

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ÜYELERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ayşegül ALAN

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ÜYELERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşegül ALAN

Danışman: Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

24/06/2019

Ayřegűl ALAN



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ayşegül ALAN 'ın bu çalışması **24.06.2019** tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri)



Üye : Prof. Dr. Mualla AKSU
(Akdeniz Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri)



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN
(Akdeniz Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Üyelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bilgi çağı ve küreselleşmenin hayatın her alanında değişime yol açtığı günümüzde ihtiyaç duyulan insan gücünün eğitilmesi, ancak iyi eğitim almış nitelikli öğretmenlerle mümkün olabileceği için onları yetiştiren öğretim üyeleri her zaman toplumlar için önemli olmuştur. Bu nedenle değişimlere uyum sağlayabilecek gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip öğretim üyelerine ihtiyaç daha da artmaktadır. Bu çalışma öğrencilerin hayal ettikleri öğretim üyelerinin niteliğine ilişkin olması gerekenlere ışık tutacaktır.

Yüksek lisans sürecim boyunca analitik düşünce tarzı, pozitifliği ve kişiliği ile her zaman örnek aldığım, araştırmamı yürüttüğüm sürece sabırla beni motive eden ve araştırmanın başından sonuna kadar değerli zamanını ayıran “nitelikli bir öğretim üyesi nasıl olmalı?” sorusunun cevabı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN’a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı çok teşekkür ederim.

Ders dönemleri süresince bizlere verdikleri emek ve özverileri için sayın hocalarım Prof. Dr. İlhan GÜNBAI, Prof. Dr. Ali SABANCI, Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU ve Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin veri analizi kısmında fikirlerini aldığım, uzman görüşü desteklerini sunan Öğr. Gör. Dr. Gamze KASALAK, Arş. Gör. Ahmet SU’ya çok teşekkür ederim.

Çalışmalarımnda bana akademik anlamda her konuda destek sağlayan, hoşgörüsünü ve desteklerini eksik etmeyen Perihan Esat Aral Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine tüm yardımları için teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, bana her türlü desteği sağlayan, hiçbir özveriden kaçınmayan, bana güç veren canım annem, babam, kardeşim ve sevgili eşim Mehmet AYDINER'e sonsuz teşekkür ederim.

Ayşegül ALAN

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ÜYELERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ALAN, Ayşegül

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN

Haziran 2019, 146 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesinde eğitim gören lisans öğrencilerinin bölüm ve sınıf düzeylerine göre öğretim üyelerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının bakış açısıyla öğretim üyelerinin sahip oldukları ve olması beklenen özellikleri incelenmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma modeline uygun bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içinde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi öğretmenliği 1., 2., 3., ve 4. sınıf lisans öğrencilerinden 53 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Görüşmeler odak grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır ve bu kayıtlar daha sonra yazılı hale getirilmiştir. Metinler üzerinde verilerin kodlaması yapılarak ve her araştırma sorusuna yanıt olabilecek veriler kendi içinde gruplandırılarak katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir. Veriler uzman görüşü de alınarak betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre her iki öğretmenlik alanında da sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretim üyelerine yönelik beklentilerinin arttığı görülmüştür. Öğretim üyelerinin mesleki özellikleri yönünden öğrencilerin izlenimlerinin olumsuz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, öğretim üyesinin bilgisinden çok onların davranışlarına ve öğretmenlik becerisine odaklanarak öğretim üyelerini rol model aldıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin, öğretim üyesi kavramına yükledikleri olumsuz anlamların, olumlulardan daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: *Öğretim üyesi, Öğretim Üyesinin Öğretmenlik Nitelikleri, Eğitim Fakültesi, Lisans Öğrencileri*

ABSTRACT

THE EXAMINATION of the OPINIONS of the FACULTY of EDUCATION UNDERGRADUATE STUDENTS TOWARDS the FACULTY

ALAN, Ayşegül

Master, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Çiğdem APAYDIN

June 2019, 146 pages

The aim of this research is to present the views of the undergraduate students in the Faculty of Education on the lecturers according to their departments and grades. In line with this aim, the characteristics of the lecturers and their expected features are examined from the perspective of the teacher candidates. This research is a case study in accordance with the qualitative research model. In this study, holistic single case pattern was used. The study group for this research consists of 53 undergraduate students from the first second, third and fourth grades, who are studying Science Teacher Education and English Language Teaching at the Akdeniz University Faculty of Education during the 2016-2017 academic year. In this study, easy-to-reach status sampling, which is a method of purposeful sampling, was used. The interviews were conducted in the form of a focus group study. Audio recordings were made during the interviews and these recordings were later written. The data are encoded on the texts. Data that could respond to each research question has been grouped in itself and analyzed by supported with direct quotations from participants. The data were subjected to descriptive analysis and content analysis by taking expert opinion. According to the findings, as the class level increases in both teaching areas, the expectations of the students towards the faculties were increased. It was found that the students' impressions were negative in terms of faculties professional characteristics. It has been determined that students take role models of faculties by focusing on their behaviors and teaching skills rather than the knowledge of the faculties. In this research, it was found out that the negative meanings that the students have attached to the concept of faculty are more than the positive ones.

Keywords: *Faculty, Teaching Qualifications of the Faculty, Faculty of Education, Undergraduate Students*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar	3
1.5. Sınırlamalar	3
1.6. Tanımlar	3
1.7. Kısaltmalar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yükseköğretim	5
2.1.1. Türkiye’de Üniversitelerin Gelişimi	7
2.1.2. Üniversitelerin Önemi	9
2.1.3. Eğitim Fakülteleri	10
2.2. Öğretim Üyesi	14
2.2.1. Öğretim Üyesinin Tanımı	14
2.2.2. Öğretim Üyesinin Görevleri, Sorumlulukları ve Rollerini	15
2.3. Öğretim Üyesinin Etkinlikleri	18
2.3.1. Eğitim-Öğretim	19
2.3.2. Bilimsel Araştırma	19
2.3.3. Toplum Hizmeti	21
2.4. Öğretim Üyelerinin Nitelikleri	21
2.4.1. Öğretim Üyesinin Kişisel Özellikleri	22
2.4.2. Öğretim Üyesinin İletişim Becerileri	24
2.4.3. Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Becerileri	27

2.4.3.1. Sınıf Yönetimi	29
2.4.3.2. Ölçme ve Değerlendirme	33
2.4.3.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri	37
2.5. Öğretim Üyesinin Uzmanlık Alan Bilgisi	40
2.6. Öğretim Üyesinin Eğitim- Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi.....	42

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu.....	47
3.3. Veri Toplama Aracı	49
3.4. Odak Grup Görüşmelerinin Gerçekleştirilmesi ve Araştırma Verilerinin Toplanması.....	50
3.5. Verilerin Analizi	51
3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik	52

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları ve Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlara Yönelik Bulgular	53
4.1.1. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları.....	53
4.1.2. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	54
4.1.3. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları.....	55
4.1.4. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	56
4.1.5. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları.....	57
4.1.6. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	58
4.1.7. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları.....	59
4.1.8. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	60

4.2. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Üniversiteye Gelmeden Önce Öğretim Üyesine Yönelik Beklentileri ve Geldikten Sonra Bunların Karşılanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	61
4.2.1. Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri	61
4.2.2. İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri	64
4.2.3. Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Mesleki Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri	67
4.2.4. İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Mesleki Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri	71
4.3. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Üyelerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular	76
4.3.1. Öğretim Üyelerinin “Olumlu Etkileri” ile İlgili Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Düşünceleri.....	77
4.3.2. Öğretim Üyelerinin “Olumlu Etkileri” ile İlgili İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Düşünceleri.....	80
4.3.3. Öğretim Üyelerinin “Olumsuz Etkileri” ile İlgili Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Düşünceleri.....	84
4.3.4. Öğretim Üyelerinin “Olumsuz Etkileri” ile İlgili İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Düşünceleri.....	85
4.4. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara Yönelik Bulgular	89
4.4.1. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Toplu Gösterimi.....	89
4.4.2. Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Gösterimi	90
4.4.3. İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Gösterimi	92
4.4.4. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara Benzetme Nedenleri.....	93
4.4.4.1. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına Yükladıkları Olumlu Metaforlara İlişkin Temalar	94
4.4.4.1.1. Bilgi Kaynağı Olan /Rehberlik Eden Öğretim Üyesi.....	95

4.4.4.1.2. İhtiyaç Duyulan Öğretim Üyesi.....	95
4.4.4.1.3. Araştırmaya/Gelişime Açık Olan Öğretim Üyesi	96
4.4.4.1.4. Yetiştiren / Kimlik Kazandıran Öğretim Üyesi.....	96
4.4.4.1.5. Sevilen/ Beğenilen Öğretim Üyesi	97
4.4.4.1.6. Güçlü/Koruyucu Olan Öğretim Üyesi	97
4.4.4.1.7. Varlıklı Görünen Öğretim Üyesi	97
4.4.4.2. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına Yükledikleri Olumsuz Metaforlara İlişkin Temalar.....	98
4.4.4.2.1. Değişkenlik Gösteren /Tutarsız Öğretim Üyesi	98
4.4.4.2.2. Öğretim Sorumluluğunu Etkili Bir Biçimde Yerine Getirmeyen/ Öğrenmeyi Şansa Bırakan Öğretim Üyesi	99
4.4.4.2.3. Rutinleşen/Mekanikleşen Öğretim Üyesi.....	99
4.4.4.2.4. Gelenekselci/Yeniliğe Açık Olmayan Öğretim Üyesi	100
4.4.4.2.5. Soğuk /Mesafeli Görünen Öğretim Üyesi.....	100
4.4.4.2.6. Bilgi ve Tecrübesine Rağmen Öğrencilere Yetersiz Kalan Öğretim Üyesi .	101
4.4.4.2.7. Sıradan/Etkisiz Görünen Öğretim Üyesi	101

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	102
5.2. Öneriler.....	110
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	110
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	111
KAYNAKÇA.....	113
EKLER	129
EK-1 Araştırma İzni	129
EK-2 Ölçme Aracı	132
EK-3 Aydınlatılmış Rıza Formu	134
ÖZGEÇMİŞ	135
TEZ İNTİHAL RAPORU.....	136

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrenciler	48
Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrenciler Hakkında Demografik Bilgiler	48
Tablo 4.1: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	53
Tablo 4.2: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	54
Tablo 4.3: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	55
Tablo 4.4: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	56
Tablo 4.5: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	57
Tablo 4.6: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	58
Tablo 4.7: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	59
Tablo 4.8: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	60
Tablo 4.9: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri ⁶¹	
Tablo 4.10: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri ⁶⁴	
Tablo 4.11: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Mesleki Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri ⁶⁸	
Tablo 4.12: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Mesleki Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri ⁷²	
Tablo 4.13: Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Toplu Gösterimi	76
Tablo 4.14: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Olumlu Etkilerine İlişkin Görüşleri	77
Tablo 4.15: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Olumlu Etkilerine İlişkin Görüşleri	80

Tablo 4.16: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Olumsuz Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	84
Tablo 4.17: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Olumsuz Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	85
Tablo 4.18: Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Toplu Gösterimi	89
Tablo 4.19: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Gösterimi.....	90
Tablo 4.20: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Gösterimi.....	92
Tablo 4.21: Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara Benzetme Nedenlerine Yönelik Belirlenen Temalar.....	93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde giriş, problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları yer almaktadır. İkinci bölümde kavramsal çerçeve, üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölüm ise sonuç, tartışma ve önerilere ayrılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Toplumun geleceğinin belirlenmesinde önemli role sahip olmasıyla, dünyaya eleştirel bakış açısıyla, sorgulamasıyla, sorunları çözme becerileriyle, yeniliklerin takipçi olmasıyla ve kendini sürekli güncellemesiyle örnek olan kişi ilk ve ortaöğretimde öğretmen, yükseköğretimde de öğretim elemanıdır. Üniversitelerde öğretim işini yürüten, toplumsal ve teknolojik gelişmelere, bilim dünyasına katkı sağlaması gereken öğretim üyelerine bu süreçte çok büyük görevler düşmektedir. En önemli görevlerinden birisi ise, yarının değerlerine, düşünce yapısına, eleştirel bakış açısına sahip, kendinden sonrakilere ışık olabilecek bireyler yetiştirmektir. Bu konuda hem lisans hem de lisansüstü öğrencilere rol model olacak kişiler öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanı toplumun kültürünü, felsefesini, değerlerini ve yarının insanını yetiştirecek kişidir. Öğretim elemanının yetiştirilmesinde görevli olan ve öğretim elemanlarının görevlerini yerine getireceği kurumlar ise yükseköğretimdir.

Öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik yeterliğine bağlı olarak nitelikli öğretmen yetiştirilebildiği için en önemli sorumluluk üniversite öğretim elemanlarına düşmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010, s.58). Her mesleğin kendi özünde birtakım mesleki yeterliklere ihtiyaç duyduğu gerçeği akademisyenlik mesleği için de geçerlidir ve diğer mesleklerden farklı olarak bir eğitim düzeyi ve yeterlik gerektirmektedir. Dolayısıyla akademisyenlik mesleğinin de gerektirdiği birtakım değerler ve ölçütler bulunmaktadır (Azar, 2011, s.37). Özellikle öğretmen yetiştiren akademisyenlerde bulunması gereken özellikler arasında; mesleğin gerekliliklerini yerine getirme, donanımlı olma, çok yönlü ve yeniliklere açık olma, çeşitli ders anlatma yöntem ve teknik bilgisine sahip olma, yeterli düzeyde pedagojik bilgiye sahip olma, yenilikleri takip edebilme, sınıfında özgür olma, kendi uzmanlık alanında yeterli bilgi birikimine sahip olma, etkili iletişim becerilerini bilme ve etkin kullanabilme, teorik

bilgilerini uygulamaya dökebilme ve sonuç olarak her durumda işini doğru ve eksiksiz olarak gerçekleştirme şeklinde sıralamak mümkündür (Bakioğlu ve Yıldız, 2015, s.87).

Dolayısıyla öğretim elemanlarının nitelikli öğretmen yetiştirmesi buldukları kurumlarda verilen eğitimin kalitesi, şekli ve içeriği ile ilişkilidir. O halde gelecek nesillerin yetişmesi, gelişmesi ve şekillenmesinde hem kurumların hem de öğretim elemanlarının etkisi büyüktür. Bu açıdan bakıldığında, özellikle gelecek nesillere öğretmenlik yapacak bireyleri yetiştiren eğitim fakültelerine ve orada görev yapan ve geleceğin eğitim kadrosunu yetiştiren öğretim elemanlarına başarılı ve yeterli olma gibi büyük roller düşmektedir. Bu kurumlara gelecek nesillerin emanet edildiği, yeni nefes ve neferlerin yetiştirildiği kurumlar olarak bakılması düşünceyiyle burada görev yapan eğitimcilerin eğiticileri olan öğretim elemanlarına büyük sorumluluklar yüklenmektedir. Bu bağlamda bu araştırma ile öğretmen adaylarının, aldığı eğitimin içerdiği deneyim ve güçlü insan etkileşimleri süreçleri ile öğretmen olma sürecinde rol alan öğretim üyeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesine odaklanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerine yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımlarına ve öğretim üyesiyle ilişkilendirdikleri kavramlara yönelik görüşleri nelerdir?
2. Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin üniversiteye gelmeden önce ve geldikten sonra öğretim üyeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerine göre öğretim üyelerinin kendilerine olumlu veya olumsuz etkileri olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin öğretim üyelerine yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hızla değişen dünyamızda bilgi çağının insanını yetiştirebilmek için eğitim sisteminin işletilmesinde anahtar konumunda yer alan öğretim üyelerinin niteliğine yönelik beklentiler ve yeterlikler artmıştır. Bu araştırma, öğretim üyelerinin bilinçli ya da farkında olmaksızın gösterdikleri davranışlarının ve eğiticilik rollerinin öğrencileri tarafından nasıl algılandıklarına yönelik bilgi vermesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın eğitim sürecinde öğretmen adaylarına rol model olacak öğretim üyelerine sahip olmaları gereken özellikleri açısından geri bildirim sağlayacağı umulmaktadır. Öğretmen adaylarının çağın gereklerine uygun bilgi, beceri, tutum ve değerlerle yetişebilmesi, öğretim üyelerinden kaliteli bir eğitim alabilmeleri ve eğitimde bu konularda gerekli iyileştirmelerin yapılabilmesi için öğrencilerin öğretim üyeleri hakkındaki görüşleri değerli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin niteliğinin ve farkındalık düzeylerinin artırılması ile öğretmen eğitimi programlarının etkili biçimde uygulanmasını sağlayarak üniversitelerin de gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma öğrencilerin öğretim üyelerinde olması beklenen ile olan davranışları arasında bir karşılaştırma yapması ve zihinlerinde oluşturacakları öğretmen profilinin oluşması açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca çalışmanın üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla öğretim üyelerinin değerlendirildiği nitel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak araştırmacı tarafından belirlenen, öğretim üyelerine yönelik öğrenci görüşlerini anlamaya yönelik hazırlanan görüşme sorularının amaca uygun olarak ölçmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlamalar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır: Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İngilizce Dili Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada geçen bazı kavramların tanımları, çalışmada kullanıldıkları anlamları

doğrultusunda aşağıda yer verilmiştir:

Öğretim Üyesi: Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir (Yükseköğretim Kanunu, 2547).

1.7. Kısaltmalar

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÜAK: Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı

YDK: Yüksek öğretim Denetleme Kurulu

ABD: Ana Bilim Dalı

Akt.: Aktaran

F.B.E.: Fen Bilgisi Eğitimi lisans öğrencileri

İ.D.E: İngiliz Dili Eğitimi lisans öğrencileri

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yükseköğretim ve öğretim üyeleri tanımlanmış, üniversitelerin ve eğitim fakültelerinin önemi, gelişimi ve sorunları ile öğretim üyelerinin etkinlikleri, nitelikleri ve değerlendirilmesi konuları kuramsal gelişmeler doğrultusunda incelenmiştir.

