bu kategorilere giren ifadeler, düzenlenerek aşağıda Tablo 4.29.' da verilmiştir.

Tablo 4.29. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Önerilerin Kategorilere Göre Dağılımı (N=42)

<p>Program ve Uygulama (f=85; % 52.80)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitim programı, lisans/lisansüstü düzeye uygun olarak revize edilmeli. (f=15; % 9.316) 2. Programın uygulama zamanı daha iyi ayarlanmalı. (f=11; % 6.832) 3. Dersler teorikten çok uygulamalı olmalı. (f=9; % 5.590) 4. Program yarım gün olmalı. (f=8; % 4.968) 5. Öğretim elemanı ihtiyaçlarına göre program düzenlenmeli. (f=7; % 4.341) 6. Eğitim, göreve yeni başlayan ya da eğitim almayan öğretim elemanlarına düzenlenmeli. (f=7; % 4.341) 7. Uygulama grupları daha küçük olmalı. (f=6; % 3.726) 8. Alanlara yönelik, eğitim daha spesifik verilmeli. (f=4; % 2.484) 9. Program düzenli periyotlarla tekrarlanmalı. (f=3; % 1.863) 10. Bazı dersler uzaktan eğitimle verilmeli. (f=3; % 1.863) 11. Programda sosyal boyut geliştirilmeli. (f=2; % 1.242) 12. Üniversite yeniden tartışılmalı. (f=2; % 1.242) 13. Öğretim elemanlarıyla program sonunda etkinlik yapılmalı. (f=2; % 1.242) 14. Pedagojik alan bilgisine daha çok vurgu yapılmalı. (f=2; % 1.242) 15. Organizasyon iyileştirilmeli. (f=2; % 1.242) 16. Derslerin sonunda mini sınav yapılmalı. (f=1; % 0.621) 17. Öğretim elemanları deneyimlerini paylaşabilmeli. (f=1; % 0.621) 	<p>İçerik (f=41; % 25.46)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitimde yeni yaklaşımlara daha çok yer verilmeli. (f=15; % 9.316) 2. Öğrenme-Öğretme kuram ve yaklaşımları daha derinlemesine verilmeli. (f=9; % 5.590) 3. İçerik, doğrudan yararlanabileceğimiz biçimde düzenlenmeli. (f=8; % 4.968) 4. Teorik bilgiler güncel olaylarla örneklendirilmeli. (f=7; % 4.341) 5. Konu çakışması engellenmeli. (f=2; % 1.242) 	<p>Seçme ve Katılım (f=8; % 4.97)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Katılım zorunlu olmamalı. (f=4; % 2.484) 2. Hedef kitle daha dikkatli seçilmeli. (f=2; % 1.242) 3. "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi" alanlar programdan muaf tutulmalı. (f=2; % 1.242)
	<p>Medya ve Materyal (f=12; % 7.45)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fiziki ortam ve altyapı daha uygun hale getirilmeli (Bilg. Lab. vb.). (f=8; % 4.968) 2. Dağıtılan materyal detaylandırılmalı. (f=2; % 1.242) 3. Oturma biçimi U düzeni olmalı. (f=2; % 1.242) 	<p>Süre (f=15; % 9.32)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Program yoğunluğu azaltılmalı. (f=6; % 3.726) 2. Eğitim daha uzun süreye yayılmalı. (f=5; % 3.105) 3. Üst düzey düşünme becerileri ders saatleri artırılmalı. (f=4; % 2.484)

Yukarıda Tablo 4.29.' da yer alan bulgulara göre, öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına yönelik önerilerinin büyük bir kısmının % 52.80 (f=85) oranında "Program ve Uygulama" ile ilgili olduğu, sırasıyla diğer önerilerin ise % 25.46 (f=41) oranında "İçerik" , % 7.45 (f=12) oranında "Medya ve Materyal", % 9.32 (f=15) oranında "Süre" ve % 4.97 (f=8) oranında "Seçme ve Katılım" ile ilgili olduğu görülmektedir.

4.5.1.5. Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanlarının, programın olumlu veya olumsuz yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.30.' da verilmiştir.

Tablo 4.30. Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler (N=42)

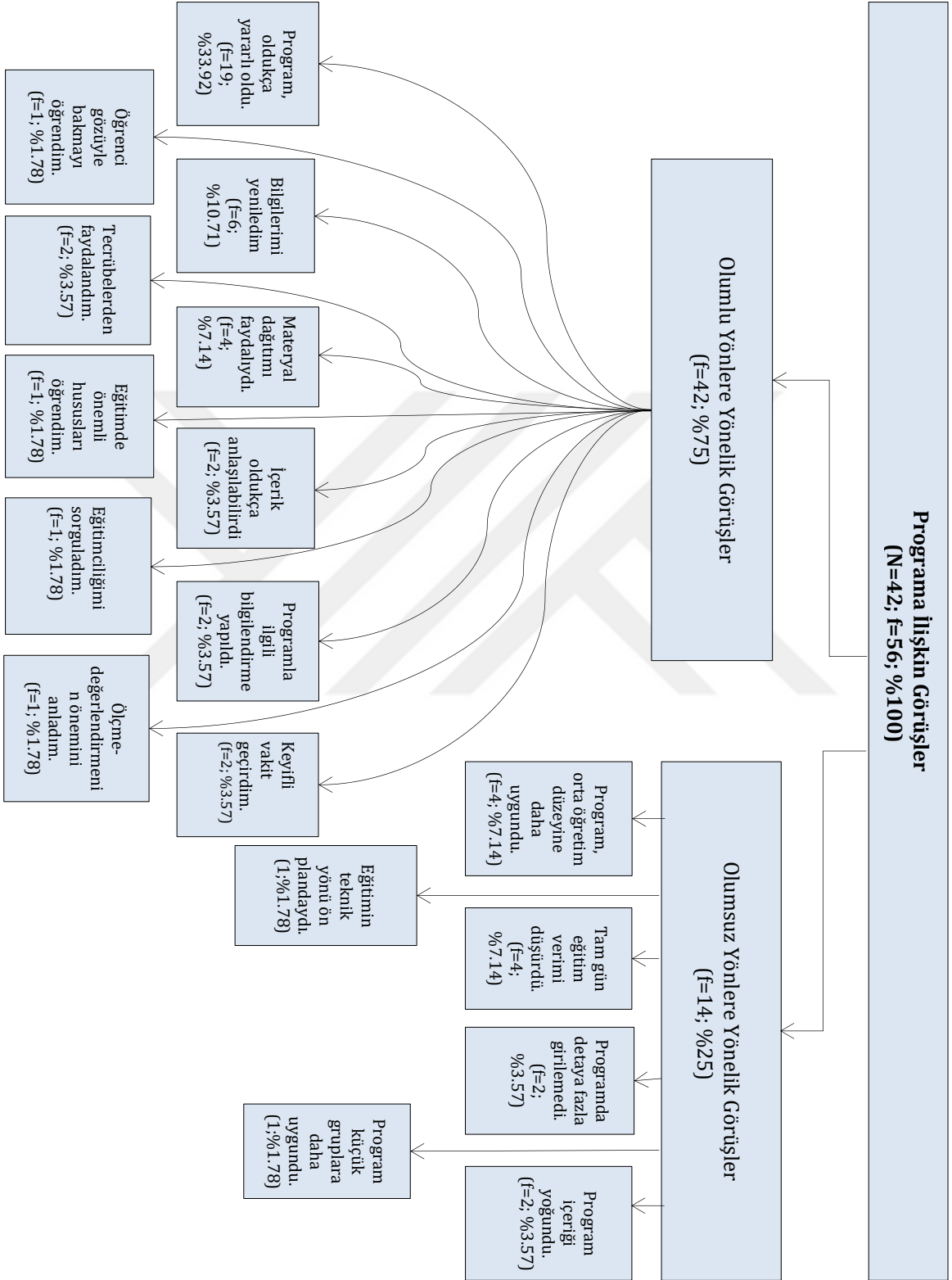
No	İFADELER	f	%
1	Program, oldukça yararlı oldu.	19	33.92
2	Program bilgilerimi yenileme imkânı verdi.	6	10.71
3	Program, orta öğretim düzeyine daha uygundu.	4	7.14
4	Materyal dağıtımı çok faydalı oldu.	4	7.14
5	Tam gün eğitim verimi düşürdü.	4	7.14
6	Programda detaya fazla girilemedi.	2	3.57
7	İçerik oldukça anlaşılabilirdi.	2	3.57
8	Program içeriği yoğundu.	2	3.57
9	Programla ilgili yeterli bilgilendirme yapıldı.	2	3.57
10	Meslektaşlarla keyifli vakit geçirdik.	2	3.57
11	Çalışma arkadaşlarımızın tecrübelerinden faydalandık.	2	3.57
12	Ölçme-değerlendirmenin önemini anladım.	1	1.78
13	Eğitimin teknik yönü ön plandaydı.	1	1.78
14	Program küçük gruplara daha uygundu.	1	1.78
15	Program sayesinde eğitimciliğimi sorguladım.	1	1.78
16	Öğrenci gözüyle bakmayı öğrendim.	1	1.78
17	Eğitimde dikkat edilecek hususları öğrendim.	1	1.78
	Toplam	56	100

Yukarıda yer alan Tablo 4.30.' a göre, öğretim elemanları, eğitici eğitimi programında yer alan olumlu ve olumsuz yönler yönüne yönelik olarak en çok % 33.92 (f=19) oranında "Program, oldukça yararlı oldu." ifadesini dile getirmişlerdir. Ardından öğretim elemanları ikinci olarak olumlu ve olumsuz yönler yönüne yönelik % 10.71 (f=6) oranında "Program bilgilerimi yenileme imkânı verdi." ifadesini dile getirmişlerdir. Daha sonra % 7.14 (f=4) oranlarında "Program, orta öğretim düzeyine daha uygundu.", "Materyal dağıtımı çok faydalı oldu." ve "Tam gün eğitim verimi düşürdü." ifadeleri olumlu ve olumsuz yönler yönüne yönelik, ilk sıralarda yer alan ifadeler olmuşlardır. Öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programının olumlu ve olumsuz yönler yönüne yönelik görüşlerini içeren diğer ifadelerin ise, % 3.57 (f=2) oranlarında "Programda detaya fazla girilemedi.", "İçerik oldukça anlaşılabilirdi.", "Program içeriği yoğundu.", "Programla ilgili yeterli

bilgilendirme yapıldı.”, “Meslektaşlarla keyifli vakit geçirdik.” ve “Çalışma arkadaşlarımızın tecrübelerinden faydalandık.”, % 1.78 (f=1) oranlarında ise “Ölçme-Değerlendirmenin önemini anladım.”, “Eğitimin teknik yönü ön plandaydı.”, “Program küçük gruplara daha uygundu.”, “Program sayesinde eğitimciliğimi sorguladım.”, “Öğrenci gözüyle bakmayı öğrendim.” ve “Eğitimde dikkat edilecek hususları öğrendim.” biçiminde sıralandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik görüşleri, benzerliklerine göre olumlu yönlere yönelik görüşler ve olumsuz yönlere yönelik görüşler olarak kategorilere ayrılarak bu kategorilere giren ifadeler biçiminde düzenlenmiştir. “olumlu yönlere yönelik görüşler” ve “olumsuz yönlere yönelik görüşler” başlıklarından oluşan kategoriler ve bu kategorilere giren ifadeler, aşağıda Şekil 4.7’ de verilmiştir.





Şekil 4. 7. Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler

Yukarıda Şekil 4.7' de yer alan bulgulara göre, öğretim elemanlarının büyük bir kısmının % 75 (f=42) oranında programın olumlu yönlerine yönelik görüşleri olduğu, % 25 (f=14) oranında ise olumsuz yönlerine yönelik görüşleri olduğu görülmektedir.

4.5.2. İkinci Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Görüşler ve Öneriler

Bu bölümde ikinci eğitici eğitime yönelik, öğretim elemanlarının görüş ve önerilerinin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular yer almaktadır. Birinci eğitici eğitimi programıyla ilgili öğretim elemanlarına sorulan sorulara verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular, ikinci eğitici eğitiminde kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının görüş, öneri, istek ve beklentilerine göre ikinci eğitici eğitimi programı yapılandırılmış ve düzenlenmiştir. İkinci eğitici eğitimi programı sonunda ise öğretim elemanlarına programla ilgili görüşleri ve ileride düzenlenecek programlar için önerileri sorulmuştur. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının programla ilgili görüşleri ve ileride düzenlenecek programlar için önerileri analiz edilerek, elde edilen bulgular aşağıda ilerleyen bölümlerde yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

4.5.2.1. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Yönelik Görüşler

İkinci eğitici eğitimi programına yönelik, öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, öğretim elemanlarına "Eğitici eğitimi programına yönelik görüşleriniz (kazanım, içerik, süre, işleyiş, değerlendirme, vb.) nelerdir?" sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular, yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 4.31.' de verilmiştir.

Tablo 4.31. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Görüşlere İlişkin Betimsel İstatistikler (N=62)

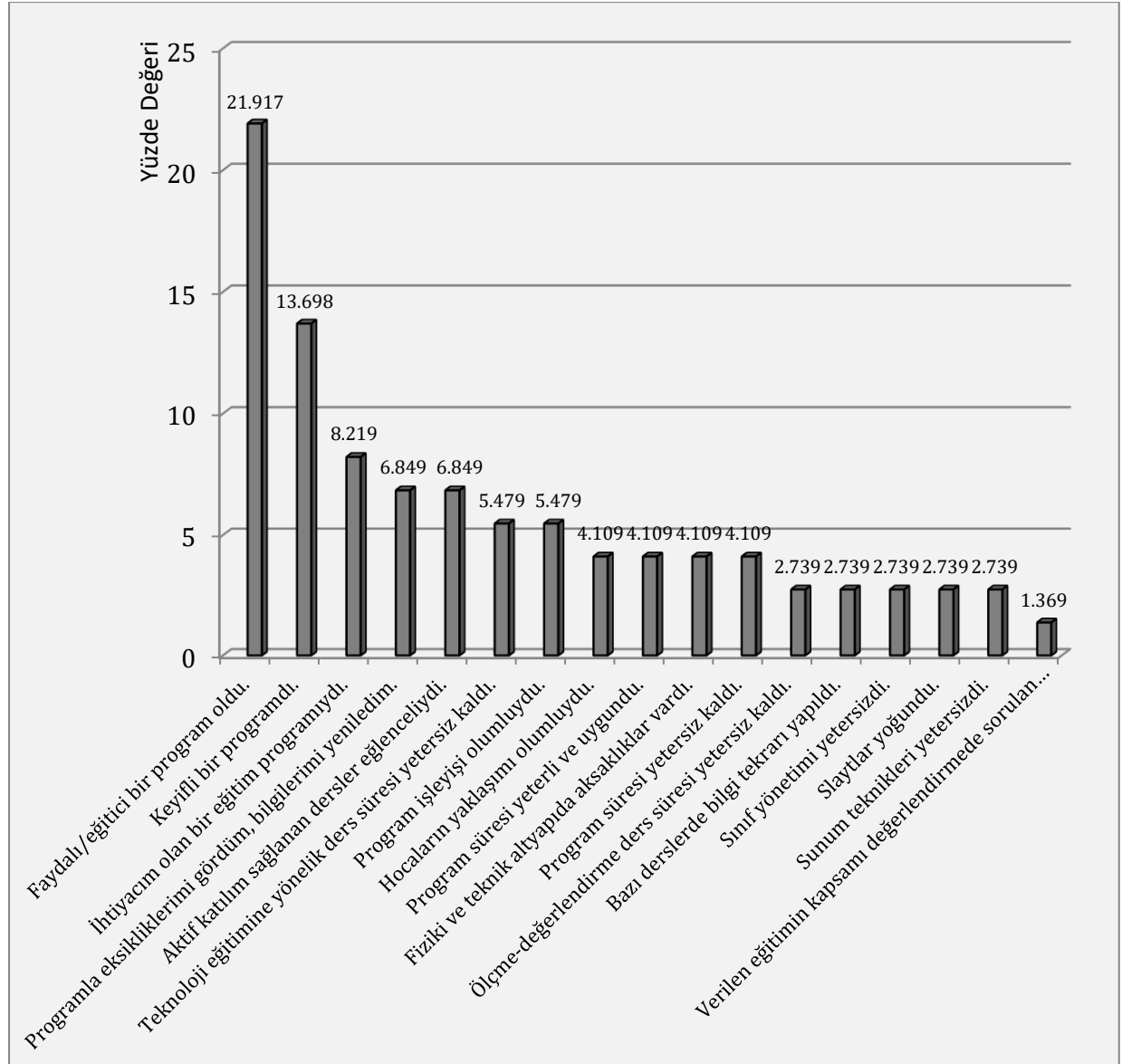
No	İFADELER	f	%
1	Faydalı/eğitici bir program oldu.	16	21.917
2	Keyifli bir programdı.	10	13.698
3	İhtiyacım olan bir eğitim programıydı.	6	8.219
4	Programla eksikliklerimi gördüm, bilgilerimi yeniledim.	5	6.849
5	Aktif katılım sağlanan dersler eğlenceliydi.	5	6.849
9	Teknoloji eğitimine yönelik ders süresi yetersiz kaldı.	4	5.479
6	Program işleyişi olumluydu.	4	5.479
7	Hocaların yaklaşımı olumluydu.	3	4.109
8	Program süresi yeterli ve uygundu.	3	4.109
10	Fiziki ve teknik altyapıda aksaklıklar vardı.	3	4.109
11	Program süresi yetersiz kaldı.	3	4.109
12	Ölçme-değerlendirme ders süresi yetersiz kaldı.	2	2.739
13	Bazı derslerde bilgi tekrarı yapıldı.	2	2.739
14	Sınıf yönetimi yetersizdi.	2	2.739

Tablo 4.31. Devamı

15	Slaytlar yoğundu.	2	2.739
16	Sunum teknikleri yetersizdi.	2	2.739
17	Verilen eğitimin kapsamı değerlendirmede sorulan soruları cevaplandırmada yetersiz kaldı.	1	1.369
Toplam		73	100

Yukarıda Tablo 4.31.'de yer alan bulgulara göre, öğretim elemanlarının ikinci eğitici eğitimi programına yönelik olarak en çok % 21.917 (f=16) oranında "Faydalı/eğitici bir program oldu." görüşünde oldukları görülmektedir. Ardından öğretim elemanları, % 13.698 (f=10) oranında "Keyifli bir programdı.", % 8.219 (f=6) oranında "İhtiyacım olan bir eğitim programıydı.", % 6.849 (f=5) oranlarında "Programla eksikliklerimi gördüm, bilgilerimi yeniledim." ve "Aktif katılım sağlanan dersler eğlenceliydi.", % 5.479 (f=4) oranlarında "Teknoloji eğitimine yönelik ders süresi yetersiz kaldı." ve "Program işleyişi olumluydu." görüşlerini ifade etmişlerdir. Daha sonra ise öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına yönelik görüşlerinin, % 4.109 (f=3) oranlarında "Hocaların yaklaşımı olumluydu.", "Program süresi yeterli ve uygundu.", "Fiziki ve teknik altyapıda aksaklıklar vardı." ve "Program süresi yetersiz kaldı.", % 2.739 (f=2) oranlarında "Ölçme-değerlendirme ders süresi yetersiz kaldı.", Bazı derslerde bilgi tekrarı yapıldı.", "Sınıf yönetimi yetersizdi.", "Slaytlar yoğundu." ve "Sunum teknikleri yetersizdi." ve son olarak ta % 1.369 (f=1) oranında "Verilen eğitimin kapsamı değerlendirmede sorulan soruları cevaplandırmada yetersiz kaldı." biçiminde sıralandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının ikinci eğitici eğitimi programına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular, sütun grafiği gösterimiyle aşağıda Grafik 4.7.'de verilmiştir.



Grafik 4. 7. İkinci Eğitimci Eğitimi Programına Yönelik Görüşler

Yukarıda Grafik 4.7.' de yer alan bulgular, öğretim elemanlarının % 21.917 (f=16) oranında önemli bir kısmının eğitimci eğitimi programını faydalı/egitici bulduğunu göstermektedir. Bulgular incelendiğinde programla ilgili olumlu görüşlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Grafik incelendiğinde ilk 8 sütunun olumlu, sonraki 9 sütun ise olumsuz ifadelerden oluşan görüşler olduğu görülmektedir. Eğitimci eğitimi programına ilişkin olumsuz görüşlerin oranı % 23.282 (f=17) iken olumlu görüşlerin oranı % 76.718 (f=56) bulunmuştur.

4.5.2.2. Eğitici Eğitimi Programına Yönelik Öneriler

Öğretim elemanlarının ikinci eğitici eğitimi programı sonunda programı değerlendirerek ileride düzenlenecek eğitici eğitimi programları hakkında önerilerde bulunmaları istenmiştir. Bu amaçla öğretim elemanlarına “İleride düzenlenecek eğitici eğitimi programına yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 4.32.’de verilmiştir.

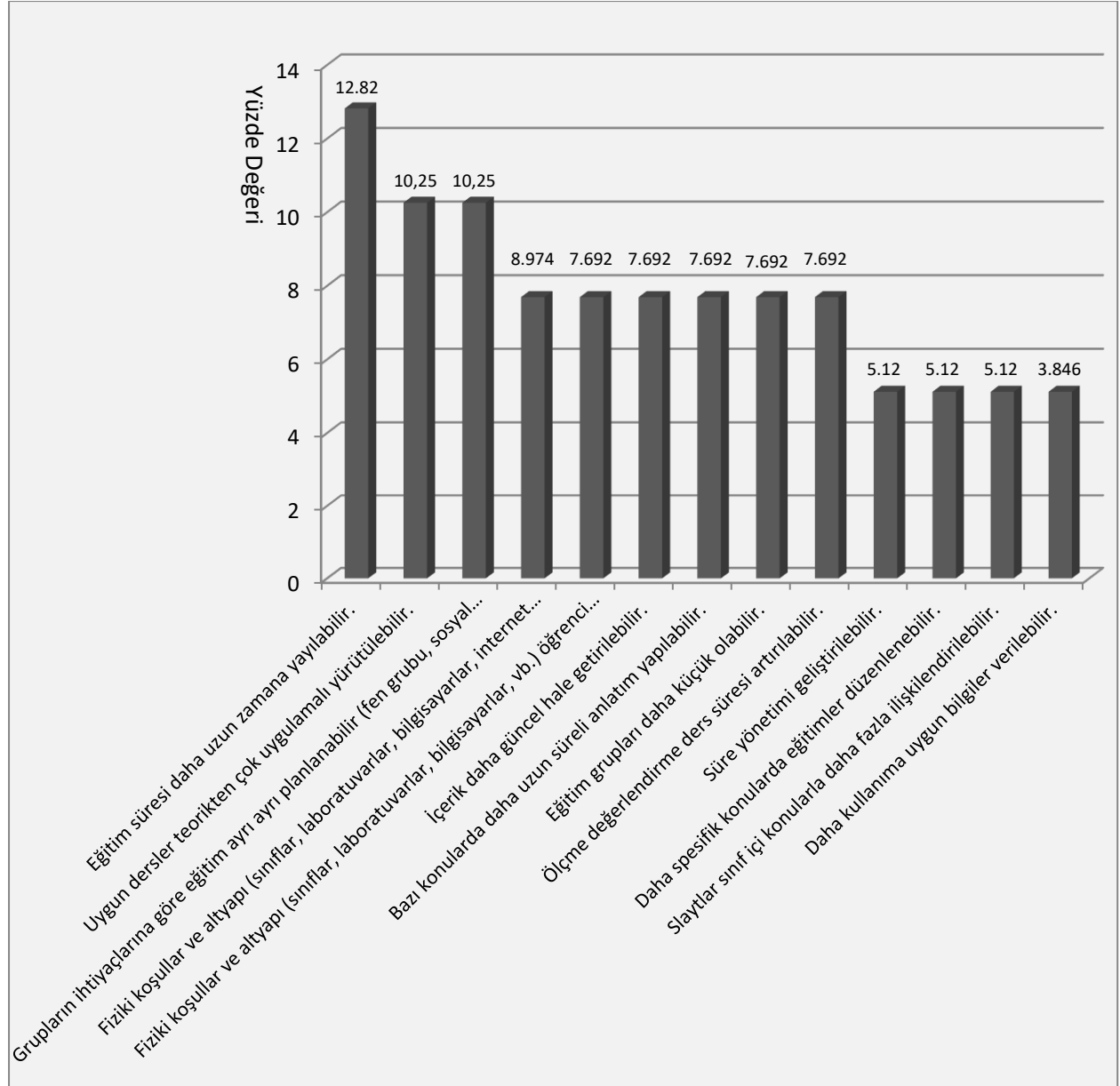
Tablo 4. 32. İleride Düzenlenecek Eğitici Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler (N=62)

No	İfadeler	f	%
1	Eğitim süresi daha uzun zamana yayılabilir.	10	12.820
2	Uygun dersler teorikten çok uygulamalı yürütülebilir.	8	10.256
3	Grupların ihtiyaçlarına göre eğitim ayrı ayrı planlanabilir (fen grubu, sosyal grubu, sağlık grubu, güzel sanatlar grubu gibi).	8	10.256
4	Fiziki koşullar ve altyapı (sınıflar, laboratuvarlar, bilgisayarlar, internet bağlantısı vb.) iyileştirilebilir.	7	8.974
5	Fiziki koşullar ve altyapı (sınıflar, laboratuvarlar, bilgisayarlar, vb.) öğrenci merkezli eğitime daha uygun hale getirilebilir.	6	7.692
6	İçerik daha güncel hale getirilebilir.	6	7.692
7	Bazı konularda daha uzun süreli anlatım yapılabilir.	6	7.692
8	Eğitim grupları daha küçük olabilir.	6	7.692
9	Ölçme değerlendirme ders süresi artırılabilir.	6	7.692
10	Süre yönetimi geliştirilebilir.	4	5.128
11	Daha spesifik konularda eğitimler düzenlenebilir.	4	5.128
12	Slaytlar sınıf içi konularla daha fazla ilişkilendirilebilir.	4	5.128
13	Daha kullanıma uygun bilgiler verilebilir.	3	3.846
	Toplam	78	100

Yukarıda Tablo 4.32.’de yer alan bulgulara göre, öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına yönelik olarak en çok % 12.820 (f=10) oranında “Eğitim süresi daha uzun zamana yayılabilir.” önerisinde buldukları görülmektedir. Ardından öğretim elemanları, % 10.25 (f=8) oranlarında “Uygun dersler teorikten çok uygulamalı yürütülebilir.” ve “Grupların ihtiyaçlarına göre eğitim ayrı ayrı planlanabilir (fen grubu, sosyal grubu, sağlık grubu, güzel sanatlar grubu gibi).”, % 8.974 (f=7) oranlarında “Fiziki koşullar ve altyapı (sınıflar, laboratuvarlar, bilgisayarlar, internet bağlantısı vb.) iyileştirilebilir.”, % 7.692 (f=6) oranlarında “Fiziki koşullar ve altyapı (sınıflar, laboratuvarlar, bilgisayarlar, vb.) öğrenci merkezli eğitime daha uygun hale getirilebilir.”, “İçerik daha güncel hale getirilebilir.”, “Bazı konularda daha uzun süreli anlatım yapılabilir.”, “Eğitim grupları daha küçük olabilir.” ve “Ölçme değerlendirme ders süresi artırılabilir.” önerilerini dile getirmişlerdir. Daha sonra ise öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına yönelik önerilerinin, % 5.128 (f=4) oranlarında, “Süre yönetimi geliştirilebilir.”, “Daha spesifik konularda eğitimler düzenlenebilir.” ve “Slaytlar sınıf içi

konularla daha fazla ilişkilendirilebilir.” ve son olarak da % 3.846 (f=3) oranında “Daha kullanıma uygun bilgiler verilebilir.” biçiminde sıralandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının ileride düzenlenecek eğitici eğitimi programlarına yönelik önerilerine ilişkin bulgular, sütun grafiği gösterimiyle aşağıda Grafik 4.8.’de verilmiştir.



Grafik 4.8. İleride Düzenlenecek Eğitici Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler

Yukarıda Grafik 4.8.’ de yer alan bulgular, öğretim elemanlarının önerilerinin, en çok % 12.820 (f=10) oranında eğitim programının süresinin arttırılması yönünde olduğunu göstermektedir. Bulgular incelendiğinde programın uygulamalı yapılmasına, gruplara göre eğitim programlarının düzenlenmesine ve fiziki koşulların düzenlenmesine yönelik önerilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yönelik sonuçların bulguları destekleyen ve desteklemeyen alanyazınla tartışması, sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinin mevcut durumunun ortaya konulması, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilik düzeylerinin incelenmesi ve öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri geliştirecek bir eğitici eğitimi programının geliştirilmesidir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri öz-yeterlik algılarının saptanmasıyla ölçülmüştür. Ardından, öğretim elemanlarının eğitici eğitimi ihtiyaçları saptanmış ve bu doğrultuda bir eğitici eğitimi programı geliştirilmiştir. Bu sürece kadar, öğretme-öğrenme süreçlerinin mevcut durumu, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri ve eğitici eğitimi ihtiyaçları araştırmanın problem durumlarını oluşturmuştur.