2.1. Yükseköğretim

İnsanların mesleğe başlamadan önceki son eğitim kademesi yükseköğretimdir. Aynı zamanda, toplumun ihtiyacı olan alanlara göre nitelikli insan gücü yetiştiren hem bilimsel çalışmalarla hem de araştırmalarla yeni bilgi ve yeni teknoloji üreterek toplumu geliştirmek yükseköğretimin en önemli özellikleri arasındadır. Yükseköğretim kurumlarının en önemli parçası olan üniversiteler, toplumun bir ögesi olan öğrencilerin gelişimine bu özellikler doğrultusunda katkıda bulunmaktadır. Üniversitelerin amacı, sadece teorik eğitim vermek değil aynı zamanda bilimsel düşünme gücünü öğretmek karşılaştıkları sorunları bilimsel bakış açısıyla değerlendiren ve bilimsel yöntemlerle çözüm üretebilecek öğrenciler yetiştirerek onlara özgür irade kazanmalarına yardımcı olmaktır (Yüksel, 2002, s.362). Yükseköğretim kurumu olan üniversitelerin temel amaçları; eğitim ve öğretimi en üst düzeyde verebilmek, bilimsel çalışmalar ve araştırmalar yaparak yeni bilgi üretmek, bu bilgileri kullanarak teknoloji üretmek, elde edilen bilimsel verileri yaygınlaştırmak, ulusal ve uluslararası alanda kalkınma ve gelişmeye destek olup teşvik etmek, ulusal ve uluslararası kurumlarla beraber çalışarak bilim dünyasında iyi ve seçkin bir konuma sahip olmak, gerçekleştirilen tüm bu amaçlar ışığında evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2015).

Üniversitelerin var olma amacı insanlığa hizmet etmektir. Bu amaç doğrultusunda üniversitelerde bilim insanları araştırma yapar, hipotez oluşturur, yöntem geliştirir, uygulama yapar, sentezler sonuç olarak bilimsel bilgi üretirler. Bunların yanı sıra ulusal kültürü uluslararası kültürel değerlerle sentezleyerek yaygınlaştırılmasını ve yaratıcı düşüncelerin gelişmesine katkıda bulunur (Anonymous, 1996, s.55; Yılmaz, Demircan, Bal ve Koskan, 2010 s.1107). Üniversitelerin bir diğer görevi de insan kaynaklarını doğru yöneterek gelişmelerine katkıda bulunmak, araştırma yaparak ekonomik alanda kalkınmaya katkıda bulunabilmek için ekonomik politikaları analiz etmek, analiz sonuçlarına göre ekonomik

büyüme için önerilerde bulunmak, üretilen bilgi ve teknolojiyi sanayiye aktararak ekonomik kalkınmaya ve ülkenin gelişiminde rol almaktır (SPO, 2000, s.23-24).

Genel bir çerçevede; ülkelerin, toplumun, bireyin gelişiminde hayati görevleri olan ve modern çağa ayak uydurmak için bireye ve topluma gereken yardımda bulunan yükseköğretim kurumları, bir değişim/dönüşüm sürecinden geçmektedir (Aktan, 2007, s.23; Aslan, 2008, s.28; Barnett, 2004, s.65; Çiftçi, 2010, s.342; Erdem, 2006, s.310; Günay, 2007, s.82; Neel, 2011, s.2; TÜSİAD,2008; UNESCO, 1998/2000, s.171). Küreselleşme, teknoloji ve rekabet, “değişimin kutsal olmayan üç kuvveti” şeklinde ifade edilmekte ve birçok alan bu üç kuvvetten etkilenmektedir (Günay, 2007, s.81). Ülkenin ekonomik dinamiklerini, sosyal hayatın temelini oluşturan ve eğitimin lokomotif olma görevini üstlenen yükseköğretim alanında da bu üç kuvvetin etkisi diğer bütün alanlarda olduğu gibi yüksektir (Mutluer, 2008). Bundan dolayı toplumdaki dinamiklerin en önemli düzenleyicisi yükseköğretim kurumları olarak kabul görmektedir. Barnett (1992, s.7) etimolojik olarak yükseköğretim kavramından bahsetmiş ve özellikle eğitim sistemi içerisindeki bu düzeyin “yüksek” olarak geçmesi gerektiğini savunmuştur. Barnett (1992, s.8) yükseköğretimi eğitim ötesi bir yapılanma olarak kabul etmektedir.

Yükseköğretimin üst düzey zihinsel süreçleri barındırması, öğrencilerin eğitsel açıdan daha özel ve farklı bir kavrama düzeyine geçmelerine ve bakış açılarını geliştirmesine olanak sunmaktadır (Barnett,1992). White (1997, s.13) ise Barnett’in (1992) aksine kavramdaki “yüksek” vurgusunun yönetsel bir ayırım sebebiyle olduğunu ifade etmiştir. Yazara göre yüksek düzeyli düşünme sadece yükseköğretime özel değildir. Aynı zamanda yüksek düzeyli düşünme yükseköğretimden önce de gerçekleştirilen bir kavramdır (White, 1997, s.13). Kronoloji içerisinde üniversite ve yükseköğretim kavramının beraber ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca bu kavramlar uzun bir süre birbirlerinin yerine de kullanılmışlardır. Zaman geçtikçe bilginin ve eğitimin önemi arttığı için bireyler ilköğretimden ve ortaöğretimden sonra da eğitim almaya yönelmişlerdir. Ortaöğretimden sonra eğitim-öğretim veren kurumlar sadece üniversiteler olarak kalmamış bu durum çeşitlendirilerek yükseköğretim sisteminin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Türk yükseköğretim kanununda yükseköğretimin tanımı, milli eğitim sistemine dâhil, en az dört yarıyılı kapsayan ortaöğretime dayalı, her düzeyde olan eğitim öğretimin tümüdür şeklinde geçmektedir. Yine aynı kanuna göre üniversiteler de bu sistem içerisinde yer alan bir kurumdur. Üniversitelerin tarihsel gelişimine aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1. Türkiye’de Üniversitelerin Gelişimi

Fransa, Almanya, Avusturya ve Amerika Birleşik Devletleri’nin Türkiye’deki üniversitelerin tarihsel gelişiminde etkisi olduğu görülmektedir. Türkiye’de üniversite kavramı iki dönem şeklinde ele alınmaktadır. Bunlar; Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemlerdir. Osmanlı İmparatorluğu’nun üniversitesi olan, 1845 tarihinde ortaya çıkan ve “bilim yurdu” anlamına gelen darülfünun (Timur, 2000, s.81; Koçer, 1987, s.55) ilk olarak 1863 yılında açılabilmiştir (Akyüz, 2006, s.168). Birçok defa açılıp kapanan darülfünun 1923 ile 1932 yıllarında da var olabilmiştir. Zamanla Cumhuriyet yönetimine ve ilkelerine uyum sağlayamadığı ifade edilerek, 1933 yılında 2252 sayılı Yasayla kapatılması kararı verilmiştir. Yerine ise Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı İstanbul Üniversitesi açılmıştır (Tanilli, 1991, s.379-380).

1933 yılında yapılan hukuki düzenlemelerle üniversite sözcüğü Türkiye’de kullanılmaya başlanmıştır ve üniversiteler bu dönemde özerk değildir (Ataünal, 1993, s.40; Hatiboğlu, 2000, s.114; İnönü, 2005). Bu reform sırasında üniversitede Humboldt modeli kurulmak istenmiştir (Tekeli, 2003, s.138). Bunun sebebi Almanya’dan 1933 yılında Nazi baskıyla Türkiye’ye gelen 40 civarı bilim insanının İstanbul Üniversitesinde görev almaları şeklinde değerlendirilmektedir (Hatiboğlu, 1995, s.100; İnönü, 2005). 1946 yılında 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, üniversitelere yönelik ikinci önemli değişiklik yapılmasına sebep olmuştur. Kanuna göre üniversiteler “Yüksek araştırma ve öğretim birlikleri” şeklinde tanımlanmıştır. Bu kanun sayesinde üniversitelere yeniden tüzel kişilik tanınarak, bilimsel ve yönetsel açıdan özerkliklerini yeniden elde etmişlerdir (Gök, 1998, s.76; Ortaylı, 2001, s.79).

1960 yılında çıkarılan 114 sayılı Yasa ile 147 öğretim üyesi ve yardımcısı tasfiye edilmiş, dört öğretim üyesi başka üniversitelere sürgüne gönderilmiştir (Hatiboğlu, 2000, s.225-226; Arslan, 2004, s.350). Aynı yıl çıkarılan 115 sayılı Yasa ile 4936 sayılı Yasa’nın 40 maddesinde değişiklik yapılmış, üç geçici madde eklenmiştir. Özerklik geniş bir tanımlamayla Anayasaya girmiş, bilimsel ve yönetsel özerkliğe yeni bir biçim kazandırılmıştır. MEB’in üniversitelerin başı olması hükmü kaldırılarak yetkileri üniversitelere ve Üniversitelerarası Kurula (ÜAK) devredilmiştir (Hatiboğlu, 2000, s.196-197; Gök, 1998, s.76; Arslan, 2004, s.325-326). Üniversite tanımında öğretime ağırlık verilmesi ve öğretimin de amaçlarının “millî” değerlere yönelmesi 1973 yılında oluşturulan 1750 sayılı kanunla gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile ilgili bölümler ilk kez burada oluşturulmuştur. YÖK denetim işlevinden sorumlu radikal bir yenilik olma özelliği taşımaktadır (Timur, 2000, s.291-293). Üniversite Denetleme Kurulu (ÜDK) da bu Yasa ile

kurulmuş ve üniversiteler üzerindeki denetimin sağlanması amaçlanmıştır (Gök, 1998, s.77-78). Üniversitelerin özerkliğinin zedelendiği (Tanilli, 1991, s.380) bu süreçte, bir üniversitenin başvurmasıyla birlikte düzenlenen Kanunun YÖK ile ilgili maddesi, Anayasa Mahkemesinin kararı ile 1975 yılında kaldırılmıştır (Doğramacı, 2000).

1750 sayılı Yasanın en önemli özelliği, yeni üniversite ve fakültelerin oluşturulmasına yönelik girişimler yapılmasıdır. Yasanın yedinci bölümü “Yeni Üniversiteler, Fakülteler ve Bunlara Yardım” başlıklı olup, 43. madde de üniversitelerin ve bir üniversiteye bağlı olmadan açılacak fakültelerin kuruluş kanunlarında aksi hüküm bulunmadıkça, bu kanun esaslarına göre kurulacağı belirtilmiştir. Ayrıca bir üniversiteye bağlı olarak fakülte ve yüksekokul gibi birimlerin açılmasının ise senatonun teklifi ve MEB’in onayı ile gerçekleşeceği belirtilmiştir. Buna göre; bir fakültenin faal olması için ilave edilen şart en az yedi öğretim üyesinin yine en az iki yıllığına görevlendirilmesi şeklindedir (1750 SK, md. 44). Türkiye’de 1981 yılında 2547 sayılı yasa ile tüm kurumlar bir çatı altında toplanmıştır. 2547 sayılı “Yükseköğretim Kanunu’ndan, önce yükseköğretim sistemi; MEB’e bağlı iki yıllık Meslek Yüksek Okulu ile konservatuarlar, MEB’e bağlı akademiler, mektupla öğretim yapan Yaygın Yükseköğretim Kurumundan (YAYKUR) ve MEB’e bağlı üç yıllık eğitim enstitülerinden oluşmaktadır (YÖK Hakkında, 2004). 2547 sayılı Yasa ile bu kurumların hepsi bir çatı altında toplanmıştır. Bu yasa, 1973 yılında yapılan üniversitelere yönelik düzenlemelerin sebep olduğu problemlere çözüm üretmek amacıyla ortaya çıkmıştır (Abadoğlu ve Ersoy, 1995, s.334-335). Üniversiteler bu yasa ile YÖK’e bağlanmış, (Gök, 1998, s.79) ve ÜAK, YÖK ve YDK atama esasına göre oluşturulmuşlardır. 1961 anayasası ile üniversitelere Anayasa Mahkemesinde dava açma yetkisi verilmiştir, bu durum 1982 Anayasasının 2547 sayılı kanunu ile ortadan kaldırılmıştır (Hatiboğlu, 2000, s.348-350).

Üniversitenin kuruluşuna yönelik düzenlemeler ilk kez 1750 sayılı Yasada yer verilmiştir. Daha sonra 1983 yılındaki 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu (md.3) ile üniversite açılırken hangi bölümlerin olması gerektiğine karar verilmiştir. Yasaya göre biri fen, edebiyat ya da fen-edebiyat olmak üzere en az üç fakülte ile açılması şartlarına yer verilmiştir. 2008 yılında Yasa’nın üçüncü maddesinde bir değişiklik yapılmıştır buna göre; bir üniversitenin açılabilmesi için fen, edebiyat ya da fen-edebiyat fakültelerinin üçünden biri olma şartı Yasa’dan kaldırılmıştır.

Alman ve ABD etkisinin Türkiye’deki üniversitelerin gelişiminde etkili olduğu, üniversitelerin tarihsel gelişimi genel olarak değerlendirildiğinde görülmektedir. Üniversitelerdeki bu etkilerin özellikleri “Humbolt modeli” ve “girişimci üniversite

modeli”nden etkilenmiştir. Bunlardan “Humbolt modeli”nin bazı unsurları ütopyik bulunsa da 1933 üniversite reformundan itibaren yerleştirilmeye çalışılmıştır. 4936 ve 1750 sayılı yasalar da bu modele bağlı çerçeve yasalar olarak değerlendirilmektedir. Girişimci üniversite modelinin ise, 1950’li yıllarda kurulan bölge üniversitelerine Amerikan bilim insanlarının sık sık çağırılmasıyla (Widmann,2000, s.59) temelleri atılmaya, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile birlikte uygulamaları netleşmeye başlamıştır (Tekeli, 2003, s.138; Türel, 2004, s.164). Sürecin devamında “Girişimci Üniversite’nin temel unsurlarından olan kitle eğitimi sağlamak amacıyla üniversite sayısı hızla artırılmıştır. Türkiye’de üniversite sisteminin ABD’dekine benzer biçimde “şirket” gibi çalışmasını, “modern işletmecilik teknikleri” ile yönetilmesini, yeni liberal anlayışı benimsemesini isteyen çevrelerde üniversite reformunun ana eğilimi olarak özel girişimi ön plana alan, kamu müdahalesini kaynak sağlamak, kimi düşünceleri sınırlamak ve gerektiğinde tasfiye yapmakla sınırlayan Amerikan modeli’nin Türkiye koşullarına aktarılması öne çıkarılmıştır (Timur, 2000, s.351-366).

Üniversitelerin 19. yüzyıla kadar olan süreçte temel işlevi sadece eğitim ve öğretim olarak düşünülmektedir. Ayrıca bu zamana kadar Üniversite Kurumu Avrupa’da sadece zengin ailelerin ve asillerin çocuklarının gidebileceği bir yer şeklinde görülmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumu ayrıcalıklı insanların sanatsal, kültürel ve bilimsel açıdan bilgi edinmesine ve psikolojik açıdan gelişmesine destek olan bir uğraşı şeklinde görülmektedir. Nitelik ve nicelik olarak üniversitelerin, 19. yüzyıldan itibaren gelişim sürecine girdiği görülmektedir. 19. yüzyıldan sonra yükseköğretim kurumlarında değişiklik yapılması gereksinimi oluşmuştur. Bu gereksinimle beraber üniversitelere eğitim- öğretim ve araştırma işlevi de eklenmiştir. Bu yaklaşım 19. Yüzyılda yükseköğretim ve bilim sistemine damga vurmuştur. Üniversitelere bilimsel ve teknolojik araştırma-geliştirme görevi eklenmesinin etkileri 20. Yüzyılın ilk yaralarına kadar devam etmiştir. 21. yüzyılın dünyasında ise üniversiteler; özgün bir şekilde bilgi üretmeye ve nitelikli olmaya ve ürettikleri bilgiyi ve teknolojiyi ülkenin, toplumun, bireyin refahını sağlamak için paylaşmaya başlamıştır. Sonuç olarak üniversiteler bilginin; üretim, deneme, yayınlama, paylaşma, uygulama aşamalarının tamamında aktif rol almaktadır (Tural, 2011, s.5).

2.1.2. Üniversitelerin Önemi

Üniversitelerin en önemli görevi; toplumların gelişip ilerlemesi ve çağdaş medeniyetler seviyesine taşınmasında rol almasıdır. Öyle ki, dünyadaki başarılı ekonomi merkezlerinde her zaman üreticilik rolünü yerine getirebilen iyi üniversiteler

konumlanmaktadır (Çetin; 2007, s.218). Bu açıdan bakıldığında üniversiteler, toplumun sorununu çözmeye çok önemli bir yere sahip olmaktadır. Toplumun en önemli sorunu olan cehalet, işsizlik, bilgisizliğe üniversiteler yetiştirdikleri insan gücüyle çözüm üretebilmekte ve bireylerin bilinçlenmesini sağlayarak çağdaşlaşma yolunda yeniliklere açık hale gelmeleri konusunda önemli roller üstlenmektedirler. Üniversiteler birçok alanda birçok rol üstlenmektedir. Bunlar; yeni buluşlar yapma, araştırmalar yaparak bilimsel bilgi üretme, yeni iş kaynakları bulma, yenilik ve farklılık yaratma, bireysel ve kurumsal olarak farklı gelir olanakları sağlama, yeni firma oluşumlarını desteklemedir. İnsanlar üniversiteleri gelenekselci araştırma merkezleri olarak yükseköğretimin bir parçası olarak görmekteyken aslında üniversiteler bunun ötesine geçmeyi amaç edinmektedir. Bunun yanı sıra üniversitelerin topluma birçok katkısı da bulunmaktadır. Toplumun refah düzeyini yükseltmekte, toplumsal ekonomiye, toplumun ve bireyin yaşam kalitesini artırmaya, sosyal ve kültürel birçok alanda gelişmesine katkı sunmaktadır. Görüldüğü gibi üniversiteler hayatın birçok alanında ve günlük yaşamın her alanında faaliyet göstermektedir (Çetin, 2007, s.218). Aynı zamanda üniversiteler buldukları bölgeye özgü faaliyetler geliştirerek, bölge kalkınmasını sağlamakta ve bölge şartlarına göre kendilerini yenileyip şekillendirmektedir. Dolayısıyla üniversiteler sadece kurumsal, ilişkisel adaptasyonu ve öğrenme kültürünü sağlamakla kalmamaktadır (Çetin, 2007, s.219).

Üniversiteler yeni bilgi üretirken, bu bilgiyi sunmayı, öğretmeyi ve yaymayı planlamaktadırlar (Günay, 2004). Sonuç olarak üniversitelerin temel görevleri, Anayasa ve kanunlarla belirlenmiş taslaklar çerçevesinde eğitim-öğretim yapmak, bu çerçevede araştırma yapmak, toplumsal, teknolojik ve bilimsel gelişmelere destek olmakla sorumlu olmaktır (Saracaloğlu, 2008, s.205).

2.1.3. Eğitim Fakülteleri

Branş öğretmeni yetiştirme görevi Cumhuriyet döneminde öncelikle Eğitim Enstitülerine verilmiş olup, daha sonra bu görev Yüksek Öğretmen Okulları tarafından devralınmıştır. Son olarak da bu görev üniversitelere verilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü, eğitim enstitüleri denince ilk akla gelendir. Eğitim enstitüsü tipi bir öğretmen okulunun kaynağı olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 öğretim yılında Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi” olmuştur. “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını 1929-1930 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi binasına taşındıktan sonra almıştır. Ortaokullardaki öğretmen açığını kapatılabilmek için 1940’lı yıllarda çeşitli şehirlerde yeni

eğitim enstitüleri açılmıştır. Eğitim enstitüleri başlangıçta İstanbul, İzmir ve Balıkesir’de açılmıştır. 1965 yılından sonra politik kaygılar sebebiyle eğitim enstitülerinin sayısında hızlı bir artış olmuştur. Bu enstitülerde öğretmen yetiştiren eğitimcilerde hiçbir nitelik ve vasıf aranmadığından dolayı, öğretmen yetiştirme niteliğinde düşüş görülmektedir. Aynı zamanda ülkedeki üç yıllık eğitim enstitüsünün sayısı 1977 yılında 18 iken 1978’de bu sayı 10’a düşürülmüş ve öğretim süresinde de 1 yıl artış yapılmıştır. Eğitim enstitülerinin ismi 1978’de alınan bir kararla değiştirilmiş ve “Yüksek Öğretmen Okulu” adını almıştır. Yüksek öğretmen okullarında ve eğitim enstitülerinde okuyan öğrencilere, alan dersleri haricinde staj ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri görmektedir. Bunun yanı sıra 1982 yılında yüksek öğretmen okulları isim değiştirmiş ve “Eğitim Fakültesi” olarak üniversitelere dâhil edilmiştir. Bu değişimlere rağmen 1975-1980 yıllarında bu okulların eğitiminin ve öğretiminin yeterli olmadığı ve stajların da düzenli yapılmadığı görülmüştür (Kavcar, 2002, s.2).

Öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredilmesinden sonra 2007 yılına kadar geçen süre zarfında bu fakülterele yönelik önemli üç düzenleme yapılmış ve bu düzenlemelere YÖK’ün 2007 yılında yayınladığı “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri” raporunda yer verilmiştir. Birinci düzenlemeye göre; YÖK’ün aldığı kararla 1989 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren bu kurumların eğitim süresi dört yıla uzatılmıştır ve eğitim fakülteleriyle eşit düzeyde eğitim vermeye başlanmıştır. Eğitim Yüksekokulları 1992 yılında yine bir değişim geçirmiş ve bir kısmı sınıf öğretmenliği bölümü olarak mevcut Eğitim Fakültelerine bağlanırken diğer bir kısmı da Eğitim Fakültesine dönüştürülmüştür. Yapılan düzenlemeler herhangi bir plan dâhilinde olmadığından sınıf öğretmenliği bölümü birkaç yıl boyunca mezun verememiştir ve ülke genelinde öğretmen boşluğu oluşmuştur. Mevcut açığı kapatabilmek için üniversitelerde çeşitli fakülte mezunlarına yönelik en az 26 haftalık pedagojik formasyon kursları açılmış ve MEB’in düzenlemesine göre bu kursu bitirenlerin sınıf öğretmeni unvanı ile ataması yapılmıştır.

MEB ve YÖK Başkanlığının ortaklaşa yaptığı çalışma ise ikinci düzenlemedir. 1977 yılında yapılan bu düzenleme çalışması aynı yıl yürürlüğe girmiştir. Bu düzenlemeye göre; alanın öğretilmesine yönelik eğitimin Eğitim Fakültelerinden, alanlarla ilgili derslerin ise Fen-Edebiyat Fakültelerinden alınması kararlaştırılmış ayrıca alanlara yönelik öğretim yöntemleri ile uygulamalar artırılarak formasyon derslerinde düzenlemeye gidilmiş ve uygulama bölümlerinde artışa gidilmiştir. 2006 yılında ise YÖK üçüncü düzenlemeye geçmiştir. Buna göre 1997 yılında yapılan birçok düzenlemede uygulama ve eleştirilere yönelik aksaklıklardan

ötürü geri adım atılmasına neden olmuştur. 2006'da yapılan değişikliklere göre seçmeli ders olanağı getirilmiş, genel kültür derslerinde artışa gidilmiş, uygulama dersleri de azaltılmıştır. Ayrıca 3,5 yıl alan ve 1,5 yıl mesleki eğitimden feragat edilerek bu dersler tüm sürece yayılmıştır. Yine YÖK, 2010 yılında yaptığı bir düzenlemede ise eğitim fakültesi mezunu olup Fen-Edebiyat bölümünü bitiren öğrencilere pedagojik formasyon aldıkları takdirde öğretmen olabilme hakkını vermiştir (Özoğlu, 2010, s.18). Sonuç olarak; pedagojik formasyon eğitimi almak öğretmen olabilmek için yeterli mi sorusu açığa çıkmış ve nitelikli öğretmenlik ve mesleki yeterlilik için tatmin edici sonuçları olup olmadığına dair eğitim camiasında tartışmalara sebep olmuştur.

Ayrıca YÖK tarafından geçtiğimiz yıllarda öğretmen yetiştirme ve fakülteleriyle ilgili bazı güncelleme ve düzenlemelere gidilmiştir. Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu, yeniden oluşturulmuş; eğitim/eğitim bilimleri fakültele girişte 240.00 barajı belirlenerek ilgili fakültelerin bölüm ve ana bilim dalı yapılanması yeniden oluşturulmuştur. İkinci öğretim programları kapatılmaya başlanmış, eğitim fakültelerinin ve programlarının akreditasyon çalışmalarına yeniden başlatılmış, son olarak da yapısal değişiklikler, toplumsal ihtiyaç ve talepler dikkate alınarak lisans programları güncellenmiştir. Ayrıca ilk defa Pedagojik Formasyon Eğitim Sertifika Programlarıyla İlgili Usul ve Esaslar (2014) geliştirilmiş, daha sonra (2015) güncellenmiştir. 18.04.2014 yılında YÖK tarafından alınan kararla, 2014-2015 öğretim yılından itibaren ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının öğrenim süresi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüştür. Alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları ise daha önce kapatılmıştır. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan değişiklikler eğitim fakültelerinin bölüm ve ana bilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesini, bir gereklilik olarak ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda ilk olarak bölüm ve ana bilim dalı şablonu yeniden oluşturulmuş; 28.02.2017 tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla üniversitelere iletilen yeni şablona uygun olarak ilgili fakülte ve enstitüler bünyesinde gerekli dönüşümler yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) koordinasyonunda güncellenen 25 öğretmenlik lisans programı, 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Lisans programlarıyla ilgili olmak üzere dönemlere göre ders çizelgeleri düzenlenerek; derslerin kur tanımları güncellenmiş ya da yeniden yapılandırılmıştır. Programlardaki birçok dersin adı, tanımı, haftalık saati ve kredisi değiştirilirken, bazı dersler birleştirilmiş, programlardan çıkarılanların yerine yenileri eklenmiştir. Güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Alan Eğitimi ve Genel Kültür olmak üzere üç grupta oluşturulmuştur. Programlarda, %30-35 oranında Öğretmenlik Meslek Bilgisi, %45-50 oranında Alan Eğitimi

ve %15-20 oranında Genel Kültür kategorisindeki derslere yer verilmiştir. Bu sayede öğretmen yetiştirme lisans programları arasında ortak çekirdek müfredat oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1.4. Öğrencilerin Üniversitelerden Beklentileri

Toplumsal kesimler üniversiteyi sosyalleşme ve hareketlilik aygıtı şeklinde görmektedir. Buna göre, bireysel kimlik kazanımı, hür irade sahibi olarak özgür birey olma, özerklik kazanabilmenin öğrenildiği yer olarak düşünülmektedir (Şahin ve Yıldız, 2005). Toplumun giderek modernleşmesiyle, okumanın, eğitimin önemini artırmaktadır. Eğitim toplumda bireylerin adeta bir kurtuluş kapısı olarak algılanmakta ve toplumsal ayrıcalık kazanmanın bir yolu olarak görülmektedir (Şahin ve Yıldız, 2005). Bu durumda toplumun önemli bir parçası olan öğrencilerin geleceği önemli ölçüde üniversite yolundan geçmekte ve hem öğrencilerin hem de toplumun üniversiteye yönelik fikirlerini ve algılarını fazlasıyla belirlemektedir.

Toplum, birçok sosyo-kültürel çevreden oluştuğu gibi üniversitelerde toplumun bir parçasını bünyelerinde barındırmaktadır. Yani üniversiteler de sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik boyutuyla çeşitli öğrencilerden oluşmakta ve bu durum dolayısıyla her öğrencinin üniversiteden beklentisinin farklı olmasına neden olmaktadır. Nitekim üniversite kimilerinin beklentilerini karşılamakta, kimileri için de hayal kırıklığı olmaktadır. Her öğrenci için üniversiteye yönelik oluşan beklentiler farklılık gösterebilmektedir. Öğrencilerin bazıları iyi düzeyde eğitim-öğretim, bazıları farklı bir sosyal hayat, bazıları hepsini ya da çok daha farklı durumları, hayatları hayal ederek üniversiteye gelebilmektedir (Çelikkaya,2011, s.2).

Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler aniden kendi yaşamlarının ve daha birçok sorumluluğun içinde kendilerini bulmaktadır. Bu sorumlulukların altında ezilmeyip, ayakta kalmaya ve sorumluluklarını yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Hayatlarında ilk kez karşıladıkları bu farklı sosyal, kültürel ve akademik çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle pek çok öğrenci için yeni ortam çok daha büyük bir sorun teşkil edebilmektedir. Bu sorunlarla bütünüyle baş edebilmek öğrenciler açısından farklı bir anlam ifade edebilmekte ve adeta üniversite hayatına başlangıç yapmak; uyum sağlamak, sorunlarla bahsedebilecek özgüvene sahip olmak, kendi güçlerini fark etmek anlamı taşımaktadır. Öğrencilerin bu konudaki en büyük beklentileri uyum sağlama süreçlerini kolaylaştırmak için yapılan sıcak bir karşılamadır. Bu aşamada üniversite çalışanları ve öğretim elemanlarıyla kurulacak iyi iletişimler öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıracak en önemli adımlar

arasında görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin geride bırakmış olduğu hayatları hem aile hem de arkadaş sevgisinden yoksun kalmak istememeleri ve bu eksikliği üniversite ortamından sağlama beklentisidir.

2.2. Öğretim Üyesi

Aşağıda öğretim üyelerinin tanımı, rolleri, görev, yetki ve sorumlulukları, eğitim-öğretim ve araştırma ifadelerine alt başlıklarda yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretim Üyesinin Tanımı

Öğretim üyeleri yükseköğretim kurumları açısından çok önemli bir kaynak sağlamak ve özellikle bu kurumların bütçesinin çok önemli bir paydasını oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumunu amaçlarına ulaşabilmesindeki en büyük rol öğretim elemanlarına düşmektedir. Yükseköğretim kurumları bünyesinde çalışan öğretim elemanlarını nitelikli öğretmen, iyi bir araştırmacı hem idareci hem yönetici unsurlarıyla performans sergilemekte ve bu performans ne kadar iyi olursa kurumdaki öğrenci gelişiminde de o derece katkı sunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin kalitesini belirlemekte ve öğrenme düzeylerinde belirleyici olmaktadır. O halde her bir öğretim elemanı dolaylı veya doğrudan kurum gelişimine katkıda bulunmaktadır. Birçok kurumun öğrencilerine yönelik örtülü veya açık bir görevi bulunmaktadır bu görev öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artırmaya yönelik amaçlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin bu öğrenme deneyimleri öğretim üyeleri tarafından yönetilerek öğrencilerle yükseköğretim kurumu arasında bir köprü vazifesi kurmaktadır. Buna ek olarak yaptıkları araştırmaları yayın profili haline getirerek kurumun gelişmesine de katkı sunmaktadır (Rowley, 1996, s.11-16).

Bilim dalları, insanın kendini ve doğa olaylarını anlamaya, anlamlandırmaya çalışmasından ortaya çıkması bilimsel gelenek içerisinde gerçekleşmiştir. Bilimsel geleneğin varoluşuyla beraber öğretim elemanları dolayısıyla üniversiteler bunun çok önemli parçaları haline gelmiştir (Özdemir ve diğerleri, 2006, s.86). Öğretim üyeleri üniversitelerin olmazsa olmaz temel taşıdır. Öğretim elemanları kuramsal olarak binasız, dört duvar olmadan hatta öğrencisiz bile var olabilen bir kurumun yapı taşları ve asıl üyeleridir. Zaten öğretim üyelerinin kalite ve başarıları da buldukları üniversite ile ilişkilendirilerek üniversitenin başarıları olarak ifade edilmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2006, s.87).

2547 sayılı Yükseköğretim Yasasında Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları; öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim yardımcıları olarak gruplandırılmıştır. Bu konuda, yükseköğretimde görev yapan tüm akademik iş yapanların öğretim elemanı olarak tanımlandığı da ifade edilmektedir (Tural, 2004, s.136-137). Öğretim üyeleri doktora programını bitiren, profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi unvanlarına sahip personellerden oluşmaktadır (Tural, 2004, s.136-137). Akademisyen tanımı başka bir bakış açısıyla ifade edilecek olursa; toplum tarafından para karşılığı düşünmesi için görevlendirilen kesim olarak tanımlanmaktadır (Evans, 2007, s.41). Apaydın, Aksu ve Kasalak (2015, s.155) ise bilim insanı ile akademisyenin aynı kişiler olmadığını profesörlerin “bilim insanı, akademisyen, bilim adamı ve bilim kadını” kavramlarına yönelik görüşlerini incelerken tespit etmektedir. Yazarlar profesörlerin görüşlerinden yola çıkarak akademisyeni aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır.

Akademisyen, evrensel, belirli bir konuda uzmanlaşan, pedagojik formasyonu olan, öğrenci yetiştiren ve eğiten, psikolojiden anlayan, insan ilişkilerinde başarılı, araştırmalarını daha çok kendi kariyerinde ilerlemek için yapan, üniversitede çalışan, ulusal ve uluslararası olaylardan kendini soyutlamış, ulaşılabilen, herhangi bir konuda konuşulamayan kişidir.

Tural (2004, s.136-137) öğretim üyelerinin mesleğini icra ederken araştırma özgürlüğünün olmasını diğer memurlardan ayıran en önemli özellik olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda Tural (2004, s.136-137) öğretim üyesini ya da bilim insanını maaş karşılığı çalışan, üniversite bünyesinde görev yapan, meslek elemanı ya da memur kimliğine sahip, bilgi işçisi ve entelektüel insanlar olarak tanımlamaktadır.

2.2.2. Öğretim Üyesinin Görevleri, Sorumlulukları ve Roller

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu Madde 22'de öğretim üyesinin görevlerini: yükseköğretim kurumlarında ve bu yasadaki amaç ve ilkelere uygun biçimde ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim-öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerlerini yönetmek, yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar, yayımlamalar yapmak, ilgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu yasadaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek, yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek ve bu yasayla verilen diğer görevleri yapmak olarak sıralamaktadır.

Öğretim elemanlarının görev, yetki, sorumluluk ve rolleri alanyazında çeşitli açılardan değerlendirilmektedir. Örneğin öğretim elemanlarının görev, yetki, sorumluluk ve rollerini

Buchbinder ve Newson (1985, s.231), Kreber (2000, s.62) ve Neatby (1985, s.12) araştırma, hizmet, öğretim ve toplum olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Clark (1986, s.25) ve Boyer (1990, s.14) ise araştırma ve öğretime iki başlık daha ekleyerek bütünleşme ve uygulama olmak üzere toplam dört boyutta ele almaktadır. Sadeghi-Nejad (1991, s.372) öğretim elemanının görev ve rollerini dört başlıkta incelemiştir ancak diğerlerinden farkı bilimsel araştırma ve eğitim öğretime ek olarak hasta hizmetleri (topluma hizmet) ve idari hizmetler olarak sınıflandırması olmuştur. Sadeghi-Nejad (1991, s.372) ile benzer bir sınıflandırmayı Finkelstein (1984, s.54), Hattie ve Marsh (1996, s.512) ele almış ek olarak da öğretim elemanlarının yönetsel hizmetlerinin olduğunu ifade etmiştir. Tüm bunlara ek olarak Karakütük, Tunç, Özdem ve Bülbül (2008, s.47) danışmanlık hizmetleri ve mesleki gelişim çalışmaları da olduğunu ifade etmiş, Ortaş (2004, s.13) öğretim elemanlarının görev yaptıkları coğrafyadaki toplumun bilinçlenmesini sağlama işlevi de olduğunu eklemiştir. Öğretim elemanlarının görev, sorumluluk ve rollerini yükseköğretimin geleneksel işlevleri açısından birbirinden ayırmanın mümkün olmadığı belirtilmektedir (Yenihan, 2015, s.48). Öğretim elemanlarından görevlerini, sorumluluklarını ve rollerini icra ederken birtakım beklentiler oluşmaktadır.