DeneySEL çalışma biçiminde düzenlenen eğitici eğitimi programında öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının akademik başarıları ve öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterlik algılarını farklılaştırıp farklılaştrmadığı ve öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programına yönelik görüş ve önerileri araştırmada deneySEL kısımla ilgili problem durumları olarak ele alınmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın problem durumu ve alt problemleri doğrultusunda analizler yapılarak bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar, araştırmanın bu bölümünde verilmiştir. Bu amaçla tartışma, alt problemlere göre nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilerek yapılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında uygulanan öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde mevcut durumun ortaya konulması, yaşanan sorunların belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 6 öğretim elemanının katılımıyla odak grup görüşmesi düzenlenmiştir. Odak grup görüşmesiyle öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerinde (yöntem, teknik, materyal, içerik, iletişim ve sınıf yönetimi, vb.) olması gerekenler ve sürecin düzenlenmesine yönelik (süreci düzenleme), dersi düzenleyen öğretim

elemanlarının karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik, ölçme-değerlendirme etkinliklerinde sürecin düzenlenmesine yönelik ve eğitici eğitimi ya da kurs ihtiyaçlarına yönelik eğitim bilimleri alanında uzman öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır.

Odak grup görüşmesinde bulgular, öğretim elemanlarının doğrudan ifadeleri olarak verildiği için tartışma, görüşmede öğretim elemanları tarafından daha çok vurgulanan ya da üzerinde durulan ifadelerin özetlenmiş biçimi doğrultusunda yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, odak grup görüşmesine katılan öğretim elemanlarının, yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde olması gerekenlere yönelik; yöntem-teknik ve materyaller bağlamında öğrenci aktifliği ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı, içerik ve programlar bağlamında öğrenciye görelilik ve öğrenci aktifliğini sağlama, öğretim elemanı özellikleri bağlamında yeterlilik ve çok yönlü olma, öğrenci özellikleri bağlamında öğrencinin kendini tanıması, ortam ve fiziki koşullar bağlamında ise teknoloji donanımını sağlama ve altyapıyı istenen seviyeye getirme ifadeleri doğrultusunda görüşleri vurguladıkları görülmüştür. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinde olması gereken unsurlara yönelik görüşlerinin temelinde öğrenci merkezlilik, öğrenci aktifliği kavramlarının geçtiği görülmektedir. Davranışçı öğrenme kuramlarından zaman içinde bilişselci ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarına doğru evrilen öğrenme anlayışında, bireyi gittikçe öğretme-öğrenme sürecinin merkezine konumlayan ve bu doğrultuda gelişen öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili düzenlemelerin, bu anlayışa neden olduğu düşünülmektedir. Öğrenme kuramlarının öğrenci merkezli anlayışa evrilmesiyle beraber, öğretim ilke ve yöntemlerinin gelişiminin de bu doğrultuda hız kazandığı söylenebilir. Örneğin MEB (2006), tarafından yapılandırmacılık yaklaşımıyla beraber, çoklu zekâ ve aktif öğrenme, proje metodu gibi öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin programlarda kullanılması gerektiği açıkça belirtilmiştir.

Öğrencilerin aktif olduğu, öğretme-öğrenme süreçlerinin, öğrencilerde motivasyon, tutum, öz-yeterlik ve akademik başarı gibi özellikleri olumlu etkilediği alanyazında vurgulanmaktadır. Felder ve Brent'e (1996) göre öğrencilerin aktif olduğu, öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmekte, anlamda derinlik sağlamakta, üzerinde çalışılan konunun işe yararlılık düzeyini arttırmaktadır. Uyar ve Doğanay (2018), öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada 105 çalışmayı Meta-analiz yöntemi kullanılarak taramışlardır. Sonuç olarak araştırmada, öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin öğretmen merkezli yaklaşımlara göre farklı derslerdeki akademik başarının artırılmasıyla daha ilişkili olduğu ve bu strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıyı artırmada çok geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının odak grup görüşmesinde yaptıkları öğrencinin aktifliği ve merkezde olması vurgusunun önemi son yıllarda yapılan birçok farklı çalışmanın da konusunu oluşturmuştur. Öğretim elemanlarının belirttiği öğrenci merkezlik ve öğrencilerin aktif olması durumu son yıllarda birçok çalışmada, akademik başarı (Korkmaz ve Kaptan, 2002; Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004; Köroğlu ve Yeşildere, 2004; Efendioğlu, 2006; Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006; Cornelius-White, 2007; Ergin, 2009; Yelken, 2009; Bulut ve Aktepe, 2015; Demir ve Gürol, 2017; Akaydın ve Kaya, 2018), motivasyon (Pedersen ve Liu, 2003; Phillips, 2005; Ersoy, 2010; Jonassen ve Easter, 2012) ve öz-yeterlik (Salanova, vd., 2003; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Turan, 2014) gibi farklı öğrenci özelliklerini olumlu etkileyen bir değişken olarak ele alınmıştır.

Öğretim elemanları öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde bulunması gereken diğer bir unsur olarak bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının önemini belirtmişlerdir. Bu durumun, günümüz teknoloji nesli ya da z-nesli olarak bilinen üniversite gençliğinin ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verebilecek yeterlilik ve donanımda olan öğretim elemanlarının başarıyı ve motivasyonu artıracığı görüşünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yönde yapılan bazı çalışmalar, dijital teknolojiler açısından kendini geliştirmiş öğretim elemanları ya da öğretmenlerin daha verimli sonuçlar aldıklarını ve bu neslin kendi istekleri doğrultusunda motive edildiklerinde daha başarılı olduklarını göstermiştir (Robin, 2008; Çınar ve Akgün, 2015; Altunbay ve Bıçak, 2018).

Bulgulara göre, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim elemanı yeterliklerinin önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinin uygulayıcıları olmalarından dolayı mesleki, genel ve alan yeterlilikleri gibi yeterliliklerinin, öğretme-öğrenme sürecinde belirleyici unsur olarak görüldüğü düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının yeterliliklerinin etkili öğretmenlik özelliklerinin önemli bir koşulu olarak görüldüğü söylenebilir. Buna benzer biçimde Şen ve Erişen (2002), öğretim elemanlarının gösterdikleri etkili öğretmenlik özelliklerini öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir unsuru olarak ele almışlardır. Çalışmada, etkili öğretmenlik özellikleri, genel kültür, konu alanı bilgisi, plân yapma ve derse hazırlık, öğretme-öğrenme stratejileri, öğretim araç ve gereçleri, iletişim, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, kişisel özellikler alanlarında yeterliklere göre incelenmiştir.

Odak grup görüşmesine katılan öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşanan mevcut sorunlara yönelik; öğretim elemanı yeterlilikleri, öğretim elemanlarının kendini yenilememesi, bilgi iletişim teknolojilerinin etkin kullanılmaması, öğrenci fazlalığı ve eğitim boyutunun önemsenmemesi, teknik donanım ve alt yapının uygun olmaması ya da yetersizliği, öğrencide motivasyon eksikliği gibi ifadeler doğrultusunda görüşlere daha çok vurgu yaptıkları görülmüştür. Odak grup görüşmesine

katılan öğretim elemanları mevcut sorunların başında öğretim elemanlarının kendilerini yenilememelerini göstermiştir. Eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerde görevli öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili dersleri doktorada zorunlu ders olarak “eğitimde planlama ve değerlendirme dersi” kapsamında aldıkları ondan sonra da büyük çoğunluğunun bir eğitime katılmadıkları düşünülmektedir. Mersin Üniversitesi kapsamında öğretim elemanlarına en son düzenlenen öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitici eğitiminin 2010 yılında yapılmış olmasının da bu görüşe neden olduğu düşünülmektedir.

Sorunların çözümüne yönelik ise, öğretim elemanlarının iş yüklerinin azaltılması, teknik donanım ve alt yapı yetersizliklerin giderilmesi ve öğrencide motivasyon artırıcı etkinlikler yapılması ve özellikle öğretim elemanlarına düzenli aralıklarla eğitici eğitimlerinin düzenlenmesi yönünde önerilerin öne çıktığı görülmüştür. Öğretim elemanlarına yönelik eğitici eğitimi en çok üzerinde durulan konu olmuştur. Alanyazında, eğitici eğitimi programlarının katılımcılar üzerindeki olumlu etkilerini gösteren çalışmaların bulunması (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009; Kamışlı, Yelken ve Akay, 2013; Sezer, Yılmaz ve Yılmaz, 2017) ve öğretim elemanlarının bu yöndeki deneyimlerinin böyle bir öneri getirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Odak grup görüşmesine katılan öğretim elemanları tarafından, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde ölçme-değerlendirme etkinlikleri boyutunda yaşanan mevcut sorunların kaynağı olarak öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme yeterliliklerine vurgu yapılmıştır. Odak grup görüşmesine katılan öğretim elemanları, ölçme-değerlendirme alanıyla ilgili sorunun çözümü olarak ölçme-değerlendirme yeterliliklerini geliştirmeye yönelik eğitici eğitimi programı düzenlenmesi önerisini dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme alanında sıkıntılar yaşadığı, bu yönde eğitici eğitimlerine ihtiyaç duydukları görüşünün, test geliştirme, klasik sınav tekniği, sonuca dayalı değerlendirme durumları gibi temel durumlarda bile bazı eksikliklerin gözlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kısacası odak grup görüşmesine katılan öğretim elemanlarının, yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik, öğrenci merkezli yöntem, teknik, strateji, model ve yaklaşımlar, söylem, dil, sınıf içi iletişim, uygulamalı ölçme-değerlendirme yaklaşımları, materyal geliştirme ve dijital teknolojilerin etkin kullanımı gibi alanlarda eğitici eğitimlerinin düzenlenmesinin gereklilik olduğu ve bu yönde önemli bir ihtiyaç olduğu görüşlerinde oldukları görülmüştür.

5.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde araştırma kapsamında geliştirilen Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılarak öğretim

elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öz-yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen ya da öğretim elemanlarının yeterlikleri öz-yeterlik boyutunun saptanması ile ölçülmektedir. Araştırmada, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterlikleri, öz-yeterlik boyutunun saptanmasıyla belirlenmiştir.

Araştırmada bu amaçla, Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği e-posta yoluyla farklı üniversitelerinin, farklı fakülte ve farklı bölümlerinde görev yapan 2590 öğretim elemanına gönderilmiştir. Bu formlara dönüt yapan 178 öğretim elemanından elde edilen verilerin analiziyle öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmada, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik ortalama yeterlilik puanlarının “yeterli” aralığında çıktığı görülmüştür ($\bar{X}=4.19$). Puan ortalamalarının bu aralıkta bir değerde çıkması öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik olarak kendilerini yeterli düzeyde gördüklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Benzer bir çalışmada Köseoğlu (1994), ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının yeterliliklerini hem öğrenci hem de öğretim elemanlarının gözüyle değerlendirmiştir. 34 maddelik bir gözlem formu, 14 öğretim elemanı ile 156 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının kendilerini tamamen yeterli gördüğü, öğrencilerin ise öğretim elemanlarını çok az yeterli gördüğü, gözlem sonuçlarına göre ise öğretim elemanlarının orta düzeyde yeterli olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre gözlem sonuçlarının öğrenci görüşlerini desteklediği vurgulanmıştır.

Bu çalışmadan da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının yeterliliklerine yönelik görüşleri tam olarak yeterlilik düzeylerini yansıtmayabilmektedir. Öğretim elemanları yeterlilikleri konusunda çoğunlukla daha iyimser değerlendirmelerde bulunabilmektedir. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterlilikleri konusunda kendilerini iyi düzeyde görmelerinde, yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin kazanımlara yeterince ulaştığının bir göstergesi olarak ders geçme/kalma ya da üniversiteden mezun olma oranlarına bakılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Oysaki diğer taraftan Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYYÇ) tanımlandığı gibi öğrencilerden beklentiler sadece ders geçmek ya da mezun olmak değil beceri, yetkinlik ve yeterliliklerde de bazı standartlara ulaşmaktır. Bu doğrultuda öğretim elemanı yeterliliklerinin, öğrenci niteliklerini etkileyen önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Ölçek maddelerine verilen cevaplar incelendiğinde “Pedagoji bilgim etkili öğretme-öğrenme süreci düzenlemek için yeterlidir.” maddesinin ortalama puanlarının en düşük olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu (2018) pedagoji kavramını, eğitim ve öğretimi kurallara bağlayan bilim dalı, eğitim bilimi olarak tanımlamaktadır. Öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerle, pedagojik yeterlik kavramlarının birbirleriyle olan yakınlığı bu tanımdan daha

net anlaşılmaktadır. Bu maddeye verilen cevaplara ilişkin ortalama puanların düşük çıkmasının nedeninin, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretim elemanlarının kendilerini pedagojik açıdan gereken yeterliliklerde görmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Korkut (1999), çalışmasında öğretim üyelerinin pedagojik yeterlilik düzeylerini incelemiş ve pedagojik formasyon gereksinimlerini ortaya koymuştur. Çalışmada, öğretim elemanlarının pedagojik açıdan yeterli seviyede bulunmadıkları sonucu bu araştırmada çıkan sonuca benzerlik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının düşük yeterlik puan ortalamasına sahip olduğu diğer bir madde ise “Dersin bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanla ilgili kazanımlarını belirleyebilirim” maddesi olmuştur. Bu maddeye ilişkin ortalama puanların yüksek çıkmamasının, öğretim elemanlarının bu alanlarla ilgili kazanım ifadelerinin farkını ayırtedecek yeterliklerde olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerinin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kadın öğretim elemanlarının ortalama yeterlilik puanlarının erkek öğretim elemanlarının ortalama yeterlilik puanlarına göre, kadın öğretim elemanları lehine anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda kadın öğretim elemanları lehine bazı çalışmalarda erkek öğretim elemanları lehine anlamlı fark bulunurken bazı çalışmalarda ise anlamlı fark çıkmamaktadır. Bu durumun, çalışmanın niteliğine göre değiştiği düşünülmektedir. Örneğin, Mirzeoğlu, Aktaş ve Boşnak (2007) beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında erkek öğretim elemanlarının mesleki yeterlik puanlarının kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark çıkmamaktadır. Örneğin, Ekici (2018) çalışmasında, öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlamaya yönelik yeterliliklerini incelemiştir. Çalışmanın sonunda kadın ve erkek öğretim elemanlarının yeterlik algılarının birbirine denk olduğu, arada anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci olarak, öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülte değişkenine göre öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik ortalama yeterlilik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Fakülte değişkeni olarak Eğitim Fakültesi ve Diğer Fakülteler olarak sadece iki fakülte türü alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, fakülte değişkeni açısından öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri arasında Eğitim Fakültesi değişkeni lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür. Eğitim fakültesi değişkeni lehine anlamlı farkın çıkmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde

görev yapan öğretim elemanları görevleri gereği, eğitim-öğretim kuram, yaklaşımları, ölçme-değerlendirme, yeni yöntem ve teknikler, gelişim ve öğrenme kuramları, gibi içerik ve konularla sürekli iç içe bulunmakta bu yönde sürekli kendilerini geliştirmektedirler. Bu durumun, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerinin anlamlı düzeyde diğer fakülte çalışanlarından farklılık göstermesine neden olduğu söylenebilir.

Daha sonra bu alt problem çerçevesinde yaş aralığı değişkenine göre öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik ortalama yeterlilik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 56 ve üzeri yaş aralığı ile 25-35 yaş aralığı, 36-45 yaş aralığı ve 46-55 yaş aralıkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılıklar, 25-35, 36-45 ve 46-55 yaş aralıkları lehine çıkmıştır. 56 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik ortalama yeterlilik puanlarının, diğer yaş aralıklarındaki öğretim elemanlarının ortalama yeterlilik puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük çıkmasının nedeninin bu yaş aralığının biraz daha güncel yenilikleri yakalamakta, takip etmekte geç kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilgi çağı olan günümüzde gündemi ve günceli yakalayamayan öğretmen ve öğretim elemanlarının hem ders anlamında hem de nitelikli öğrenme çıktıları oluşturmada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Şimşek vd. (2013) benzer yöndeki bir çalışmalarında öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Bu araştırmadaki sonuca uygun biçimde, çalışmalarında 50 ve üstü yaş puan ortalamalarının diğer alt yaş aralıklarının sahip olduğu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Daha önceden, formasyon, kurs, eğitici eğitimi gibi öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili herhangi bir eğitim alma durumuna göre de öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik ortalama yeterlilik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda daha önceden alınan eğitime göre, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik ortalama yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılığın olmamasının nedeninin alınan eğitimin yetersiz olmasından ya da fark yaratacak nitelikte bir etkisinin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Etkili kurs, hizmet içi eğitim ya da eğitici eğitimi programlarının fark yaratması, verimli olması beklenen bir sonuçtur. Örneğin, Soran, Akkoyunlu ve Kavak (2006) Hacettepe Üniversitesinde yaşam boyu öğrenme becerileri ve egiticilerin eğitimi programı sonunda öğretim elemanlarının yeterliliklerinin anlamlı düzeyde geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversitelerin bulunduğu bölge değişkenine göre de öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik ortalama yeterlilik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumun, üniversitelerin bulunduğu bölge

değişkeninin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlikleri etkileyecek bir özelliğe sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Bu alt problem çerçevesinde, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretim elemanlarının ihtiyaç duyabileceği konu ve içeriklerin belirlenmesi amacıyla, öğretim elemanlarına yönelik ihtiyaç analizi anketi hazırlanmış ve 173 öğretim elemanına uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ise eğitici eğitimi programında yer alan konu ve içeriğin belirlenmesinde faydalanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, Öğrenci Motivasyonunu Sağlama, Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı ve Öğrenci Merkezli Ders Planı Hazırlama konularının öğretim elemanlarının en fazla eğitim ihtiyacı duydukları konular olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının öğrenci motivasyonunu sağlamanın akademik başarı, öğrenci katılımı, öz-yeterlik gibi unsurları olumlu etkileyeceği yönündeki düşüncelerinin öğrenci motivasyonunu sağlamaya yönelik eğitim talebinde bulunmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Öztürk, Erdinler ve Koç (2012), Yükseköğretimde motivasyon sorununu inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin akademik yaşantıları boyunca motivasyonlarının pek değişmediği oysa ki motivasyonun akademik başarıyı önemli oranda etkilediği bulgularına ulaşmışlardır. Benzer biçimde Topcu ve Uzundumlu (2012) yükseköğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörleri inceledikleri çalışmalarında motivasyonun akademik başarıyı önemli düzeyde etkilediği bulgularına ulaşmışlardır. Öğretim elemanlarının ikinci sırada eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Günümüz üniversite gençliği dijital nesil olarak adlandırılmaktadır. Öğretim elemanlarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim ihtiyaçlarının, dijital neslin ilgi ve meraklarını çekecek öğretme-öğrenme süreçlerinin ancak bilgi iletişim teknolojilerini bilen ve etkin kullanan öğretim elemanlarıyla mümkün olacağı görüşünde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Burada ulaşılan bulgulara benzer biçimde, Turan ve Çolakoğlu (2011) yaptıkları deneysel çalışmada öğretim elemanlarının bilişim ve iletişim teknolojileri alanında yeterli olmadığı ve bu anlamda eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Çalışmalarında, kaliteli, bilgi birikimine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinin, herşeyden önce öğretim elemanlarının yeni bilişim ve iletişim teknolojilerini etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları ile mümkün olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarının diğer bir önemli eğitim ihtiyacının öğrenci merkezli ders planı hazırlama eğitimi olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının ders planı hazırlamadıkları ya da hazır programları kullandıkları için bu

yönde bir bilgi eksiklikleri olduğu ve bu nedenle böyle bir eğitim ihtiyacı duydukları düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçları, eğitici eğitimi programının hazırlanması ve düzenlenmesinde görev alan ilgili anabilim dallarına göre sınıflandırılmıştır. Eğitici eğitimi ihtiyaçlarının % 50'den fazlasının "Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ)" alanı ile ilgili olduğu, sırasıyla diğer eğitim ihtiyaçlarının ise "Eğitimde Ölçme-Değerlendirme", "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)", "Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi" ve "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)" alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeninin, öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili kapsam ve içeriğin büyük çoğunluğunun EPÖ alanına girmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim elemanları bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalara yönelik eğitim ihtiyaçları sorulduğunda, Eğitimde Tasarım ve Animasyon Uygulamaları, Mobil Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları ile ilgili eğitimleri ilk sıralarda belirtmişlerdir. Eğitim ihtiyacı duyulduğu vurgulanan bu üç yaklaşımın da eğitim bilimleri alanının da uzmanlar tarafından ilgi duyulan ve çalışılan, en son çağdaş eğitim uygulamaları oldukları göze çarpmıştır. Yükseköğretimde son yıllarda, tasarım ve animasyon (Pehlivan, 2006; Toroğlu ve İcingür, 2007; Pekdağ, 2010; Dikmen ve Tuncer, 2017; Tepe, Deniz ve Adıgüzel, 2017), mobil öğrenme ortamları oluşturma (Oran ve Karadeniz, 2007; Keskin ve Kılınc, 2015) ve Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları (İbili ve Şahin, 2013; Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014; Wu, Hwang, Yang ve Chen, 2018; Tesolin ve Tsinakos, 2018) ile ilgili birçok çalışma yapıldığı, bu alanlara öğretim elemanlarının gittikçe ilgi ve meraklarının arttığı görülmüştür.

Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarında ilk sıralarda Proje Temelli Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme ve Araştırma Temelli Öğrenme kuram ve yaklaşımlarını belirttikleri görülmüştür. Bu yaklaşımların tam da yükseköğretimin doğasına uygun, öğrencinin yaparak yaşayarak problemlerin sonucuna ulaşacağı, bilgiyi yapılandırarak çözüme kendi çabasıyla erişeceği yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu kuram ve yaklaşımları öğrenerek, öğrencileri daha fazla dersin merkezine çekmeyi, daha aktif duruma getirmeyi hedefledikleri, öğrencilere problem çözme, proje yönetme gibi becerileri kazandırmayı hedefledikleri düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekler biçimde yükseköğretimde yapılan birçok çalışmada bu yaklaşımların kullanıldığı etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir (Şensoy ve Aydoğdu, 2008; Saracaloğlu ve Çelik, 2018; Singh, Kundur ve Nguy, 2018).

Çalışmada öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarının ardından üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yüksek katılımı Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı

Düşünme Becerisi ve Problem Çözme Becerisi alanlarının üçüne de eğitim ihtiyaçları bulunduğunu belirttikleri görülmüştür. Üst düzey düşünme, ezberin ötesinde, bilgiyi işleyerek organize etme, oluşturma ve kullanma işlevlerine dönük becerileri kapsamaktadır. Günümüzde birçok eğitimci konu alanı yerine, onu anlamlandırma ve etkin kullanma yollarının, bir başka deyişle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin eğitimin odak noktası olması gerektiğini belirtmektedirler (Doğanay, Taş ve Erden 2007). Üst düzey düşünme becerilerinin bu tanımlama ve özelliklerinden yola çıkarak öğretim elemanlarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri uygulamak ve öğrencilerin çok yönlü düşünebilen, olaylara eleştirel yaklaşabilen bireyler olarak gelişimlerine yardımcı olmak istemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının bir anlamda sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretme-öğrenme süreçleri uygulamak istemelerinin üst düzey düşünce becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarını oluşturduğu söylenebilir.

Çalışmada, bu problem durumu çerçevesinde son olarak öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlere yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öncelikli olarak Problem Çözme Yöntemi, Tartışma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi ve Yaratıcı Drama Yöntemi ile ilgili eğitim ihtiyaçları bulunduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu yöntemlerin daha çok öğrenci merkezli, yükseköğretimde daha uygulamaya dönük yöntemler olduğu için belirtildiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının öğrenci merkezli, öğrencinin aktif olduğu, uygulamalı eğitimlerin düzenlenebileceği yöntemlere yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğu, öğrenci merkezli yöntemlerde öğretme-öğrenme sürecinin daha verimli sonuçları olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Yükseköğretim alanında yapılan bazı çalışmaların bu görüşü desteklediği görülmüştür (Küçüközer ve Bostan, 2010; Şahin, Atasoy ve Somyürek, 2010; Kalaycı, 2010; Çapri ve Gökçakan, 2008).

5.1.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde eğitici eğitimi programının öğretim elemanları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Eğitici eğitimi programının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretim elemanlarının öz-yeterlik ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bunun için öğretim elemanlarının öz-yeterlik ve akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeğinin ön-test ve son-test uygulamalarına verdikleri cevapların analiz sonuçlarına göre

eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının tamamının öz-yeterlik puanlarında bir artışın olduğu görülmektedir. Bu artışın ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum eğitici eğitimi programı öncesindeki öğretim elemanlarının öz-yeterlik puanları ile eğitici eğitimi programı sonundaki öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ön-test ve son-test sonuçlarına göre öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark oluşması, uygulanan eğitici eğitimi programının beklenen doğrultuda, olumlu ve uygulanabilir bir yapıda olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretim elemanlarının akademik başarı puan ortalamalarına baktığımızda ise yine ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür. Ön-test ve son-test puanları arasında oluşan bu fark, eğitici eğitimi programıyla öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik bilgilerinin başlangıç düzeyine göre oldukça geliştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Anlamlı farkın çıkması öğretim elemanlarının başlangıç aşamasına göre, program sonunda öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili birçok konu ve içeriğe dah fazla hâkim olduklarını göstermektedir. Bu durum eğitici eğitimi programının öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili öğretim elemanlarına beklenen kazanımları sağlama yeterli bir program olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının öz-yeterlik ve akademik başarı düzeyleri ön-test-son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark oluşturup oluşturamayacağı, deneysel model kullanılarak test edilmiştir. Çalışmada kullanılan deneysel işlemin, öz-yeterlik ve akademik başarı düzeyleri üzerinde anlamlı fark oluşturan bir yapıda olduğu gözlenmiş ve kullanılabilirliği test edilmiştir. Çalışmamızda ulaşılan sonuçlara benzer biçimde yükseköğretim alanında yürütülen bazı deneysel çalışmalarda öz-yeterliğin (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Şensoy ve Aydoğdu, 2008; Yelken, 2009; Demirer, 2009; Kutluca ve Ekici, 2010) ve akademik başarının (Tanel, 2006; Şalgam, 2009; Subaşı, 2000) anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problem durumu çerçevesinde öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla geliştirilen ve uygulanan eğitici eğitimi programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretim elemanları, birinci eğitici eğitimine katılma amaçlarını belirttikleri ifadelerde sıklıkla “yeni” kelimesini kullanmışlardır. Bu durumun, öğretim elemanlarının yenilenmek, yeni bilgiler edinmek ve öğretme-öğrenme süreçlerinde gelişmek istemelerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu anlamda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliklerini artırmak niyetinde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının

programı yüksek oranda faydalı bulunduğu görülmüştür. Uzun süredir Mersin Üniversitesinde böyle bir eğitimin verilmemiş olması, öğretim elemanlarının bu eğitim ihtiyacını hissetmeleri ve iyi bir motivasyonla eğitime katılmaları, programın ise tamamen eğitim bilimleri alanında uzman öğretim elemanlarının katılımıyla geliştirilerek düzenlenmesi gibi bazı belirleyici unsurların, programın faydalı bulunmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Soran, Akkoyunlu ve Kavak'ın (2006) çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada öğretim elemanlarına yönelik düzenlenen eğitimcilerin eğitimi programı sonunda öğretim elemanlarının programı faydalı buldukları yönünde görüş bildirdikleri ve programdan ciddi kazanımlarla ayrıldıkları gözlenmiştir.

Öğretim elemanlarının en çok geliştikleri alanlar olarak Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı, Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Eğitim-Öğretimde Teknoloji Kullanımı alanlarını vurguladıkları görülmüştür. Bu alanların sürekli yeni teori, kavram ve içeriklerle zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi özelliklerinden dolayı öğretim elemanlarında böyle bir izlenim bıraktıkları düşünülmektedir. Özellikle teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmelerin ve bunların eğitim sistemlerine entegrasyonunun, öğretim elemanlarının eğitim-öğretimde teknoloji kullanımı alanını gelişen bilgi edinilen alan sıralamasında ilk sıralarda belirtmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının tüm gün eğitim uygulamasını eleştirdikleri görülmüştür. Öğretim elemanlarının farklı asli işlerini yürütecek zaman bulamamaları ve tüm gün uygulamasının yorucu olmasından dolayı öğretim elemanlarının bu görüşe sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının bu yöndeki isteği doğrultusunda ikinci eğitici eğitiminin yarım gün uygulaması biçiminde yapılması kararlaştırılmıştır.

Öğretim elemanlarının programda geliştirilmesi gereken yönlerde en çok "lisans düzeyine uygunluk" konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretim elemanlarının sunulan eğitici eğitimi programını lisans ya da lisansüstü düzeye uygun görmemeleri, daha orta öğretim seviyesine uygun olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir. Oysaki eğitim bilimlerinin kuram, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri bütün eğitim kurumlarında aynı yapıdadır. Sadece içerik ve kurgu öğrenci özelliklerine göre değişmektedir.

İkinci eğitici eğitimine yönelik görüşler de birinci eğitici eğitimine yönelik belirtilen görüşlere paralellik göstermektedir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu programı faydalı ya da keyifli bulmuştur. Önerilerde ise programın süresinin daha uzun zamana yayılması önerisinin öne çıktığı görülmüştür. Bu durumun nedeninin öğretim elemanlarının eğitici eğitimi programından kazanım ve bu doğrultuda yüksek memnuniyetle ayrılmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.2. Sonuçlar

Bu bölümde alt problemlere ilişkin toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.2.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Odak grup görüşmesine katılan eğitim bilimleri alanında uzman öğretim elemanlarının görüşlerine göre, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinin mevcut durumunda bazı sorunlar yaşanmaktadır. Uygun olmayan program yaklaşımları, kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin eksikliği, öğrencilerin aktif katılımının sağlanamaması, bilgi iletişim teknolojilerinin etkin kullanılamaması, programların istihdam odaklı olamaması, fiziki donanım ve altyapı yetersizliği ve öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde beklenen yeterliliklerde olamaması bu sorunların başlıcalarıdır.