Boyer (1990, s.14) bu beklentileri; eleştirel düşünce gücüne sahip, yaratıcı ve eğitim/öğretim işlevi ile aktif olarak öğrenen nesiller yetiştirme şeklinde belirtmektedir. Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı (2010, s.133) öğretim elemanlarının araştırma görevlerinin olduğunu belirterek bu görev dâhilinde bilimsel araştırma yapmalarını ve araştırmalardan elde edilen verileri toplumla paylaşmaları ve topluma yansıtılmaları beklendiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının hizmet rolleri gereği olarak üniversite kapsamında elde ettikleri yeni bilgileri, üretilen teknolojiyi ve yeni ürünleri toplumla paylaşması ve yapılan tüm çalışmaların, ürünlerin toplum lehine olması gerektiği fikri oluşmaktadır. Sonuç olarak öğretim elemanları öncelikle toplumun ihtiyaçlarını belirlemesi ve toplumun ihtiyaç ve talebi doğrultusunda araştırma geliştirme çalışmaları yaparak sonuçlarını yine topluma yansıtılmalarının önemi açıkça ifade edilmektedir. Son olarak öğretim elemanlarının hizmet görevleri kapsamına, kurum içerisinde üstlenilen ve yapılan idari görevlerin de değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Yenihan, 2015, s.49; Kasalak, Günbayı ve Özçetin, 2016, s.522-528).

Akademisyenlik mesleki açıdan eşsiz ve başka hiçbir mesleğe benzemeyen, doyumu yüksek bir meslek olmasına rağmen görev ve hakları bakımından yer yer ülkelere göre farklılıklar gösterebilmektedir (Pedro, 2009, s.415-420). Akademisyenlik kavramının ilk

olarak ABD’de ortaya çıktığını ve burada Avrupa ülkelerine göre özgür iş piyasasında yükseköğretim enstitülerinde öğretmen olarak çalışmaya alışmış kişilerin olduğunu ve Avrupa’da bunun tersine sivil formlarla birliktelik içerisinde olduğu ve mesleğin daha katı icra edildiğini geleneksel olarak düzenlendiği ifade edilmektedir (Pedro, 2009, s.415-420). Yine Pedro (2009, s.415-420) akademisyenlik mesleği ülkelere göre çeşitli görev ve haklar bakımından farklılık ve çeşitlilik gösterse de genel olarak mesleki uygulamalar ile ilgili görevler tüm dünyada benzerlikler gösterdiğini eklemektedir Oysa Musselin (2013, s.30) bunun tersine bir ifade kullanmış ve bu mesleğin her ülkede farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Örneğin Avusturya’daki bir profesör devlet memuru değildir, onlar özel anlaşmalar yaparak akademi işçisi olarak işe alınmaktadırlar. Fransa’da ise 2007 yılında başlatılan bir sistemle akademik ve yönetim elemanları ile “kamu sözleşmesi” yapılarak işe alımları gerçekleştirilmektedir (Musselin, 2013, s.30). ABD’de farklı bir sistem bulunmakta ve doçentlerin yeterli yayın yaparak “tenur (devamlı statü)” sahibi oldukları ve akademik personelin kaynağı olduğu bilinmektedir. Almanya’da geçici görevlendirme sistemi bulunmaktadır. Buna göre; profesör ile beraber üniversite asistanı, öğretim görevlisi, okutman, öğretim ve araştırma asistanı görevlendirilmektedir. Sisteme göre profesörler eyalet yetkili bakanınca “daimî” ya da “geçici” olarak atanabilmektedir. Üniversite asistanı olmak için ise doktora sonrası üç yıl kendi alanında çalışma şartı bulunmaktadır. Ancak bu sürenin sonunda birey üniversite asistanı olarak çalışmaya hak kazanabilmektedir. Fransa’da da Türkiye’deki gibi akademik unvanlar bulunmakta ve bu unvanlar sırasıyla “profesör”, “doçent”, “doktor öğretim üyesi” ve “asistan” olarak isimlendirilmektedir. Aynı zamanda öğretim görevlisi, okutman yardımcıları, araştırma personeli şeklinde bir grup daha akademisyen olarak görev yapmaktadır.

Akademik meslek; bireysel üyelerinin kendine has yorumlamalarının ya da bilişsel fikirlerinin ayırt edici olduğu, yalnızca davranışların yahut fonksiyonların kümesi olmadığı şeklinde nitelenmektedir (Lane, 1989, s.252). Üniversitelerin niteliği ise bünyesinde bulundurdukları akademik personelin nitelik ve nicelik özellikleri ile doğru orantılıdır. Toplumun her kesiminde öğretim elemanlarından sorgulayan, araştıran, problem çözebilmeye yeteneğine sahip insanlar olmaları beklenirken tamamlayıcı bir şekilde üniversitelerden de 21. Yüzyılın nitelikli insan gücünü yetiştirmeleri ve bu ihtiyacı karşılamaları beklenmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2006, s.87).

2.3. Öğretim Üyesinin Etkinlikleri

Üniversite denildiğinde akla gelen en temel özellik öğretim ve araştırma özellikleridir (Korkut, 2002, s.55; Küçükcan ve Gür, 2009, s.14; Aytaç ve diğerleri, 2001, s.38). Bu iki temel özellik öğretim üyelerine beraberinde birtakım görevler getirmektedir. İlk olarak öğretim üyeleri etkili bir öğretici olmalı, ikinci olarak ulusal ve uluslararası alanda yayın yapmalıdır (Korkut, 2002, s.55). Öğretim üyelerinin öğretim, araştırma yapma, yeni bilgi, yeni teknoloji, yeni ürün üretmek, kitap, makale yazmak gibi görevleri olduğundan akademik hayat özel hayata kimi zaman yer veremeyecek kadar yoğun geçmekte ve özveri, çaba, sevgi gerektirmektedir. Bu yüzden akademisyenlik yoğun çaba ve aktif yaşam biçiminin ön planda olduğu bir meslek olarak söylenebilir (Aytaç ve diğerleri, 2001, s.38).

Odabaşı ve diğerlerinin (2010, s.130) yaptıkları tarihsel sürece dayalı çalışmaların sonucuna göre yükseköğretimde iki temel dönüşüm olduğu ancak son zamanlardaki gelişmelerin bu dönüşümün dışında olduğu belirtilmiştir. Bu değişimler iki sebeple gerçekleşmiştir; ilk olarak II. Dünya Savaşı sonrasında öğretim yöneliminden araştırmaya geçilmesi ve ikinci olarak Soğuk Savaş sonrasında tekrar araştırma eğiliminden öğretime geçilmesi şeklinde oluşan köklü değişimlerdir (Odabaşı ve diğerleri, 2010, s.130). Batı üniversiteleri 21. Yüzyılın ilk yarısına kadar kendi gelenekleri içerisinde devam etmiş ve kendilerini soyutlamışlardır ancak Sovyetlerin 1957 yılında Sputnik Peykini uzaya fırlatmalarıyla bir şok geçirmiş ve sistemlerinde değişikliğe gitme kararı almışlardır. Sputnik şokundan sonra Batı üniversitelerinin sistemlerinde köklü değişime gidilmiş hükümet-üniversite iş birliği sağlanmıştır. Üniversitelerde öğrenci sayısında artışa gidilerek üniversiteye giriş ve mezun olma şartları değiştirilmiş ayrıca öğretim elemanları ve üniversite planlama-eşgüdüm faaliyetleriyle ilgili de değişime gidilmesi kararına varılmıştır. Aynı zamanda 1968 yılında gerçekleşen öğrenci olaylarından sonra da hükümet üniversite ile ilişkilerini değerlendirmiş ve değişim yoluna gitmiştir. Bu nedenlerle üniversite sayılarında artışa gidilmiş ve üniversiteler öğrencilere ücretli hizmete yönelmiştir (Korkut, 2002, s.56). Dolayısıyla akademisyenlik mesleği ve öğretim odaklı yükseköğretim daha değerli bir durum olmaya başlamıştır (Braccia, 1994, s.5-6).

Öğretim üyelerinin ve üniversitelilerin birçok görevi bulunmasına rağmen bu görevlerin hangilerinin öncelik taşıdığı konusunda çeşitli fikirler bulunmaktadır. Buna rağmen; toplumun üniversitelerden ve üniversitelerin de öğretim üyesinden beklentilerine göre önceliklerin belirlendiği kanısına varılmıştır (Korkut, 2002, s.56). Son zamanlarda sistemlerdeki hızlı değişimlere rağmen öğretim üyeleri değerlendirilmesinde yayın ve öğretme

yeterliği olmak üzere temel olarak iki düşünce üzerinde durulmaktadır. Türkiye’de öğretim yeterliğinin değerlendirilmesinde birtakım süreçler kullanılmaktadır. Bunlardan birisi öğrenciler aracılığıyla öğretim üyesinin öğretim performansının değerlendirilmesidir. Bu süreç ilk olarak gönüllülük esasına dayalı olsa da zorunluluğa doğru gerçekleşen sistemle öğrencilerden öğretim üyelerini değerlendirmeleri istenmektedir. Bu sistem sayesinde öğretim üyeleri kendi değerlendirmelerini yapabilmekte ve sonuçlardan haberdar olarak başarılı, başarısız ya da güçlendirilmesi gereken yanlarını fark edebilmektedir.

Öğretimin önemli görülmesine aynı zamanda yasa ile de önemi vurgulanmasına karşın öğretim üyelerinin yükselme kademelerinde yani profesörlük veya doçentlik aşamasında öğretime değil yayınlara ve araştırmalara önem verildiği görülmektedir. Türkiye’de öğretimin ve araştırmanın birbirini beslediği düşüncesi hâkim olmasına rağmen son yıllarda araştırmanın daha fazla özendirilmesi ve katkısının artması nedeniyle araştırmanın daha önemli görüldüğü bir değerlendirme anlayışına sahip olduğu belirtilmektedir (Tural, 2004, s.136-137). Korkut (2002, s.57) da benzer bir çıkarımda bulunmuş ve öğretim üyelerinin unvan alabilmeleri için yayınlarının ve araştırmalarının daha etkili olduğunu bu sebeple yayın yapma peşinde olduklarını aynı zamanda bağlı buldukları üniversitelerinin de araştırma ve yayınlara daha çok önem verdiğini belirtmektedir. Daha net bir ifadeyle; araştırma yapmak akademisyenliğin kuralı haline gelmiştir.

2.3.1. Eğitim-Öğretim

Öğretmenlik, akademisyen olmanın temel görevlerinden biridir. Öğretmenler öğretim yoluyla öğrencilerinin bilgilerini ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Öğretim; bilgiyi geliştirmek ve aktarabilmektir. Öğretimin amacı; öğrencilerin eleştirel düşünme gücüne sahip olması, yaratıcılıklarının gelişmesi aktif öğrenme sürecinde var olabilmeleridir. Öğretimin verimliliğini artırabilmek için öğretilen konu ile doğrudan ilişkili birtakım pedagojik uygulamalar planlanması ve bu uygulamaların verimliliğini ölçmek için sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir (Boyer, 1990, s.15). Dolayısıyla öğretim elemanları için ders anlatma fiziksel bir işin ötesinde, sürekli yenilenme ve gelişmeye dayalı bir uğraş şeklinde gerçekleşmektedir (Aytaç ve diğerleri, 2001, s.38).

2.3.2. Bilimsel Araştırma

Tarihte ilk kez; 1810 yılında Almaya Berlin Üniversitesinde, Wilhelm Von Humboldt'un ve Alman idealistler tarafından organize edilen üniversite etkinlikleri

çerçevesinde bilimsel araştırma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir (Karakütük, 2002, s.67). Üniversiteler kurumlarındaki akademisyenlerinden öğretim görevlerinin yanında bilgi üretmeye katkı sunmalarını yani araştırma yapmalarını ve çalışmalardan elde edilen sonuçları da yayın yapmalarını beklemektedir. Öğretim elemanlarının gerçekleştirdiği bu araştırmalar yeni bilgi üretimine katkı sunarken bilimin ilerlemesini sağlamaktadır (Odabaşı ve diğerleri, 2010, s.131).

Üniversitelerin tarihinde eğitimlerinin araştırma ile ilişkisini belirleme düşüncesi son zamanlarda ortaya çıkmıştır. Önceki dönemlerde, öğretim üyelerinin okuyup tartışmalardan ya da hocalarından öğrendiklerini öğreterek öğretim yaptıkları bir kurum olan üniversitelerde, araştırma ve öğretimi birbirinden ayırmak giderek güçleşmektedir. Araştırmanın öneminin üniversitelerde artması 2. Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş sonrasında gerçekleşmiştir. Öğretim ve araştırmanın bir arada yapılarak dengelenmesi ise yüzyıl sonra yapılan bir tartışmaya bağlı olarak yürümektedir. Bu iki temel konu öğretim üyelerinin büyük zamanlarını alması sebebiyle temelden birbirlerine rakip olarak görülmektedir. Ancak bu iki rakipten her zaman ilk tercih edilen her zaman araştırma olmaktadır. Bunun sebebi ise araştırmanın beraberinde yükselmeyi de getirmesinden gelmekte ve unvan kazanmanın ayrıcalıklı olmasındandır (Evans, 2007, s.41). 2. Dünya Savaşı ile eğitim ve araştırma da köklü değişiklikler yapılarak araştırmalar eğitimden bağımsız bir kimlik kazanmış ve desteklenmeye başlanmıştır. Oysa savaş öncesi eğitim ve araştırma birbirinden bağımsız olarak düşünülemez konular olarak görülmektedir (Korkut, 2002, s.57). Savaş sonrası araştırmaya verilen destek her geçen gün artmakta ve günümüzde de devam etmektedir. Günümüzde gelinen son nokta ise hem yerel hem de evrensel açıdan bilim insanları araştırmalarını yoğun bir şekilde yürütmektedir (Considine, 2006, s.260).

Araştırmanın felsefesinde yatan amaç; bir teorinin doğrulunu araştırmak, bilimde bilinmeyen yanları keşfetmek ve herhangi bir planın uygulanabilirliğini incelemektir. Tüm ölçütler yerine getirildiğinde ve araştırma çalışmaları tamamlandığında yeni bir bilgi, yeni bir ürün var olabilmektedir. Var olan tüm akademik disiplinler temellerinin üzerine kurulduğu sistemi sorgulamaya ve bu bilgileri açıklamaya programlanmış şekilde araştırma yapmak zorundadır. Birçok ülkede olduğu gibi ABD'deki üniversitelerde araştırmaya çok önem vermektedir. Zira ABD sistemi gereği, öğretim elemanları için geçici ve devamlı statü bulunmakta ve araştırma konusunda çok faal olmayan bir öğretim elemanının bir üst unvana sahip olması veya devamlı statüye geçmesi mümkün değildir (Korkut, 2002, s.57). Öğretim elemanının öğretme yeterliliği çok iyi olsa da araştırma yapmaması halinde akademik

anlamda ilerlemesi mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda performans göstergesi olarak yapılan yayınlar kabul görmektedir. Özellikle uluslararası atıf endekslerinde taranan dergiler bu anlamda daha çok önem taşımaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak daha çok yayın yapan, kaynak bulup projeler yapan öğretim elemanları daha başarılı kabul edilmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2006, s.89).

2.3.3. Toplum Hizmeti

Öğretim üyelerinin bir diğer görevi de hizmet uygulamalarıdır. Bu aşamada topluma hizmet amacıyla bir anlamda toplumun gelişimine katkı sunmaktadırlar. Akademisyenler uzmanlıkları alanında birçok çalışma yaparak hem toplumu bilgilendirmekte hem de üniversite- sanayi-devlet iş birliğine yardımcı olarak sanayi ve ekonomik anlamda gelişime katkıda bulunmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar; çeşitli seminerler sunmak, dergi ve gazetelerde yazılar yazmak, radyo ve televizyon programları yaparak izleyici ve dinleyiciyi bilgilendirmek, teknoloji ve medya aracılığıyla toplumda farkındalık yaratmak, kamuda ve sanayide devletle iş birliği yaparak ekonomiyi desteklemek ve nitelikli insan gücü yetiştirmek şeklinde sıralanabilmektedir. Özetle akademisyenler toplum için vardır ve mesleklerinin doğası gereği toplumun gelişimine katkı sunma amacı üstlenmişlerdir (Odabaşı ve diğerleri, 2010, s.131). Oysa Korkut (2002, s.66) akademisyenlerin “fildişi kule” de yaşadıkları eleştirilerine uğradıklarını, onların bölge halkından kopuk bölge halkından kopuk, sorunlara arkasını dönmüş dolayısıyla üniversitelerin ve akademisyenlerin temel görevlerinden, sorumluluklarından ve rollerinden uzaklaşmakta olduklarını belirtmektedir. Ancak alanyazın üniversitelerin eğitim-öğretim, bilimsel faaliyet ve topluma hizmette lider, yönlendirici kurumlar olmasının önemli olduğunu ifade etmektedir (Erdem, 2013, s.18-19).

2.4. Öğretim Üyelerinin Nitelikleri

Öğretim üyelerinin görev, sorumluluk ve rollerini yerine getirebilmeleri için birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan bazıları; öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, öğretim faaliyetlerini planlama, yeterli uzmanlık bilgisine sahip olma, öğretim teknolojilerinden yararlanabilme, öğretim yöntem ve tekniklerinden yeterli düzeyde faydalanabilme, sınıf yönetimi gibi birçok konuya hâkim olmaları gerekmektedir. Alanyazında “üstün” öğretim elemanında bulunan özellikler; öğretim görevini en iyi şekilde yerine getirmeye çalışan, alanında uzman, dersine hazırlanarak gelen, hazırlandığı konuyu

açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilen, öğrencileriyle uyum içerisinde olan kişidir (Mahiroğlu, 1998, s.73-80).

Açıkgöz (1990, s.54) alanyazında yer alan bilgilere benzer olarak, sınıf yönetimi, öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmen ve öğrenci ilişkileri, sınıf içi öğretmen davranışlarını öğretim elemanlarının nitelikleri kapsamında değerlendirmektedir. Akgöl (1994, s.89) ideal bir öğretim elemanının sahip olması gereken özellikleri dört başlık altında toplamakta ve bunları öğretmenin kişiliği, insani ilişkileri, mesleki bakış açısı, ölçme ve değerlendirme olarak sıralamaktadır. Öğretim elemanlarının mesleki bilgi düzeyi, genel kültür düzeyi, alan bilgisi, toplumsal ve bireysel özelliklerini belirlemek için Saylan ve Uyangör'ün (1998, s.56-57) yaptığı çalışmaya göre öğretmen adayları öğretim elemanlarının nitelikleri arasında objektifliği en yüksek nitelik olarak görmekte, ders içinde öğrencilere sunum yaptırmayı en düşük nitelik olarak değerlendirdiklerini tespit etmektedir.

Bilgiyi aktif olarak kullanma ve üretme çağı olan 21. yüzyılda giderek farklı bir dünya düzeni oluşturulmakta yeni kavramlar oluşturulmaktadır. Küreselleşme, yeniden yapılanma, dünyaya açılma gibi kavramlar günlük hayatta dilimize yerleşmiş bulunmaktadır. Gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için bireylerin gelişen dünyadaki hızlı değişim süreçlerine birtakım eğitim metotlarıyla uyumu sağlanmaktadır. Bireylerin çağı yakalamaları ancak eğitim sayesinde olabilmektedir. Eğitimdeki amaç ise, bireyleri geleceğe hazırlamak ve anı yakalamak için araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, hayal kuran, yaratıcılığı gelişmiş, problem çözmeyi bilen, kritik düşünüp, otonomi sahibi olan, yeniliğe açık olan, teknolojiyi takip eden, kendisini ifade edebilen, ekip çalışması yapabilen, yeni bilgi ve teknoloji üreten bireyler yetiştirmektir. Bireylerden beklenen değişimleri sağlayabilmeleri ancak eğitim ile gerçekleşmektedir. Bunu sağlamanın yolu ise eğitimcilerin de çağı yakalaması ve sürekli kendilerini geliştirmeleridir. Bu bağlamda eğitim fakülteleri lokomotif görevi görmektedir. Eğitim fakültelerinde asli görevi öğretmen yetiştirmek olan öğretim elemanlarının yeniliklere açık, bilgi üreten, teknolojiye uyum sağlayan, üretken, yaratıcı, kendisini rahatça ifade edebilen, ekip çalışması kurabilen bireyler olmaları gerekmektedir (Şen ve Erişen, 2002, s.103).

2.4.1. Öğretim Üyesinin Kişisel Özellikleri

Alanyazında, öğretim görevlerini icra eden öğretim elemanlarının kişilik özelliklerinin mesleki görev, sorumluluk ve rollerini gerçekleştirmede önemli olduğu ifade edilmektedir halde öğretim elemanlarının öğretim görevlerini etkin sağlayabilmeleri için demokratik

yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir. İdeal öğretmenin tanımını yapan Bilen (2009, s.76) öğrencilerle sağlıklı ve etkin iletişim kurabilen, pedagojik eğitimi bulunan öğretim elemanlarını ideal olarak belirlemiştir. Öğretim elemanlarının sadece öğretmen kimliklerinin yanında onlar bilim insanıdır. Bu bakış açısıyla da bilim insanını tanımlamak gerekirse; objektif olmalı, ahlaki sorumluluğu yüksek olmalı, evrensel olmalı, ileri görüşlü olmalıdır. Bilim insanı kendine has farklılıkları ve bir yaşam stili olan, toplumsal duyarlılığı üst düzeyde olan, sorumluluk bilinci gelişmiş kişilerdir. Buna ek olarak bilim insanları evrensel olmalı, evrensel değerlere saygılı olmalı, kendisini her daim bir adım öteye taşıyabilen bir yapıya sahip olarak deyim yerindeyse kendini aşmış bireyler olmalıdır. Nitekim Ortaş (2004, s.13-14) bilim insanlarından bahsederken evrenselleşmiş kişiler olarak ifade etmiştir.

Evrenselleşen bilim insanları topluma ve çevresinde olup bitenlere daha duyarlı hale gelmektedir. Bilim insanları sadece kendi bölgesi, kendi ülkesi değil tüm dünyada olup bitenle ilgilenmeli ve yeryüzündeki her olayın kendisini ve toplumu ilgilendirdiğini bilmelidir. Bilimin insanının evrensel değerlere hitap etmesinin en büyük göstergesi tüm dil ve dinlere açık, saygılı, hoşgörülü, duyarlı olmasından gelmektedir. Bilim ve bilim insanları herhangi bir kısıtlama kabul etmemekte, tüm evren çalışma alanlarının içerisinde yer almaktadır. Tüm bunların yanı sıra bilim insanının tarafsız olması da gerekmektedir. Herhangi bir konuda hipotez üretirken tarafsızlığını gözetmek öncelikli vazifesi olmalı, kendi dünya görüşlerine, şahsi fikirlerine göre harekete etmemeli ve duygusal davranmamalıdır. Kendisine yanlış gelen konularda bile bilimsel çalışmaya yön veremez, sonuçlarını ya da bulgularını değiştiremez, çalışmaları gizleyemez. Bilim insanını niteliklerini sayarken akla gelen ilk bilim insanı Galileo'dur. Bu değerli bilim insanı Dünyanın dönmesini kendi canı pahasına savunmuş ve ölümüne sebep olsa da doğru bildiğinden bilimsel gerçeklikten, dürüstlükten uzaklaşmamış, etik davranarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmiştir. O her seferinde "yine de dünya dönüyor" demiştir (Ortaş, 2004, s.12).

Bilim insanı olmak bir yaşam tarzıdır. Bilim insanları eleştiriye açık olurlar, araştırmaları ve çalışmalarına yapılan eleştirilere karşı saygılı, sabırlı, alçakgönüllü, hoşgörülü olup yapılan eleştirilerden ders çıkarabilirler. Yeni bilgiye açık ve paylaşımcı kişilikleri bulunmaktadır. Bildikleriyle övünen değil bilmediklerinin eksikliğini hisseden bilge insanlardır. Dolayısıyla bilim insanlarını normal insanlardan ayıran en önemli özellik olayları akıl süzgecinden geçirmesi, inatçı davranmamaları, etrafında olup bitenlere karşı kör olmamalarıdır. Bilim insanları akıllarına estiği ya da dillerine düştüğü gibi değil bilimin öngördüğü çerçevede içerisinde kendi düşüncelerini ifade eden kişidir. Bilim insanlarını sahip

oldukları özellikleri ve nitelikleri literatürde akademik terbiye ölçütleri olarak ifade edilmektedir (Ortaş, 2004, s.13).

Bilim doğası gereği gerçeğe olan saygıdan ileri gelmekte ve gerçekleri her zaman gün yüzüne çıkarmak için bir yol bulmaktadır. Gerçeklerin ortaya çıkmasına katkıda bulunan bilim insanları gerçeğe duydukları saygıyı, dürüstlük erdemiyile bütünleştirerek bilimin gelişmesine katkı sunarlar. Dürüstlük bilim insanlarının sahip olması gereken vazgeçilemez bir erdemdir. Özellikle de bilim insanları önce kendilerine dürüst olmalı sonra da yaptıkları çalışmalara ve araştırmalara karşı dürüst olarak gerçeği görünür kılmalıdır (İnam, 2003, s.12).

2.4.2. Öğretim Üyesinin İletişim Becerileri

Normal iletişim süreci eğitim örgütlerinde net gözlenebilen bir iletişim biçimidir. Eğitim süreci ile iletişim süreci ilişkilendirildiğinde kaynak; öğretim elemanı, mesaj; konu içeriği, kanal; öğretim yöntemleri, araç ve gereçler, alıcı; öğrenci, geribildirim; öğrencilerin tepkileri şeklinde ifade edilebilmektedir (Ergin ve Birol, 2000, s.31, Arı ve Saban, 2000, s.99; Demirel, 2002, s.177). Yükseköğretimde, öğretim elemanı ve öğrenci iletişimi bu kurallar çerçevesinde gerçekleşmeli, öğrencilere güven aşılayabilmek adına öğretim elemanları öğrencilerine daha fazla zaman ayırmalı, samimi ve içten davranarak onlarla ilgilendiklerini göstermelidir (Bolat, 1990). Öğrencilerle etkili iletişim kurulması, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin verimliliğini yani öğrencilerin öğrenmeye güdülenmişlik düzeylerini geliştirmektedir. Öğretmenin birçok yöntemi vardır, ezberletmek ya da etkili iletişim yöntemleri kullanmadan konuyu aktarmak öğrencilerin kısa süreliğine bilgiyi almalarını mümkün kılabilir ancak öğretmenin önem verdiği değerler, erdemler öğrencilere bu yöntemlerle aktarılamamaktadır. Dolayısı ile doğru kanallarla yapılan etkili iletişim sadece bilgi aktarımı değil gerçek eğitime, hayata dair, insan ilişkilerine dair hatta okul içerisinde bile öğrencilere var olan değerlerin aşılması sağlayarak onların erdemli bireyler olarak yaşamasına yardımcı olacaktırlar (Karip, 2002, s.45). Aynı zamanda öğretmen ve öğrenci ilişkisinin niteliği ve niceliği öğrenci davranışlarını aydınlatmakta ve akademik başarıya ışık tutmaktadır (Celep, 2000, s.41).

Karip (2002, s.104) de bu düşünceye katılarak akademik başarının olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulduğunda arttığını ifade etmiştir. Ayrıca etkili iletişim söz konusunda öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin düzeldiğini öğrenci davranışlarında olumlu gelişmeler yaşandığını belirtmiştir. Öğrencilerin bu durumdan yarar sağlayarak problem çözme yeteneklerinde artış olduğunu, özgüvenlerinin geliştiğini ve bu dayalı olarak daha girişken

bireyler haline geldiklerini ve öğrenmeye bağlı motivasyonlarında artış olduğunu da belirtmiştir. Tüm bu gelişmeler doğrudan ya da dolaylı olarak akademik başarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öyleyse denilmektedir ki tam tersi bir durum söz konusu olduğunda yani öğrenci-öğretmen ilişkilerinin bozulduğu durumda öğrencilerde istenilmeyen davranışlar gelişecek ve başarısızlık da beraberinde gelecektir.

Öğretim elemanı ve öğrencilerin etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak için birtakım özelliklere ihtiyaç vardır. Bunlar; her iki tarafında açık, net, şeffaf olması, iletişim kurmaya istekli, karşılıklı önemseme, hazır olma, birbirlerine ihtiyaç duyma ve hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının karşılanması şeklindedir. Ancak bu şartlar yerine getirildiğinde etkili iletişim kurmak için uygun bir ortam hazırlanmış olabilir (Celep, 2000, s.41). Tüm bunlar değerlendirildiğinde; öğrenme sürecinde etkili iletişimin önemi ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak tüm bu süreçler bir zincirin halkalarını oluşturmakta ve halkalardan birinin zarar görmesi zincirin kopmasına sebep olmaktadır. Etkili iletişim öğrenme sürecinin kalitesini, akademik başarıyı, öğrenci davranışlarını olumlu ya da olumsuz doğru orantılı etkilemektedir. Sınıf ortamında etkili iletişim sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına, kişisel özelliklerine dikkat etmeleri, onları tanımaları önem taşımaktadır. Bu aşamada sağlıklı ilişki kurabilmede öğretim elemanlarına daha fazla sorumluluk düşmekte ve ilişkilerin geliştirilmesi için öğrencilerin özgüvenlerini geliştirecek davranışlarda bulunması, eleştirilerini bireylerin özerkliğine zarar vermeden yapması gerekmektedir. Thody, Gray ve Browden (2000, s.22) da bu düşünceye katılmaktadır ayrıca olumlu bir öğrenme ortamının sağlanabilmesi için öğretim elemanının demokratik olma özelliklerini koruması gerektiğinden ve yalnızca öğretmen-öğrenci ilişkisinin değil öğrencilerinde kendi aralarında ilişki kurmalarının yararlı olduğunu belirtmektedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan “Türk Üniversite Öğrencilerinin Algılanan İletişim Beceri Düzeylerine Göre Uyum Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin iletişim becerisiyle bireysel, sosyal ve genel uyum düzeyleriyle ilişkili olduğu ve iletişim becerisine bağlı olarak da bu uyum süreçlerinin geliştiği ve güçlendiği sonucuna varılmıştır (Ceyhan, 2006, s.378). Yavuz ve Yüce (2010, s.238) de yaptıkları “Öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci algı ve beklentileri” adlı çalışmayla Ceyhan’ın (2006) çalışmasını desteklemiştir. Ek olarak öğrencilerin öğretim elemanlarının sergilediği iletişim davranışlarıyla benzer değerlendirmeler gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının anlattıkları dersin içeriğini hitap ettiği öğrenci kitlesine göre ayarlaması ve öğrencilerin seviyesine indirgemeleri olumlu iletişimin sağlanmasında etkili

olduğu belirtilmektedir. Bu iletişim sağlandığında öğrenciler dersi daha rahat anlamaktadır. Öğretim elemanı öğrencilerle olumlu bir iletişim kurma yolu olarak uzun cümlelerden kaçınma, karmaşık, devrik ifadeler ya da kafa karıştıran ifadelere yer vermeme, anlatılmak istenene odaklanma gibi yöntemleri seçmektedir. Gereğinden uzun ve karmaşık cümleler öğrencilerin dinleme arzusunu kırabilmekte iletişimin kalitesini bozabilmektedir. Bu anlamda ğretim elemanlarının birçok kitleye hitap edebilecek bireylerden seçilmesi iletişim ortamını koruyacaktır. Öğretim elemanları öğrencilerin ilgisini çekebilecek yöntemler kullanmalıdır bunu da hem anlatım biçimiyle hem de kullandığı yöntemlerle sağlamalıdır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli konu anlatılacak dersin yoruma yer bırakılmadan aktarılması gerektiğidir.

Arslan (2011)'ın “Sınıf Yönetiminde ğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına İlişkin ğrenci Görüşleri” adlı araştırmasına göre ğretim elemanları ile öğrencilerin ilişkileri incelenmiştir. Buna göre öğrenciler ve ğretim elemanlarının konuşmalarında yeterli düzeyde açık ve net olmadıkları görülmüştür. Araştırmanın sonucu, etkili iletişim sürecinin başlatılmasını sağlayan süreçlerin eksikliğini açıkça ortaya koymuştur. Hâlbuki literatürle de desteklendiği üzere açık, tutarlı ve net olmak konuşmanın dolayısı ile iletişimin vazgeçilemeyecek kadar önemli unsurlarıdır. Böyle bir durumda yanlış iletişim kurularak, yanlış anlaşılma, anlaşılamama olacaktır. Anlatılmak isteneni öğrenciler kendilerine göre yorumlayacak ve doğrudan uzaklaşacaklardır.

Alanyazında anlatıldığı üzere etkili iletişim kurulabilmesi ve anlatılmak isteneni doğru aktarabilmek için yoruma açık cümleler kurmamak gerekmektedir. Bu durum yanlış yorumlamaya ve yanlış anlaşılmaya sebep olabilmektedir. Yine Arslan (2011) aynı çalışmasında öğrencilerden ğretim elemanlarını değerlendirmeleri istenmiş ve ğretim elemanlarının çoğunun ders anlatırken öğrencilerle yakın ilişkiler kuramadıklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda ders anlatımı yaparken masaya oturan ğretim elemanlarının öğrencilerle arasına mesafe koyduğunu, bu mesafenin de öğrencilerle yakın ilişkiler kurmanın önüne geçtiğini belirtmiştir. Bolat (1990) yaptığı “Yüksek ğretimde ğretim Elemanı- ğrenci İletişimi” adlı araştırmada öğrencilerin ğretim elemanlarıyla iletişim kurarken rahat olmadıklarını, çekimser davrandıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmayı “niversite ğrencilerinin ğretim Elemanlarıyla Olan İletişimi ve Bu Konuda Yönetimden Beklenenler” isimli tez ile Silkü (2002) yapmıştır.

Üniversite ğrencilerinin ğretim elemanlarıyla olan iletişimini ve bu konuyla ilgili yönetimden beklentilerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; ğretim elemanlarıyla

öğrenci ilişkileri düşük düzeyde bulunmuştur. Samsa (2005)'nın “Öğrencilerin, Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri” ne yönelik yaptığı çalışmada farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre; öğretim elemanları, öğrencilerin beklentilerini tamamen karşılamasa da öğrenciler öğretim elemanlarının iletişim kurmada iyi olduklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının iletişim kurarken ki en başarılı yönleri sözsüz iletişim olurken en başarısız ve geliştirilmesi gereken özellik dinleme olarak belirtilmiştir.

2.4.3. Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Becerileri

1979-1983 yılları arasında, öğretim elemanlarının öğretmenlik yönünden yetişmeleri gereğine dayanan, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı gerçekleştirilmiştir. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planına göre; Yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek eğitimi almadan eğitim vermeleri, öğretim elemanlarının yetiştirilmesindeki eksiklikleri göz önüne sermiştir. Öğretim elemanlarının yeterliliği kendi uzmanlık alanlarında en az doktora düzeyinde olmasına rağmen eğitimci olmanın bu uzmanlıktan farklı olduğuna değinilmiş ve öğretim elemanları her ne kadar bilimsel araştırmalar, yayınlar yapsalar da öğretmenlik mesleki bilgisi açısından istenilen düzeyde olmayabileceği tartışmaya açılmıştır. Demirtaşlı (1997, s.4) bu duruma değinmiş ve öğretim elemanlarının öğretmenlik açısından yeterli olduklarını düşünmenin yanılığ olacağını ifade etmiştir.

Öğretim üyelerinin yetiştirilmesi sürecinde birçok aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasında öğretim elemanları öğretme deneyimlerini dolayısıyla da öğretme konusunda yeterliliklerini geliştirmiş olabilmektedir. Öğretim elemanlarının bu yetişme sürecinde başka öğretmenleri gözlemlene fırsatının olması ve meslektaşlarından kendi öğretim yöntemlerine dayalı geri bildirimler almasının öğretmenlik mesleki bilgilerini geliştirmeye büyük katkıları bulunmaktadır. Zaman zaman öğretim elemanlarının öğrencilerden geri bildirim alması, birçok projede ve çalışmada rol alarak, meslektaşlarıyla beraber çalışmalar yapılması öğretim elemanlarının kendi öğretim yöntemlerine yönelik fikir sahibi olmasını dolayısıyla da kendilerini öğretme konusunda geliştirebilmesi imkânları sunmaktadır. Bu çeşitli süreç sonucunda öğretim elemanlarının da farkında olarak ya da olmayarak geliştirdikleri bir sistemleri ve kendilerine ait bir repertuarları bulunmaktadır. Aynı zamanda asistanlarında önceki ve sonraki sınıf içi öğretme deneyimleri arasında sonradan sınıf içinde daha etkili oldukları belirtilmektedir. Öğretim üyeleri de bu sürecin farkında olduklarını böyle bir

deneyimin sonradan oluşan öğretme performanslarının daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu olumlu gelişmelere rağmen; öğretme deneyiminin ve öğretmenlik mesleki bilgisinin sadece bu deneyimlerle yeterli hale gelmediği söylenebilir. Tek başına bir öğretme performansı yeterli görülmemektedir. Bu görüşler doğrultusunda öğretim üyelerinin formal bir öğretmenlik meslek bilgisi eğitiminden geçmelerinin faydalı olabileceği düşünülmektedir (Korkut, 1999, s.500).