Bunlardan öncelikle üzerinde durulması gereken sorun olarak, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri gösterilmektedir. Çünkü öğretim elemanı yeterlilikleri, yükseköğretim kurumunda verilen eğitimin kalitesini dolayısıyla öğrenci niteliklerini doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerini istenen doğrultuda geliştirmenin en kolay ve en verimli yolu ise öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu yönde eğitici eğitimi programları düzenleyerek organize etmektir.

5.2.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğretim elemanları, öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik kendilerini “yeterli” düzeyinde görmektedirler. Ulaşılan sonuçlar, kadın öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerinin, erkek öğretim elemanlarının yeterliliklerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerinin diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, yaş aralığı 56 ve üzeri olan öğretim elemanlarının yeterliliklerininse diğer yaş aralıklarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının öğretme öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerin, üniversitenin bulunduğu bölge değişkeni ve daha önceden eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretme-öğrenme süreci

yeterliliklerinin en yüksek olduğu yaş aralığının 36-45 yaş aralığı olduğu bu yaş aralığına giren öğretim elemanların büyük çoğunluğunun ise Doktor Öğretim Üyesi veya Doçent ünvanına sahip oldukları bulunmuştur.

5.2.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili bazı temel konular başta olmak üzere bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalar, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları, üst düzey düşünme becerileri, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili eğitim ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının temel konularla ilgili ihtiyaçlarının yarısından fazlası Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı alanına girmektedir. Daha sonraki ihtiyaçların girdiği alanlar ise, Eğitimde Ölçme-Değerlendirme Alanı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Alanı, Eğitim Yönetimi alanı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanı olarak bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının proje temelli öğrenme, araştırma temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme kuram ve yaklaşımlarının yanında problem çözme, tartışma, 5E, 7E Modeli gibi yükseköğretimde öğrenciyi merkeze alarak uygulayabilecekleri kuram, yaklaşım ve yöntemleri tercih ettikleri, bunun yanında son yıllarda tüm Dünya’ da eğitim çevrelerinde yüksek oranda kabul gören ve öğrencilerin ilgisini çeken artırılmış gerçeklik, dijital öykü, animasyon, tasarım, gibi dijital yeni uygulamalara yönelik eğitim isteklerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanların ayrıca, büyük oranda eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırma isteklerinde oldukları ve bu yönde eğitim ihtiyaçları bulunduğu da araştırmada ulaşılan bir başka sonuçtur.

5.2.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

DeneySEL işlem olarak uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçleri yeterlikleri açısından tüm katılımcılar değerlendirildiğinde ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlı farklılık son-test puanları lehine çıkmıştır. Gruplar bazında değerlendirildiğinde ise fen grubunun ön-test-son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı farkın olduğu yine sağlık grubunda da ön-test-son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı farkın olduğu bulunmuştur. Fen ve sağlık gruplarının son-test puanları değerlendirildiğinde ise aralarında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın bu aşamasında ikinci olarak akademik başarı değişkeni incelenmiştir. Deneysel işlem olarak uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının akademik başarıları açısından tüm katılımcılar değerlendirildiğinde ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Ön-test-son-test puanları arasındaki anlamlı farklılık son-test puanları lehine çıkmıştır. Gruplar bazında değerlendirildiğinde ise fen grubunun ön-test-son-test puanları arasında anlamlı farkın olmadığı, sağlık grubunda da ön-test-son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı farkın olduğu bulunmuştur. Fen ve sağlık gruplarının son-test puanları değerlendirildiğinde ise aralarında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. Bu durumda gruplara uygulanan programın, eşdeğer düzeyde yakın olduğu, grupların birbirlerine benzeyen yapıları olduğu ve eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının hem öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklerini artıran hem de akademik başarı düzeylerini geliştiren nitelikte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen eğitici eğitimi programının beklenen amaca hizmet eden bir program yapısında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, birinci eğitici eğitimi ve ikinci eğitici eğitimine yönelik programa katılan öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Öğretim elemanlarının özellikle, yeni gelişmeleri öğrenmek, ölçme-değerlendirme alanında gelişmek, teknolojik uygulamaları tanımak gibi amaçlarla bu eğitimi istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları, büyük oranda eğitici eğitimi programını faydalı bulduklarını, birçok alanda bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının özellikle öğrenci merkezli ders tasarımı ve ölçme-değerlendirme yöntemleri alanlarında geliştikleri yönünde görüşe sahip oldukları bulunmuştur.

Buna karşın öğretim elemanlarının yarısından fazlası programda geliştirilmesi gereken yönler olduğuna yönelik görüşe sahiptir. Öğretim elemanları özellikle programın lisans ve lisansüstü düzeye uygunluğuyla ilgili düzeltmeler yapılabileceğini programın daha çok yükseköğretime uygun olarak hazırlanabileceğini belirtmişlerdir. Eğitici eğitimi programına yönelik öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun program ve uygulama boyutuna yönelik önerileri olduğu, ardından önerilerin içerik, medya ve materyal, programa seçme ve katılım ve süre boyutuna yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci, eğitimi eğitimine yönelik ise öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun programı faydalı ve keyifli bulduğu, eğitim süresinin uzatılması ve derslerin daha çok uygulamalı yürütülmesi yönünde ise beklentileri bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışmada özet olarak, yükseköğretimde öğretme-öğrenme süreçlerinde bazı sorunlar bulunduğu, bu sorunlardan bazılarının öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleriyle ilgili olduğu bu doğrultuda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçları bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca belirlenen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenen eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilik düzeylerini ve akademik başarılarını geliştirdiği, dolayısıyla eğitici eğitimi programının beklenen amaca hizmet eden bir yapıda olduğu ve model olarak sunulabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin önemi konusunda farkındalıklarının arttırılmasına yönelik çalışmalar düzenlenebilir.
- Yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili kalite kültürünün yaygınlaştırılması çalışmaları yürütülebilir.
- Yükseköğretim kurumlarında, farklı alanlarla ilgili öğretme-öğrenme standartları oluşturulabilir. Böylece öğretim elemanlarının elinde standart bir rehber bulunabilir.
- Öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitimlere katılmak isteyen öğretim elemanlarına yükseköğretim kurumları destek olabilir.
- Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarının düzenli olarak eğitici eğitimi programlarına katılmaları sağlanabilir.
- Eğitici eğitimi programının katılımcıları olan öğretim elemanları belirli ölçütlere göre belirlenebilir.
- Belirlenen ölçütler; unvan, çalışma süresi, daha önceden eğitim alma durumu gibi değişkenler olabilir ve katılımcılar bu ölçütlere göre sınıflandırılarak eğitime alınabilirler.
- Eğitici eğitimi programına katılım, gönüllülüğe bırakılmasa bile öğretim elemanlarının en azından programa katılım tarihini kendilerinin belirlemesi sağlanabilir.
- Eğitici eğitimi programından önce bir seviye belirleme sınavı yapılarak dersin içeriğinin gruba göre azaltılmasına ya da yoğunlaştırılmasına karar verilebilir.
- Eğitici eğitimi programının bu araştırmada düzenlendiği gibi yarım gün olması ama daha uzun bir zaman dilimi boyunca (2-4 hafta arası) verilmesi önerilmektedir.

- Eğitici eğitimi programı, teorik bilgi kazandırmaktan ziyade uygulamalı çalıştaylar şeklinde düzenlenebilir.
- Eğitici eğitimi programı düzenlenen gruptaki katılımcı sayılarının 20-25 sayısını geçmemesi önerilmektedir. Böylece, androgoji ilkeleriyle eğitime daha uygun etkileşimli sınıf ortamı oluşturmak mümkün olacaktır.
- Eğitici eğitimi programının uygulanacağı sınıf ortamının, dersliklerin ve bilgisayar laboratuvarlarının gereken yeterliklerde olması sağlanabilir. Her öğretim elemanına bir bilgisayar düşecek ortamlar oluşturulabilir.
- Eğitimlerin düzenlenme tarihlerinin iyi ayarlanması önerilmektedir. Özellikle eğitimlerin, öğretim elemanlarının ders ve yükümlülüklerini aksatmayacak tarihlerde düzenlenmesi beklenmektedir.
- Eğitici eğitimleri kur kur, seviye seviye düzenlenebilir, bir kura katılan öğretim elemanının birkaç aya sonra diğer bir kura katılması sağlanabilir.
- Eğitici eğitimlerinin her yıl en az bir kez aynı öğretim elemanlarına düzenlenmesi, yeni kavram ve bilgilerin kazandırılması, önceki bilgilerin unutulmamasını sağlamak açısından önerilmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretim elemanlarının yeterlikleri öz-yeterlik ölçeği ile ölçülmüştür. Farklı ölçme araçlarıyla öğretim elemanlarının yeterlikleri ölçülebilir.
- Yeterlikler belirlenirken nitel ölçme araçları da kullanılabilir.
- Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması daha büyük örneklem grupları üzerinde yürütülebilir.
- Daha uzun süreli ya da boylamsal deneysel çalışmalar düzenlenebilir.
- Bu çalışmada eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilikleri ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma süresinin tutum, motivasyon, kaygı gibi özellikleri etkilemek için yetersiz olduğu düşünülmektedir. Başka çalışmalarda program süresi daha uzun tutularak, programın tutum, motivasyon, kaygı gibi özellikleri farklılaştırıp farklılaştırmadığı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Acuner, A. M., Yalçın, M., Ersoy, M., Tekdemir, İ., & Ersoy, F. (1999). Ankara üniversitesi tıp fakültesi anatomi dersine ilişkin öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 52(04).
- [2]. Açıkgöz Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- [3]. Adalı, T. (2009). Accreditation in e-learning: North Cyprus higher education case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2077-2080.
- [4]. Adam, S. & Expert, U. B. (2008, February). *Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process*. In Edinburgh: Scottish Government. Presented to the Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish Experience (February 2008, Edinburgh).
- [5]. Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- [6]. Agboola, A. K. (2006). Assessing the awareness and perceptions of academic staff in using e-learning tools for instructional delivery in a post-secondary institution: A case study. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 11(3), 1-12.
- [7]. Akay, C. (2015). Öğrenmeyi etkileyen faktörler ve genel öğretme-öğrenme ilkeleri. Tuğba Yanpar Yelken. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s. 25-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [8]. Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5e modeli'nin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1).
- [9]. Akgün, M. (2016). Yüksek öğretimde ideal öğretim elemanı nasıl olmalıdır?. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (26), 197-204.
- [10]. Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).
- [11]. Aközer, E. (2013). Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi ve mimarlık eğitimi: uygulamada karşılaşılan sorunlar ve güçlükler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1).
- [12]. Aktaş, I., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- [13]. Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2007). *Yükseköğretimde Akreditasyon, Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler-Paradigmalar Yönelimler*. (Ed: Coşkun Can AKTAN), Yaşar Üniversitesi Yayını, İzmir.
- [14]. Aktan, C.C. (2007). *Değişim çağında yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- [15]. Aktepe, Ö. Ü. V., Uzunöz, A., & Gündüz, Ö. Ü. M. (2018). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinin, öğretmen adaylarının mesleki kazanımlarına etkisine ilişkin farklı değişkenlere göre farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 31-43.
- [16]. Akyıldız, S., & Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (tpab) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Education*, 8(2).
- [17]. Alım, M. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ÖTMG) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12 (17).
- [18]. Alkan, C. (1987). Öğretme-öğrenme Süreçleri (İlkeler). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 1 (220).
- [19]. Alkan, C. ve Kurt, M. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- [20]. Alkan, H.S. (2016). *Uygulanan hayat bilgisi öğretim programının yerelleşmesine yönelik ihtiyaç analizi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- [21]. Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. Ankara: Nobe Yayınları.
- [22]. Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- [23]. Altunbay, M., & Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde" z kuşağı" bireyelerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(1).
- [24]. Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. Bristol: The Falmer Press.
- [25]. Arnold, K. L., & Holler, M. (1995). *Quality assurance: Methods and technologies*. Glencoe/McGraw-Hill, International Editions, Singapur.
- [26]. Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim Ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).
- [27]. Aşılıoğlu, B. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Mehmet Arslan. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı) içinde (s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [28]. Aydınalp, D. (2011). *Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [29]. Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O., & Borat, O. (2016). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *Yeni Türkiye*, 88, 1-8.
- [30]. Baki, A ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(42).
- [31]. Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- [32]. Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- [33]. Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- [34]. Bastable, S. B. (2003). *Nurse as educator: Principles of teaching and learning for nursing practice*. Jones & Bartlett Learning.
- [35]. Başaran, O. (2012). *Examining perceptions and processes of quality assurance in preparatory english language programs in turkish higher education institutions*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [36]. Başbay, A. (2018). Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2).
- [37]. Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- [38]. Bayramoğlu, A. Ç., & Başbuğ, S. (2018). TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 53-68.
- [39]. Bekdemir, Ü., & Polat, S. (2016). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle 2015 Sosyal Bilgiler Taslak Öğretim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- [40]. Bozkurt, S. (2012). *Örgütsel demokrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme ve Türkiye'de uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [41]. Brockmann, M. (2007). *Qualifications, learning outcomes and competencies: a review of European divergences in vocational education and training (VET)*. *Literature Review (Draft working paper)*. Erişim adresi: <http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/57/15/literaturereview.pdf>
- [42]. Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P. & Winch, C. (2008). Competence based vocational education and training (vet): the cases of England and France in a European perspective. *Vocations and Learning*, 1(3), 227-244.
- [43]. Bulut, A. (2006). *9. sınıf matematik dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [44]. Bulut, A., & Aktepe, V. (2015). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081-1090.

- [45]. Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, A. M. (1997). *Öğretmen adaylarının yeterlilik düzeyleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumunda sunulan Bildiri, İzmir.
- [46]. Büyüköztürk, Ş. (2005). *Anket geliştirme*. Erişim adresi: <http://www.bingol.edu.tr/media/226164/sayt-bolum13-anket-gelistirme.pdf>
- [47]. Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [48]. Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Erişim adresi: <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- [49]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [50]. Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi. (2. Bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- [51]. Chaffee, E. E. & Sherr L, A. (1992). Transforming postsecondary education. *ERIC Digest*. ED350972.
- [52]. Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36.
- [53]. Cooke, S. (2017). Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 22(1), 255-269.
- [54]. Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- [55]. Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [56]. Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları*. Dede, Y. ve Demir, S. B. (Ed.), *Karma yöntem desen seçimi* (Delice, A, Çev.) içinde (s. 61-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [57]. Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- [58]. Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- [59]. Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- [60]. Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [61]. Çabuk, S. N. (2010). *Peyzaj mimarlığı eğitiminde kalite yönetimi ve akreditasyon: ülkesel bir model önerisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [62]. Çapri, A. G. B., & Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi addt'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- [63]. Çınar, D., & Akgün, Ö. E. (2015). Ders kitabı tasarımında artırılmış gerçeklik kullanımı: bir İngilizce ders kitabı bölümü örneği. VII. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda sunulan bildiri*.
- [64]. Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1).
- [65]. Defeo, J., & Juran, J. M. (2010). *Juran's quality handbook: the complete guide to performance excellence* 6/e. McGraw Hill Professional.
- [66]. Demir, S., & Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri, Marmara Üniversitesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32 (32), 75 – 93.
- [67]. Demir, S., & Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14).
- [68]. Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- [69]. Demirel, Ö. (2002), *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

- [70]. Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [71]. Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- [72]. Demirer, V. (2009). *Eğitim materyali geliştirilmesinde karma öğrenme yaklaşımının akademik başarı, bilgi transferi, tutum ve öz-yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [73]. Demirutku, K., Okay, N. C., Yaman, A., Kıvanç, F. E., Muratoğlu, B., & Yeniçeri, Z. (2005). *İstatistiksel formüller ve tablolar*. Ankara: Başkent Ü. İİBF. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı.
- [74]. Devebakan N, Koçdor H, Musal B ve Güner, G. (2003). Dokuz Eylül Üniversitesi sağlık bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim kalitesinin artırılması kapsamında öğrencilerin eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 30-44.
- [75]. DeVellis, R.F. (2003), *Scale Development: Theory and Applications*, Newbury Park: Sage.
- [76]. Tuncer, M., & Dikmen, M. (2017). İşbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: Çalışma grubu ile etki büyüklüğü arasındaki ilişkiye dair bir meta analiz çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 473-485.
- [77]. Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışılmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546.
- [78]. Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- [79]. Durman, M. (2008). *Yükseköğretimde kalite güvencesi. Yükseköğretimde yeniden yapılanma. Ed: kerim edinsel, bologna süreci'nin türkiye'de uygulanması, "Bologna uzmanları ulusal takımı projesi", 2007-2008 sonuç raporu s:35-42. Erişim adresi: <http://w3.gazi.edu.tr/~gyavuzcan/documents/1.pdf>*
- [80]. Edeer, V. (2005). "Sanat Eğitiminde Disiplinler arası Yaklaşım". *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,78-84.
- [81]. Efendioğlu, A. (2006). *Anlamlı Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Bilgisayar destekli Geometri Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [82]. Ekici, E. (2018). *Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- [83]. Elmas, M. (2012). Bologna Süreci: Uygulama veya Uygulayamama. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3).
- [84]. Elo, S., Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- [85]. ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA: Helsinki, Finland.
- [86]. Ergin, İ. (2009). 5E Modeli'nin öğrencilerin akademik başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi:" eğik atış hareketi" örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 11-26.
- [87]. Ergün, E., & Altun, A. (2012). Öğrenci gözüyle siber aylıklık ve nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 36-53.
- [88]. Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 45-62.
- [89]. Erkilic, T. A. (2007). Toplam kalite yönetim ilkelerinin yönetim yaklaşımları bağlamında tartışılması. *GAU J. Soc. & Appl.Science*, 2(4),50-62.
- [90]. Erkuş, L. (2009). *Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- [91]. Ersoy, E. (2010). Probleme dayalı öğrenme sürecinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 337-358.
- [92]. Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme* (4. Baskı), Ankara: Meteksan Ltd.
- [93]. ESG. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Report, by EURASHE, Brussels, Belgium.
- [94]. EURYDICE. (2007). *Focus on the structure of higher education in europe, 2006/07, national trends in the bologna process*. Erişim adresi: <http://www.eurydice.org>
- [95]. Eurydice. (2010). *Focus on higher education in europe 2010: the impact of the bologna process*. Erişim adresi: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- [96]. Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College teaching*, 44(2), 43-47.
- [97]. Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- [98]. Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [99]. Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- [100]. Frank, A., Kurth, D., & Mironowicz, I. (2012). Accreditation and quality assurance for professional degree programmes: comparing approaches in three European countries. *Quality in Higher Education*, 18(1), 75-95.
- [101]. Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- [102]. Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- [103]. Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin fetemm temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25:40.
- [104]. Gökkuş, İ., Kuru, E. ve Şimşek, A.S. (2016). Kütüphaneye yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal Of Social Science*, 42 , P. 465-479, Winter III .
- [105]. Greene, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences* (p. 275-282). London:Sage.
- [106]. Günay, D. (2012). *Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi*. Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvencesi, s13-20. Ankara: Pelin Ofset.
- [107]. Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [108]. Harvey, L., Green, D. (1993), *Defining quality, assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- [109]. Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 404-420.
- [110]. Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2015). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- [111]. İbili, E., & Şahin, S. (2013). Artırılmış Gerçeklik ile İnteraktif 3D Geometri Kitabı Yazılımının Tasarımı ve Geliştirilmesi: ARGE3D (015101)(1-8). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13(1).
- [112]. James, P. T. (1996). *Total quality management: An introductory text*. Prentice Hall.
- [113]. Jonassen, D. H., & Easter, M. A. (2012). Conceptual change and student-centered learning environments. *Theoretical foundations of learning environments*, 95-113.
- [114]. Kağıtçıbaşı, Ç. (1976) *İnsan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası, Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- [115]. Kalaycı, N. (2010). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama projesi yöneten öğrenciler açısından analiz. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 85-105.

- [116]. Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015, 23 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı:29423). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>
- [117]. Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (Sanayinin geliştirilmesi ve üretimin desteklenmesi amacıyla Bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun) (2017, 1 Temmuz). *Resmi Gazete*, (Sayı: 30111). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/07/20170701-21.htm>
- [118]. Kamaşlı, H., Yelken, T. Y., & Akay, C. (2013). Hastane okullarının mevcut durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- [119]. Kara, D. A., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3).
- [120]. Karagül, S. (2018). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2).
- [121]. Karakuş, U., & Demirbaş, Ç. Ö. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (Kırşehir Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 71-86.
- [122]. Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (17. Baskı). Ankara:Nobel Yayınları.
- [123]. Katırcı, O. (2014). *English language teaching department comparison of english language teacher education programs in some selected european countries (finland, sweden, and spain) with those of Turkey*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [124]. Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (19), 220-237.
- [125]. Kaya, M. (2016). *Öğretmen yetiştirme standartları konusunda bir sistematik literatür inceleme*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [126]. Keçeci, A., & Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 131-136.
- [127]. Keskin, N. Ö., & Kılınç, A. G. H. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- [128]. Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1). Sage.
- [129]. Klassen, A.C., Creswell, J., Clark, P., Smith, K.C. & Meisser, H.I. (2012). Best Practices in Mixed Methods for Quality of Life Research. *Qual Life Res*, 21, 377-380.
- [130]. Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- [131]. Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (5th ed., pp. 3-427). New York: The Guilford Press.
- [132]. Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(3), 21-28.
- [133]. Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- [134]. Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenem yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- [135]. Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 477-502.
- [136]. Köroğlu, H., & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- [137]. Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- [138]. Krueger, R.A. (1998). *Moderating Focus Groups*. California: SAGE.
- [139]. Kuş, M. (1999). *Kalite kavramı: AB kalite politikaları ve türkiye'deki kalite faaliyetleri*. Ankara: T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Avrupa Topluluğu Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Yayın No: 48.
- [140]. Kutluca, T., & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- [141]. Küçük, S., Yılmaz, R., & Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- [142]. Küçüközer, H., & Bostan, A. (2010). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının bazı astronomi kavramlarına ilişkin fikirlerine öğretimin etkileri. *Ondokuzmayıs University Journal of Education*, 29(1).
- [143]. Lauri, S., & Kyngas, H. (2005). *Developing nursing theories*. Vantaa, Finland: Werner Söderström, Dark Oy.
- [144]. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- [145]. M.E.B. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- [146]. Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255:269.
- [147]. Martin, M., & Stella, A. (2007). *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*. *Fundamentals of Educational Planning 85*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.
- [148]. McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- [149]. Meraler, S. ve Adıgüzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012(9).
- [150]. Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- [151]. Mirzeoğlu, D., Aktaş, I., & Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 109-125.
- [152]. Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3).
- [153]. MYK. (2018). *AYÇ Seviye tanımlayıcıları*, Erişim adresi: <https://www.myk.gov.tr>
- [154]. NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education), (2007). *NCATE's Mission*. Erişim adresi: <http://www.ncate.org/documents/NCATEMission.pdf>
- [155]. Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12(3), 261-275.
- [156]. Nguyen, H. C., Ta, T. T. H., & Nguyen, T. T. H. (2017). Achievements and Lessons Learned from Vietnam's Higher Education Quality Assurance System after a Decade of Establishment. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 153-161.
- [157]. Nunnally, J.C. (1967), *Psychometric Theory*, New York: McGraw-Hill Inc.
- [158]. Oktik, Ş. (2007). *Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. Erişim adresi: www.yok.gov.tr
- [159]. Oliver, A. I. (1977). *Curriculum improvement: A Guide to Problems, Principles, and Process*. Harper & Row, Michigan University.
- [160]. Oran, M. K., & Karadeniz, Ş. (2007). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü*. Akademik Bilişim'07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 31.
- [161]. Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.

- [162]. Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- [163]. Özdemir, M. (2015). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri bağlamında öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının incelenmesi (Gaziantep Üniversitesi Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- [164]. Özer, M. (2012). *Türkiye yükseköğretimi için kalite güvence sistemi yaklaşımları*. Eğitime Bakış, 23:15-20.
- [165]. Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) Yayınları.
- [166]. Öznacar, B. & Yılmaz, M. (2014). Total quality and management policies in the education Process. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 80.
- [167]. Öztürk, A., Erdinler, E. S., & Koç, K. H. (2012). Yükseköğretimde motivasyon sorunu ve orman endüstri mühendisliği eğitimi. III. Ormancılıkta Sosyo-Ekonomik Sorunlar Kongresi 18-20 Ekim.
- [168]. Öztürk, M. (2007). *Öğretimi planlama-uygulama ve değerlendirme*. 2.Baskı, Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- [169]. Pamela S.L & Goodman S,H. (1998). *Management: Challenges in the 21st century*. South Western College Publishing, Paul Minn.
- [170]. Pazarlıoğlu, M, Emeç, H. ve Erdoğan, S. (1999). Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerinin yükseköğretim beklenti değişkenlerinin faktör analizi ile incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİB Fakültesi Dergisi*, 14 (2), ss.97-109.
- [171]. Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57.
- [172]. Pehlivan, H. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitiminde internet sitesi oluşturmaları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 5(2).
- [173]. Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.
- [174]. Petersen, J.C. (1999). *Internationalizing quality assurance in higher education. USA: Council for Higher Education Accreditation*. Erişim adresi: http://www.chea.org/pdf/IntlQualityPetersen_June1999.pdf
- [175]. Phillips, A. H. (2005). The effects of student-centered, technology-based instruction on the intrinsic motivation of secondary students. *Action Research Exchange*, 4(2).
- [176]. Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: a quality approach to excellence in management education. *Quality in Higher Education*, 11(1), 17-24.
- [177]. Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- [178]. Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- [179]. Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [180]. Sadi, S., Şekerci, A. R., Kurban, B., Topu, F. B., Demirel, T., Tosun, C., Demirci, T., & GÖKTAŞ, Y. (2010). Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Bilişim teknolojileri dergisi*, 1(3), 43-49.
- [181]. Sadler, D. R. (2017). Academic achievement standards and quality assurance. *Quality in Higher education*, 23(2), 81-99.
- [182]. Sağır, Ş. U., & Aslan, O. (2017). An analysis of candidate teachers' scientific epistemological beliefs and values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1).
- [183]. Sağlam, M. ve Adıgüzel, A. (2009). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 303 – 313.
- [184]. Sağlam, M., Özudoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa birliği eğitim politikaları ve türk eğitim sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).

- [185]. Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73.
- [186]. Sapançalı, F. (2009). *Toplumsal açıdan yaşam kalitesi*. İzmir: Altın Nokta Basım Yayın Dağıtım.
- [187]. Saracaloğlu, A. S., & Çelik, B. (2018). Web tasarımı ve programlama dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 323-333.
- [188]. Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- [189]. Savran, A., ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 3.
- [190]. Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt düzeltmenin erişime etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [191]. Sezer, B., Yılmaz, F. G. K., & Yılmaz, R. (2017). Çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze hizmet içi eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: deneysel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 264-288
- [192]. Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- [193]. Singh, I., Kundur, A. R., & Nguy, Y. M. (2018). *Use of technology in problem-based learning in health science*. In Encyclopedia of Information Science and Technology, Fourth Edition (pp. 5853-5862). IGI Global.
- [194]. Soran, H., Akkoyunlu, B. & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
- [195]. Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [196]. Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.
- [197]. Steel, J., & Hudson, A. (2001). Educational technology in learning and teaching: the perceptions and experiences of teaching staff. *Innovations in education and Teaching International*, 38(2), 103-111.
- [198]. Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., & Nelson, C. O. (1985). Introduction to needs assessment. In *Conducting educational needs assessments* (pp. 1-22). Springer, Dordrecht.
- [199]. Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117).
- [200]. Suler, J. (1995). *Using interviews in research*, Erişim adresi: <http://www.rider.edu/~suler/interviews.html>
- [201]. Süngü, H. (2009). *Türkiye'de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile üniversite uzmanlarının Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşleri*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [202]. Süngü, H. ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 8(4).
- [203]. Sywelem, M. M. (2009). Higher education accreditation in view of international contemporary attitudes. *Online Submission*, 2(2), 41-54.
- [204]. Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113:128.
- [205]. Şahin, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(2).
- [206]. Şahin. Ç. (2007). Öğretme-öğrenme süreci. Mehmet Arslan. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı) içinde (s. 49-77). Ankara: Anı Yayıncılık.

- [207]. Şalgam, E. (2009). *Fizik eğitiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [208]. Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- [209]. Şensoy, Ö., & Aydoğdu, M. (2008). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- [210]. Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [211]. Şimşek, Ö., Demir, S., Bağçeci, B., & Kinay, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagogik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1).
- [212]. Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (No. 37.013 TAB). New York: Harcourt Brace
- [213]. Tabachnick, B.G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- [214]. Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- [215]. Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [216]. Tanrıseven, I. (2015). Öğretimde planlama. Tuğba Yanpar Yelken. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s. 43-76). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [217]. Taş, A. M. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- [218]. Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [219]. TDK. (2015.). *Kalite*. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- [220]. Tepe, Y., Deniz, F., & Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: bir yükseköğretim kurumu örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63).
- [221]. Tesolin, A., & Tsinakos, A. (2018). *Opening Real Doors: Strategies for Using Mobile Augmented Reality to Create Inclusive Distance Education for Learners with Different-Abilities. In Mobile and Ubiquitous Learning* (pp. 59-80). Springer, Singapore.
- [222]. Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü Sürüm, e-Kitap. Türk Psikologlar Derneği.
- [223]. Topcu, Y., & Uzundumlu, A. S. (2012). Yükseköğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analizi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 51-58.
- [224]. Topkaya, E. Z. (2006). Kitap İncelemesi (Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2005), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118.
- [225]. Toroğlu, A., & İçingür, Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3).
- [226]. Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70.
- [227]. Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- [228]. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. E. Ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- [229]. Turan, A. H., & Çolakoğlu, B. E. (2011). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.