Çelikkaya (1999, s.35) öğretmenin tanımı yaparken çok bilen kişinin değil ancak bildiğini çok iyi aktarıp öğretebilen kişinin olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanı öğretme konusunda ne kadar donanımlı ise öğretim kalitesi o kadar olumlu olmaktadır. Bu aşamada öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi açısından sürekli kendilerini geliştirmesi, yenilemesi ve edindikleri bilgileri öğretim hayatında uygulayabiliyor olması mükemmeli yakalayabilmeleri için önem taşımaktadır (Ünal, 1996).

Öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleki bilgisindeki yeterlilikleri ne kadar fazlaysa kendilerine ve öğrencilerine yönelik başarı algısı da o kadar fazla görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanları tüm samimiyetleriyle derslerine hazırlanmakta, uygun öğrenme ortamının sağlanması için ellerinden geleni yapmakta her türlü gayreti göstermekte ve etkili iletişim yöntem ve metotlarıyla ders anlatımını pekiştirmektedir. Bu kişiler kendilerine verilen zamanı etkin kullanan, kendi alanlarında uzman, kendine güveni olan, öğretmeye istekli, soğukkanlı ve etkili iletişim yöntemleri profesyonelce kullanan kişilerdir. Aynı zamanda sözlü ve sözsüz iletişim yöntemleriyle anlatımlarını geliştiren, beden dilini ve ses tonunu çok iyi kullanabilen yeni teknolojiyi ve yeni mesleki gelişimleri takip eden yenilikçi kişilerdir.

Öğretim elemanlarının en önemli özelliği öğretmenlik mesleği dışında birer bilim insanı olmalarıdır. Bu durum üniversitenin eğitim kalitesini de artırmaktadır. Bilim insanı kimliğinin yanı sıra öğreticilik kimliği gelişmiş, öğretmenlik mesleki bilgisine sahip öğretim üyeleri buldukları üniversiteyi eğitim açısından daha iyi yerlere taşımaktadır. Aynı zamanda üniversite gençliğine eğitim veren öğretim üyeleri topluma hizmet rolleri gereğince genç kuşaklara bilgi ve birikimlerini aktararak onları geleceğe hazırlamakla yükümlüdür. (Özkan, 2005, s.5).

Öğretim elemanlarının aynı zamanda öğretmen oldukları da düşünüldüğünde, öğretmenlerin göstermesi gereken rolleri ve sorumlulukları da yerine getirmesi gerektiği söylenebilir. Derse başlamadan önce bir önceki dersin özetini yapma, ders sonunda toparlayıcı

özetler yapma, çeşitli araç gereç ve materyallerle derse hazır gelme, açıklayıcı olma, konuyla ilgili pekiştireç sağlayıp sorular yöneltme, doğru ölçme değerlendirme yöntemleri kullanma, düzenli olma gibi etkinlikleri öğretim elemanlarının da göstermesi gerekmektedir. Sümbül (1996, s.597–608) başarılı öğretmenlerde bulunması gereken nitelikleri derste anlatacağı konuya hâkim, bilen, bildiğini aktarabilen, aktif olarak sıralamaktadır. O halde bu özelliklerin öğretim elemanlarında da olması gerektiği söylenebilir.

2.4.3.1. Sınıf Yönetimi

Yükseköğretimde öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri ve nitelikleri gibi konularda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların içerikleri; öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri (Şen ve Erisen, 2002), öğretme becerisi ve alan bilgisinin önemi (Collins, 2002), sınıf yönetimi davranışlarının öğrencilerin motivasyonunu artırması (Burden, 2010), öğretimin kalitesinin sınıf yönetiminin kalitesi ile ilişkisi (Başar, 2010; Fenwick, 1998; Morin, 2003) şeklindedir. Yapılan tüm çalışmalarda öğretim elemanlarının öğretmenleri ya da öğretimin ne durumda olduğuna ilişkin mevcut durumlar araştırılmıştır. Alanyazında da belirtildiği üzere öğrencilerin öğrenme durumlarını etkileyen birbiriyle ilintili birçok faktör bulunmaktadır. Öğrenme ve öğretme ortamının özellikleri, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin tutum ve davranışları, öğrenci ve öğretmen niteliği bunlardan bazıları olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanından beklenen nitelikler arasında sınıf yönetimine hâkim ve sınıf yönetimi modellerini bilen ve uygulayabilen bireyler olmaları beklenmektedir (Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2016, s.84).

Sınıf yönetimi öğrencileri disipline etmek şeklinde algılanmaktadır. Ancak bu anlamı gerçek anlamının yanında sınırlı kalmakta, sınıf yönetimi kavramını daraltmaktadır. Daha geniş çerçeveden bakıldığında bu kavramın öğretmenlerin etkinliğini artıracak tutum davranış ve faaliyetler bütünü olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf ortamı bir orkestraya benzetilecek olunursa sınıf yönetimi, sınıfın kendi içerisindeki bütünlüğü, ahengi, öğrencilerin, sınıfta kullanılan kaynakların ve zamanın birbiriyle olan uyumuna bağlıdır. Nasıl orkestrada şeften habersiz ahengi bozacak herhangi bir nota basılamaz ise sınıf içerisinde de etkileşen her bir unsurun birbiriyle uyum içerisinde olması gerekmektedir (Başar,2010, s.78). Etkili sınıf yönetimi gerçekleştiğinde mükemmel bir öğrenme iklimi geliştirilebilmektedir. Sınıf yönetiminin etkin olması; zaman yönetimine, sınıf içerisindeki kuralların demokratik bir şekilde belirlenmesine, sınıf ortamının öğretime uygun hale getirilmesine ve öğrenci davranışlarının adil bir şekilde denetlenmesiyle ilintili gerçekleşmektedir (Çelik, 2012, s.29).

Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük lde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlı gerçekleşmektedir. Öğretimin temel ön koşulu sınıf yönetimidir. Öğretimin amacına ulaşabilmesi sınıf yönetimine bağlıdır denilebilir. Bunun için sınıf yönetimi, sınıf içerisinde uygun öğrenme ve öğretme ortamının sağlanması ve idame ettirilmesi için yapılan faaliyetler; uygun fiziksel ortamı sağlamak ve kuralları belirlemek, eğitim ğretim için gerekli araç gereci temin etmek, öğrencilerin eğitsel faaliyetleri sevmesi için uygulamalarda bulunma, ğrencilerinde derslerde faal olması için teşvik etme vb. olarak tanımlanabilir (Yüksel, 2013, s.130-131).

Öğretim elemanları sadece öğrencilere karşı değil topluma karşı da sorumlu bireylerdir. Bu doğrultuda genç kuşakların topluma kazandırılma sürecinde anahtar rolü alan kişilerdir (Erden, 2005, s.24). Etkili sınıf yönetimini sağlayabilmek için ğretim elemanı birtakım sorumluklar almaktadır. Bunlar; eğitim süreçlerinin öğretime uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesine dayanmaktadır (Aydın, 1998, s.17). Alanyazında da belirtildiği üzere eğitim ve ğretim süreçler bütünüdür. Her parça bütünü oluşturmada bir adımdır. Öyle ki; ğrenci ve ğretmen ilişkileri sınıf yönetiminin niteliği ile yakından ilişkilidir. Bu ilişki olumsuz ise sınıf yönetimi bozulmakta dolayısıyla öğrenme ortamı baltalanmaktadır (elik, 2012, s.29). Sınıf yönetiminin tanımını yapan Burden (2010, s.42), motivasyon, sosyal etkileşim ve etkili öğrenmenin bir bütün olduğunu ileri sürmüş ve sınıf yönetimini oluşturan unsurlar olarak tanımlamıştır. Sınıf yönetimin iyi yapıldığı sınıflarda istemeyen tutum ve davranışlar en aza indirgenmiştir (Christofferson ve Sullivan, 2015, s.250). Sınıf yönetimi kavramını çeşitli araştırmacılar farklı şekillerde yorumlamış ve ifade etmiştir. Örneğin; Good ve Brophy'e (1997) etkili sınıf çevresi yaratma sürecini sınıf yönetimi olarak ifade ederken, Campbell (1999) sınıf yönetimi için, öğrenme motivasyonları üzerinde odaklanma demiştir (Akt. Ming-tak ve Wai-shing, s.45-48, 2008). Cheah'e (2015, s.280) göre ise kontrol ve karar süreci sınıf yönetimi olarak belirtilmektedir.

Sınıf yönetimini gerçekleştirmek için en büyük sorumluluk ve rol öğretmenlere düşmekte bu durum da öğretmenleri sınıf yönetiminin vazgeçilmez unsurları kılmaktadır (Wright, Horn ve Sanders, 1997, s.58). Dolayısıyla sınıf yönetimin etkin yapılmaması durumunda da öğrencilerde istenmeyen davranışlar, öğrencilerde disiplinsiz tutumlar ve kaçınılmaz son olarak da öğretmenlerde tükenme belirtileri yani tükenmişlik sendromu görülebilmektedir (Guin, 2004, s.27).Tüm bunların yaşanmaması için sınıf yönetimi kapsamında ğretmen-ğrenci ilişkilerini etkin kullanmanın öğrencilerin hal ve tutumlarını etkilediği hem sosyal yaşamlarında hem de duygusal açıdan iyileşme sağladığı bilinen bir

gerçektir (Garner ve Moses ve Waajid, 2013, s.475). Sınıf yönetimini gerçekleştirmenin önünde bulunan en büyük engellerden biri öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaması durumudur. Bu tablo en fazla öğretmenlik meslek hayatına yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları bir sorun olarak görülmektedir. (Eisenman, Edwards ve Cushman, 2015, s.14).

Öğretim üyelerinin etkin olması sınıf yönetimini sağlamada en fazla öğrencilerin öğrenme kabiliyetlerinin dolayısı ile de başarılarının gelişmesine fayda sağlamaktadır. Birçok öğretmen sınıf yönetimini sağlayabilmek adına kendilerine has birtakım yaklaşımlar geliştirmiştir. Buradaki amaç şüphesiz öğretim niteliğini arttırmaktır. Bu yaklaşımların ya da sınıf yönetimini sağlama konusundaki çeşitliliğin ardında başarıyı geliştirme ve öğrenmeyi artırma düşüncesi mevcuttur. Zira sınıf ortamında sağlanan disiplin öğrencilerin öğrenme kabiliyetini arttıracaktır. Öğretim üyelerinin farklı yaklaşımları ve modelleri kullanması sınıf yönetiminde yarar sağlamaktadır. Kimi zaman öğretim üyelerinin etkili sınıf yönetimini sağlamadan, disiplinsiz sınıflarda verimli ders işlemeye yönelik davranışları görülmektedir. Bu tutum sonucunda öğrenciler olumsuz etkilenmektedir. Öğretim üyelerinin böyle zamanlarda yapması gereken ilk şey sınıf yönetimini sağlamaya çalışmak dolayısı ile sınıfı öğrenme ortamına hazırlamak ve istenmeyen davranışlara karşı önlem almaktır. Ancak bu sayede sınıf ortamı güvenli hale getirilmiş olur (Yaka, 2006, s.39). Tüm bu sebepler gözetilerek farklı sınıf yönetim modellerini uygulamak yararlı olabilmektedir.

Sınıf yönetimi modelleri altı sınıfa ayrılmaktadır. Bunlar; tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel, geleneksel ve çağdaş modeller olarak sınıflandırılmaktadır. Tepkisel model sınıf yönetimi sırasında oluşan istendik olmayan davranışlara ve disiplinsizliklere ya da davranışlara gösterilen tepkilere verilen kavramdır. Bu modelin temelinde ödül ve ceza kavramı bulunmaktadır. Bu modelde özellikle sınıf yönetim becerisi düşük olan öğretim üyelerinin istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilere yönelttiği tutum ve davranışlar mevcuttur. Önlemsel model ise adından da anlaşılacağı üzere herhangi bir disiplinsiz ya da istenmeyen davranış henüz ortaya çıkmadan öngörülmesi ile oluşturulan modeldir. Bu modelde sınıf içerisinde olası istenmeyen davranışların sezgisel ya da öngörüyle fark edilerek uygun bir fiziksel sosyal önlemlerin alınmasını kapsamaktadır. Önlemsel modelin temel kaynakları arasında; okul rehberlik servisi ise bilgi alışverişinde bulunma, öğretmenin dersine hazır ve zamanında girmesi, öğrencilerin velileri ile tanışarak onlarla iş birliği yapma gibi faaliyetler bulunmaktadır.

Bir diğer model gelişimsel modeldir. Bu modelde öğretmenler davranışlarını öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre düzenler. Burada önemli olan öğretmenin iyi bir

takipçi ve gözlemci olması öğrencilerini iyi tanımasıdır. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini fiziksel, psikolojik ve sosyal açılardan belirleyerek kendi davranışlarına yön verir. Nitekim yaşları küçük olan sınıf popülasyonlarında olgunlaşma düzeyi de düşük olduğu için sınıf yönetimini sağlamak da zor olabilmektedir. Öğretmenlerin bunu sağlayabilmeleri için birçok modeli ortaklaşa kullanmaları gerekebilmektedir. Örneğin öğrencilerin gelişim dönemlerine göre gelişimsel model seçilebilirken öğrenci davranışlarında istenmeyen bir durumu engellemek için önlemsel ya da öğrenci davranışlarını kontrol edebilmek için tepkisel modelden faydalanmayı seçebilmektedir.

Dördüncü sınıflandırma modeli bütünsel model olarak tanımlanmıştır. Öğretim üyeleri bu modelde sınıf yönetimini sağlayabilmek için çok boyutlu davranışlar seçmek durumundadır. Bir diğer model geleneksel model olarak tanımlanır. Temelde ödül ve ceza kavramları üzerine kurulmuş bir model olarak anlatılmaktadır. Son olarak çağdaş modelden bahsedilmektedir. Bu model geleneksel model ile zıt karakterler göstermektedir. Öyle ki bu model insanların değer algıları üzerine kurulmuş etkili iletişim odaklı, demokratik davranışlara dayalı olumlu kabul edilen bir modeldir (Başar, 2010, s.57).

Öğretmenlerin sınıf yönetimini hangi modele dayalı gerçekleştirdikleri bir araştırmaya göre sınıf yönetiminde daha çok otorite kullanıldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008, s.290). Nitekim benzer çalışmalar geçmişte de yapılmış ve bu farklı araştırmaların sonuçları da benzer çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi sağlama konusunda faydalandığı modeller daha çok ödül ve cezaya dayalı tepkisel model davranışlarıdır. Öğretim üyelerinin daha çok otorite kullandığı ve dikte etmesi üzerine kurulmuş sınıf yönetimi davranışları görülmektedir (Akin ve Koçak, 2007, s.356). Şentürk (2006, s.587) de benzer çalışmayı lise rehber öğretmenleri üzerinde yapmıştır. Çalışmaya göre; rehber öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişimsel dönemlerini dikkate aldıkları dolayısı ile de gelişimsel modele eğimli olduğu görülmüştür.

Murat, Aslantaş ve Özgan (2006, s.266) konuya yönelik olarak öğretim üyeleriyle bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretim üyelerinin eğitim-öğretim faaliyetleri açısından değerlendirilmesi ve sınıf yönetimini sağlamadaki yeterlilikleri araştırılmıştır. Sonuç olarak ise; öğretim üyelerinin sınıf yönetiminde yeterli olmadıkları görülmüştür. Bunun sebebinin öğretim üyelerinin sınıf iklimi oluşturma konusunda yeterli olmadıkları ve öğrencilerle etkili iletişim kuramadıklarından kaynaklandığı belirtilmektedir.

Görölmektedir ki sınıf yönetimi model kullanımı öğretim üyeleri tarafından tercih edilmemektedir. Halbuki alanyazında öğrenmeyi geliştirmek ve başarıyı arttırabilmek için çağdaş sınıf yönetimi modeline ihtiyaç duyulduğu ve bu modelin kullanılmasının yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmektedir. Nitekim öğretim üyelerinin sınıf yönetimi modelleri konusunda eğitilmelere, bilgilendirmelere ve çalışmalara ihtiyaçları olduğu aşıkardır. Bu aşamada Bozpolat, Usta ve Uğurlu (2016, s.86), öğretim üyelerinin sınıf yönetimi modellerini etkili kullanımını sağlayabilmeleri adına ihtiyaçlarını belirlemiş ve hem teorik hem de uygulamalı, interaktif eğitici çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öđrenme kalitesini arttırabilmek adına öğretmenlere birçok rol dűřmektedir. Öđretim üyeleri bunu gerçekleştirebilmek için sınıfın öğrenme çevresinde gerekli değişiklikleri yapmalarıdır, bu düzenlemeler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Öđretim üyeleri öğrencilerini daha iyi tanımaya çalışarak öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirleyebilir bu sayede öğretim üyesi kendisinin farkına vararak kendi yeterliliklerini tanımış olacaktır. Zira sınıf ortamında öğrenmenin etkili olabilmesi öğretim üyelerinin düzenleyici davranışlar gerçekleştirmesine ihtiyaç bulunmaktadır (alışkan ve Yeřil, 2005, s.201; Denizel Güven ve Cevher, 2005, s.5; Gökyer ve Özer, 2014, s.702; Kumral, 2009, s.99; şahin, 2014, s.502; şahin ve Altunay, 2011, s.907). Sonuç olarak öğretim üyelerinin gerçekleştirecekleri etkin sınıf yönetimi; öğrencilerin derse olan dikkat ve ilgisini arttıracak, sorumluluklarını fark etmeleri ve sorumluluk alma becerileri gelişecektir. Bunu sağlayabilmek öğretim üyelerinin elindedir. Öđretim üyelerine bunu sağlayabilmeleri için farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine başvurmaları, öğrencileri sorumluluk almaya teşvik edici faaliyetlerde bulunmaları ya da dikkatlerini çekecek değişik uygulamalarda bulunabilirler.