- [230]. Turan, B. A. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve akademik özgüvene etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [231]. Türkoğlu, A. (1991). *Nitelikli öğretmen yetiştirme*. Eğitimde Arayışlar Sempozyumu, ss.113-116, İstanbul.
- [232]. TYYÇ Yönetmeliği (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Yönetmeliği (Taslak:31.10.2011)*,
Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=101&duyuruid=357>.
- [233]. Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- [234]. Uyar, M. Y. ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209.
- [235]. Uysal, Ö. (2011). *Meslek yüksekokullarında çevrimiçi derslerin kalite standartlarına yönelik bir araştırma*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [236]. Uygur, M., Çakır, Ö. (2015). İngilizce Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Özyeterlilik İnançlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal Of Qafqaz University*, 3(1), 89-104.
- [237]. Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- [238]. VARIŞ, F. (1996), *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler*, 6. Baskı, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- [239]. Veneziano, L. & Hooper, J. A. (1997). *Method for quantifying content validity of health-related questionnaires*. *Am J Health Behav*, 21(1):67-70.
- [240]. Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- [241]. Wu, P. H., Hwang, G. J., Yang, M. L., & Chen, C. H. (2018). Impacts of integrating the repertory grid into an augmented reality-based learning design on students' learning achievements, cognitive load and degree of satisfaction. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 221-234.
- [242]. Yanpar, T. (1998). İlköğretimde sosyal bilgiler ve matematik dersinde çeşitli değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 45-53.
- [243]. Yelken, T.Y. (2017). Yükseköğretimde kalite güvencesi bileşenleri, EJER- 2017, Çağrılı Konuşmacı Sunumu, Denizli.
- [244]. Yelken, T. Y. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- [245]. Yelken. T. Y. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094.
- [246]. Yeung, D. (2002). Toward an effective quality assurance model of web-based learning: The perspective of academic staff. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(2), 1-18.
- [247]. Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2).
- [248]. Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- [249]. YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010,
- [250]. YÖK. (2007a). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. TC yükseköğretim kurulu. Yayın No: 2007-1, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- [251]. YÖK. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

- [252]. YÖK. (2014). *Yükseköğretimde kalite için*. Ankara: Ankara üniversitesi basımevi müdürlüğü.
- [253]. YÖK. (2015). *Yükseköğretim kalite kurulu bilgi notu*. Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/20633177/kalite_kurulu_kurulus_asamasi_bilgilendirme_notu.pdf.
- [254]. YÖK. (2016). *KİDR - Kalite güvence sistemi - eğitim - öğretim sunumu- kurumsal dış değerlendirme ölçütleri sunumu*. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/yayinlar>
- [255]. YÖK. (2018). *Yükseköğretim kalite kurulu*. 12.04.2017 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu> adresinden erişildi.
- [256]. Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.
- [257]. Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2016a). *Kurum iç değerlendirme raporu hazırlama kılavuzu*, Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/67>
- [258]. Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2016b). *Kurumsal dış değerlendirme ölçütleri*, Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/67>
- [259]. Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 341 - 354.
- [260]. Zorluoğlu, S. L., & Sözbilir, M. (2017). Teaching the concept of density through insoluble liquids to visually impaired students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 211-231.

EKLER

EK-1: Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği

23 Temmuz 2015
PERŞEMBE

Resmî Gazete

Sayı : 29423

YÖNETMELİK

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığından: YÜKSEKÖĞRETİM KALİTE GÜVENCESİ YÖNETMELİĞİ

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç ve kapsam

MADDE 1 - (1) Bu Yönetmelik, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini ve bu kapsamda tanımlanan görev, yetki ve sorumluluklara ilişkin esasları düzenler.

Dayanak

MADDE 2 - (1) Bu Yönetmelik, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 7 ve 65 inci maddeleri ile 44 üncü maddesinin (b) bendine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 3 - (1) Bu Yönetmelikte geçen;

a) Akreditasyon: Bir dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini,

b) Dış Değerlendirme: Bir yükseköğretim kurumunun veya programının, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yetkilendirilen dış değerlendiriciler veya Yükseköğretim Kurulunca tanınan, bağımsız Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip dış değerlendirme kuruluşları tarafından yürütülen dış değerlendirme sürecini,

c) Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşları: Yurt içinde veya yurt dışında faaliyet gösteren ve Yükseköğretim Kurulunca tanınan Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip kurumları,

ç) Dış Değerlendiriciler: Yükseköğretim kurumlarının kurumsal dış değerlendirme sürecinde görev yapmak üzere Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından görevlendirilen dış değerlendirme sürecini yürütmeye yetkin kişileri,

d) Genel Kurul: Yükseköğretim Genel Kurulunu,

e) İç Değerlendirme: Bir yükseköğretim kurumunun, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin ve kurumsal kalite geliştirme çalışmalarının, ilgili yükseköğretim kurumunun görevlendireceği değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesini,

f) Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi: Yükseköğretim Kalite Kurulunun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulu tarafından onaylanan, bağımsız kurum veya kuruluşların yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerin kalite düzeyini ve kalite geliştirme çalışmalarını değerlendirmeye yetkili olduğunu gösteren belgeyi,

g) Kalite Güvencesi: Bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemleri,

ğ) Stratejik Planlama: Bir yükseköğretim kurumunun, kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler belirlemek, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlama ve ilgili performans göstergelerini sürekli izleme sürecini,

h) Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ): Yükseköğretim için tanımlanan

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesini,

ı) Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Ulusal düzeyde veya bir eğitim sistemi düzeyinde, yükseköğretim yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi açıklayan, ulusal ve uluslararası paydaşlar tarafından tanınan yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemi,

ı) Yükseköğretim Kalite Kurulu: Bu Yönetmelik ile kurulmuş, yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme ve güvencesi çalışmaları ile akreditasyon çalışmalarının düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu Kurulu,

j) Yükseköğretim Kalite Komisyonu: Bu Yönetmelik ile kurulmuş, yükseköğretim kurumlarının bünyelerinde oluşturulmuş kalite değerlendirme ve güvencesi çalışmaları ile akreditasyon çalışmalarının düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu Komisyonu,

k) Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu: Yükseköğretim Kalite Kurulunun ilgili yıl içinde dış değerlendirmesi yapılan yükseköğretim kurumlarının kurumsal değerlendirme raporlarını dikkate alarak, her yıl hazırladığı veya hazırlattığı raporu,

l) Yükseköğretim Kurumu Performans Değerlendirme Raporu: Bir yükseköğretim kurumunun, kurumsal değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının sonuçlarını içeren ve ilgili yükseköğretim kurumu tarafından her yıl hazırlanan raporu

ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Yükseköğretim Kalite Kurulu

Kurulun oluşturulması ve organizasyon yapısı

MADDE 4 - (1) Yükseköğretim Kalite Kurulu;

- a) Yükseköğretim kurumlarını temsilen Genel Kurul tarafından seçilen beş,
 - b) Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen dört,
 - c) Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığını temsilen bir,
 - ç) Kalkınma Bakanlığını temsilen bir,
 - d) Maliye Bakanlığını temsilen bir,
 - e) Milli Eğitim Bakanlığını temsilen bir,
 - f) Sağlık Bakanlığını temsilen bir,
 - g) Türkiye Bilimler Akademisini temsilen bir,
 - ğ) Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunu temsilen bir,
 - h) Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığını temsilen bir,
 - ı) Mesleki Yeterlilik Kurumunu temsilen bir,
 - i) Türk Akreditasyon Kurumunu temsilen bir,
 - j) Türkiye Odalar ve Borsalar Birliğini temsilen bir,
 - k) Öğrenci Temsilcisi,
- üye olmak üzere en fazla toplam yirmi bir üyeden oluşur.

(2) Yükseköğretim kurumlarını temsilen Genel Kurul ve Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen üyeler; her birisi farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan, yükseköğretimin yapısı, işleyişi ve yönetimi ile kalite değerlendirme ve geliştirme uygulamaları konusunda deneyimli, yükseköğretim kurumlarında en az on yıl görev yapmış, sosyal, fen, mühendislik, sağlık ve güzel sanatlar olmak üzere farklı alanlardaki öğretim üyeleri arasından seçilir. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Türkiye Bilimler Akademisi, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı, Mesleki Yeterlilikler Kurumu, Türk Akreditasyon Kurumu ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği temsilcileri için bu kurumların bağlı veya ilgili olduğu Bakanlıklardan talep edilir. Öğrenci temsilcisi, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından belirlenecek ilke ve esaslar dahilinde belirlenir.

(3) Yükseköğretim Kalite Kurulu, Yükseköğretim Kurulu tarafından seçilen üyeleri arasından salt çoğunlukla bir başkan seçer. Başkan, Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen üyelerden birisini Başkan Yardımcısı olarak seçer.

(4) Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinden öğrenci konseyi temsilcisinin görev süresi bir yıl diğer üyelerin süresi dört yıldır. İki dönemden fazla üyelik yapılamaz.

(5) Geçerli mazereti olmaksızın bir yılda toplam dört toplantıya katılmayanlar ve altı aydan fazla süre ile hastalık, kaza veya başka bir nedenle görevini yapamaz durumda olanlar

dışında, görev süreleri dolmadan üyelik süresi sonlandırılmaz.

(6) Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri arasında herhangi bir nedenle eksilme olması durumunda, eksilen üyelik için en geç bir ay içinde ilgili kurum/kuruluş tarafından aynı usulle seçim/görevlendirme yapılır. Seçilen/görevlendirilen üyenin görev süresi dört yıldır.

(7) Yükseköğretim Kalite Kurulu, Başkanın belirleyeceği tarihlerde ayda en az bir kez olmak üzere, Başkanın çağrısı veya Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinin üçte birinin yazılı isteği üzerine ise her zaman toplanır. Başkanın bulunmadığı hallerde toplantılara başkan yardımcısı başkanlık eder.

(8) Yükseköğretim Kalite Kurulu üye tam sayısının salt çoğunluğu ile toplanır ve toplantıya katılanların salt çoğunluğu ile karar alır. Oyların eşit olması halinde Başkanın oyu yönünde karar verilmiş sayılır.

(9) Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen üyeler, temsil ettikleri veya görevli veya ilişkili oldukları kurumlar ile ilgili konuların görüşüldüğü toplantılara katılamazlar.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun görevleri

MADDE 5 – (1) Yükseköğretim Kalite Kurulunun görevleri şunlardır:

a) Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon ulusal politika ve stratejisini tanımlamak ve Genel Kurulun onayına sunmak,

b) Yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvence sistemlerinin kurulmasını desteklemek ve bu konuda yükseköğretim kurumlarına rehberlik etmek,

c) Kalite kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için eğitim, toplantı, çalıştay ve benzeri faaliyetlerde bulunmak,

ç) Ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim kalite güvence sistemleri ile ilgili çalışmalarını izlemek, ulusal ve uluslararası düzeyde ortak çalışmalar gerçekleştirmek,

d) Dış değerlendirmede ve akreditasyonda uygulanacak ilkeleri, kalite göstergelerini ve kuralları belirleyerek Genel Kurulun onayına sunmak,

e) Genel Kurul tarafından onaylanan dış kalite değerlendirmeleri ve akreditasyonda uygulanacak prosedürlerle ilgili yükseköğretim kurumlarını bilgilendirmek ve yayınlar yapmak,

f) Yükseköğretim kurumlarının hazırlamış oldukları öz değerlendirme ve dış değerlendirilme süreci sonrası, dış değerlendirme raporlarını değerlendirerek kalite iyileştirmelerine yönelik tavsiyeleri içerecek şekilde nihai raporu düzenleyip Genel Kurula sunmak,

g) En çok beş yılda bir yapılması gereken dış değerlendirmeyi süresi geçmesine rağmen yaptırmayan yükseköğretim kurumları hakkında, masrafları ilgili yükseköğretim kurumundan tahsil edilmek üzere dış değerlendirme yaptırılmasını Genel Kuruldan talep etmek,

ğ) Yükseköğretim kurumlarına yönelik olarak yıl boyunca gerçekleştirilen dış kalite değerlendirmeleri, karşılaşılan problemler ve kalite iyileştirmesi süreci ile ilgili önerileri her yılın sonunda Genel Kurula sunmak,

h) Dış kalite değerlendirmesi ve akreditasyon alanlarında faaliyet göstermek amacıyla, belirlenmiş ilke ve kurallar çerçevesinde tescil almak üzere Yükseköğretim Kuruluna müracaat eden özel hukuk tüzel kişilerinin tescil müracaatlarını değerlendirerek Genel Kurula görüş vermek, bu kuruluşların faaliyetlerini izlemek ve gerekli gördüğünde bilgi almak, gerektiğinde uyararak veya tescillerinin iptali için Genel Kurula öneride bulunmak,

ı) Yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda uluslararası kuruluşlar nezdinde Kurulu temsil etmek,

i) (d), (f), (g), (ğ) ve (h) bentleri uyarınca Genel Kurula sunduğu rapor ve görüşleri, eş zamanlı olarak Kurulun internet sayfasında kamuoyu ile paylaşmak,

j) Yükseköğretim Kurulu tarafından bu Yönetmelik amaç ve kapsamında verilen diğer görevleri yerine getirmek.

(2) Yükseköğretim Kalite Kurulu gerek gördüğü takdirde çalışma usul ve esaslarını belirleyeceği komisyonlar kurabilir, danışma kurulları oluşturabilir.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun ofis ve personel ihtiyaçları ile idarî ve carî giderleri

MADDE 6 – (1) Yükseköğretim Kalite Kurulunun hizmetlerinde ihtiyaç duyulan ofis,

uzman ve idarî personel Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, idarî ve carî giderleri ise Yükseköğretim Kurulu bütçesinden karşılanır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyonunun Oluşturulması, Görev ve Sorumlulukları

Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyonu

MADDE 7 – (1) Yükseköğretim kurumları, iç ve dış değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmaları için bir Kalite Komisyonu oluşturur.

(2) Komisyonun başkanlığını, ilgili yükseköğretim kurumunun rektörü, rektörün bulunmadığı zamanlarda ise rektör yardımcısı yapar.

(3) Komisyon üyeleri, aynı fakülte, enstitü, yüksekokul, meslek yüksekokulu ve birden fazla olmamak ve farklı bilim alanlarından olmak üzere üniversite senatolarınca belirlenen üyelerden oluşur. Komisyon üyeleri arasında yükseköğretim kurumu genel sekreteri, öğrenci temsilcisi ile kamu yükseköğretim kurumlarında strateji geliştirme daire başkanı ve vakıf yükseköğretim kurumlarında ilgili süreçlerden sorumlu birim yöneticisi de bulunur. Üye sayısı, senato tarafından belirlenen üyelerin iki yıldan az olmamak şartıyla üyelik süreleri ile komisyonun çalışma usul ve esasları üniversite senatolarınca, senatosu bulunmayan yükseköğretim kurumlarında yönetim kurullarınca belirlenir ve yükseköğretim kurumunun internet sayfasında kamuoyu ile paylaşılır. Öğrenci temsilcisi, üniversite senatoları tarafından belirlenecek ilke ve esaslar dahilinde belirlenir ve görev süresi bir yıldır.

(4) Komisyon ofis ve personel destek hizmetleri, ilgili yükseköğretim kurumunun strateji geliştirme daire başkanlığı veya ilgili birimi tarafından yürütülür.

Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyonunun görevleri

MADDE 8 – (1) Komisyonun görevleri şunlardır:

a) Kurumun stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin değerlendirilmesi ve kalitesinin geliştirilmesi ile ilgili kurumun iç ve dış kalite güvence sistemini kurmak, kurumsal göstergeleri tespit etmek ve bu kapsamda yapılacak çalışmaları Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından belirlenen usul ve esaslar doğrultusunda yürütmek ve bu çalışmaları Senato onayına sunmak,

b) İç değerlendirme çalışmalarını yürütmek ve kurumsal değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının sonuçlarını içeren yıllık kurumsal değerlendirme raporunu hazırlamak ve senatoya, senato bulunmayan kurumlarda yönetim kuruluna sunmak, onaylanan yıllık kurumsal değerlendirme raporunu kurumun internet ortamında ana sayfasında ulaşılacak şekilde kamuoyu ile paylaşmak,

c) Dış değerlendirme sürecinde gerekli hazırlıkları yapmak, Yükseköğretim Kalite Kurulu ile dış değerlendirici kurumlara her türlü desteği vermek.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Yükseköğretim Kurumlarında İç ve Dış Kalite Güvence Sistemi

Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin kurulması

MADDE 9 – (1) Yükseköğretim kurumları, kendi kurumlarında uygulanacak iç ve dış kalite güvence sisteminin kurulması ve işletilmesi ile iç ve dış değerlendirme sürecinin bu konuda hazırlanacak uygulama esasları kapsamında yürütülmesini sağlamakla yükümlüdür.

İç değerlendirme raporları ve takvimi

MADDE 10 – (1) Yükseköğretim kurumları, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini ve bunları destekleyen idarî hizmetlerin tümünü içine alacak şekilde stratejik plan ve yıllık olarak, performans programı ve faaliyet raporu ile bütünlüklü yapıda bir iç değerlendirme raporu hazırlar.

(2) Yükseköğretim kurumları, iç değerlendirme çalışmalarını her yıl Ocak-Mart aylarında tamamlar. Hazırladıkları İç Değerlendirme Raporunu Nisan ayı sonuna kadar bilgi amaçlı olarak Yükseköğretim Kalite Kuruluna gönderir.

İç değerlendirme raporlarının kapsamı

MADDE 11 – (1) Bir yükseköğretim kurumunda yapılacak iç değerlendirmeler;

a) Yükseköğretimin ulusal strateji ve hedefleri ışığında belirlenmiş misyonu, vizyonu ve stratejik hedefleri ile kalite güvencesine yönelik olarak belirlenen politika ve süreçlerini,

b) Akademik birimlerin ölçülebilir nitelikteki hedeflerini, bu hedeflerle ilgili performans göstergelerini ve bunların periyodik olarak gözden geçirilmesini,

c) Programların TYYÇ ile ilişkili ve öğrenme çıktılarına dayalı olarak yapılandırılması ve akreditasyon sürecinin gereklerinin yerine getirilmesi konusundaki çalışmalarını,

ç) Bir önceki iç ve dış değerlendirmede ortaya çıkan ve iyileştirilmeye ihtiyaç duyulan alanlarla ilgili çalışmalarını içerir.

Dış değerlendirme süreci ve takvimi

MADDE 12 - (1) Yükseköğretim kurumları, en az beş yılda bir, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülecek periyodik bir kurumsal dış değerlendirme süreci kapsamında değerlendirilmekle yükümlüdürler. Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme takvimi Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından hazırlanır ve ilân edilir.

(2) Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirilmesi, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından tanınan veya görevlendirilen dış değerlendiriciler veya Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi yetkisi almış bağımsız kurumlarca gerçekleştirilir.

(3) Birim/Program düzeyinde akreditasyona yönelik dış değerlendirme hizmeti Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip ulusal veya uluslararası bağımsız bir kurumca gerçekleştirilir ve birim/program ile sınırlı olur.

Dış değerlendirme raporlarının kapsamı

MADDE 13 - (1) Bir yükseköğretim kurumunun kurumsal dış değerlendirilmesi, bu Yönetmeliğin 11 inci maddesinde belirtilen kapsam ve konuları içerecek şekilde gerçekleştirilir.

(2) Dış değerlendirmenin birim/program düzeyinde yapılması durumunda değerlendirme konuları, değerlendirilecek olan birim/programın faaliyet/hizmet alanı konuları ile sınırlıdır.

İç ve dış değerlendirme sonuçlarının kamuoyuna açıklanması

MADDE 14 - (1) Yükseköğretim kurumlarında yapılan iç ve dış değerlendirmelerin sonuçları kamuoyuna açıktır. Yükseköğretim kurumlarının yıllık iç ve dış değerlendirme raporları ilgili kurumların internet sayfalarında yayınlanır.

Kalite geliştirme ve kalite güvencesi çalışmaları kapsamındaki harcamalar

MADDE 15 - (1) Bu Yönetmelik kapsamında, yükseköğretim kurumları tarafından gerçekleştirilecek çalışmalara ilişkin her türlü harcama, yükseköğretim kurumlarının bütçelerine ilgili konuda tahsis edilecek ödenekle karşılanır. Vakıf yükseköğretim kurumları da bu Yönetmelik kapsamında yapılacak çalışmalar için bütçesinde yeterli ödenek ayırır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Dış Değerlendirme Kuruluşları ve Tanınma Süreci

Dış değerlendirme kuruluşları

MADDE 16 - (1) Yükseköğretim Kalite Kurulunun dışında, kurum, birim veya program bazında, Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip bağımsız kalite güvencesi kurum ve kuruluşları da değerlendirme faaliyetleri gösterebilir.

(2) Yükseköğretim Kalite Kurulu dışındaki bağımsız kalite güvencesi kurum ve kuruluşlarının raporlarının değerlendirilmesi, Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine başvuru, periyodik değerlendirilme süreçleri ve faaliyetlerine dair usul ve esaslar Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından belirlenir.

ALTINCI BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Yürürlükten kaldırılan yönetmelik

MADDE 17 - (1) 20/9/2005 tarihli ve 25942 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır.

Geçiş hükmü

GEÇİCİ MADDE 1 - (1) Yükseköğretim Kalite Kurulu, bu Yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren altı ay içinde bu Yönetmeliğin 5 inci maddesinde belirtilen, yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarına yönelik olarak stratejileri, süreçleri, usul ve esasları belirler, bunların onaylanması ve yükseköğretim kurumlarına bildirilmesi için Yükseköğretim Kuruluna sunar.

Yürürlük

MADDE 18 - (1) Bu Yönetmelik yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 19 - (1) Bu Yönetmelik hükümlerini Yükseköğretim Kurulu Başkanı yürütür.



EK-2: EK Madde 35 (Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretim Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun)

1 Temmuz 2017 CUMARTESİ

Resmî Gazete

Sayı : 30111

KANUN

**SANAYİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÜRETİMİN DESTEKLENMESİ AMACIYLA
BAZI KANUN VE KANUN HÜKMÜNDE KARARNAMELERDE
DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR KANUN**

Kanun No. 7033

Kabul Tarihi: 18/6/2017

EK MADDE 35 – Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerine ilişkin esasları içerir.

Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapmak, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürütmek üzere idari ve mali özerkliğe sahip, kamu tüzel kişiliğini haiz ve özel bütçeli Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur.

Yükseköğretim Kalite Kurulu;

- a) Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulu tarafından seçilen üç,
- b) Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen üç,
- c) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen bir,
- ç) Mesleki Yeterlilik Kurumunu temsilen bir,
- d) Türk Akreditasyon Kurumunu temsilen bir,
- e) Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunu temsilen bir,
- f) Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığını temsilen bir,
- g) Türkiye Odalar ve Borsalar Birliğini temsilen bir,
- ğ) Öğrenci temsilcisi bir,

üye olmak üzere toplam on üç üyeden oluşur.

Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen üyeler, her birisi farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan, yükseköğretimin yapısı, işleyişi ve yönetimi ile kalite değerlendirme ve geliştirme uygulamaları konusunda deneyimli, yurt içindeki veya yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında en az on yıl görev yapmış, farklı alanlardaki öğretim üyeleri arasından seçilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen üyenin yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olan, yükseköğretimin yapısı, işleyişi ve yönetimi ile kalite değerlendirme ve geliştirme uygulamaları konusunda deneyimli, yurt içindeki veya yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında en az on yıl görev yapmış öğretim üyesi şartlarını taşıması gerekir. Öğrenci temsilcisi, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından belirlenecek ilke ve esaslar dâhilinde belirlenir. Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinin 657 sayılı Kanunun 48 inci maddesi sayılan genel şartları taşıması gerekir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu, üyeleri arasından salt çoğunlukla Başkan ve Başkan Yardımcısı seçer.

Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinden öğrenci temsilcisinin görev süresi bir yıl, diğer üyelerin görev süresi dört yıldır. İki dönemden fazla üyelik yapılamaz.

Yükseköğretim Kalite Kurulu üye tam sayısının en az üçte iki çoğunluğu ile toplanır ve üye tamsayısının salt çoğunluğu ile karar alır.

Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanı ve Başkan Yardımcısı sürekli görev yaparlar ve bu görevlerde buldukları sürece kurumlarından aylıksız izinli sayılırlar; görev süreleri bittiğinde veya süresinden önce ayrıldıklarında başka bir işleme gerek kalmaksızın görevlerine geri dönerler. Görev sürelerinin bitimini müteakip asli görevlerine başladıkları tarihi takip eden ay

başından itibaren asli kadrolarına ilişkin aylıklarını almaya başlarlar. Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanı ve Başkan Yardımcısı, görevleri süresince, Bakanlar Kurulunca verilecek geçici görevler dışında herhangi bir kamu kuruluşunda ve özel kuruluşlarda ücretli veya ücretsiz çalışamazlar, görev alamazlar.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun teşkilatı, Kalite Kurulu ile Genel Sekreterlikten oluşur. Genel Sekreterlik; kurumsal dış değerlendirme ve dış değerlendirme kuruluşları tescil birimi, tanıtım ve paydaş ilişkileri birimi ve yönetim hizmetleri biriminden oluşur.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun gelirleri şunlardır:

- a) Genel bütçeden yapılacak yardımlar
- b) Faaliyet gelirleri
- c) Her türlü bağış ve yardımlar
- ç) Diğer gelirler

Genel Sekreterlik personeli 657 sayılı Kanuna tabidir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanına Yükseköğretim Kurulu Başkan Vekili, Başkan Yardımcısına Yükseköğretim Yürütme Kurulu üyeleri, Genel Sekreterine Üniversitelerarası Kurul Genel Sekreteri için mali ve sosyal haklar kapsamında öngörülen ödemeler aynı usul ve esaslar çerçevesinde ödenir. Bunlar, emeklilik hakları bakımından da emsali olarak belirlenen personel ile denk kabul edilir ve emsali personele yapılan ödemelerden vergi ve diğer yasal kesintilere tabi olmayanlar bu maddeye göre de vergi ve diğer kesintilere tabi olmaz. Başkan ve Başkan Yardımcısı hariç Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerine, Yükseköğretim Genel Kurulu üyelerine ödenen tutarda huzur hakkı aynı usul ve esaslar çerçevesinde ödenir.

Yükseköğretim Kurulu Üst Kuruluşları ile yükseköğretim kurumları kadrolarında bulunan memurlar, kurumlarının muvafakati ile Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanı tarafından her defasında iki yılı geçmemek üzere Yükseköğretim Kalite Kurulunda görevlendirilebilir.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun çalışma usul ve esasları ile yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin kurulması, iç ve dış değerlendirme süreçleri, yükseköğretim kurumlarında kurulacak kalite komisyonları, kalite değerlendirme tescil belgesinin alınması, Genel Sekreterliğin çalışma usul ve esasları, Genel Sekreterlik bünyesinde oluşturulacak birimlerin görevleri ile bu maddenin uygulanmasına ilişkin diğer hususlar Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından çıkarılan yönetmelikle belirlenir.

EK-3: Kurum İç Değerlendirme Raporu

KURUM İ DEğERLENDİRME RAPORU

[Kurumun Adı]

[Adres]

[Tarih]

KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU

A. KURUM HAKKINDA BİLGİLER

Bu bölümde, kurumun tarihsel gelişimi, misyonu, vizyonu, değerleri, hedefleri, organizasyon yapısı ve iyileştirme alanları hakkında bilgi verilmeli ve aşağıdaki hususları içerecek şekilde düzenlenmelidir.

İletişim Bilgileri

Değerlendirme takımının rapor değerlendirme ve/veya ziyaret sürecinde iletişim kuracağı Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyon Başkanının (Rektör ya da ilgili Rektör Yardımcısı) iletişim bilgileri (isim, adres, telefon, e-posta, vb.) verilmelidir.

Tarihsel Gelişimi

Kurumun kısa tarihçesi ve mevcut durumu (toplam öğrenci sayısı, akademik ve idari çalışan sayıları, altyapı durumu vb. özet bilgiler) hakkında kısa bir bilgi verilmelidir.

Misyonu, Vizyonu, Değerleri ve Hedefleri

“Kurum ne yapmaya çalışıyor?” sorusuna yanıt verebilmek üzere kurumun misyonu, vizyonu, değerleri ve hedefleri bu kısımda özet olarak sunulmalıdır.

Eğitim-Öğretim Hizmeti Sunan Birimleri

Kurumun eğitim-öğretim hizmeti sunan birimler (Fakülte, Enstitü, Yüksekokul, Konservatuar, Meslek Yüksekokulu vb.) ve bu birimler altında yer alan programlar (çift anadal, yandal, ortak dereceler, programın türü ve eğitim dili vb.) hakkında özet bilgilere bu bölüm altında yer verilmeli, ek bilgi ve veriler ise raporun ekinde sunulmalıdır.

Araştırma Faaliyetinin Yürütüldüğü Birimleri

Kurumun Ar-Ge faaliyeti gerçekleştiren, bu kapsamda hizmet sunan ve destek veren tüm birimlerin (araştırma merkezleri, laboratuvarlar, proje koordinasyon birimi, teknoloji transfer ofisi, fikri mülkiyet kurulu, teknoparklar, ön kuluçka ve kuluçka birimleri vb.) etkinliği ve verimliliğini değerlendirmek üzere gerekli görülen girdi, süreç ve çıktılara ilişkin özet bilgilere bu bölüm altında yer verilmeli, ek bilgi ve veriler ise raporun ekinde sunulmalıdır.

İyileştirmeye Yönelik Çalışmalar

Kurum, daha önce dış değerlendirme sürecinden geçmiş ise en son gerçekleştirilen dış değerlendirme sonucunda kurumun geneli ve/veya bağlı birimleri için Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından bildirilen iyileşmeye açık yönler kapsamında yapılan çalışmalar ve alınan önlemler hakkında kısa bir özet bilgi verilmelidir. Kurum, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından daha önce değerlendirilmemiş ise bu durum belirtilmelidir.

B. KALİTE GÜVENCESİ SİSTEMİ

Kurumun, stratejik yönetim sürecinin bir parçası olarak kalite güvencesi politikalarını ve bu politikaları hayata geçirmek üzere stratejilerini nasıl belirlediğine, uyguladığına, izlediğine ve süreci nasıl iyileştirdiğine ilişkin yöntemini bu kısımda anlatması beklenmektedir.

Bu amaca yönelik olarak;

- “Kurum misyon, vizyon ve hedeflerine nasıl ulaşmaya çalışıyor?” sorusunun cevabını verebilmek üzere, kurumun kalite güvencesi süreçleri, iç değerlendirme süreçleri ve eylem planları,
- “Kurum misyon ve hedeflerine ulaştığına nasıl emin oluyor?” sorusunun cevabını verebilmek üzere, kurumun kalite güvencesi süreçleri ve iç değerlendirme süreçleri kapsamındaki ölçme ve izleme sistemi,
- “Kurum geleceğe yönelik süreçlerini nasıl iyileştirmeyi planlıyor?” sorusu kapsamında yükseköğretimin hızlı değişen gündemi kapsamında kurumun rekabet avantajını koruyabilmek üzere ne tür iyileştirmeler yaptığı, Kurum iç ve dış değerlendirme (program akreditasyonu, laboratuvar akreditasyonu ve sistem standartları yönetimi

(ISO 9001, ISO 14001, OHSAS 18001, ISO50001 vb.) çalışmaları, ödül süreçleri (EFQM, ...) kapsamında kurumda geçmişte gerçekleştirilen ve halen yürütülen çalışmaların nasıl kurgulandığı ve yönetildiği,

- “Kurum misyon ve hedeflerine nasıl ulaşmaya çalışıyor?” sorusuna yanıt oluşturmak üzere Kurumun, dış değerlendirme sonuçlarına göre süreçlerini nasıl iyileştirdiği; bu iyileştirme faaliyetlerinin etkilerinin kurumun işleyiş ve iş yapış yöntemlerine nasıl yansıdığı (kısacası iyileştirme çevrimlerinin nasıl kapatıldığı [Planlama, Uygulama, Kontrol Etme ve Önlem Alma (PUKÖ) döngüsü]) anlatılmalıdır.

1. Kurumun misyon, vizyon, stratejik hedefleri ve performans göstergelerini belirlemek, izlemek ve iyileştirmek üzere kullandığı tanımlı bir süreci bulunmalıdır.

- 1.1. Kurumun misyon, vizyon ve hedefleri kurumsal duruşunu, önceliğini ve tercihlerini nasıl yansıtmaktadır?
- 1.2. Kurumun stratejileri ve bu stratejileriyle ilişkili hedefleri misyon ve vizyonu ile ilişkili midir?
- 1.3. Kurumda misyon farklılaşması odaklı yaklaşım benimsenmekte midir?
- 1.4. Kurumsal kaynakların paylaşımında birimler arası denge nasıl kurulmaktadır?
- 1.5. Kurumun tüm süreçlerini kapsayacak şekilde tanımlı ve ilan edilmiş bir Kalite Politikası bulunmakta mıdır?
- 1.6. Kurum, Kalite Politikasını tüm paydaşlarına nasıl duyurmaktadır? Kurum içi ve dışında yayılımını nasıl sağlamaktadır?
- 1.7. Kurumda Kalite Politikasının benimsendiğini gösteren uygulamalar nelerdir?
- 1.8. Kalite Politikası kurumun tercihini yansıtmakta mıdır? (standartlara uygunluk, amaca uygunluk ya da her ikisi birlikte vb.)
- 1.9. Stratejik Yönetim ile kurumda geçerli olan Kalite Yönetimi uygulamaları nasıl entegre edilmektedir? Bu entegrasyonun sürekliliği nasıl güvence altına alınmaktadır?
- 1.10. Kurumda uygulanan stratejik yönetim ile bütçe izleme, iç kontrol, iç denetim gibi uygulamalar nasıl entegre edilmektedir?
- 1.11. Kurumun stratejik planıyla uyumlu olarak izlemesi gereken performans göstergeleri tanımlı mıdır? Bu göstergeleri nasıl izlemektedir? Göstergeler hangi birimleri (akademik, idari ve eğitim-öğretim, ARGE, topluma katkı) kapsamakta ve hangi seviyelere (kurum, birey) kadar inmektedir?
- 1.12. Kurum, izlediği performans göstergeleri içerisinde anahtar performans göstergelerini belirlemede midir?
- 1.13. Kurumun tarihsel geçmişi ve alışkanlıkları kalite güvence sistemi ile nasıl entegre edilmektedir?
- 1.14. Kurum uluslararasılaşma konusunda bir strateji belirlemede midir?
- 1.15. Kurum bu stratejisini başarmak üzere hedeflerini ve izlemesi gereken performans göstergelerini belirlemiş midir? Bu göstergeleri nasıl izlemektedir? Sonuçlarına göre neler yapılmaktadır?
- 1.16. Uluslararası protokoller ve işbirliklerinin sonuçları nasıl izlenmekte ve değerlendirilmektedir?

2. Kurumun kalite güvencesi sisteminin kurulması ve işletilmesi kapsamında Kalite Komisyonunun yetki, görev ve sorumlulukları açık şekilde tanımlanmalıdır.

- 2.1. Kurumda tanımlı, periyodik olarak gerçekleştirilen ve sürekli iyileştirme bakış açısıyla yürütülen Kalite Yönetim süreçleri (sistemi, yaklaşımı, mekanizması vb.) bulunmakta mıdır?
- 2.2. Kalite komisyonunun yansıra, kuruma özgü kalite odaklı komisyon/danışma grupları bulunmakta mıdır?
- 2.3. Kurumda Kalite Yönetiminden sorumlu birim/birimler Kalite Komisyonu ile nasıl ilişkilendirilmektedir?

- 2.4. Kurumda Kalite Yönetimi çalışmalarına tüm birimlerin katılımı/temsiliyeti nasıl sağlanmaktadır?
 - 2.5. Kurumun geçmişten bugüne kadar geçirmiş olduğu ve devam eden kurumsal dış değerlendirmeler, program ve laboratuvar akreditasyonları, sistem standartları konusundaki deneyimleri nelerdir? Bu deneyimlerden öğrenimleri ve kazanımları nelerdir?
 - 2.6. Kurum içinde kalite kültürünün yaygınlaşması ve benimsenmesi için neler yapılmaktadır?
 - 2.7. Kurumdaki liderler çalışanların kurumun amaçları ve hedefleri doğrultusunda hedef birliğini nasıl sağlamaktadırlar?
 - 2.8. Eğitim-öğretim süreçlerinde PUKÖ döngüsü nasıl sağlanmaktadır?
 - 2.9. Araştırma-geliştirme süreçlerinde PUKÖ döngüsü nasıl sağlanmaktadır?
 - 2.10. Toplumsal katkı süreçlerinde PUKÖ döngüsü nasıl sağlanmaktadır?
 - 2.11. Yönetmelik/idari süreçlerde PUKÖ döngüsü nasıl sağlanmaktadır?
- 3. İç paydaşlar (akademik ve idari çalışanlar, öğrenciler) ve dış paydaşların (işverenler, mezunlar, meslek örgütleri, araştırma sponsorları, öğrenci yakınları vb.) kalite güvencesi sistemine katılımı ve katkı vermeleri sağlanmalıdır.**
- 3.1. Kurumda paydaş analizi nasıl yapılmaktadır? Kurumun paydaşları arasındaki önceliklendirmeyi nasıl belirlemektedir? Öncelikli paydaşları kimlerdir?
 - 3.2. Kurum, iç paydaşlarının karar alma ve iyileştirme süreçlerine katılımını nasıl, hangi ortamlarda ve hangi mekanizmalarla sağlamaktadır?
 - 3.3. Kurumdaki kararlar ve uygulamalar konusunda iç paydaşlar nasıl bilgilendirilmektedir?
 - 3.4. Kurumda iç paydaşların görüş ve önerilerini almak üzere düzenli olarak kullanılan geri bildirim mekanizmaları nelerdir?
 - 3.5. Kurum dış paydaşlarının karar alma ve iyileştirme süreçlerine katılımını nasıl, hangi ortamlarda ve hangi mekanizmalarla sağlamaktadır?
 - 3.6. Kurumdaki kararlar ve uygulamalar konusunda dış paydaşlar nasıl bilgilendirilmektedir?
 - 3.7. Kurumda dış paydaşların görüş ve önerilerini almak üzere düzenli olarak kullanılan geri bildirim mekanizmaları nelerdir?
 - 3.8. Kalite komisyonu çalışmalarına dış paydaşların katılımının nasıl sağlanmaktadır?
 - 3.9. Mezunlarla ilişkilerin yönetilmesi amacıyla kurumda geçerli olan yaklaşım, süreç ve sistemler nelerdir? Bunlarla elde edilen geri bildirimler tüm süreçlerde nasıl kullanılmaktadır?
 - 3.10. Öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımı hangi ortamlarda, hangi araçlarla ve mekanizmalarla sağlanmaktadır?
 - 3.11. Yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri, ilgili bakanlıklar gibi kurumlar, kurumsal gelişime nasıl katkıda bulunmaktadır?

C. EĞİTİM - ÖĞRETİM

Kurumun eğitim-öğretim sürecinin değerlendirmesinin yapılması beklenmektedir. Eğitim-öğretim, kurumun sürekli gelişim odağı ile hedeflerinin ve bu hedeflerin kimler tarafından gerçekleştirileceğinin belirlendiği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, hedeflerin nitelik ve nicelik olarak izlenerek değerlendirildiği ve ulaşılan sonuçların kontrol edilerek ihtiyaç duyulan iyileştirmelerin yapıldığı bir süreç olarak ele alınmalıdır.

- 1. Programların Tasarımı ve Onayı;** Programların tasarımı ve onayı için tanımlı süreçlere sahip olmalıdır. (Programlar, hedeflenen öğrenme çıktıları da dâhil olmak üzere, amaçlarına uygun olarak tasarlanmalıdır. Programın sonucu olan yeterlilikler, programa uygun seviyedeki Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesini de kapsayacak şekilde tanımlanmalı ve ilgili paydaşlara duyurulmalıdır.)

- 1.1 Kurumda eğitim-öğretim programları nasıl tasarlanmaktadır? Bu sürecin sürekliliği nasıl güvence altına alınmaktadır?
 - 1.2 Programların tasarımında paydaş görüşleri hangi yöntemlerle alınmaktadır? Bunlar program tasarımlarına nasıl yansıtılmaktadır?
 - 1.3 Tasarlanan programlar konusunda paydaşlar nasıl bilgilendirilmektedir?
 - 1.4 Eğitim-öğretimin her seviyesinde öğrencilere araştırma yetkinliğini kazandırmak üzere projelerle desteklenen faaliyetler bulunmakta mıdır?
 - 1.5 Her seviyede öğretim programı için hazırlanmış olan program ve ders bilgi paketleri ile programların eğitim amaçları ve kazanımlarının kurum içinde/dışında hangi ortamlarda/araçlarla paylaşılmaktadır?
 - 1.6 Programların çıktılarının TYYÇ ile uyumu nasıl sağlanmaktadır?
 - 1.7 Programlarda öğrencilerin yurt içinde ve yurt dışındaki iş yeri ortamlarında gerçekleşen mesleki uygulama/alan çalışması ve stajlarının iş yükleri programlara nasıl yansıtılmaktadır?
- 2. Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi;** Kurum, programlarının eğitim-öğretim amaçlarına ulaştığından ve öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verdiğinden emin olmak için paydaşlarını düzenli olarak izlemeli ve programlarını periyodik olarak gözden geçirerek güncellemelidir.
- 2.1. Programların gözden geçirilmesi ve güncellenmesi hangi sıklıkta ve ne tür yöntemler kullanılarak yapılmaktadır?
 - 2.2. Program güncelleme çalışmalarına paydaşlar nasıl katkı vermektedir? Paydaş katkısının nasıl alındığını açıklayan tanımlı bir süreci var mıdır?
 - 2.3. Kurum, tüm programlarında eğitim amaçlarına ve öğrenme çıktılarına ulaşılmasını nasıl güvence altına almaktadır?
 - 2.4. Program çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığının izlenmesi amacıyla hangi mekanizmalar kullanılmaktadır?
 - 2.5. Program çıktılarına ulaşamadığı durumlarda iyileştirme çalışmaları nasıl gerçekleştirilmektedir?
 - 2.6. Yapılan iyileştirmeler ve değişiklikler konusunda tüm paydaşlar nasıl bilgilendirilmektedir?
 - 2.7. Akredite olmak isteyen programlar nasıl desteklenmektedir?
- 3. Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme;** Kurum, programlarını öğrencilerin öğrenim sürecinde aktif rol almalarını teşvik edecek şekilde yürütmelidir. Öğrencilerin başarı ölçme ve değerlendirmesi de bu yaklaşımı yansıtmalıdır.
- 3.1. Kurumda öğrenci merkezli öğrenme (aktif) konusunda uygulanan politikalar nelerdir? Kurumun öğrenci merkezli eğitim konusundaki politikası nedir?
 - 3.2. Öğrenci merkezli eğitim politikası doğrultusunda yapılan uygulamaların yayılımı nasıl sağlanmaktadır? Bu politikanın kurumdaki bilinirlik düzeyi nedir?
 - 3.3. Kurumda öğrenci merkezli eğitim modeli ve/veya aktif öğrenme konusunda öğretim üyelerinin yetkinliklerinin geliştirilmesi nasıl sağlanmaktadır?
 - 3.4. Ders bilgi paketlerinde öğrenci iş yüküne dayalı kredi değerleri nasıl belirlenmektedir?
 - 3.5. Öğrenci iş yüküne dayalı kredi değerlerinin belirlenmesinde öğrenci görüşleri nasıl alınmaktadır?
 - 3.6. Öğrenci iş yükü esaslı kredi transfer sistemi uluslararası hareketlilik programlarında nasıl kullanılmaktadır?
 - 3.7. Staj ve işyeri eğitimi gibi kurum dışı deneyim kazanma programları nasıl yürütülmektedir? Tanımlı süreçleri bulunmakta mıdır? Paydaşların katılımı nasıl güvence altına alınmaktadır?
 - 3.8. Kültürel derinlik kazanımına yönelik ve farklı disiplinleri tanıma fırsatı veren seçmeli dersler bulunmakta mıdır ve öğrenciler bu derslere yönlendirilmekte midir?

- 3.9. Kurumda seçmeli derslerin yönetimi nasıl sağlanmaktadır? Bu hususta kurumda uygulanan mekanizmalar nelerdir?
 - 3.10. Kurumda öğrenci danışmanlık sistemi uygulamaları ne şekilde yürütülmektedir? Bunların etkililiği nasıl değerlendirilmektedir? Değerlendirme sonuçlarına göre ne yapılmaktadır?
 - 3.11. Öğrencinin başarısını ölçme ve değerlendirmede (BDY) tanımlı süreçler nelerdir? Bu süreçler öğrencilere nasıl ilan edilmektedir? Tüm programlarda bu süreçlerin uygulanması nasıl güvence altına alınmaktadır?
 - 3.12. Öğrencinin mezuniyet koşulları tanımlı mıdır?
 - 3.13. Program ve ders öğrenme çıktıları BDY yoluyla nasıl ölçülmektedir?
 - 3.14. BDY konusunda kurumda bilgilendirme ve eğitimler nasıl yapılmaktadır?
 - 3.15. Kurumda, öğrencinin devamsızlığı veya sınava girmeyi engelleyen haklı ve geçerli nedenlerin oluşması durumunu kapsayan açık düzenlemeler nelerdir?
 - 3.16. Öğrenci şikâyetleri hangi mekanizmalarla nasıl alınmaktadır? Bu şikâyetleri gidermek için uygulanan politika nedir?
 - 3.17. Öğrencilerin genel (alana özgü olmayan) program öğrenme çıktılarını kazanmaları nasıl güvence altına alınmaktadır?
- 4. Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma;** Kurum, öğrenci kabullerine yönelik açık kriterler belirlemeli, diploma, derece ve diğer yeterliliklerin tanınması ve sertifikalandırılması ile ilgili olarak önceden tanımlanmış ve yayımlanmış kuralları tutarlı ve kalıcı bir şekilde uygulamalıdır.
- 4.1. Kurum, öğrenci kabullerinde açık ve tutarlı kriterler uygulanmakta mıdır? Özellikle merkezi yerleştirmeye gelen öğrenci grupları dışında kalan yatay geçiş, YÖS, ÇAP, yandal öğrenci kabullerinde uygulanan kriterler nelerdir?
 - 4.2. Kurumda önceki “formal” öğrenmelerin tanınması için tanımlı süreçler bulunmakta mıdır?
 - 4.3. Kurumda önceki non-formal ve informal öğrenmelerin tanınması için tanımlı süreçler bulunmakta mıdır? (yönerge, senato kararı vb.)
- 5. Eğitim-Öğretim Kadrosu;** Kurum, eğitim-öğretim kadrosunun işe alınması, atanması, yükseltilmesi ve ders görevlendirmesi ile ilgili tüm süreçlerde adil ve açık olmalıdır.
- 5.1. Eğitim-öğretim kadrosunun mesleki gelişimlerini sürdürmek ve öğretim becerilerini iyileştirmek için sağlanan imkânlar nelerdir? Bu uygulamalara tüm öğretim üyelerinin katılımı nasıl güvence altına alınmaktadır?
 - 5.2. Kurumdaki ders görevlendirmelerinde eğitim-öğretim kadrosunun yetkinlikleri ile ders içeriklerinin örtüşmesi nasıl sağlanmakta ve nasıl güvence altına alınmaktadır?
 - 5.3. Kurumdaki eğiticinin eğitimi programı, kurumun hedefleri doğrultusunda nasıl güncellenmektedir?
 - 5.4. Kuruma dışarıdan ders vermek üzere öğretim elemanı seçimi ve davet edilme usullerinde tanımlı kurallar nelerdir? Bu kurallar nasıl ilan edilmektedir?
- 6. Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler;** Kurum, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek için uygun mali kaynaklara sahip olmalı ve öğrenme olanaklarının tüm öğrenciler için yeterli ve erişilebilir olmasını güvence altına almalıdır.
- 6.1. Öğrencilerin kullanımına yönelik tesis ve altyapılar nelerdir?
 - 6.2. Öğrenci gelişimine yönelik sosyal, kültürel, sportif faaliyetler nelerdir ve nasıl desteklenmektedir?
 - 6.3. Kurumda öğrencilere sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri nelerdir? Kurumda öğretim elemanları tarafından sağlanan rehberlik ve destek hizmetleri nelerdir?

- 6.4. Kurumda özel yaklaşım gerektiren öğrenciler (Mülteciler, engelli veya uluslararası öğrenciler gibi) için mevcut düzenlemeler ile sağlanan özel hizmetler nelerdir?
- 6.5. Kurumda öğrenciye sunulan hizmet ve desteklerin kurumsal planlaması nasıl yapılmaktadır?
- 6.6. Yıllık Bütçenin öğrenim kaynakları ve öğrencilere sunulan destekler açısından % dağılımına nasıl karar verilmektedir?

Ç. ARAŞTIRMA, GELİŞTİRME ve TOPLUMSAL KATKI

Kurumun araştırma sürecinin değerlendirmesinin yapılması beklenmektedir. Araştırma süreci kurumun sürekli gelişim odağı ile hedeflerinin ve bu hedeflerin kimler tarafından gerçekleştirileceğinin belirlendiği, araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, hedeflerin nitelik ve nicelik olarak izlenerek değerlendirildiği ve ulaşılan sonuçların kontrol edilerek ihtiyaç duyulan iyileştirmelerin yapıldığı bir süreç olarak ele alınmalıdır.

1. Kurumun Araştırma Stratejisi ve Hedefleri; Kurum, stratejik planı çerçevesinde belirlenen akademik öncelikleriyle uyumlu, değer üretebilen ve toplumsal faydaya dönüştürülebilen araştırma ve geliştirme faaliyetlerini teşvik etmelidir.

- 1.1. Kurumun araştırma stratejisi ve hedefleri ile bunlar doğrultusunda izlediği araştırma politikası bulunmakta mıdır?
- 1.2. Kurumdaki araştırma-geliştirme süreçleri ile eğitim-öğretim süreçlerinin bütünleştirildiği alanlar ve bu alanlarda izlenen politikalar nelerdir?
- 1.3. Kurumdaki araştırma-geliştirme süreçleri ile toplumsal katkı süreçlerinin bütünleştirildiği alanlar ve buralarda izlenen politikalar nelerdir?
- 1.4. Yerel/bölgesel/ulusal kalkınma hedefleri, kurumun araştırma ve geliştirme stratejilerine etkisi nasıl yansıtılmaktadır?
- 1.5. Yapılan araştırmaların sosyo-ekonomik kültürel dokuya katkısı nasıl ölçülmektedir? Bu katkı nasıl teşvik edilmektedir?

2. Kurumun Araştırma Kaynakları; Kurum, araştırma ve geliştirme faaliyetleri için fiziki altyapı ve mali kaynaklar oluşturmali ve bunların etkin şekilde kullanımına yönelik politikalara ve stratejilere sahip olmalıdır. (Kurumun araştırma politikaları, iç ve dış paydaşlarla işbirliğini ve kurum dışı fonlardan yararlanmayı teşvik etmelidir.)

- 2.1. Kurumun araştırma-geliştirme strateji ve hedefleri doğrultusunda araştırma-geliştirme faaliyetleri için gerekli kaynakların nasıl planlamakta, tedarik etmekte ve kullanmaktadır? Bu hususta izlenen politikalar nelerdir?
- 2.2. Kurumun araştırma-geliştirme faaliyetlerine paydaşların katılımını nasıl sağlamaktadır? Bu katılımın sürekliliği nasıl güvence altına alınmaktadır?
- 2.3. Kurumun araştırma-geliştirme faaliyetlerinin sonuçlarını izleme sistemi/yöntemi nasıldır? Bu sonuçları nasıl kullanmaktadır?
- 2.4. Kurumun araştırma çalışmaları için üniversite dışı fonlamaların miktarını arttırmaya yönelik izlediği stratejileri nelerdir?
- 2.5. Kurum dışı fonları kullanmaları için araştırmacıları teşvik etmek üzere gerçekleştirilen faaliyetler nelerdir?
- 2.6. Kurumun dış kaynaklardan sağladığı destekler (proje desteği, bağış, sponsorluk vb.) stratejik hedeflerine ne oranda katkı sağlamaktadır?

3. Kurumun Araştırma Kadrosu; Kurum, araştırmacıların işe alınması, atanması ve yükseltilmesi ile ilgili tüm süreçlerde adil ve açık olmalıdır

- 3.1. Kurumda araştırma kadrosunun araştırma yetkinlikleri ve bu yetkinlikler bazında beklenen seviyeleri nasıl tanımlanmaktadır?
- 3.2. Araştırma kadrosunun bu yetkinlikleri başarma düzeyleri nasıl, hangi sıklıkta ve hangi

yöntemlerle ölçülmektedir?

- 3.3. Araştırma kadrosunun araştırma yetkinliğini geliştirmesi için hangi olanaklar, imkânlar ve destekler bulunmaktadır? Bu destek ve imkânların yeterliliği ve etkililiği nasıl ölçülmekte ve sonuçları nasıl değerlendirilmektedir?
- 3.4. Araştırma kadrosu; araştırma, teknoloji geliştirme veya sanat faaliyetleri nasıl teşvik edilmektedir? Bu teşviklere nasıl karar verilmektedir? Sağlanan bu teşviklerin yeterliliği ve etkililiği nasıl ölçülmekte ve sonuçları nasıl değerlendirilmektedir?

4. Kurumun Araştırma Performansının İzlenmesi ve İyileştirilmesi; Kurum, araştırma ve geliştirme faaliyetlerini verilere dayalı ve periyodik olarak ölçmeli, değerlendirmeli ve sonuçlarını yayımlamalıdır. Elde edilen bulgular, kurumun araştırma ve geliştirme performansının periyodik olarak gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi için kullanılmalıdır.

- 4.1. Kurumun araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin etkililik düzeyi/performansı nasıl ölçülmekte ve değerlendirilmektedir?
- 4.2. Kurumun araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin etkililik düzeyi/performansı nasıl ölçülmekte ve değerlendirilmektedir?
- 4.3. Araştırma faaliyetlerine yönelik olarak yapılan değerlendirmelerin sonuçları nasıl yayımlanmaktadır?
- 4.4. Kurum, bölge, ülke ve dünya ekonomisine katkısı nasıl ölçülmektedir? Bu katkıların yeterliliği nasıl değerlendirilmektedir?
- 4.5. Kurum, bölge, ülke ve dünya ekonomisine ne şekilde ve düzeyde katkı sağlamaktadır (Ranking sistemleri-QS, Times Higher Education URAP vb.)

D. YÖNETİM SİSTEMİ

Kurumun yönetim/organizasyonel süreçleri ve faaliyetlerinin neler olduğunun anlatılması ve buna ilişkin değerlendirmenin yapılması beklenmektedir.

1. Yönetim ve İdari Birimlerin Yapısı; Kurum, stratejik hedeflerine ulaşmayı nitelik ve nicelik olarak güvence altına alan yönetsel ve idari yapılanmaya sahip olmalıdır. Yönetim kadrosu gerekli yapıcı liderliği üstlenebilmeli, idari kadrolar gerekli yetkinliğe sahip olmalıdır.

- 1.1. Kurumun, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı süreçlerinin yönetimi dâhil olmak üzere yönetim ve idari nasıl yönetilmektedir?
- 1.2. İç kontrol eylem planı hazırlama süreci nasıldır? Bu eylem planlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçleri nasıl yürütülmektedir?
- 1.3. Vakıf yükseköğretim kurumlarında Mütevelli Heyeti ile Yönetim Kurulu (Senato) arasında yetki dağılımı nasıldır? Akademik ve İdari konulardaki yetki kullanma ve karar alma dengesi nasıl gözetilmektedir?

2. Kaynakların Yönetimi; Kurum; insan kaynakları, mali kaynakları ile taşınır ve taşınmaz kaynaklarının tümünü etkin ve verimli kullandığını güvence altına almak üzere bir yönetim sistemine sahip olmalıdır. (İlan edilmiş yönetim sistemi belgesi)

- 2.1. İnsan kaynaklarının yönetimi nasıl ve ne kadar etkin olarak gerçekleştirilmektedir?
- 2.2. Kurum, işe alınan/atanan personelinin (alındığı alanla ilgili olarak) gerekli yetkinliğe sahip olmasını nasıl güvence altına almaktadır?
- 2.3. İdari ve destek birimlerinde görev alan personelin eğitim ve liyakatlerinin üstlendikleri görevlerle uyumunu sağlamak üzere tanımlı süreçler nelerdir?
- 2.4. Mali kaynakların yönetimi nasıl ve ne kadar etkin olarak gerçekleştirilmektedir?
- 2.5. Taşınır ve taşınmaz kaynakların yönetimi nasıl ve ne kadar etkin olarak gerçekleştirilmektedir?

3. Bilgi Yönetimi Sistemi; Kurum, yönetsel ve operasyonel faaliyetlerinin etkin yönetimini güvence altına alabilmek üzere gerekli bilgi ve verileri periyodik olarak toplamalı, analiz etmeli ve süreçlerini iyileştirmek üzere kullanmalıdır.

- 3.1. Kurumun her türlü faaliyeti ve süreçlerine ilişkin verileri toplamak, analiz etmek ve raporlamak üzere kullandığı bilgi yönetim nasıl işletilmektedir?
- 3.2. Kurumun izlemesi gereken anahtar performans göstergelerinin değerleri nasıl toplanmakta ve paylaşılmaktadır? Bilgi Yönetim Sistemi nasıl desteklemektedir?
- 3.3. Kurumda kullanılan bilgi sistemi, başta kalite yönetim süreçleri olmak üzere diğer tüm süreçleri nasıl desteklemektedir?
- 3.4. Kurumsal iç ve dış değerlendirme sürecine yönelik bilgiler önceden planlanmış ve ilan edilmiş sıklıkta toplanmakta mıdır?
- 3.5. Toplanan verilerin güvenliği ve gizliliği ve güvenilirliği nasıl sağlanmakta ve güvence altına alınmaktadır?
- 3.6. Kurumsal hafızayı korumak ve sürdürülebilirliğini güvence altına almak üzere ne tür uygulamalar yapılmaktadır?

4. Kurum Dışından Tedarik Edilen Hizmetlerin Kalitesi; Kurum, dışarıdan aldığı destek hizmetlerinin uygunluğunu, kalitesini ve sürekliliğini güvence altına almalıdır.

- 4.1. Kurum dışından alınan idari ve/veya destek hizmetlerinin tedarik sürecine ilişkin kriterler nelerdir?
- 4.2. Kurum dışından alınan bu hizmetlerin uygunluğu ve kalitesi nasıl sağlanmakta ve sürekliliği nasıl güvence altına alınmaktadır?

5. Kamuoyunu Bilgilendirme; Kurum, eğitim-öğretim programlarını ve araştırma-geliştirme faaliyetlerini de içerecek şekilde tüm faaliyetleri hakkındaki bilgileri açık, doğru, güncel ve kolay ulaşılabilir şekilde yayımlamalı ve kamuoyunu bilgilendirmelidir.

- 5.1. Kurum, topluma karşı sorumluluğunun gereği olarak, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme faaliyetlerini de içerecek şekilde tüm faaliyetleri ile ilgili güncel verileri kamuoyuyla nasıl ve hangi ortamlarda paylaşmaktadır?
- 5.2. Kurum, kamuoyuna sunduğu bilgilerin tarafsızlığını ve nesnelliğini nasıl güvence altına almaktadır?