2.4.3.2. Ölçme ve Değerlendirme

Türk yükseköğretiminde, öğretim üyelerinin araştırıcı kimlikleri çerçevesinde kişisel niteliklerinin ölçölmesi ve değerlendirilmesine büyük bir önem verilmiştir. Oysa bu büyük bir çelişkiyi de beraberinde oluşturmaktadır. Bunun yerine kalitenin ölçölmesi, yani yükseköğretimde eğitim-öğretimin temel taşı olarak kabul edilen öğretim üyelerinin verdikleri eğitim ve öğretimin niteliğinin araştırılıp değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumda öğretim üyelerinin ölçme ve değerlendirme becerilerinin yetersiz olduğu sonucu yapılan çalışmalarla gösterilmiştir. Konuyla ilgili önemli çalışmalardan birini Demirtaşlı (1998, s.104-107) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde toplam 192 öğretim üyesi (117'si profesör) ile gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda öğretim üyelerinin öğrencileri

değerlendirirken, öğrenci başarısını geçerli, güvenilir ve objektif sınavlarla değerlendirmedeği ortaya çıkmıştır. Burada ki en önemli sorun öğretim üyelerinin daha çok “bilim insanı kimlikleri gereğince araştırma yapmaya yönelmesi” ve “öğreticilik formasyonunun” kazandırılmamasıdır. Bunun içindir ki, öğrencilerin değerlendirmesinin doğru tarafsız ve kaliteli olması, objektif olmayı, geliştirilebilmeyi, çok yönlülüğü ve ölçülebilir olmayı aynı zamanda da sürekliliği oluşturur (Çalı, Yalçın ve Diğerleri, 1998, s.160-161).

Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Ölçme ve değerlerin olması demek öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşip ulaşılmadığı konusunu sağlıklı biçimde belirlemeyi sağlar. Ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretim sürecini tamamlayan bir unsurdur. Eğer ölçme ve değerlendirme gerektiği gibi uygulanabilirse eğitim-öğretimin niteliği dolayısı ile kalitesi artacaktır, öğrenciler daha iyi öğrenip daha başarılı olacaklar ve mevcut durumları hangi seviyede oldukları daha objektif verilerle görülmüş olacaktır (Gronlund, 1998). Ölçme ve değerlendirme, birçok önemli faydasının yanında eğitim-öğretimin etkinliği, kalitesi ve öğrenmeyi geliştirebilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Eğitim hayatının her aşamasında olduğu ve olması gerektiği gibi yükseköğretim düzeyinde de uygulanması büyük önem arz etmektedir. Nitekim öğretim üyelerinin ölçme ve değerlendirmeyi iyi bilip uygulayabiliyor olmaları ilkelerine uygun davranmaları öğretim üyelerinin öğretim görevlerini daha iyi gerçekleştirebilmelerini sağlayacaktır (Arslantaş, 2011, s.490-491).Eğitim fakültelerinde öğretim veren ve öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin iyi modeller sunamaması öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim programları gereğince çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin becerilere sahip olmasını gerektirirken, onları bu becerilerden yoksun kılmakta ve gelişimlerini gerektirirken engellemektedir (Aşkar ve ark., 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s.142; Özdemir, 2009, s.75). Bunun sebebi olarak geçmişlerindeki iyi veya kötü öğrenme deneyimlerinin öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin inançlarına dayalı olduğu ve bu deneyimlerin öğretmenlik hayatı boyunca öğretmenleri etkilediği bilinmektedir (Calderhead ve Robson, 1991, s.2-4; Gürbütürk, Duruhan ve Şad, 2009, s.931; Hollingsworth, 1989, s.182; Pajares, 1992, s.329; Stuart ve Thurlow, 2000, s.115-120).

Ölçme ve değerlendirme davranışları geleneksel yaklaşımla ya da çağdaş alternatif yaklaşımlar kullanılarak gerçekleştirilebilmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları öğrencinin duyuşsal ve psikomotor alandaki gelişimsel davranışlarını izlerken geleneksel yaklaşımda bu durum daha dar kapsamlı gerçekleştirilerek öğrencilerin sadece bilişsel alandaki gelişimsel davranışları incelenmektedir (Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010, s.4152).

Bunun yanı sıra Alternatif ölçme ve değerlendirme davranışları ise öğrencilerin üst düzeyde ki bilişsel becerilerini değerlendirip geliştirmeyi amaç edinmiştir (Dikli, 2003, s.14). Öğrencileri durum ve olaylara hazırlayarak, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırır, yaratıcı ve hayal gücü gelişimlerini destekler, bakış açılarını değiştirip genişletebilir ve konulara eleştirel bir gözle bakmalarına yardımcı olur (Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2009, s.82-85). Yükseköğretimdeki en önemli kazanımların başında öğrencilere farklı bakış açılarının kazandırılması gelmektedir. Nitekim alternatif değerlendirme anlayışı öğrencilerin üst düzey becerilerini gündelik hayatıyla ilişkilendirmesini öğrenme ortamında gerçekleştirmeyi amaçlayan bir değerlendirmeler bütünüdür (Bal ve Doğanay, 2010, s.852-855).

Şad ve Göktaş (2013, s.98) öğretim üyeleri ile yaptıkları “Öğretim Elemanlarının Geleneksel ve Çağdaş Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının İncelenmesi” adlı çalışmada eğitim fakültesi ve diğer fakültelerdeki öğretim üyeleriyle görüşmüştür. Buna göre; eğitim fakültesi dışında görev yapan ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir eğitim almayan öğretim üyelerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi ve yeterliliklerinin eksik olduğu aynı zamanda bu öğretim üyelerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yöneldiklerini ve belirgin biçimde benimsediklerini ortaya koymuştur. Buradan çıkan sonuca göre başta eğitim fakülteleri olmak üzere yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyelerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerini benimsemedikleri aşikârdır. Yine de bu konuyla ilgili araştırmalar sınırlıdır ve mevcut durumu saptamak amacıyla konuyla ilgili olarak daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bay ve ark. (2010) öğretim üyeleriyle yaptığı çalışmada aslında öğretim üyelerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine soğuk bakmadıklarını ve olumlu görüşlere sahip olduklarını fakat yine de bu yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre daha az kullanıldığını ortaya koymuştur.

Öğretim üyelerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerini sahiplenmemesi birçok farklı açıdan yorumlanabilmektedir. Zira çağdaş eğitim yöntem ve yaklaşımlarına temellendirilmiş eğitim-öğretim sürecinin geleneksel yöntem ve yaklaşımlarla değerlendirilip ölçülmesi doğru olmamaktadır (Atta-Alla, 2013, s.69-72; Gao ve Grisham-Brown, 2011, s.42-45; Graue, 1993, s.295; Gömleksiz ve Kan, 2010, s.22-25; Korkmaz ve Kaptan, 2005, s.104; Khaahloe, 2010, Mueller, 2005). Nitekim öğretim üyelerinin benimsedikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretim üyesinin eğitim ve öğretimde kullandığı ve benimsediği yöntem ve yaklaşımları da sergilemektedir.

Çağdaş eğitim yaklaşımlarından olan; etkin öğrenme, yaratıcılık, çoklu zekâ kuramı, probleme dayalı öğrenme, yapısalcılık, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenme öğretme süreçlerinde kazandırılan beceriler geleneksel yaklaşıma dayalı kâğıt kalem testleri ile ölçülemez (Korkmaz ve Kaptan, 2005, s.101). Dolayısıyla, öğretim etkinliklerinin de yapılandırmacı yaklaşımdan uzaklaştıran faktör çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarının tam anlamıyla benimsenmemiş olması şeklinde yorumlanabilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının temelinde, Çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşım kendi kendine yapılandırabilme mantığından oluşmuştur bu sayede öğrencilerin bilgilerini yeniden yapılandırabilmeleri sağlanmaktadır (Anderson, 1998, s.6-9; Janisch, Liu ve Akrofi, 2007, s.223; Mintah, 2003, s.165).

Ürüne dayalı ölçme-değerlendirme alt kategorisi geleneksel yöntem ve tekniklere bağlıyken, sürece dayalı ölçme-değerlendirme alt kategorisi, alternatif yöntem ve teknikler alt temasından ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinde alternatif yöntem ve tekniklerle yapılan öğretimde sürece ve performansa dayalı ölçme ve değerlendirmelerin yapıldığı görülürken, geleneksel yaklaşıma bağlı yöntemlere yer verildiğinde ürüne yönelik ölçme ve değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerle görüşmeye dayalı yapılan çalışmalar göstermektedir ki, daha çok öğretim üyeleri klasik yaklaşıma yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini benimsedikleri saptanmıştır (Şad ve Göktaş, 2013, s.100-102). Bu konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir.

Buna örnek olarak Candur (2007)'un öğretmenlerle yaptığı araştırmasına göre; öğretmenlerin çoğunlukla tercihinin geleneksel ölçme araçlarından yana olduğu görülmüş ve özellikle fen öğretiminde daha az zaman alması sebebiyle tercih sebebi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görüşlerine dayanan bir araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılabilirliği incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenleri daha çok klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin otantik ve portföyle değerlendirme yaklaşımlarını hiç kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Dönder, Elaldı ve Özkaya (2012, s.960) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının lisans düzeyinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinden ziyade çoğunlukla klasik tanımlanabilecek yöntemlerden yararlandığı görülmüştür. Mergendoller'e (2006, s.44) göre, alternatif yöntem ve tekniklere dayalı ölçme değerlendirme uygulamaları, öğrencileri öğrenmeye teşvik eden, temel bilgi ve yaşam kalitesini yükselten karmaşık otantik sorular, projeler etrafında tasarlanmış ve ürün ve görevlerle sonuçlanan sistematik yöntemlerdir.

Öğrenciler bu yöntemlerle bilgiyi farklı yollarla keşfederek yorumlamaya ve senteze ulaşmaya çalışır. Lederman (2009, s.22) yapısalcı öğretmeni farklı öğrenme modelleri kullanarak öğrencilerin öğrendiğini ve süreçteki gelişimini, düşünce ve davranışlarındaki değişimi gözlemlediğini ve değerlendirdiğini ifade ederek öğretim uygulamalarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaların önemine dikkat çekmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında öğretim elemanlarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenme sürecine, ürüne ve performansa yönelik değerlendirme yapmaları gerektiği ifade edebilir.

2.4.3.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve teknikleri alanındaki yeterlikleri, öğrenme ve öğretme sürecinde dersin öğrenme çıktılarına katkı sağlaması, dersin işlenişi, öğrencilerin süreçte hangi rolü üstleneceği gibi birçok konu üzerinde olumlu etkinin ortaya çıkmasına hizmet edebilmektedir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim ortamında kullanılmasıyla eğitim durumu düzenlenebilir ve amaçların gerçekleştirilmesi kolaylaşmaktadır. Öğretim yöntem ve teknikleri birçok alanı etkiler bunlar; sınıf içinde etkili öğretimin yapılması, seçilen yöntemin uygulanabilirliğini, amaca uygun yöntemin seçimi şeklindedir (Gözütok, 2011, s.27; Ocak, 2007, s.217). Eğitimcilerin temel amacı ve görevi; eğitim-öğretimin etkililiğini arttırmak için öğretim ortamlarını hazırlamaktır. Şüphesiz her duruma başarılı bir şekilde uyan tek tip yöntem yoktur. Bütün öğretme yöntemleri, öğrenci etkileşimini sağlayarak içerikle uyumlu olmalıdır. Eğitimcilerin amacına ulaşabilmesi, etkileşimi sağlayacak şekilde yöntem ve teknikleri seçmesiyle gerçekleşebilmektedir (Bilen, 2002, s.12; Yiğit ve Altun, 2011, s.120). Öğrenme niteliğini artırıcı unsurlar, öğretim elemanlarının uyguladıkları yöntem ve teknikler dâhilindedir.

Kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında öğrencilerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğretim yöntem ve teknikleri gerçek yaşamla ilişkilendirilip, öğrencilerin aktif katılımı sağlanırsa, öğrencilerin öğrenme niteliklerinde de o kadar artış olacağı öngörülmektedir. Öğretim elemanları, öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken yaygınlaşmış yöntemleri tercih ederler ancak bu durum öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Yapılan bir çalışmada öğretim elemanlarının özellikle geleneksel yöntemler içinde kaldığını ve derslerini bu şekilde işlediği görülmüştür (Kayabaşı, 2012,

s.27). Hâlbuki öğrenme sürecinin karmaşıklığı içerisinde geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi, öğrencilerin etkili öğrenmelerini engelleyebilir.

Eğitim programlarının hazırlanması belirli amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu amaç ve kazanımlar gözetilerek eğitim-öğretim sürecinde kullanılmak üzere öğretim yöntem ve teknikleri belirlenmelidir. Tüm bu bilgiler ışığında; öğretim sürecinin karmaşık doğası ve çok boyutluluğu göz önünde bulundurularak kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin hem dersin içeriğiyle hem de kendi içerisinde tutarlı ve uyumlu olması gereklidir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinden olan doğrudan anlatım yöntemiyle öğretim elemanları iletişim ve etkileşimden çok iletim yani doğrudan aktarım rolünü gerçekleştirmektedir. Bunun sebebi, öğretim elemanlarının sunuş yoluyla öğrencilerine doğrudan bilgi ve beceriler kazandırmaya çalıştığı dolayısıyla öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde rol almadığı bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler verilen bilgiyi pasif olarak dinlediği için hiçbir etkileşimde bulunamazlar. Gözütok'un (2011, s.33) ifade ettiği gibi öğretim elemanlarının öğrencilerin iletişim ve etkileşimini önemseyen diğer yöntemlerde ise öğrencilerinde sınıf ortamında öğretim elemanı kadar aktif olması görülmektedir. Performansa ve sürece temellendirilmiş öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilere problem çözebilme becerisi, belirli bir zamanda ürün sunabilmeyi, zor konularda karar verebilme yeteneği, sorgulama ve araştırma becerisi sağlamaktadır (Thomas, 2000).

Dikkatin daha çok birey ve grup merkezli çalışmalar üzerinde odaklandığı öğrenciyi merkez edinen yöntemlerde öğrenciler birçok farklı açıdan güdülendirilebilmektedir. Bunlar öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, kendi fikirlerini ifade edebilme ve bu fikirleri geliştirmeye yönelik sosyal etkileşimlerde bulunma şeklindedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde çağdaş öğrenme yöntemleri öğrenme merkezli, iletişim ve etkileşime temellendirilmiş yöntemlerdir (Klein vd., 2009, s.58-66). Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve teknikleri belirlemede sahip olması gereken özellikler, yeterli teknolojik bilgiye sahip olma, yöntemi uygulamaya koyabilme, yöntemi bilme, teknolojiyi kullanabilme, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçlarını belirleyebilme olduğu tespit edilmiştir.

Yine benzer araştırmalarda, öğretim elemanlarının yeterlilik düzeyleri, yöntem ve teknik bilmeleri gerektiği, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretimi sürdürebilme, öğretim yöntemlerini teknolojiyen yararlanarak sunabilme sonuçları

ortaya çıkmıştır (Şen ve Erişen, 2002, s.112; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005, s.37; Arslantaş, 2011, s.489). Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretimin etkinliğini sağlayabilmesi için geniş bir yöntem bilgisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmalı ilgilendikleri konuları gözlemleyerek öğrencilerinin bireysel özelliklerine göre sahip oldukları geniş repertuardan onlara uygun bir yöntem seçmelidir (Demirel, 2009, s.77; Küçükahmet, 2011, s.9; Gözütok, 2011). Bunun sebebinin öğretim elemanlarının uygulamaya koyduğu yöntem ve tekniklerin programın gerçekleştirme düzeyini arttırmaktadır.

Geleneksel yöntemlerle ders anlatımı yapan öğretim elemanlarının derslerini tek yönlü işlediği ve iletişim ve etkileşimin tek yönlü olduğu dolayısıyla bireyselliğin ön plana çıktığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanları farklı yöntemlere yer verdiklerinde öğrencilerin bilişsel gelişiminde, problem çözme becerilerinde, üstdil kullanımında, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine, yansıtıcı gözlem becerisine sahip olma, aktif olma ve somut yaşantılar edinme becerilerinde de artış olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik sağlanmadığında, öğrencilerde ezber öğrenmenin gerçekleştiği, bilgi ve kavrama düzeyinde ancak hedef davranışların gerçekleştiği ifade edilmiştir. Nitekim eğitsel uygulamalarda, öğretim yöntemleri açısından yöntem çeşitliliğine gidilmesiyle öğrencilerde dikey ve yatay öğrenmelerin meydana geldiği görülmüştür. Bunun yanı sıra alternatif yöntemlerden de zihinsel yapıları geliştiren faaliyetler olarak bahsetmektedir. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının çoğu geleneksel yöntemleri tercih etmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde birbirini doğrular nitelikte olduğu görülmüştür. Nitekim yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun teknikleri tercih ettiklerini beyan ederlerken öğrenciler ise bu görüşün tersine öğretim elemanlarının geleneksel yöntemlerden ve gözlemlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir (Çelikkaya ve Kuş, 2009, s.84). Konuyla ilgili farklı yıllarda yapılan çalışmalarda ise farklı bir sonuç elde edilerek öğretim elemanlarının en fazla soru-cevap, tartışma ve anlatım tekniklerini tercih ettikleri görülmüştür (Doğan, 2004, s.199; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007). Taşkaya ve Bal (2009) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri” adlı çalışmanın sonucu da bu çalışmaları destekler niteliktedir.

Literatüre göre öğretim elemanlarının birçok çeşitli yöntem kullanması öğrencilerin bilimsel kimlik kazanmasına, sorgulayan, araştıran bireyler olmasına, akademik açıdan başarı odaklı yetiştiklerine ve özünde olumlu benlik saygısı kazanmalarına olanak sağlamaktadır.

Oysa tek bir yönteme bağımlı olarak anlatılan dersler öğrenciler açısından sıradanlaşmakta ve belirli bir süre sonra öğrencilerin sıkıldıkları görülmektedir. Bu durumda uzun vadede öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında yapılan bir çalışmada  ğretim elemanlarının öğrenme ortamını öğrencilere sunarken belirli etkinler, projelerden yararlanarak öğrencilerine imk n vermesiyle, öğrencilerin de bireysel başarı düzeylerinin arttığı ve öğrencilerin öğrenme ortamında daha mutlu hissettikleri, öğrenmekten keyif aldıkları görülmüştür (Zimmerman, 2010, s.129).