6. Yönetimin Etkinliği ve Hesap Verebilirliği; Kurum, yönetim ve idari kadroların verimliliğini ölçüp değerlendirebilen ve hesap verebilirliklerini sağlayan yaklaşımlara sahip olmalıdır. Kurum, eğitim-öğretim programlarını ve araştırma-geliştirme faaliyetlerini de içerecek şekilde tüm faaliyetleri hakkındaki bilgileri açık, doğru, güncel ve kolay ulaşılabilir şekilde yayımlamalı ve kamuoyunu bilgilendirmelidir.

- 6.1. Kurum, topluma karşı sorumluluğunun gereği olarak, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme faaliyetlerini de içerecek şekilde tüm faaliyetleri ile ilgili güncel verileri kamuoyuyla nasıl ve hangi ortamlarda paylaşmaktadır?
- 6.2. Kurum, kamuoyuna sunduğu bilgilerin tarafsızlığını ve nesnelliğini nasıl güvence altına almaktadır?
- 6.3. Kurum yöneticilerinin liderlik özellikleri nasıl ölçülmekte ve izlenmektedir? Bu yetkinliklerin geliştirilmesi için ne gibi uygulamaları bulunmaktadır?
- 6.4. Kurumun hesap verebilirlik ve şeffaflık konusunda izlediği politikası ve uygulamaları nelerdir?

E. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Kurumun güçlü yönleri ile iyileşmeye açık yönlerinin **Kalite Güvencesi, Eğitim-Öğretim, Araştırma-Geliştirme ve Yönetim Sistemi** başlıkları altında özet olarak sunulması beklenmektedir. Kurum daha önce bir dış değerlendirme sürecinden geçmiş ve kuruma

sunulmuş bir *Kurumsal Geri Bildirim Raporu* varsa bu raporda belirtilen iyileşmeye açık yönlerin giderilmesi için alınan önlemler, gerçekleştirilen faaliyetler sonucunda sağlanan iyileştirmeler ve ilerleme kaydedilemeyen noktaların neler olduğu açıkça sunulmalı ve mevcut durum değerlendirmesi ayrıntılı olarak verilmelidir.



EK-4: Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreci Öğretim Elemanları Öz-Yeterlik Ölçeği

ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ ÖĞRETİM ELEMANLARI ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ						
Değerli Öğretim Elemanı; Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesidir. Sizden istenen; her bir ifadeyi dikkatlice okuyup, ifadenin öz-yeterlik algınızı ne kadar yansıttığını karşısında bulunan rakamı işaretlemek suretiyle derecelendirmenizdir ("5: en çok.....1: en az"). Araştırmadan sağlıklı ve doğru bilgiler elde edilebilmesi açısından fikirlerinizi içtenlikle belirtmeniz oldukça önemlidir. İlgili ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.						
Doktora Öğrencisi: Mutlu UYGUR Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı						
I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler						
Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek						
Yaş Aralığınız : () 25-35 () 36-45 () 46-55 () 56 ve üzeri						
Görev Yaptığınız Alan :						
Daha önce öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili (hizmet içi kurs, formasyon programı, eğitim programı, vb.) herhangi bir çalışmaya katıldınız mı? () Evet () Hayır						
II. BÖLÜM: Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Öz-Yeterlik İfadeleri						
No	Öz-Yeterlik İfadeleri	5	4	3	2	1
1	Tamamlayıcı (Alternatif) değerlendirme yöntemlerini kullanabilirim.					
2	Öğrenci özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme türleri tasarlayabilirim.					
3	Kazanımlara uygun öğretim etkinliklerini belirleyebilirim.					
4	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre içerik düzenlemesi yapabiliyim.					
5	Öğrenci merkezli ders planı hazırlayabilirim.					
6	Dersin kazanımlarına uygun değerlendirme yapabiliyim.					
7	Öğrenci merkezli kazanımları belirleyebilirim.					
8	Dersin zaman çizelgesini oluşturabilirim.					
9	Öğrenci merkezli öğretim tekniklerini kullanabilirim.					
10	Kazanımlara uygun olan öğretim yaklaşımlarını seçip kullanabilirim.					
11	Öğrenci merkezli ölçme aracı geliştirmek için gereken teknikleri belirleyebilirim.					
12	Pedagoji bilgim etkili öğretme-öğrenme süreci düzenlemek için yeterlidir.					
13	Öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.					
14	Öğretim etkinliklerinde kullanılacak tamamlayıcı kaynakları seçebilirim.					
15	Ölçme-değerlendirme sonucu öğrencilere geri bildirim verebilirim.					
16	Dersin kazanımlarına en uygun öğretim stratejisini kullanabilirim.					
17	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilirim.					
18	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim tekniği (ya da tekniklerini) belirleyebilirim.					
19	Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanabilirim.					
20	Öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlayıcı etkinliklere yer verebilirim.					
21	Öğrencilerin araştırarak öğrenmelerini sağlayabilirim.					
22	Öğrencilerin akademik yeterliklerini belirleyebilirim.					
23	Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için gereken ortamı oluşturabilirim.					
24	Ölçme değerlendirme yöntemini belirleyebilirim.					
25	Konu özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme türleri tasarlayabilirim.					
26	Öğretim etkinliklerinde kullanılacak materyalleri seçebilirim.					
27	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim stratejisini belirleyebilirim.					
28	Öğrencilerin mesleki gelişimlerini sağlayıcı etkinliklere yer verebilirim.					
29	Öğrenci merkezli eğitim ortamları hazırlayabilirim.					
30	Sahip olduğum teknoloji bilgisiyle etkili öğretme-öğrenme süreci düzenleyebilirim.					
31	Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri oluşturabilirim.					
32	Alanıma özgü öğretim yöntem ve tekniklerini derslerimde uygulayabilirim.					
33	Teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerimi bütünleştirerek etkili öğretme-öğrenme süreçleri düzenleyebilirim.					
34	Dersin kazanımlarına uygun öğrenci merkezli öğretim yöntemini (ya da yöntemlerini) belirleyebilirim.					
35	Ders süreci içerisinde öğrenci gelişimini değerlendirebilirim.					
36	Dersin bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanla ilgili kazanımlarını belirleyebilirim.					
37	Öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını sağlayabilirim.					
38	Öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun ölçme araçları geliştirebilirim.					
39	İçeriği güncel değişikliklere göre düzenleyebilirim.					
40	Öğrencilere, kazanımlara ulaşmalarında rehberlik edebilirim.					

EK-5: Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Öğretim Elemanları Eğitici Eğitimi İhtiyaç Anketi**ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETİM ELEMANLARI
EĞİTİCİ EĞİTİMİ İHTİYAÇ ANKETİ**

Değerli öğretim elemanları, bu çalışmanın amacı öğretme-öğrenme sürecine yönelik öğretim elemanlarına düzenlenmesi planlanan eğitici eğitimi konularının öğretim elemanları görüşlerine göre belirlenmesidir. Aşağıda öğretme-öğrenme sürecine yönelik öğretim elemanları için eğitici eğitimi ihtiyaç belirleme anketine ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Üniversitelerde kalitenin artırılması açısından eğitici eğitimleri çok önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar bu bağlamda büyük katkılar sağlayacaktır. Aşağıda yer alan demografik bilgilere ilişkin ifadelerden size uygun olanını ve eğitici eğitimi programında yer almasını istediğiniz konu ya da konuları lütfen yanındaki kutucuğu işaretlemek suretiyle belirtiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Mersin Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Doktora Öğrencisi: Mutlu UYGUR
Danışman: Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

I. KISIM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet
Kadın () Erkek ()
2. Akademik Ünvan
() Profesör
() Doçent
() Yardımcı Doçent
() Doktor
() Öğretim Görevlisi
() Okutman, Uzman vb.
() Araştırma Görevlisi
() Diğer:.....
3. Görev Yaptığınız Fakülte:.....
4. Daha önce öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili herhangi bir kurs, etkinlik veya programa katıldınız mı?
() Evet () Hayır

II. KISIM: ANKET İFADELERİ

Öğrenci Merkezli Ders Planı Hazırlama	<input type="checkbox"/>
Dersin Amaç ve Kazanımlarını Belirleme	<input type="checkbox"/>
Öğrenci Merkezli Etkinlik Planı Tasarlama	<input type="checkbox"/>
"Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi" Kapsamında Alan Yeterlikleri	<input type="checkbox"/>
Program (Alan) Yeterliklerini Oluşturma	<input type="checkbox"/>
Bir Dersin İçeriğini (Kapsamını) Nitelikli Bir Biçimde Planlama	<input type="checkbox"/>
Bir Dersin Ölçme-Değerlendirme Sürecini Planlama	<input type="checkbox"/>
Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	<input type="checkbox"/>
Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamı Oluşturma.	<input type="checkbox"/>
Sınıfta Öğrenci Merkezli İletişimi Sağlama	<input type="checkbox"/>
Öğrenme Stilleri ve Stratejileri	<input type="checkbox"/>
Öğrenci Motivasyonunu Sağlama	<input type="checkbox"/>
Öğrenci Merkezli Zengin İçerikler Oluşturma	<input type="checkbox"/>
Öğretim Materyali Çeşitleri Oluşturma	<input type="checkbox"/>
Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı	<input type="checkbox"/>
İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı	<input type="checkbox"/>
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Temelli Öğretim	<input type="checkbox"/>
Ölçme ve Değerlendirmeye Kavramsal Bakış	<input type="checkbox"/>
Ölçme Araçlarının Sınıflandırılması	<input type="checkbox"/>
Ölçme Araçlarının Geliştirilme İlkeleri	<input type="checkbox"/>

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi	<input type="checkbox"/>
Ölçme Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik	<input type="checkbox"/>
Öğretim Sürecinde Kullanmak Üzere Bilgisayar Temelli ve Dijital Çeşitli Uygulamalar	
Eğitimde Tasarım Ve Animasyon Uygulamaları	<input type="checkbox"/>
Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları	<input type="checkbox"/>
Eğitimde Web Tabanlı Kod Geliştirme Araçları	<input type="checkbox"/>
Eğitimde Web Tasarımı (Moodle, E-Öğrenme Vb.) Uygulamaları	<input type="checkbox"/>
Mobil Öğrenme Ortamları	<input type="checkbox"/>
Eğitimde Dijital Öykü Oluşturma	<input type="checkbox"/>
Eğitimde Dijital Kavram Haritaları Oluşturma	<input type="checkbox"/>
Diğer (Lütfen Belirtiniz.....)	
Öğrenme-Öğretmede Yeni Kuram Ve Yaklaşımlar	
Öğretme-Öğrenme İle İlgili Temel Kuramlar (Davranışçı Kuram, Bilişsel Kuram, Bilgiyi İşleme Kuramı)	<input type="checkbox"/>
Yapılandırmacılık (Oluşturmacılık)	<input type="checkbox"/>
Tam Öğrenme	<input type="checkbox"/>
İşbirlikli Öğrenme	<input type="checkbox"/>
Araştırma Temelli Öğrenme	<input type="checkbox"/>
Çoklu Zeka Kuramı	<input type="checkbox"/>
Sorgulayarak Öğrenme	<input type="checkbox"/>
Probleme Dayalı Öğrenme	<input type="checkbox"/>
Proje Temelli Öğrenme	<input type="checkbox"/>
Beyin Temelli Öğrenme	<input type="checkbox"/>
Diğer (Lütfen Belirtiniz.....)	
Üst Düzey Öğrenme Becerileri	
Yaratıcı Düşünme Becerisi	<input type="checkbox"/>
Eleştirel Düşünme Becerisi	<input type="checkbox"/>
Problem Çözme Becerisi	<input type="checkbox"/>
Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrenci Merkezli Yöntemler	
Tartışma Yöntemi	<input type="checkbox"/>
Problem Çözme Yöntemi	<input type="checkbox"/>
Gösterip Yaptırma Yöntemi	<input type="checkbox"/>
Örnek Olay Yöntemi	<input type="checkbox"/>
Bireysel Çalışma Yöntemi	<input type="checkbox"/>
5E Ve 7E Modeli	<input type="checkbox"/>
Okuma Çemberi Yöntemi	<input type="checkbox"/>
Yaratıcı Drama Yöntemi	<input type="checkbox"/>
Diğer (Lütfen Belirtiniz.....)	

EK-6: Birinci Eğitimci Eğitimi Programı Katılımcı Görüş Formu

Birinci Eğitimci Eğitimi Programı Katılımcı Görüş Formu

Sayın katılımcı, düzenlenmiş olan eğitimci eğitimi programının etkililiğini ölçmek ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular içeren görüşme formu hazırlanmıştır. Sizden istenen her bir soruyu içtenlikle cevaplamazdır.

Vereceğiniz cevaplar programın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi için önemlidir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler:

Bölüm:.....

Akademik Ünvan:.....

Çalışma Süreniz:.....

1	Eğitici eğitimi programına katılmadan önce programla ilgili beklentileriniz (programa katılma amaçlarınız) nelerdi lütfen belirtiniz.
2	Düzenlenen Eğitimci Eğitimi Programının faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Evet [] Hayır [] Cevabınız Evet ise lütfen program sonunda; bilgi edindiğiniz, geliştiğiniz ya da size katma değer sağlayan alanların ve durumların neler olduğunu belirtiniz.
3	Eğitici Eğitimi Programında geliştirilmesi gereken yönler olduğunu düşünüyor musunuz? Evet [] Hayır [] Cevabınız Evet ise lütfen geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz yönleri nedenleriyle açıklayınız?
4	Eğitici eğitimi programına yönelik önerilerinizi lütfen belirtiniz.
5	Eğitici eğitimi programının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinizi lütfen belirtiniz.

EK-7: İkinci Eğitici Eğitimi Programı Katılımcı Görüş Formu

İkinci Eğitici Eğitimi Programı Katılımcı Görüş Formu

Sayın katılımcı, düzenlenmiş olan ikinci eğitici eğitimi programının etkililiğini ölçmek ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular içeren görüşme formu hazırlanmıştır. Sizden istenen her bir soruyu içtenlikle cevaplamanızdır.

Vereceğiniz cevaplar programın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi için önemlidir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler:

Bölüm:.....

Akademik Ünvan:.....

Çalışma Süreniz:.....

1	Eğitici eğitimi programına yönelik görüşleriniz (kazanım, içerik, süre, işleyiş, değerlendirme, vb.) nelerdir? Lütfen belirtiniz.
2	İleride düzenlenecek eğitici eğitimi programına yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen belirtiniz.

EK-8: Eğitici Eğitimi Programı, Dersler, Ders Saatleri ve Genel İçerikleri**MERSİN ÜNİVERSİTESİ “EĞİTİCİ EĞİTİMİ” PROGRAMI**

1. Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı
2. Ölçme-Değerlendirme
3. Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı
4. Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları
5. Üst Düzey Düşünme Becerileri
6. Öğrenci Motivasyonu ve İletişim
7. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar

“Eğiticilerin Eğitimi Programı” Dersler, Ders Saatleri ve Genel İçerikleri

1. DERS	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı
3 SAAT	T.Y.Ç.Ç ve Alan Yeterlilikleri
	Öğrenci Merkezli Ders Planı Tasarlama
	Ders İçeriğini Geliştirme
	Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamı Oluşturma
2. DERS	Ölçme-Değerlendirme
5 SAAT	Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi
	Ölçme Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik
	Ölçme Araçlarının Geliştirilme İlkeleri
3. DERS	Eğitimde Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı
5 SAAT	İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı
	Eğitimde Tasarım ve Animasyon Uygulamaları
	Mobil Öğrenme Ortamları Oluşturma
4. DERS	Öğrenme-Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları
3 SAAT	Proje Temelli Öğrenme
	Probleme Dayalı Öğrenme-Problem Çözme Yöntemi, Örnek Olay
	Araştırma Temelli Öğrenme-5E ve 7E Modeli
	Sorgulayarak Öğrenme-Tartışma Yöntemi
5. DERS	Üst Düzey Düşünme Becerileri
2 SAAT	Yaratıcı Düşünme Becerisi
	Eleştirel Düşünme Becerisi
	Problem Çözme Becerisi
6. DERS	Öğrenci Motivasyonu Ve İletişim
2 SAAT	Öğrenci Motivasyonunu Sağlama
	Sınıfta Öğrenci Merkezli İletişimi Sağlama
7. DERS	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar
2 SAAT	Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi

EK-9: “Eğiticilerin Eğitimi Programı” ve Görev Alan Öğretim Üyeleri**2017-2018 AKADEMİK YILI “EĞİTİCİLERİN EĞİTİMİ PROGRAMI”****VE GÖREV ALAN ÖĞRETİM ÜYELERİ****Eğitimin Süresi: 24 DERS SAATİ (Bir ders saati 40 dakikadır)**

		I. EĞİTİM 11-13 Eylül 2017		II. EĞİTİM 15-17 Ocak 2018		III. EĞİTİM 28-30 Mayıs 2018	
Bölüm ya da Anabilim Dalı	Dersin Adı - Süresi	A GRUBU	B GRUBU	A GRUBU	B GRUBU	A GRUBU	B GRUBU
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar - (2 ders saati - 80 dakika)	Prof. Dr. Ayşe Balcı Karaboğa	Prof. Dr. Ayşe Balcı Karaboğa	Doç. Dr. Binali Tunç	Doç. Dr. Binali Tunç	Doç. Dr. Yusuf İnandı	Doç. Dr. Yusuf İnandı
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı	Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları - (5 ders saati - 200 dakika)	Doç. Dr. Devrim Alıcı	Dr.Öğrt.Üyes i N. Bilge Uzun	Dr.Öğrt.Üyes i Seçil Ömür Sünbül	Dr.Öğrt.Üyes i Önder Sünbül	Dr.Öğrt.Üyes i Seçil Ömür Sünbül	Dr.Öğrt.Üyes i N. Bilge Uzun
Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı - (3 ders saati - 120 dakika)	Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken	Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken	Dr.Öğrt.Üyes i Fazilet Karakuş	Dr.Öğrt.Üyes i Fazilet Karakuş	Doç. Dr. Işıl Tanrıseven	Doç. Dr. Işıl Tanrıseven
Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı	Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları - (3 ders saati - 120 dakika)	Dr.Öğrt.Üyes i Sedat Kanadlı	Dr.Öğrt.Üyes i Sedat Kanadlı	Dr.Öğrt.Üyes i Sedat Kanadlı	Dr.Öğrt.Üyes i Sedat Kanadlı	Dr.Öğrt.Üyes i Fazilet Karakuş	Dr.Öğrt.Üyes i Fazilet Karakuş
Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı	Üst Düzey Düşünme Becerileri - (2 ders saati - 80 dakika)	Dr.Öğrt.Üyes i Cenk Akay	Dr.Öğrt.Üyes i Cenk Akay	Dr.Öğrt.Üyes i Cenk Akay	Dr.Öğrt.Üyes i Cenk Akay	Dr.Öğrt.Üyes i Figen Kılıç	Dr.Öğrt.Üyes i Figen Kılıç
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Öğrenci Motivasyonu ve İletişim - (2 ders saati - 80 dakika)	Prof. Dr. Alim Kaya	Prof. Dr. Alim Kaya	Doç. Dr. Bülent Gündüz	Doç. Dr. Bülent Gündüz	Doç. Dr. Zülal Erkan	Doç. Dr. Zülal Erkan
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü	Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımı - (5 ders saati - 200 dakika)	Doç. Dr. Hatice Sancar Tokmak	Doç. Dr. Hatice Sancar Tokmak	Dr.Öğrt.Üyes i Erman Uzun	Dr.Öğrt.Üyes i Erman Uzun	Dr.Öğrt.Üyes i Gülriz İmer	Dr.Öğrt.Üyes i Gülriz İmer

EK-10: Ders Etkinlik Planları

DERS ETKİNLİK PLANI

DERSİN ADI	ÖĞRENCİ MOTİVASYONU VE İLETİŞİM
DERSİN SÜRESİ	80 Dakika
KAZANIMLAR	1. İnsan davranışlarını güdüleyen içsel ve dışsal etkenleri tanıyabilme. 2. Öğrenme sürecinde öğrencileri öğrenme hedefleri doğrultusunda güdüleyebilme. 3. Etkili bir öğrenme için öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinin önemini kavrayabilme.
DERSİN İÇERİĞİ	-İhtiyaç, dürtü, güdü ve güdülenme kavramları. -Güdülenme kuramları -Öğrenme sürecini etkileyen bir faktör olarak güdülenme -İlişki, iletişim ve etkileşim kavramları. -Sınıf içi ilişkiler ve öğrenme süreci üzerindeki etkileri -Öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri ve öğrenme sürecine etkileri
YÖNTEM VE TEKNİKLER	-Sunuş -Düz anlatım
ÖĞRETİM MATERYALLERİ	Duy, B (2017) Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar. Alim KAYA. (Ed) <i>Eğitim Psikolojisi</i> . İçinde (s. 505-55) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık Kaya, A. (Ed.) (2017) <i>Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim</i> . (10 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

DERS ETKİNLİK PLANI

DERSİN ADI	EĞİTİMDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN KULLANIMI
DERSİN SÜRESİ	4 ders saati- 160 dakika
KAZANIMLAR	<p>Bu dersin sonunda eğiticiler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alanlarının öğretiminde kullanabilecekleri teknolojilerin neler olduğunu söyleyebilirler. - Bu teknolojileri kullanabilirler. <ul style="list-style-type: none"> • Bloglar • Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) • Sosyal medya • Dijital öykü /Eğitsel Oyunlar • Ölçme-Değerlendirme sürecinde kullanılacak teknolojileri - Alanlarında öğretiminde kullanabilecekleri teknolojilerin derslerine etkili entegrasyonu sağlayacak etkinlikler planlayabilirler. - Ders sürecinde ve ders dışında öğrenme amaçlı bu teknolojileri kullanabilirler. - Öğretim amaçlı kullanacakları materyallerin tasarımında dikkat edilecek noktaları açıklayabilirler. - Alanlarının öğretiminde kullanabilecekleri bir materyali tasarım ilkelerine göre oluşturabilirler.
DERSİN İÇERİĞİ	<p>Ders sürecinde öğrenim görececek eğitimcilerin deneyimlerinden yola çıkılarak kullandıkları teknolojiler, ders sırasında nasıl kullandıkları sorgulanacaktır. Kullandıkları teknolojiler ve nasıl kullandıklarından yola çıkılarak bloglar, ÖYS, sosyal medya, dijital öykü, ölçme-değerlendirme teknolojilerinin nasıl kullanılacağı beyin fırtınası tekniği ile sorgulanacaktır. Bu teknolojilerin bilgisayar ve mobil ortamlarda kullanımı bireysel olarak adım adım gösterilecek ve sonrasında grup çalışmasıyla bu teknolojilerin derse etkili entegrasyonunu sağlamak için etkinlik planlamaları istenecektir.</p> <p>Bunun yanısıra, alanlarında kullandıkları öğretim materyalleri sorulacak, bunları hazırlarken nelere dikkat ettikleri tartışılacak ve sunum dışında dijital öykü, eğitsel oyun gibi kullanabilecekleri teknolojilerden söz edilerek. Grup oluşturularak alanlarında kullanabilecekleri bir materyalin özelliklerini belirtmeleri istenecektir.</p>
YÖNTEM VE TEKNİKLER	<p>Buluş yoluyla öğrenme stratejisi baz alınarak;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soru-cevap, Tartışma ve grupla çalışma yöntemleri uygulanacaktır. - Soru cevap tekniği, beyin fırtınası tekniği ve sergi teknikleri (oluşturdukları ürünleri sınıfta paylaşma) <p>Kullanılacaktır.</p>
ÖĞRETİM MATERYALLERİ	<ul style="list-style-type: none"> - Öğretim materyali hazırlama ilkeleri üzerine sunum - Teknolojilerin kullanımına yönelik etkinlik kağıtları - Örnek dijital öykü

DERS ETKİNLİK PLANI

DERSİN ADI	ÖĞRENCİ MERKEZLİ DERS PLANI TASARIMI
DERSİN SÜRESİ	3 ders saati (100 dk)
KAZANIMLAR	<ul style="list-style-type: none">- Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi'ni tanır.- Ders planındaki öğretim etkinliklerini kavrar.- Alanına uygun olarak etkinlik planı geliştirir.- Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin uygulamalar gerçekleştirir.
DERSİN İÇERİĞİ	<ul style="list-style-type: none">-Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ve alan yeterlikleri-Öğrenci Merkezli Ders Planı Tasarlama-Ders planında öğretim etkinlikleri (giriş, gelişime ve sonuç etkinlikleri)- Etkinlik planı geliştirme- Öğretim Yöntem ve Teknikleri-Anlatım-Örnek olay-Yaratıcı Drama- Kavram Haritası-Zihin Haritası- Balık Kılçığı- Analoji (Benzetim)
YÖNTEM VE TEKNİKLER	Yaratıcı drama, kavram haritası, grup çalışması
ÖĞRETİM MATERYALLERİ	Projeksiyon, PPT sunuları,..

DERS ETKİNLİK PLANI

DERSİN ADI	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
DERSİN SÜRESİ	5 ders saati (150 dk.)
KAZANIMLAR	<p>Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>Geçerlik ve güvenirlik kanıtları elde edilmiş ölçme araçları kullanmanın önemini kavrar.</p> <p>Eğitim sürecinde yararlanabileceği ölçme araç ve yöntemlerini bilir.</p> <p>Ölçmenin amacına uygun araçları geliştirir, uygular ve puanlar.</p>
DERSİN İÇERİĞİ	<p>Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılık ve ilişki.</p> <p>Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi.</p> <p>Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler: Güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik.</p> <p>Ölçme araçlarının sınıflandırılması.</p> <p>Çoktan seçmeli test geliştirme ilkeleri.</p> <p>Kısa cevaplı test geliştirme ilkeleri.</p> <p>Uzun cevaplı test geliştirme ilkeleri.</p> <p>Proje ve ödevler.</p> <p>Gözlem formlarının oluşturulması.</p> <p>Özdeğerlendirme ve akran değerlendirme formlarının geliştirilmesi.</p> <p>Dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri ve rubrikler.</p>
YÖNTEM VE TEKNİKLER	Sunuş yoluyla öğretme stratejisi. Düz Anlatım, Soru-Cevap, Tartışma teknikleri.
ÖĞRETİM MATERYALLERİ	Power Point Sunumu, Çalışma Yaprakları, Seminer Notları.

DERS ETKİNLİK PLANI

DERSİN ADI	SINIF YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR
DERSİN SÜRESİ	2 ders - 80 dakika
KAZANIMLAR	1- Sınıf yönetimi alanını ve boyutlarını tanımlar. 2- Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımlarını ayırt eder. 3- Sınıf yönetiminde rol oynayan öğeleri tanımlar. 4- Sınıf yönetimi sorunlarına çözüm önerileri bulur.
DERSİN İÇERİĞİ	Sınıf yönetiminin alanı Sınıf yönetiminde yaklaşımlar Öğrenci davranışlarını etkileyen faktörler Sınıfın organizasyonu Öğretimin yönetimi Zaman yönetimi İletişim Davranış yönetimi Örnek olay incelemeleri
YÖNTEM VE TEKNİKLER	Anlatım yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, soru-cevap tekniği
ÖĞRETİM MATERYALLERİ	Powerpoint sunumları, etkinlik kağıtları

DERS ETKİNLİK PLANI

DERSİN ADI	YENİ ÖĞRENME-ÖĞRETME KURAM VE YAKLAŞIMLARI
DERSİN SÜRESİ	3 ders saati-120 dakika
KAZANIMLAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yapılandırmacı öğretim teorisinin genel özelliklerini tanımlar. 2. Yapılandırmacı öğretime uygun bir dersin nasıl yürütüleceğini açıklar. 3. Yapılandırmacı öğretime uygun bir ders planı tasarlar. 4. Problem dayalı öğretimin temel özelliklerini tanımlar. 5. Projeye dayalı öğretim ortamı tasarlar. 6. Problem çözme stratejilerini uygular. 7. Sorgulayıcı öğrenmenin özelliklerinin tanımlar. 8. Sorgulayıcı öğrenmeye uygun bir ders tasarlar. 9. Sorgulayıcı öğrenmeyi sınıfta uygular.
DERSİN İÇERİĞİ	<p>Yapılandırmacı Yaklaşım</p> <p>Yapılandırmacı Öğretimin İlkeleri</p> <p>Araştırma temelli öğretim-(5E ve 7E modeli)</p> <p>Probleme Dayalı Öğretim (Problem Çözme Yöntemi)</p> <p>Proje Temelli Öğretim</p> <p>Sorgulayıcı Öğrenme (Tartışma Yöntemi)</p>
YÖNTEM VE TEKNİKLER	<p>Anlatım Yöntemi</p> <p>Tartışma Yöntemi</p> <p>Örnek Olay Yöntemi</p> <p>Alıştırma-Uygulama</p> <p>Soru-cevap tekniği</p> <p>Görüş geliştirme</p> <p>Fikir taraması</p> <p>Problem Çözme Yöntemi</p>
ÖĞRETİM MATERYALLERİ	Bilgisayar, projeksiyon, Powerpoint sunumları, etkinlik kağıtları

EK-11: Birinci Eğitimcilerin Eğitimi Programı**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
BİRİNCİ EĞİTİCİLERİN EĞİTİMİ PROGRAMI****11-13 Eylül 2017****AÇILIŞ****Tarih:** 11 Eylül 2017**Saat:** 8:45-9.00**Yer:** Eğitim Fakültesi Konferans Salonu

Ders Saatleri/ Günler	A GRUBU			B GRUBU		
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Pazartesi	Salı	Çarşamba
1.DERS 9.00-9.40	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken (A 6)	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1) Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)	Üst Düzey Düşünme Becerileri Dr.Öğrt.Üyesi Cenk Akay (A 6)	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1) Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)	Öğrenme-Öğretmede Kuram ve Yaklaşımlar Dr.Öğrt.Üyesi Sedat Kanadlı (E.F. Konferans Salonu)	Öğrenci Motivasyonu Ve İletişim Prof. Dr. Alim Kaya (E.F. Konferans Salonu)
2.DERS 9.50- 10.30	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken (A 6)	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1) Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)	Üst Düzey Düşünme Becerileri Dr.Öğrt.Üyesi Cenk Akay (A 6)	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1) Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)	Öğrenme-Öğretmede Kuram ve Yaklaşımlar Dr.Öğrt.Üyesi Sedat Kanadlı (E.F. Konferans Salonu)	Öğrenci Motivasyonu Ve İletişim Prof. Dr. Alim Kaya (E.F. Konferans Salonu)
3.DERS 10.40- 11.20	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken (A 6)	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1) Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)	Öğrenci Motivasyonu Ve İletişim Prof. Dr. Alim Kaya (A 6)	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1) Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)	Öğrenme-Öğretmede Kuram ve Yaklaşımlar Dr.Öğrt.Üyesi Sedat Kanadlı (E.F. Konferans Salonu)	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar Prof. Dr. Ayşe Balcı Karaboğa (E.F. Konferans Salonu)
4.DERS 11.30- 12.10	Ölçme-Değerlendirme Doç. Dr. Devrim Özdemir (A 6)	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1) Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)	Öğrenci Motivasyonu Ve İletişim Prof. Dr. Alim Kaya (A 6)	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1) Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)	Ölçme-Değerlendirme Dr.Öğrt.Üyesi N. Bilge Uzun (E.F. Konferans Salonu)	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar Prof. Dr. Ayşe Balcı Karaboğa (E.F. Konferans Salonu)
ÖĞLE ARASI						

<p>5.DERS 13.10-13.50</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Doç. Dr. Devrim Özdemir</p> <p>(A 6)</p>	<p>Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı</p> <p>I.Grup Lab1 Doç. Dr.Hatice Tokmak</p> <p>II.Grup Lab 2 Yrd.Doç.Dr.Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)</p>	<p>Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar</p> <p>Prof. Dr. Ayşe Balcı Karaboğa</p> <p>(A 6)</p>	<p>Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı</p> <p>Doç. Dr. Hatice Tokmak (I.Grup Lab1)</p> <p>Yrd.Doç.Dr. Berrin Doğusoy (II.Grup Lab 4)</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi N. Bilge Uzun (E.F. Konferans Salonu)</p>	<p>Üst Düzey Düşünme Becerileri</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi Cenk Akay (E.F. Konferans Salonu)</p>
<p>6.DERS 14.00-14.40</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Doç. Dr. Devrim Özdemir</p> <p>(A 6)</p>	<p>Öğrenme-Öğretmede Kuram Ve Yaklaşımlar</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi Sedat Kanadlı</p> <p>(A 6)</p>	<p>Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar</p> <p>Prof. Dr. Ayşe Balcı Karaboğa</p> <p>(A 6)</p>	<p>Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı</p> <p>Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken</p> <p>(E.F. Konferans Salonu)</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi N. Bilge Uzun (E.F. Konferans Salonu)</p>	<p>Üst Düzey Düşünme Becerileri</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi Cenk Akay (E.F. Konferans Salonu)</p>
<p>7.DERS 14.50-15.30</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Doç. Dr. Devrim Özdemir</p> <p>(A 6)</p>	<p>Öğrenme-Öğretmede Kuram Ve Yaklaşımlar</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi Sedat Kanadlı</p> <p>(A 6)</p>	<p>Değerlendirme 14.50-15.50</p> <p>(A 6)</p>	<p>Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı</p> <p>Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken</p> <p>(E.F. Konferans Salonu)</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi N. Bilge Uzun (E.F. Konferans Salonu)</p>	<p>Değerlendirme 14.50-15.50</p> <p>(E.F. Konferans Salonu)</p>
<p>8.DERS 15.40-16.20</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Doç. Dr. Devrim Özdemir</p> <p>(A 6)</p>	<p>Öğrenme-Öğretmede Kuram Ve Yaklaşımlar</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi Sedat Kanadlı</p> <p>(A 6)</p>	<p>Kapanış Töreni 16.00-16.30</p> <p>Konferans Salonu</p>	<p>Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı</p> <p>Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken</p> <p>(E.F. Konferans Salonu)</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>Dr.Öğrt.Üyesi N. Bilge Uzun (E.F. Konferans Salonu)</p>	<p>Kapanış Töreni 16.00-16.30</p> <p>Konferans Salonu</p>

Kapanış Töreni**Tarih:** 13 Eylül 2017 Çarşamba**Saat:** 16.00-16.30**Yer:** Eğitim Fakültesi Konferans Salonu

EK-12: İkinci Eğitimcilerin Eğitimi Programı

MERSİN ÜNİVERSİTESİ İKİNCİ EĞİTİCİLERİN EĞİTİMİ PROGRAMI 24-26 Ocak 2018

KAYIT: 8.00-8.15

AÇILIŞ: 8:15-8:30

YER: Eğitim Fakültesi Konferans Salonu (Yenişehir Kampüsü)

A GRUBU (Sağlık Bilimleri)			B GRUBU (Fen Bilimleri)		
Çarşamba	Perşembe	Cuma	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı Yrd.Doç. Dr. Fazilet Karakuş (A 6) 8.30-10.00	Ölçme-Değerlendirme Dr.Öğrt.Üyesi Önder Sünbül (A 6) 8.30-11.00	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Yrd.Doç.Dr. Erman Uzun (Lab1 A-Blok) 8.30-10.50	Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Yrd.Doç.Dr. Ali Gök (Lab 1 A-Blok) 8.30-10.50	Öğrenci Motivasyonu Ve İletişim Doç. Dr. Bülent Gündüz (E.F. Konferans Salonu) 8.30-10.00	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar Doç. Dr. Binali Tunç (A 6) 8.30-9.50
Yeni Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları Dr.Öğrt.Üyesi Cenk Akay (A 6) 10.10-12.10	Öğrenci Motivasyonu Ve İletişim Doç. Dr. Bülent Gündüz (A 6) 11.10-12.30	Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar Doç. Dr. Binali Tunç (A 6) 11.00-12.30	Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı Yrd.Doç. Dr. Fazilet Karakuş (E.F. Konferans Salonu) 11.00-12.30	Yeni Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları Dr.Öğrt.Üyesi Sedat Kanadlı (E.F. Konferans Salonu) 10.10-12.10	Ölçme-Değerlendirme Dr.Öğrt.Üyesi Seçil Ömür Sünbül (E.F. Konferans Salonu) 10.00-12.30
		Değerlendirme A-6 12.30-13.00			Değerlendirme A-6 12.30-13.00

KAPANIŞ VE SERTİFİKA TÖRENİ

14.00-15.00

Yer: Oda Orkestrası Konser Salonu (Yenişehir Kampüsü)

EK-13: Eğitici Eğitimi Testi (Pilot Uygulama-35 Soru)

EĞİTİCİ EĞİTİMİ TESTİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu test, Mersin Üniversitesi bünyesinde çalışan öğretim elemanlarının pedagojik formasyon konusundaki ihtiyaçlarını ortaya koymak ve Eğitici Eğitimi programı kapsamında verilen seminerlerin niteliği hakkında bilgi elde etmek ve amacıyla hazırlanmıştır. Testte, her biri beş seçenekli 35 çoktan seçmeli test maddesi bulunmaktadır. Tahmini cevaplama süresi 45 dakikadır. Sizden istenen, her maddeyi okuduktan sonra, ilgili maddenin cevabının yer aldığı seçeneği optik formda işaretlemenizdir. Lütfen cevabını bilmediğiniz soruları boş bırakınız. Vereceğiniz cevapların niteliği, daha sonra gerçekleştirilebilecek benzer çalışmalar açısından önem taşımaktadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

1) Aşağıdakilerden hangisi, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi içerisinde bir yetkinlik ifadesi olarak yer alabilir?

- A) Alanıyla ilgili temel bilgileri kavrar.
- B) Alanıyla ilgili temel kavramları yorumlayarak açıklar.
- C) Alanıyla ilgili sorunları tanımlar ve analiz eder.
- D) Bir yabancı dili en az B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler.
- E) Alanıyla ilgili temel bilgi kaynaklarını ve araçlarını doğru kullanır.

2) Aşağıdakilerden hangisi, öğrenci merkezli sınıfların temel özelliklerinden **değildir**?

- A) Öğrencinin fiziksel ve sözel etkinliği sınırlıdır.
- B) Öğrenci kontrolü daha fazladır.
- C) Öğrenci görüşleri daha çok dikkate alınır.
- D) Öğrenci sınıfta daha fazla etkindir.
- E) Öğrenciler arasında işbirliği söz konusudur.

3) Öğrenciler “toprak erozyonunu nasıl engelleyebiliriz?” problemini çözmek için problemle ilgili kaynakları taradıktan sonra toprağın bitki örtüsüyle kaplı olmasının, toprağı sürme şeklinin ve tarçalandırmanın muhtemel çözümler olabileceğini iddia etmişlerdir. Buna göre öğrenciler problem çözmenin hangi aşamasındadırlar?

- A) Problemin farkına varma
- B) Çözümle ilgili bilgi toplama
- C) Denenceler (hipotezler) kurma
- D) Hipotezleri test etme
- E) Veri toplama ve düzenleme

4) Bir eğitimci dersin başlangıç aşamasında öğrencileri öğrenmeye motive etmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirmelidir.

Aşağıdakilerden hangisi, derse başlangıç aşamasında yapılabilecek etkinliklerden **değildir**?

- A) Öğretim materyali ile sınıfa girmek
- B) Temel kavramları açıklamak
- C) Günlük hayatla ilgili bir olay anlatmak
- D) Merak uyandırıcı bir soru sormak
- E) Bir anı anlatmak

5) Örnek olay yönteminden yararlanarak öğrencilerin de öğrendiklerinin kullanılabilirliği hakkında farkındalık oluşturmak isteyen bir eğitimci, bu uygulamadan yararlanırken sınıfa getirdiği sorunun niteliklerini dikkate almalıdır.

Eğitimci, örnek olay incelemesi sürecinde aşağıdaki özelliklerden hangisine **daha fazla** önem vermelidir?

- A) Sorunun sınıf içi çalışmalarla çözülebilecek nitelikte olmasına
B) Farklı çözümler önerebilecek türden sorun içermesine
C) Öğrencilerin anlayabileceği sadelikte yazılmış bir sorun olmasına
D) Sorunun yaşamda karşılaşılabilecek nitelikte olmasına
E) Sınıfta öğrenciler tarafından tartışılabilir özellikte olmasına
- 6) Aşağıdakilerden hangisi öğrenme yoluyla ortaya çıkan bir güdü **değildir**?
- A) Ait olma ihtiyacı
B) Beslenme ihtiyacı
C) Sevgi ihtiyacı
D) Hayvanlardan korkma
E) Başarı ihtiyacı
- 7) Problem çözme becerisi geliştirmede öğretmenin sergilemesi gereken davranışlar vardır. Aşağıdakilerden hangisi bu davranışlardan biridir?
- A) Çözülecek problemi öğretmen sınıfa getirmelidir.
B) Öncelikle, öğretmen çözüm yollarını geliştirmeli öğrenciler ise uygulamalıdır.
C) Öğrencilerin çözüm yollarına yönelik görüşlerini olduğu gibi ifade etmelerine imkân tanınmalıdır.
D) Öğretmen, öğrencilerin geliştirdiği problem çözüm yollarını kendisi inceledikten sonra sınıfta sundurmalıdır.
E) Öğretmen problem çözme sürecinde merkezi roledir.
- 8) Ödev yapmayan öğrenciye nedenini soran öğretmenin davranışı, hangi sınıf yönetimi modeline örnektir?
- A) Önlemsel
B) Bütünsel
C) Gelişimsel
D) Tepkisel
E) Geleneksel
- 9) Aşağıdakilerden hangisi, öğretimin planlanması sürecinde bir eğitimcinin **öncelikle** cevap vermesi gereken sorulardan **değildir**?
- A) Kurumun imkanları nelerdir?
B) Öğretim kim için gerçekleştirilecek?
C) Öğretim için ayrılan süre ne kadar?
D) Ne öğretilecek?
E) Nasıl öğretilecek?
- 10) Soru sorma, öz değerlendirme, günlük tutma gibi etkinlikler daha çok hangi düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır?
- A) Problem çözme
B) Yaratıcı düşünme
C) Yansıtıcı düşünme
D) Analitik düşünme
E) Eleştirel düşünme
- 11) Aşağıdakilerden hangisi, eleştirel düşünmenin özelliklerinden biri **değildir**?
- A) Sürekli bir eleştiri sürecidir.
B) Alternatif açıklamaların varlığının olduğunu kabul etmektir.
C) Sonradan kazanılabilen bir beceridir.
D) Fikirlerin arkasındaki mantığı anlamaya çalışmaktır.
E) Kanıtlara dayalı karar alabilme sürecidir.

- 12) Aşağıda verilen öğretmen davranışlarından hangisi yapılandırmacı yaklaşıma uygun **değildir**?
- A) Öğrencilerin aktif katılımını sağlama
 - B) Öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlama
 - C) Öğrencileri öğrenmeye güdülemek için bir problem durumu sunma
 - D) Öğrencilerin birbiriyle etkileşimini destekleme
 - E) Sınıf bilgilerin aktarıldığı bir ortam haline getirme
- 13) Olumlu bir öğrenme ortamı için aşağıdakilerden hangisi geçerli **olamaz**?
- A) Öğretmenin sınıfta otorite olması
 - B) Öğrencilere değer verilmesi
 - C) Öğretmenin de öğrenen olması
 - D) Öğrencilerin ödüle layık görülmesi
 - E) Öğretmenin olduğu gibi görünmesi
- 14) Aşağıdakilerden hangisi yaratıcı düşünme boyutlarından biri **değildir**?
- A) Esneklik
 - B) Keşfedicilik
 - C) Akıcılık
 - D) Orijinallik
 - E) Ayrıntılama
- 15) Proje temelli öğretimin uygulandığı bir sınıfta aşağıdakilerden hangisi öğrenciden **beklenmez**?
- A) Arkadaşlarıyla yarışma içinde olma
 - B) Proje sonunda bir ürün ortaya koyma
 - C) Kendi bilgisini oluşturma
 - D) Elde ettiği bilgileri düzenleyerek sunma
 - E) Dersler arası ilişkiler kurma
- 16) Genel olarak kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlaması ve bunu ona iletmesine ne ad verilir?
- A) Dinleme
 - B) Konuşma
 - C) Empati
 - D) Sempatik
 - E) Sağduyu
- 17) Aşağıdakilerden hangisi, bir testin geçerliliğini artırır?
- A) Cevapların puanlanmasında yanlı davranılması
 - B) Maddelerin çözümü için doğru cevabın bir kısmının söylenmesi
 - C) Maddelerin öğrencilere sınavdan bir süre önce verilmesi
 - D) Test maddelerinin kolay olması
 - E) Testte dersin her kazanımıyla ilgili madde bulunması
- 18) Bir öğretmen, dersin sonunda öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için sınıfta iki grup oluşturur. Birinci gruba işlenen konuyla ilgili soru hazırlama, ikinci gruba birinci grubun sorması muhtemel olan sorulara cevap bulmaları görevini vermiştir. Öğretmenin uyguladığı sorgulama tekniği hangisidir?
- A) Akvaryum
 - B) Münazara
 - C) Kollegyum
 - D) Zıt panel
 - E) Konuşma halkası
- 19) Kimya Öğretmeni Yasemin Hanım, 40 kişilik sınıfa bir sınav uygulamıştır. Her biri dörder puan olan 25 soruluk bu sınavdan soruların en az %60'ını doğru cevaplayan 32 kişi Kimya dersinden geçmiştir. Verilen bilgiye göre, aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- A) Soruların en az %60'ının yapılması gerekliliği ölçüttür.
 - B) Her bir sorunun 4'er puan olması ölçme kuralıdır.
 - C) Ölçme işlemi yapılırken dolaylı ölçme kullanılmıştır.

- D) Başarısız olan öğrenciler 15 sorudan az soruyu cevaplamıştır.
E) Öğretmen bağıl değerlendirme yapmıştır.

20) Aşağıdakilerden hangisi teknolojinin öğretim amaçlı kullanılmasının ortaya çıkmasında etkili öğelerden biri **değildir**?

- A) Öğrenci sayısının artması
B) Bireysel yetenek ve farklılıkların önem kazanması
C) Öğretilecek bilgi miktarının artması ve içeriğin karmaşıklaşması
D) Telefonların yaygınlaşması
E) Öğrencilerin sahip olması gereken yeterliklerin teknoloji odaklı olarak değişmesi

21) Çok susamış bir kişiye su ve yiyecek aynı anda verildiğinde kişi öncelikle suya yönelecektir. Bu durum güdülenmiş davranışın aşağıdaki özelliklerinden hangisine örnektir?

- A) Organizmanın etkinliğini artırmasına
B) Organizmada yorgunluğa yol açmasına
C) Organizmanın davranışlarında seçiciliğine
D) Organizmanın çabasını artırmasına
E) Organizmanın kendini korumasına

22) Bireyi harekete geçiren, davranışa yönelten psikolojik ve sosyal ihtiyaçlara ne ad verilir?

- A) Olumsuz pekiştirici
B) İkincil güdü
C) Güdülenme
D) Birincil güdüler
E) Olumlu pekiştirici

23) Bir öğretmen, fen bilimleri dersinde “Mersine nükleer santral kurulmalıdır” dedikten sonra tahtaya bununla ilgili olarak katılıyorum, katılmıyorum ve kararsızım şeklinde bir görsel tutum ölçeği asar. Öğrenciler tahtaya gelerek belirledikleri tutumun altında durur. Daha sonra öğretmen öğrencilere “neden buradasınız?” diye sorarak bir tartışma ortamı yaratır.

Öğretmenin kullandığı sorgulama tekniği hangisidir?

- A) Forum
B) Münazara
C) Görüş geliştirme
D) Kollegyum
E) Zıt panel

24) Aşağıdakilerden hangisi, bir testin güvenilirliğini artırma yöntemlerinden biri **değildir**?

- A) Sessiz bir sınav ortamı sağlamak
B) Sınav süresini yeterli vermek
C) Öğrencileri sınava güdülemek
D) Soruları açık ve anlaşılır yazmak
E) Sınavı zor maddelerden oluşturmak

25) Kırkbeş dakikalık bir derste, işleyeceği konuyu bitiremeyen öğretmene yapılabilecek öneri, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kalan konuya bir sonraki ders devam etmesi
B) Az bir konu kalmışsa, bunu tamamlamayı öğrencilerden istemesi
C) Hedef davranışlarla zamanın ilişkisini kurmayı öğrenmesi
D) Dersi bir süre uzatarak konuyu bitirmeye çalışması
E) Öğrenci katılımını azaltarak dersi erken bitirmeye çalışması

- 26) Aşağıdakilerden hangisi öğretim materyali seçmede göz önünde bulundurulması gereken öncelikli ölçüt **değildir**?
- A) Güncellenebilir olması
 - B) Hedef kitleye uygun olması
 - C) Açık ve anlaşılır olması
 - D) Doğru bilgi içermesi
 - E) Kazanımlara uygun hazırlanmış olması
- 27) Aşağıdakilerden hangisi, uzun cevaplı madde yazma ilkeleri açısından uygun bir test maddesi örneğidir?
- A) Edebi metin türleri nelerdir?
 - B) Çiçekli bitkilerde yumurta oluşumunu şekil çizerek açıklayınız.
 - C) Edebiyatın önemini açıklayınız.
 - D) İlk tiyatro eserinin adını ve yazarını yazınız.
 - E) Güvenirliğin tanımını yapınız.
- 28) 5E modeline göre ders işleyen bir fen öğretmeni kuvvet kavramını verdikten sonra öğrencilere bu kavramın günlük hayattaki uygulamalarıyla ilgili farklı problemler çözdürerek kavramı zenginleştirmiştir. Bu etkinlik 5E modelinin hangi aşamasını **en iyi** ifade eder?
- A) Giriş (Engage)
 - B) Keşfetme (Explore)
 - C) Açıklama (Explain)
 - D) Derinleştirme (Elaborate)
 - E) Değerlendirme (Evaluate)
- 29) Aşağıdakilerden hangisi, probleme dayalı öğrenmenin özelliklerinden **değildir**?
- A) Sunulan problemlerin gerçek yaşam problemleri olması
 - B) Problemlerin yapılandırılmamış olması
 - C) Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi
 - D) Problemlerin belirli bir formül ya da kalıpla çözülebilmesi
 - E) Öğrencileri işbirliğine dayalı çalışmaya teşvik etmesi
- 30) Aşağıdaki kazanımlardan hangisi, proje çalışması yardımıyla **daha uygun** bir biçimde gerçekleştirilebilir?
- A) Kızgınlık ve öfke gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.
 - B) Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler verir.
 - C) Zamanı gösteren bir araç tasarlar ve üretir.
 - D) Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer.
 - E) Kişisel bakımını sağlamak için yapabileceklerini belirler.
- 31) Bir öğretim elemanı dersinde suyun kaynama derecesinin 100 olduğunu ifade eder. Bir öğrenci ise bu durumun dünyanın her yerinde geçerli olup olmadığını sorar. Bu öğrenci süreçte en çok hangi üst düzey düşünme becerisini işe koşturmuştur?
- A) Problem çözme
 - B) Yaratıcı düşünme
 - B) Yansıtıcı düşünme
 - D) Analitik düşünme
 - E) Eleştirel düşünme
- 32) İshikawa diyagramı olarak da bilinen bir olayın ya da problemin temel ve alt nedenlerini organize ederek göstermeye yarayan öğretim tekniği aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Yaratıcı Drama
 - B) Kavram haritası
 - C) Zihin Haritası
 - D) Soru-cevap
 - E) Balık kılıcı tekniği

33) Bir üniversitenin Konservatuar Bölümü'ne öğrenci alımı için yapılan bir özel yetenek sınavında, jüri üyeleri adayların bir enstrümanı çalma becerilerini gözlemlemişlerdir. Aşağıdakilerden hangisi, jüri üyelerinin adayların performansı hakkında değerlendirme yapabilmek için kullanmalarına uygun bir ölçme aracı **olmaz**?

- A) Kontrol listesi
B) Uzun Cevaplı Test
C) Analitik Rubrik
D) Dereceleme Ölçeği
E) Holistik Rubrik

34) Aşağıda yer alan teknolojilerin kullanım şekillerinden hangisi bu teknolojilerin öğretim amaçlı uygulama örneklerinden biri **değildir**?

- A) Öğrencinin konu ile ilgili bilgisinin değerlendirilmesi için Edmodo sistemi üzerinden sorular sorulması
B) Öğrencilere bloglar üzerinden alanları ile ilgili bir tartışma ortamı yaratılması
C) Öğrencilere e-posta yoluyla sınav saatinin değiştiğinin haber verilmesi
D) Öğrencilere konunun anlatımı sırasında PPT sunumundan yararlanılması
E) Dersin başında dijital öykülerle konunun ana kavramlarının verilmesi

35) Aşağıdaki materyal türleri soyuttan-somuta sıralandığında, **en somut** olanı hangisidir?

- A) PPT sunumları
B) Ses kaydı
C) İskelet modeli
D) Ağaç yaprağı
E) Eğitsel oyun

Test bitmiştir. Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz.

EK-14: Eğitici Eğitimi Testi (Nihai Form-24 Soru)

EĞİTİCİ EĞİTİMİ TESTİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu test, Mersin Üniversitesi bünyesinde çalışan öğretim elemanlarının pedagojik formasyon konusundaki ihtiyaçlarını ortaya koymak ve Eğitici Eğitimi programı kapsamında verilen seminerlerin niteliği hakkında bilgi elde etmek ve amacıyla hazırlanmıştır. Testte, her biri beş seçenekli 35 çoktan seçmeli test maddesi bulunmaktadır. Tahmini cevaplama süresi 45 dakikadır. Sizden istenen, her maddeyi okuduktan sonra, ilgili maddenin cevabının yer aldığı seçeneği optik formda işaretlemenizdir. Lütfen cevabını bilmediğiniz soruları boş bırakınız. Vereceğiniz cevapların niteliği, daha sonra gerçekleştirilebilecek benzer çalışmalar açısından önem taşımaktadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

- 1) Aşağıdakilerden hangisi, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi içerisinde bir yetkinlik ifadesi olarak yer alabilir?
 - A) Alanıyla ilgili temel bilgileri kavrar.
 - B) Alanıyla ilgili temel kavramları yorumlayarak açıklar.
 - C) Alanıyla ilgili sorunları tanımlar ve analiz eder.
 - D) Bir yabancı dili en az B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler.
 - E) Alanıyla ilgili temel bilgi kaynaklarını ve araçlarını doğru kullanır.
- 2) Öğrenciler “toprak erozyonunu nasıl engelleyebiliriz?” problemini çözmek için problemle ilgili kaynakları taradıktan sonra toprağın bitki örtüsüyle kaplı olmasının, toprağı sürme şeklinin ve taraçalandırmanın muhtemel çözümler olabileceğini iddia etmişlerdir. Buna göre öğrenciler problem çözmenin hangi aşamasındadırlar?
 - A) Problemin farkına varma
 - B) Çözümle ilgili bilgi toplama
 - C) Denenceler (hipotezler) kurma
 - D) Hipotezleri test etme
 - E) Veri toplama ve düzenleme
- 3) Bir eğitimci dersin başlangıç aşamasında öğrencileri öğrenmeye motive etmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirmelidir. Aşağıdakilerden hangisi, derse başlangıç aşamasında yapılabilecek etkinliklerden **değildir**?
 - A) Öğretim materyali ile sınıfa girmek
 - B) Temel kavramları açıklamak
 - C) Günlük hayatla ilgili bir olay anlatmak
 - D) Merak uyandırıcı bir soru sormak
 - E) Bir anı anlatmak
- 4) Örnek olay yönteminden yararlanarak öğrencilerin de öğrendiklerinin kullanılabilirliği hakkında farkındalık oluşturmak isteyen bir eğitimci, bu uygulamadan yararlanırken sınıfa getirdiği sorunun niteliklerini dikkate almalıdır. Eğitimci, örnek olay incelemesi sürecinde aşağıdaki özelliklerden hangisine **daha fazla** önem vermelidir?
 - A) Sorunun sınıf içi çalışmalarla çözülebilecek nitelikte olmasına
 - B) Farklı çözümler önerebilecek türden sorun içermesine
 - C) Öğrencilerin anlayabileceği sadelikte yazılmış bir sorun olmasına
 - D) Sorunun yaşamda karşılaşılabilecek nitelikte olmasına
 - E) Sınıfta öğrenciler tarafından tartışılabilir özellikte olmasına

- 5) Aşağıdakilerden hangisi öğrenme yoluyla ortaya çıkan bir güdü **değildir**?
- A) Ait olma ihtiyacı
 - B) Beslenme ihtiyacı
 - C) Sevgi ihtiyacı
 - D) Hayvanlardan korkma
 - E) Başarı ihtiyacı
- 6) Problem çözme becerisi geliştirmede öğretmenin sergilemesi gereken davranışlar vardır. Aşağıdakilerden hangisi bu davranışlardan biridir?
- A) Çözülecek problemi öğretmen sınıfa getirmelidir.
 - B) Öncelikle, öğretmen çözüm yollarını geliştirmeli öğrenciler ise uygulamalıdır.
 - C) Öğrencilerin çözüm yollarına yönelik görüşlerini olduğu gibi ifade etmelerine imkân tanınmalıdır.
 - D) Öğretmen, öğrencilerin geliştirdiği problem çözüm yollarını kendisi inceledikten sonra sınıfta sundurmalıdır.
 - E) Öğretmen problem çözme sürecinde merkezi roledir.
- 7) Aşağıdakilerden hangisi, öğretimin planlanması sürecinde bir eğitimcinin **öncelikle** cevap vermesi gereken sorulardan **değildir**?
- A) Kurumun imkânları nelerdir?
 - B) Öğretim kim için gerçekleştirilecek?
 - C) Öğretim için ayrılan süre ne kadar?
 - D) Ne öğretilecek?
 - E) Nasıl öğretilecek?
- 8) Aşağıdakilerden hangisi, eleştirel düşünmenin özelliklerinden biri **değildir**?
- A) Sürekli bir eleştiri sürecidir.
 - B) Alternatif açıklamaların varlığının olduğunu kabul etmektir.
 - C) Sonradan kazanılabilen bir beceridir.
 - D) Fikirlerin arkasındaki mantığı anlamaya çalışmaktır.
 - E) Kanıtlara dayalı karar alabilme sürecidir.
- 9) Aşağıda verilen öğretmen davranışlarından hangisi yapılandırmacı yaklaşıma uygun **değildir**?
- A) Öğrencilerin aktif katılımını sağlama
 - B) Öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlama
 - C) Öğrencileri öğrenmeye güdülemek için bir problem durumu sunma
 - D) Öğrencilerin birbiriyle etkileşimini destekleme
 - E) Sınıf bilgilerin aktarıldığı bir ortam haline getirme
- 10) Olumlu bir öğrenme ortamı için aşağıdakilerden hangisi geçerli **olamaz**?
- A) Öğretmenin sınıfta otorite olması
 - B) Öğrencilere değer verilmesi
 - C) Öğretmenin de öğrenen olması
 - D) Öğrencilerin ödüle layık görülmesi
 - E) Öğretmenin olduğu gibi görünmesi
- 11) Proje temelli öğretimin uygulandığı bir sınıfta aşağıdakilerden hangisi öğrenciden **beklenmez**?
- A) Arkadaşlarıyla yarışma içinde olma
 - B) Proje sonunda bir ürün ortaya koyma
 - C) Kendi bilgisini oluşturma
 - D) Elde ettiği bilgileri düzenleyerek sunma
 - E) Dersler arası ilişkiler kurma

12) Genel olarak kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlaması ve bunu ona iletmesine ne ad verilir?

- A) Dinleme B) Konuşma C) Empati D) Sempatı E) Sağduyu

13) Aşağıdakilerden hangisi, bir testin geçerliğini artırır?

- A) Cevapların puanlanmasında yanlı davranılması
B) Maddelerin çözümü için doğru cevabın bir kısmının söylenmesi
C) Maddelerin öğrencilere sınavdan bir süre önce verilmesi
D) Test maddelerinin kolay olması
E) Testte dersin her kazanımıyla ilgili madde bulunması

14) Aşağıdakilerden hangisi, bir testin güvenilirliğini artırma yöntemlerinden biri **değildir**?

- A) Sessiz bir sınav ortamı sağlamak
B) Sınav süresini yeterli vermek
C) Öğrencileri sınava güdülemek
D) Soruları açık ve anlaşılır yazmak
E) Sınavı zor maddelerden oluşturmak

15) Kırk beş dakikalık bir derste, işleyeceği konuyu bitiremeyen öğretmene yapılabilecek öneri, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kalan konuya bir sonraki ders devam etmesi
B) Az bir konu kalmışsa, bunu tamamlamayı öğrencilerden istemesi
C) Hedef davranışlarla zamanın ilişkisini kurmayı öğrenmesi
D) Dersi bir süre uzatarak konuyu bitirmeye çalışması
E) Öğrenci katılımını azaltarak dersi erken bitirmeye çalışması

16) Aşağıdakilerden hangisi öğretim materyali seçmede göz önünde bulundurulması gereken öncelikli ölçüt **değildir**?

- A) Güncellenebilir olması
B) Hedef kitleye uygun olması
C) Açık ve anlaşılır olması
D) Doğru bilgi içermesi
E) Kazanımlara uygun hazırlanmış olması

17) 5E modeline göre ders işleyen bir fen öğretmeni kuvvet kavramını verdikten sonra öğrencilere bu kavramın günlük hayattaki uygulamalarıyla ilgili farklı problemler çözürerek kavramı zenginleştirmiştir. Bu etkinlik 5E modelinin hangi aşamasını **en iyi** ifade eder?

- A) Giriş (Engage)
B) Keşfetme (Explore)
C) Açıklama (Explain)
D) Derinleştirme (Elaborate)
E) Değerlendirme (Evaluate)

18) Aşağıdakilerden hangisi, probleme dayalı öğrenmenin özelliklerinden **değildir**?

- A) Sunulan problemlerin gerçek yaşam problemleri olması
B) Problemlerin yapılandırılmamış olması
C) Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi
D) Problemlerin belirli bir formül ya da kalıpla çözülebilmesi
E) Öğrencileri işbirliğine dayalı çalışmaya teşvik etmesi

19) Aşağıdaki kazanımlardan hangisi, proje çalışması yardımıyla **daha uygun** bir biçimde gerçekleştirilebilir?

- A) Kızgınlık ve öfke gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.
- B) Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler verir.
- C) Zamanı gösteren bir araç tasarlar ve üretir.
- D) Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer.
- E) Kişisel bakımını sağlamak için yapabileceklerini belirler.

20) Bir öğretim elemanı dersinde suyun kaynama derecesinin 100 olduğunu ifade eder. Bir öğrenci ise bu durumun dünyanın her yerinde geçerli olup olmadığını sorar. Bu öğrenci süreçte en çok hangi üst düzey düşünme becerisini işe koşturmuştur?

- A) Problem çözme
- B) Yaratıcı düşünme
- C) Yansıtıcı düşünme
- D) Analitik düşünme
- E) Eleştirel düşünme

21) İshikawa diyagramı olarak da bilinen bir olayın ya da problemin temel ve alt nedenlerini organize ederek göstermeye yarayan öğretim tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaratıcı Drama
- B) Kavram haritası
- C) Zihin Haritası
- D) Soru-cevap
- E) Balık kılıcı tekniği

22) Bir üniversitenin Konservatuar Bölümü'ne öğrenci alımı için yapılan bir özel yetenek sınavında, jüri üyeleri adayların bir enstrümanı çalma becerilerini gözlemlemişlerdir. Aşağıdakilerden hangisi, jüri üyelerinin adayların performansı hakkında değerlendirme yapabilmek için kullanmalarına uygun bir ölçme aracı **olmaz**?

- A) Kontrol listesi
- B) Uzun Cevaplı Test
- C) Analitik Rubrik
- D) Dereceleme Ölçeği
- E) Holistik Rubrik

23) Aşağıda yer alan teknolojilerin kullanım şekillerinden hangisi bu teknolojilerin öğretim amaçlı uygulama örneklerinden biri **değildir**?

- A) Öğrencinin konu ile ilgili bilgisinin değerlendirilmesi için Edmodo sistemi üzerinden sorular sorulması
- B) Öğrencilere bloglar üzerinden alanları ile ilgili bir tartışma ortamı yaratılması
- C) Öğrencilere e-posta yoluyla sınav saatinin değiştiğinin haber verilmesi
- D) Öğrencilere konunun anlatımı sırasında PPT sunumundan yararlanılması
- E) Dersin başında dijital öykülerle konunun ana kavramlarının verilmesi

24) Aşağıdaki materyal türleri soyuttan-somuta sıralandığında, **en somut** olanı hangisidir?

- A) PPT sunumları
- B) Ses kaydı
- C) İskelet modeli
- D) Ağaç yaprağı
- E) Eğitsel oyun

Test bitmiştir. Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz.

EK-15: İteman Madde Analizi

ITEMAN MADDE ANALİZİ

MicroCAT (tm) Testing System Page 1
Copyright (c) 1982 - 1995 by Assessment Systems Corporation

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT
Date: 22 Dec 2017 Time: 12,47

***** ANALYSIS SUMMARY INFORMATION *****

Data (Input) File: C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT
Analysis Output File: C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUMA.OUT
Score Output File: NONE
Exceptions File: NONE
Statistics Output File: NONE

Scale Definition Codes: DICHOT = Dichotomous MPOINT =
Multipoint/Survey

Scale: 1

Type of Scale DICHOT
N of Items 35
N of Examinees 60

***** CONFIGURATION INFORMATION *****

Type of Correlations: Biserial
Correction for Spuriousness: NO
Ability Grouping: YES
Subgroup Analysis: NO
Express Endorsements As: PROPORTIONS
Score Group Interval Width: 1

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT

Date: 22 Dec 2017

Time: 12,47

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Biser.	Key
1	1-1	.20	.29	.33	A	.17	.25	.12	.07	
					B	.07	.13	.06	-.21	
					C	.27	.31	.18	-.14	
					D	.20	.06	.35	.33	*
					E	.27	.25	.24	-.14	
					Other	.03	.00	.00	.08	
2	1-2	.80	.13	.12	A	.80	.81	.94	.12	*
					B	.13	.06	.06	-.01	
					C	.03	.06	.00	-.34	
					D	.02	.06	.00	-.25	
					E	.02	.00	.00	.07	
					Other	.00	.00	.00		
3	1-3	.72	.32	.51	A	.03	.06	.00	-.34	
					B	.13	.19	.12	-.22	
					C	.72	.50	.82	.51	*
					D	.05	.13	.00	-.94	
					E	.05	.13	.00	-.30	
					Other	.02	.00	.00	.61	
4	1-4	.53	.52	.51	A	.23	.25	.24	.07	
					B	.53	.19	.71	.51	*
					C	.05	.13	.00	-.38	
					D	.00	.00	.00		
					E	.17	.44	.06	-.75	
					Other	.02	.00	.00	.07	
5	1-5	.57	.39	.45	A	.12	.06	.12	.11	
					B	.08	.13	.06	-.07	
					C	.13	.13	.06	-.11	
					D	.57	.38	.76	.45	*
					E	.10	.31	.00	-.93	
					Other	.00	.00	.00		
6	1-6	.72	.50	.49	A	.02	.00	.00	-.14	
					B	.72	.44	.94	.49	*
					C	.10	.19	.00	-.37	
					D	.13	.31	.06	-.40	
					E	.03	.06	.00	-.10	
					Other	.00	.00	.00		

MicroCAT (tm) Testing System Page 3
 Copyright (c) 1982 - 1995 by Assessment Systems Corporation

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT

Date: 22 Dec 2017

Time: 12,47

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low High		Biser.	Key
7	1-7	.85	.32	.57	A	.02	.00	.06	.39	
					B	.08	.25	.06	-.54	
					C	.85	.56	.88	.57	*
					D	.02	.06	.00	-.78	
					E	.03	.13	.00	-.45	
					Other	.00	.00	.00		
8	1-8	.50	.33	.24	A	.18	.31	.12	-.21	
					B	.05	.06	.00	-.08	
					C	.10	.19	.00	-.50	
					D	.50	.38	.71	.24	*
					E	.15	.06	.18	.27	
					Other	.02	.00	.00	-.14	
9	1-9	.63	.27	.30	A	.63	.44	.71	.30	*
					B	.13	.19	.06	-.24	
					C	.05	.06	.06	-.13	
					D	.03	.06	.06	-.10	
					E	.13	.25	.12	-.20	
					Other	.02	.00	.00	-.03	
10	1-10	.25	.10	.14	A	.02	.00	.00	-.03	
					B	.30	.44	.29	-.26	
					C	.25	.31	.41	.14	*
					D	.17	.13	.12	.07	
					E	.25	.13	.18	.11	
					Other	.02	.00	.00	-.14	
11	1-11	.57	.44	.38	A	.57	.44	.88	.38	*
					B	.07	.13	.00	-.32	
					C	.10	.19	.00	-.55	
					D	.02	.06	.00	-.25	
					E	.25	.19	.12	-.01	
					Other	.00	.00	.00		
12	1-12	.60	.21	.35	A	.00	.00	.00		
					B	.08	.00	.12	.13	
					C	.18	.31	.12	-.24	
					D	.07	.06	.00	-.15	
					E	.60	.50	.71	.35	*
					Other	.07	.00	.00	-.56	

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT

Date: 22 Dec 2017

Time: 12,47

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics									
		Prop. Correct	Disc. Index	Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	High	Biser.	Key				
13	1-13	.73	.20	.36	A	.73	.56	.76	.36	*				
					B	.02	.06	.00	-1.00					
					C	.08	.19	.00	-.48					
					D	.00	.00	.00						
					E	.17	.19	.24	.09					
					Other	.00	.00	.00						
14	1-14	.00	.00		A	.12	.25	.00	-.34					
					B	.00	.00	.00		*				
					CHECK THE KEY				C	.55	.44	.59	.21	?
					B was specified, C works better				D	.05	.06	.06	.00	
					E	.27	.19	.35	.16					
					Other	.02	.00	.00	-1.00					
15	1-15	.65	.50	.57	A	.65	.44	.94	.57	*				
					B	.05	.06	.06	.00					
					C	.02	.06	.00						
					D	.05	.13	.00	-.43					
					E	.22	.25	.00	-.26					
					Other	.02	.00	.00	-1.00					
16	1-16	.97	.06	.93	A	.00	.00	.00						
					B	.02	.06	.00	-1.00					
					C	.97	.94	1.00	.93	*				
					D	.02	.00	.00	-.03					
					E	.00	.00	.00						
					Other	.00	.00	.00						
17	1-17	.95	.07	.64	A	.03	.06	.06	.02					
					B	.00	.00	.00						
					C	.02	.06	.00	-1.00					
					D	.00	.00	.00						
					E	.95	.88	.94	.64	*				
					Other	.00	.00	.00						
18	1-18	.13	.05	.01	A	.03	.00	.06	.14					
					B	.13	.13	.18	.01	*				
					CHECK THE KEY				C	.38	.25	.41	.11	?
					B was specified, C works better				D	.33	.50	.24	-.06	
					E	.03	.06	.00	-.93					
					Other	.08	.00	.00	.24					

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT

Date: 22 Dec 2017

Time: 12,47

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics									
		Prop. Correct	Disc. Index	Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Biser.	Key				
						Low	High							
19	1-19	.48	.28	.26	A	.08	.19	.00	-.39					
					B	.02	.00	.06	.61					
					C	.22	.31	.18	.03					
					D	.12	.19	.06	-.48					
					E	.48	.31	.59	.26	*				
					Other	.08	.00	.00	.10					
20	1-20	.52	.09	.17	A	.12	.19	.06	-.19					
					B	.15	.19	.18	-.19					
					C	.08	.06	.06	.07					
					D	.52	.44	.53	.17	*				
					E	.13	.13	.18	.01					
					Other	.00	.00	.00						
21	1-21	.43	.34	.29	A	.07	.06	.06	-.28					
					B	.00	.00	.00						
					C	.50	.69	.35	-.19					
					D	.00	.00	.00						
					E	.43	.25	.59	.29	*				
					Other	.00	.00	.00						
22	1-22	.07	.06	.20	A	.02	.06	.00	-.57					
					B	.22	.31	.18	-.29					
					CHECK THE KEY				C	.63	.50	.65	.23	?
					D was specified, C works better				D	.07	.06	.12	.20	*
					E	.03	.00	.06	.26					
					Other	.03	.00	.00	-.34					
23	1-23	.23	.04	-.14	A	.25	.19	.24	.11	?				
					B	.17	.19	.18	.05					
					CHECK THE KEY				C	.23	.25	.29	-.14	*
					C was specified, A works better				D	.17	.31	.12	-.11	
					E	.15	.06	.12	.00					
					Other	.03	.00	.00	.26					
24	1-24	.88	.19	.48	A	.02	.00	.00	.07					
					B	.02	.06	.00	-.57					
					C	.07	.06	.00	-.04					
					D	.02	.06	.00	-1.00					
					E	.88	.81	1.00	.48	*				
					Other	.00	.00	.00						

MicroCAT (tm) Testing System Page 6
 Copyright (c) 1982 - 1995 by Assessment Systems Corporation

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT

Date: 22 Dec 2017

Time: 12,47

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics									
		Prop. Correct	Disc. Index	Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low High		Biser.	Key				
25	1-25	.82	.14	.42	A	.10	.25	.12	-.43					
					B	.02	.00	.06	.39					
					C	.82	.63	.76	.42	*				
					D	.05	.06	.06	.13					
					E	.02	.06	.00	-1.00					
					Other	.00	.00	.00						
26	1-26	.75	.20	.44	A	.75	.56	.76	.44	*				
					B	.00	.00	.00						
					C	.03	.06	.00	-.39					
					D	.08	.06	.12	-.30					
					E	.12	.31	.06	-.39					
					Other	.02	.00	.00	.29					
27	1-27	.20	-.01	.08	A	.18	.19	.29	.17	?				
					B	.20	.19	.18	.08	*				
					CHECK THE KEY				C	.33	.31	.29	-.19	
					B was specified, A works better				D	.18	.25	.18	-.04	
					E	.08	.00	.06	.13					
					Other	.02	.00	.00	-.25					
28	1-28	.67	.39	.47	A	.02	.06	.00	-.57					
					B	.17	.31	.06	-.27					
					C	.05	.06	.00	-.77					
					D	.67	.44	.82	.47	*				
					E	.05	.06	.06	.00					
					Other	.05	.00	.00	.00					
29	1-29	.50	.64	.60	A	.05	.06	.00	-.17					
					B	.23	.31	.18	-.34					
					C	.03	.06	.00	-.34					
					D	.50	.19	.82	.60	*				
					E	.15	.31	.00	-.38					
					Other	.03	.00	.00	-.10					
30	1-30	.70	.20	.38	A	.07	.00	.06	.06					
					B	.12	.31	.12	-.52					
					C	.70	.56	.76	.38	*				
					D	.05	.06	.06	-.08					
					E	.05	.06	.00	-.21					
					Other	.02	.00	.00	-.14					

MicroCAT (tm) Testing System Page 7
 Copyright (c) 1982 - 1995 by Assessment Systems Corporation

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT

Date: 22 Dec 2017

Time: 12,47

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	High	Biser.	Key
31	1-31	.33	.28	.31	A	.02	.06	.00	-1.00	
					B	.23	.25	.18	.02	
					C	.03	.06	.00	-.28	
					D	.33	.38	.29	-.10	
					E	.33	.19	.47	.31	*
					Other	.05	.00	.00	.04	
32	1-32	.80	.44	.60	A	.03	.13	.00	-1.00	
					B	.10	.19	.06	-.20	
					C	.00	.00	.00		
					D	.00	.00	.00		
					E	.80	.50	.94	.60	*
					Other	.07	.00	.00	-.42	
33	1-33	.80	.19	.41	A	.08	.13	.06	-.10	
					B	.80	.69	.88	.41	*
					C	.02	.00	.00	-.03	
					D	.03	.13	.00	-1.00	
					E	.02	.00	.00	-.03	
					Other	.05	.00	.00	-.04	
34	1-34	.70	.38	.43	A	.03	.00	.00	.14	
					B	.02	.00	.06	.29	
					C	.70	.56	.94	.43	*
					D	.08	.19	.00	-.65	
					E	.12	.19	.00	-.30	
					Other	.05	.00	.00	-.13	
35	1-35	.07	.18	.50	A	.07	.00	.18	.50	*
					B	.05	.06	.06	.09	
					C	.03	.06	.00	-.16	
					D	.53	.56	.59	.07	
					E	.20	.19	.18	.00	
					Other	.12	.00	.00	-.46	

MicroCAT (tm) Testing System Page 8
Copyright (c) 1982 - 1995 by Assessment Systems Corporation

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT
Date: 22 Dec 2017 Time: 12,47

There were 60 examinees in the data file.

Scale Statistics

Scale: 1

N of Items 35
N of Examinees 60
Mean 19.317
Variance 14.250
Std. Dev. 3.775
Skew -1.098
Kurtosis 2.818
Minimum 4.000
Maximum 26.000
Median 20.000
Alpha 0.581
SEM 2.443
Mean P 0.552
Mean Item-Tot. 0.262
Mean Biserial 0.377
Max Score (Low) 17
N (Low Group) 16
Min Score (High) 22
N (High Group) 17

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) for Windows Version 3.50

Item analysis for data from file C:\ITEMAN~1\MA\MUTLUM~1.DAT

Date: 22 Dec 2017

Time: 12,47

SCALE # 1 Score Distribution Table

Number Correct	Frequency	Cum Freq	PR	PCT	
. . . No examinees below this score . . .					
3	0	0	1	0	
4	1	1	2	2	##
5	0	1	2	0	+
6	0	1	2	0	
7	0	1	2	0	
8	0	1	2	0	
9	0	1	2	0	
10	0	1	2	0	+
11	0	1	2	0	
12	1	2	3	2	##
13	0	2	3	0	
14	5	7	12	8	#####
15	2	9	15	3	+###
16	2	11	18	3	###
17	5	16	27	8	#####
18	7	23	38	12	#####
19	5	28	47	8	#####
20	6	34	57	10	+#####
21					
9	43	72	15		#####
22	5	48	80	8	#####
23	8	56	93	13	#####
24	0	56	93	0	
25	2	58	97	3	+###
26	2	60	99	3	###
27	0	60	99	0	
28	0	60	99	0	
. . . No examinees above this score . . .					
					-----+-----+-----+-----+-----
					5 10 15 20 25
					Percentage of Examinees

EK-16: Eğitici Eğitimi Programından Fotoğraflar



1. Eğitici Eğitimi Programı Kapanış Töreni



2. Eğitici Eğitimi Programı Kapanış Töreni



1. Eğitici Eğitimi Programı Kapanış Töreninden Kareler





Eğitici Eğitimi Programı Derslerinden Kareler



Eğitici Eğitimi Programı Derslerinden Kareler



Eğitici Eğitimi Programı Derslerinden Kareler

EK-17: Uygulama İzinleri ve Yazışmalar



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ
Tarih: 15.03.2017 13:59
Sayı: 15302574-605.01-
E.00000366225



E.00000366225

Sayı : 15302574-605.01
Konu : Mutlu UYGUR'un Uygulama İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.03.2017 tarihli ve 81371289-602.08.01/00000365854 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen, Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mutlu UYGUR' un "Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışmasına ait anketleri Üniversitemiz öğretim elemanlarına uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Ali KAYA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



Adres:MEÜ Çiftlikköy Kampüsü
33343 Yenişehir/MERSİN
E-posta: eminekurt@mersin.edu.tr
Telefon: +90 3610001 - 13724

Ayrıntılı bilgi için:Şef Emine KURT
Fax: +90 3610073
Elektronik ağ:www.mersin.edu.tr



1 / 1



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı

Mersin Üniversitesi - EĞİTİM
BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
BAŞKANLIĞI
Tarih: 13.03.2017 16:09
Sayı: 79798777-300-E.00000363892



E.00000363892

Sayı : 79798777-300
Konu : Mutlu UYGUR

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Danışmanlığı Prof.Dr.Tuğba YELKEN tarafından yürütülen Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mutlu UYGUR' un "Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışmasında kullanmak üzere ekte belirtilen anketleri Üniversitemizde bulunan tüm fakültelerin öğretim elemanlarına uygulayabilmesi için izin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA
Anabilim Dalı Başkanı

Ek: 13032017092200



Adres:YENİŞEHİR
KAMPÜSÜ,EĞİTİM
FAKÜLTESİ,EĞİTİM BİLİMLERİ
BÖLÜMÜ
E-posta: havva42@mersin.edu.tr
Telefon: +90 42014

Ayrıntılı bilgi için:03243412815

Fax: +90 03243412823
Elektronik ađ:www.mersin.edu.tr



1 / 1



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı
Hizmetiçi Eğitim Şube Müdürlüğü

Mersin Üniversitesi - HİZMETİÇİ
EĞİTİM ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ
Tarih: 29.03.2017 09:45
Sayı: 97454105-770-E.00000377810



E.00000377810

Sayı : 97454105-770
Konu : Eğitimcilerin Eğitimi

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Kalite Komisyonununun 14.02.2017 tarihli toplantısında almış olduğu kararlar içerisinde yeralan ve Akredite programlarda uygulanan "Eğiticilerin Eğitimi" programının tüm birimlerde yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların Başkanlığımız bünyesinde başlatılması kararına varılmış olup yaklaşık 1100 eğitime (öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman) verilmesi planlanan eğitim programının yürütülebilmesi için Fakültenizin söz konusu eğitim hakkında;

- Kaç ders olacağı ve içerikleri
- Bir gruba verilecek eğitimin kaç gün veya saat olabileceği
- Eğitimleri verecek öğretim üyelerinin kimler olabileceği yılda kaç kez verilebileceği
- En fazla kaç kişilik gruplar halinde ve hangi periyodik aralıklarla verilebileceği gibi.

Bir planlamanın yapılarak Rektörlüğümüze bilgi verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Ahmet ÇAMSARI
Rektör



Adres:Mersin Üniversitesi, Personel
Daire Başkanlığı, Çiftlikköy Kampüsü,
33343 Yenişehir, MERSİN
E-posta: zulalulasli@mersin.edu.tr
Telefon: +90 03243610001-14019

Ayrıntılı bilgi için:-

Fax: +90 03243610766
Elektronik adres:www.mersin.edu.tr



1 / 1



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Öğrenci İşleri Birimi

Mersin Üniversitesi - ÖĞRENCİ
İŞLERİ BİRLİMİ
Tarih: 14.03.2017 15:38
Sayı: 81371289-602.08.01-
E.00000365854



E.00000365854

Sayı : 81371289-602.08.01
Konu : Ölçek Uygulaması

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Yazı İşleri Şube Müdürlüğü)

Danışmanlığı Prof.Dr.Tuğba YELKEN tarafından yürütülen Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mutlu UYGUR' un "Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışmasında kullanmak üzere ekte belirtilen anketleri Üniversitemizde bulunan tüm fakültelerin öğretim elemanlarına uygulayabilmesi için izin alınması hususunda;

Bilgilerinizi arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Gülşen AVCI
Enstitü Müdürü

Ek: Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)



Adres:Me.U.Eğitim Bilimleri Enstitüsü
E-posta: arzunaz-26@mersin.edu.tr
Telefon: +90 1332

Ayrıntılı bilgi için:Arzu UYGUNKAN
Fax: +90 03243412804
Elektronik ağ:www.mersin.edu.tr



1 / 1

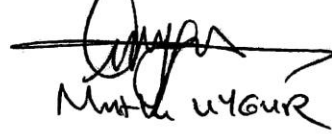
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
MERSİN

Eğitim Programları ve Öğretim Araştırma Dalı doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Tugba YELKEN danışmanlığında hazırladığım "Yüköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Sürecinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitim Programı Etkinliği" başlıklı doktora tezimde kullanmak üzere ekte ki anketi Mersin Üniversitesi öğretim elemanlarına yaygınlaştırmak istiyorum. Başarılarının sağlanmasını saygılarımla arz ederim

EKLER:

- ① İzin Başvuru Formu
 - ② Anket Formu.
- Merkezi. Mh. 2919 Sh.
Mithanem 7 Sit. A 11/22
Yenisehir/MERSİN

10.03.2012


Mutlu UYGUR

EK-3: MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ARAŞTIRMA İZİNİ BAŞVURU FORMU

ARAŞTIRMACIYA AIT BİLGİLER	
Adı Soyadı	MUTLU UYGUR
Kurumu	Milli Eğitim Müdürlüğü Kıbrıs İlkokulu
Unvanı (Varsa)	Öğretmen
Telefonu	05058040576
E-Postası	mutluygur@gmail.com

ARAŞTIRMAYA AIT BİLGİLER	
Araştırmanın Başlığı	“Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilmesi”
Yapılma Nedeni ¹	Doktora anket çalışması.
Kullanılacak Veri Toplama Aracı/Araçları ²	İhtiyaç analizi anket formu.
Araştırma Kapsamında Müdürlüğümüze Bağlı Kurumlar İçinde Uygulama Çalışması Yapılacaksa Yapılacak Çalışmanın İçeriği ³	
Araştırma Yapılacak İlçe/İlçeler	Mersin Üniversitesi Tüm Fakülteler
Hedef Kitle	Öğretim elemanları
Uygulamanın Planlanan Başlangıç Tarihi	10.03.2017
Uygulamanın Planlanan Bitiş Tarihi	10.06.2017

¹ Yüksek Lisans Tez Çalışması, Doktora Tez Çalışması, Araştırma, vb.

² Ölçek, anket, görüşme formu vb. veri toplama araçlarının isimleri yazılacaktır.

³ Uygulama çalışmasını kimin yapacağı, ne kadar süreceği, nasıl yapılacağı vb. süreçlerin kısaca anlatılması gerekmektedir. Ayrıntılı açıklama ek olarak sunulmalıdır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı :Mutlu UYGUR

Doğum Tarihi : 08 Mart 1976

E-mail :mutluygur@gmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Fizik Bölümü	Süleyman Demirel Üniversitesi	1995-1999
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim ABD	Mersin Üniversitesi	2005-2010
Doktora	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim ABD	Mersin Üniversitesi	2015-2018

Görevler :

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Kayseri Özel Dershane	1999-2000
Öğretmen	Erzurum 14 Mart İlköğretim Okulu	2000-2002
Öğretmen	Mersin Mimar Sinan İlköğretim Okulu	2002-2014
Öğretmen	Mersin Kıbrıs İlkokulu	2014-2018

ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

MAKALELER

Uluslararası-(ESCİ)

Uygur, M., ve Yanpar, Y. T. (2010). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulanan Fen ve Teknoloji Dersine (Yeni Fen Programına) Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3).

Uygur, M. ve Yelken, T.Y. (2017). Analyzing The Prospective Primary School Teachers' Satisfaction Level And Their Perception Of Future Expectation: Mersin University Sample. *Yuksekogretim Dergisi*, 7(1), 1-9.

Uluslararası-Diğer Alan İndeksleri

Uygur, M., Çakır, Ö. (2015). İngilizce Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Özyeterlik İnançlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal Of Qafqaz University*, 3 (1), 89-104.

Uygur, M. (2011). Türkçe Dersinde Sesli Kitap Hazırlama ve Dinleme Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *EULE Yayınevi* (Uluslararası Kitap İçinde Bölüm).

Ulusal Ulakbim

- Uygur, M. ve Yanpar, Y. T. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Grup Çalışmasıyla Gazete Küpürlerinden Poster Oluşturma Tekniğinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 185: 314-328.
- Uygur, M. ve Tanrıseven, I. (2017). Kamu Çalışanlarının Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinin Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 1-14.

BİLDİRİLER

- Uygur, M., Göç Ederek Mersin' e Yerleşmiş Ailelerin Eğitime İlişkin Görüş ve Beklentileri, *Mersin Sempozyumu*, 2008.
- Uygur, M. ve Kanlıöz, Y., Türkçe Dersinde Sesli Kitap Hazırlama ve Dinleme Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Nevşehir, 2009.
- Uygur, M., 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Grup Çalışmasıyla Gazete Küpürlerinden Poster Oluşturma Etkinlikleri, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi, Poster Bildiri, 2010.
- Uygur, M., Pan, L. V., Akyıldız S. İ. ve Kılıç, F., Semantik Web Uygulamalarının Eğitime Yansımaları, ICCI-EPOK 2015, ADANA, 2015.
- Uygur, M., Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, III nd International Eurasian Educational Research Congress, Muğla, 2016.
- Uygur, M. ve Kanadlı, S., İyi Sınıf Öğretmeni Özelliklerine Yönelik Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi. III nd International Eurasian Educational Research Congress, Muğla, 2016.
- Uygur, M., Yelken, T.Y. ve Akay, C., Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, IV. International Eurasian Educational Research Congress, Denizli, 2017.
- Akay, C., Uygur, M., Yelken, T.Y., Suriye'li Üniversite Öğrencilerine Yönelik Uygulanan Türkçe Öğretim Programı: Görevli Öğretim Elemanlarıyla Bir Odak-Grup Görüşmesi, IV. International Eurasian Educational Research Congress, Denizli, 2017.