Sonuc olarak; öğrenme ortamında  ğretim elemanlarının  ğrenci merkezli yöntemleri tercih etmesi esnek öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme konusunda dikkatini arttırarak motivasyon düzeylerinin arttığı görülmektedir. Dolayısı ile alanyazında da bu durumu destekler nitelikte öğrencilerin ilgilerini, eğilimlerini, yeteneklerini benimseyen yöntemlere yer verilmesi gerektiği önerilmektedir (Barak ve Doppelt, 2000, s.21; Moore, 2005, s.142; Corcoran ve Silander, 2009, s.181).

 ğrenme ortamındaki uygulamaların belirli ilkeler doğrultusunda, kuram ve kavramlara dayalı yürütülmesi  ğretim elemanlarının nitelikli olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla  ğretim elemanlarının niteliğinin arttırılmasıyla eğitim alanında önemli gelişmeler olacağı öngörülmektedir. Bu gelişmeler; öğrenme ve öğretme süreçlerinde, planlanan hedeflere ulaşma yolunda, program geliştirmede, strateji belirlemede etkili olabilmektedir (Arslantaş, 2011, s.489; Kayabaşı, 2012, s.27-28; şimşek, 2005).

2.5. Öğretim  yesinin Uzmanlık Alan Bilgisi

Öğretim elemanları  ğretim bilgilerini birçok kaynaktan edinmektedir. Buna göre konu-alan bilgisi için;  ğretim elemanın  ğretim tecrübesi,  ğretim elemanının kendi öğrenme deneyimi,  ğretim elemanlarının eğitimi ve mesleki gelişim programları tanımlamaları yapılmaktadır (Friedrichsen ve diğerleri, 2009). Dolayısıyla  ğretmenlerin henüz aday olarak eğitim sürecinde yer almasından önce mesleki bilgi gelişimi başlamaktadır denilebilir. Fakat mesleğe olan inanç ve mesleki bilgi aday öğretmenlerin kendi yaşadıkları okul tecrübeleri ile şkillenip gelişmektedir (akt. Kleickmann ve diğerleri, 2012, s.8).

Son yıllarda  ğretim elemanlarının alan bilgisi farklı kavramlarla örtüşmüştür. Geçmişte  ğretim elemanlarının alan bilgisi alınan kurs sayıları ya da akademik nitelik şeklinde niceliğe bakılırken (Ball, 1991, s.14; Even ve Tirosh, 1995, s.6), günümüzde ise

niteliksel süreçler üzerine odaklanılarak bilişsel kavramlar, kavramların, gerçeklerin ve ilkelerin anlamlandırılması ve bu kavramlar arasındaki bağlar ve örgütlenme şekli üzerinde durulmuştur. Bu açıdan alan bilgisinin kavramlaştırılması büyük önem arz etmektedir (Even ve Tirosh, 1995, s.6).

Alan bilgisini başka bir bakış açısıyla tanımlayan Shulman (1986, s.12), öğretim elemanının aktaracakları konuya ilişkin anlayışı, bilgi birikimi ve örgütlemesi olarak ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının öğretim sürecindeki etkinliği ve etkililiği mevcut alan bilgisi ile doğru orantılıdır. Bunun nedeni öğretim elemanlarının öğretme yeterliliğinin, öğretim uygulamalarının verimliliği ile ilişkili olmasındandır. Nitekim alan bilgisinin kapsamına; öğretim elemanının kendi alanındaki alan bilgisi, kavram ve olgu bilgisi girmektedir (Shulman, 1986, s.5). Alan bilgisi başka bir deyişle, yasaları, kavramları ve ilkeleri kapsamaktadır (Iheanachor, 2011). Shulman (1986, s.7) alan bilgisini ikiye ayırmaktadır. Bunlar; alan bilgisinin üretilmesi ve yapılandırılması yani (substantivestructure) ve alandaki kavram ve olguların doğruluğunu veya yanlışlığını, geçerliliğini belirleme yani (syntacticstructure) olarak ele alınmıştır. Grossman (1990, s.74), öğretim elemanlarının sahip olması gereken alan bilgisine yönelik bir model geliştirmiştir. Bu modele göre; öğretim elemanları, konuya yönelik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, bağlam bilgisi kavramlarıyla iç içedir.

Alonzo (2002, s.55), öğretim elemanlarının alan bilgisi açısından mesleki gelişim modelini önermiştir. Bu model; belirli bir alana ilişkin sorgulayıcı temelli bir ortamda, alan bilgisine yönelik deneyim ve öğretim elemanlarının geliştirilmesine dayanmaktadır. Aynı zamanda sorgulayan öğretim biçiminden beklenen hem öğretim elemanının hem de öğrencilerin sorgulayıcı bir ortamda öğrenme deneyimi kazanmasıdır.

Öğretim elemanı ve öğretmen eğitiminde alan bilgisine Avrupa'da daha çok önem arz etmektedir. Konuyla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarında alan konularının nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda önemli gelişimler kaydedilmiştir (Senemoğlu, 1992, s.144). "Öğretmenlerin ne öğreteceğinden çok nasıl öğreteceği önemlidir" diyen (Nas, 1992, s.364), bu ifadeyi özel konu alanı disiplinleri öğretim yöntemlerinin fonksiyonel hale getirilmesi, yani konu alanı öğretiminde kullanılan yöntemlere işlevsellik kazandırılması, öğretmenliğin daha bilimsel ele alınmasını sağlayacaktır. Fakat konu alanlarının nasıl öğreteceğine dair iyi bir formasyona sahip öğretim elemanları eğitim ve öğretimi daha iyi sunabileceklerdir.

Yapılan bir araştırmaya göre eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının yeterlilikleri incelenmiştir. Buna göre; eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının değişik alanlardan geldikleri ve kendilerini yeterli gördükleri saptanırken, öğretmenler öğretim elemanlarını kendilerine göre daha az yeterlilikte bulmuşlardır. Aynı zamanda genel öğretmen yeterlilikleri konusunda da öğretmen adayları kendilerini yeterli bulduklarını ancak özel alanların öğretim yeterliliklerinde birtakım eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir (Erginer, 1997). Benzer bir araştırma sonucuna göre öğretmen adayları, alan yönetimi yeterliliğine bağlı eksikliklerin üniversitedeki öğretim elemanlarının eksikliğine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir (Erginer, Erginer ve Bedir, 2009, s.103).

2.6. Öğretim Üyesinin Eğitim- Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Öğretmen yetiştiren kurumlar şüphesiz nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde önemli rol almaktadır. Bu kurumlar topluma hizmet edecek, toplumla uyum içerisinde ve toplumun gelişmesinde rol alacak öğretmenler yetiştireceklerdir. Yetişen öğretmenler ise nitelikli insan gücü yetişmesine katkı sağlayarak toplumu kalkındıracaklardır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının niteliği öğretmen yetiştirmeyle yakından ilişkilidir (Türkoğlu, 1991, s.113-116). Eğitim-öğretim faaliyetleri yürüten, araştırma ve uygulama yapan topluma hizmet sunan öğretim elemanlarının performanslarının niteliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bunun nedeni ise toplumun yapısının zamanla değişmesi dolayısıyla toplumun ihtiyaçlarının değişmesi, üniversitelerin özelleşmesi ve dolayısıyla rekabetin artması aynı zamanda yükseköğretimde kalite çalışmalarına önem verilmesi şeklindedir. Bunla birlikte öğretim elemanlarının net bir mesai kavramının olmaması, mesai saatleri dışında da çaba sarf etmeleri ve öğretim üyelerinin herkes tarafından kabul görecektir kritik olarak adlandırılan birtakım unsurların ön planda çıkarılamaması öğretim elemanlarının niteliklerini ölçmede doğru ve adil bir performans ölçüm sistemi oluşturmak güçleşecektir (Esen ve Esen, 2015, s.53).

Yükseköğretim sisteminde tüm dünyada yeniden yapılanma süreci gerçekleşmektedir. Bu yapılanmanın temelini yükseköğretimde küreselleşme, yığınlaşma, finansman, özelleşme, özerklik, akreditasyon ve kalite, yönetim ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın oluşumu konuları oluşturmaktadır. Tüm bu unsurlar yükseköğretimde kalite başlığı altında toplanmaktadır. Şüphesiz öğretim elemanlarının nitelikleri yükseköğretimin kalitesini belirlemektedir. Öğretim elemanlarının nitelikli olması ise yaptıkları araştırmaya, eğitim-öğretime, yönetime destek ve topluma yaptıkları hizmetle ilişkilendirilerek ölçülebilmektedir. Yapılan bu ölçüm işlemine öğretim elemanlarının performans değerlendirilmesi denilmektedir.

Aynı zamanda bu performans değerlendirmesi öğretim üyelerinin araştırma, eğitim-öğretim, hizmet ve etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri hakkında bilgi vererek öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik bilgi sahibi olma, davranışlarını gözlemleme, ölçme-geliştirme süreci olarak düşünülmektedir (Arreola, 2006, s.83).

Öğretim elemanlarının performans değerlendirmelerinin bir kısmı verdikleri derslerin başarısıyla ölçülmektedir. Bu performans değerlendirme ölçümleri yapılırken öğretim elemanları değerlendirme anketleri kullanılmakta ve bu anketlerden büyük ölçüde faydalanılmaktadır. Bu anketlerin dışında, öğretim elemanlarıyla aynı alan başka bir öğretim elemanının yazılı değerlendirmesi, gözlemleme ve bölüm başkanı tarafından yapılan değerlendirmeler, diğer fakültelerden ise farklı öğretim üyelerinin yaptıkları değerlendirmeler kullanılabilir (Knutson, Schmidgall ve Sciarini, 2010, s.29).

Öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine yönelik örnekler incelediğinde; ABD’de bu performans değerlendirmelerinin dört şekilde olduğu görülmektedir. Bu boyutlar ele alındığında toplum, eğitim-öğretim, yönetim ve araştırma şeklindedir. Bu dört başlık incelendiğinde ise öne çıkan unsurlar eğitim-öğretim ve araştırma olarak görülmektedir. Ancak üniversitelere göre değerlendirme sonuçlarının kullanımı farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının performans değerlendirme sonuçları genel olarak buldukları kadro için uygunluğu, görev süresinin uzatılması ya da terfi açısından değerlendirildiği belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının performans değerlendirmeleriyle ilgili olarak genel duruma bakıldığında, Türkiye’de bütüncül ve sistematik bir performans değerlendirme sisteminin yeterli olmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmaya göre; çalışmanın örneklemini oluşturan gruba alınan üniversitelerin %32’sinin öğretim elemanlarının performanslarını değerlendirdiği ortaya konmuştur (Köksoy, 1997, s.84). Benzer bir çalışmayı Çakır’ın (2008) de vakıf üniversiteleriyle yapmış ve çalışma dâhiline alınan 14 üniversitenin 3’ünün öğretim elemanlarını performans değerlendirmesine tabi tuttuğu belirtilmiştir. Türkiye’de öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine yönelik mevcut uygulamaların öğretim elemanlarının niteliğinden çok niceliğini (araştırma, yayın etkinlikleri) ölçtüğü subjektif olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir. Yeşiltaş ve Öztürk (2000, s.158) ile Çakır (2008) yine Türkiye’de öğretim elemanlarının performans değerlendirmelerini gerçekleştirebilmek için üç yöntemden yararlandığı belirtilmektedir. Bunlar:

- a. Sicil sistemi
- b. Akademik yükseltme ve atanma kriterleri

c. Öğretim üyesi değerlendirme anketleridir.

Sicil siteminde; birey mesleki yeterliliğin ölçülebilmesi açısından soru sorularak ve not vermeye dayalı bir yöntem ile kişilik ve karaktere özgü sorular ise mütalaa şeklinde bireyin sicil amirlerince değerlendirilmektedir. O halde tutulan bu sicil raporu memur hakkında mesleki yeterliliği ve kişisel özellikleri yetenekleri hakkında bilgi veren verilerdir (Çakır, 2008). Aynı zamanda öğretim elemanlarıyla ilgili sicil raporlarından yararlanmak için örneğin; ilişik kesme aşamasında, emeklilik zamanında, kademe veya derece yükseltilmesinde yararlanılmaktadır.

2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'nda belirtildiği üzere, yükseköğrenimi tamamladıktan sonra, hizmete girmeden önce veya hizmet sırasında yüksek lisans veya yükseköğrenim üstü uzmanlık öğrenimi görenlere, bir kademe ilerlemesi; tıpta uzmanlık belgesi alanlara veya doktora yapanlara ve doçentlik unvanını alarak doçent kadrosuna atanarlara bir derece yükselmesi uygulanır. Fakat bu yasadan faydalanabilmek için öğretim elemanının sicil raporunun belirlenen süre zarfındaki olumlu sicil almış olması gereklidir (Yükseköğretim Personel Kanunu, 1983).

Öğretim elemanlarının araştırma, eğitim-öğretim, bilimsel aktivite, yayın, hizmet alanları gibi sicil sisteminin performans değerlendirmesinde etkin değildir. Öğretim elemanlarının performans değerlendirmesinin yapılabilmesi için birtakım değerlendirme ölçütlerine ihtiyaç bulunmaktadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda öğretim üyelerinin görevlerinin, eğitim-öğretim, araştırma, kanun ile ve yetkili organlarca verilen görevleri yapmak olduğu açıkça belirtilmektedir (Yükseköğretim Personel Kanunu, 1981). Hâlbuki sicil sistemi öğretim elemanlarının yayın durumunu, araştırmacı kimliğini, hizmetlerini, eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirip getirmediği ile ilgili verileri ölçemez aksine sübjektif verilerden faydalanılarak bireyin kişiliği, karakteri, tutumunu belirlemek amacıyla kullanılan bir sistemdir. Bununla birlikte bireyin aldığı sicil notunun bireysel isteği olmadan kendisine tebliğ edilmemesi konusu araştırıp tartışılması gereken bir konudur.

6111 sayılı Kanun'un 24 Şubat 2011 tarihli Resmî Gazetede yayımlanmasıyla öğretim elemanlarının da değerlendirilmesine ilişkin yetersiz olan sicil sistemi kaldırılmıştır. Yerine 30 Ekim 2011 tarihli mükerrer Resmî Gazetede yayımlanarak 2012 programına konulan kararda, sicil sistemi kaldırarak yerine personel bilgi sistemini getiren 6111 sayılı Kanun, personellerin verimliliğini ölçebilmeleri, başarı düzeyini belirleyebilmeleri için kurumlara değerlendirme ölçütleri belirleme seçeneği sunmuştur.

Öğretim üyelerinin performans değerlendirmesine ilişkin olan yöntemlerden bir diğeri akademik yükseltme ve atama kriterleridir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nin belirlediği bu kriterler öğretim elemanlarının atanması ve akademik yükselmesini belirleyen basamaklardan oluşmaktadır. Aynı zamanda her üniversitenin kendine özgü ancak YÖK onayı dâhilinde bir performans değerlendirme puan ölçütü bulunmaktadır. Buna göre öğretim elemanlarının yaptıkları yayınlar, projeler, eğitim-öğretim faaliyetleri, araştırmalar, sanatsal ve tasarımsal uygulamalar bir puan tablosu oluşturmaktadır. Bu tablolara göre uygulanan her etkinliğin puan olarak bir karşılığı vardır. Öğretim elemanlarının akademik yükselme ya da atanmasında belirlenen puan şartını yaptıkları çalışmalarla sağlamış olması gereklidir.

Aynı zamanda kriterlerin belirlenmesinde, doktor öğretim üyesi, doçent, profesör kadrolarına yapılması planlanan atamalarda gerekli yasalarla objektif ve denetlenebilir nitelikte, tarafsız, eşit ilkeler gereğince bilimsel bilginin gelişimine katkı sağlayarak kaliteyi arttırmak ve bilim dalları arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılması planlanmaktadır. Nitekim belirlenen kriterler doğrultusunda, objektif olunmaya tarafsızlığın korunmaya gerçekleştirilmeye çalışılmışsa da konuyla ilgili olarak devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleğe ilişkin sorunlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın sonucuna göre; atama, alım işlemleri, yükseltme sorunları ve atama kriterleri ile ilgili birtakım problemler olduğu ifade edilmiş ve öğretim üyeleri bu problemleri önemli olarak belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının performans değerlendirme kriterleri objektifliği sağlama açısından öncelikli olarak nicelik açısından değerlendirmeye alınmıştır. Ancak öğretim elemanlarının nicelik açısından değerlendirilmesi öğretim elemanlarının uğraşlarının nitelikten çok nicelik üzerine yani puan toplamaya odaklandığı görülmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının yayın kalitesinden uzaklaşarak yayın sayısına odaklanması, bilimsellikten uzaklaşmaya ve topluma sunulacak katkının azalmasına sebep olmaktadır. Öğretim elemanlarının birçok uygulaması ve çabaları atama kriterlerine göre değerlendirilmemektedir. Bu uygulamalardan bazıları yenilikçi öğretim yöntemi uygulama, yeni dersler geliştirme, öğrencilerin değerlendirmesine dayanan ders performansları öğretim elemanlarının uygulama ve çabalarından bazılarıdır. Bu bilgiler ışığında öğretim elemanlarının yeni uygulama ve çabalarının değerlendirmeye alınmaması, onları nicelik ve puan peşinden gitmeye güdülenmektedir (Şenses, 2007). Ülkenin araştırma gündeminin yabancı dergilerin gündemine göre oluşması uluslararası yayın alanında atıf indekslerine giren dergilerde ön plana

çıkmasıyla gerçekleşmekte ve bu durum da ülkeyi kendi gündeminden uzaklaştırarak uluslararası dergi takipçisi haline dönüştürmektedir.

Doktor öğretim üyeliği, doçentlik ve profesörlük kadrolarına göre akademik yükseltme ve atama kriterleri belirlenmiştir. Hâlbuki öğretim elemanlarından kariyerine aynı pozisyon ve kadroda devam etmek isteyen akademisyenlerin olma olasılığını değerlendirme kapsamı dışındadır.

Eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla öğretim elemanı değerlendirme anketleri uygulanabilmektedir. Bu anketler performans değerlendirmesinde kullanılacak yöntemlerden biridir. Öğretim elemanlarının performans değerlendirme anketlerine göre öğrenciler, kendi öğrenci numaraları ve şifreleri ile interaktif program aracılığı ile anket sorularını yanıtlayarak ilgili öğretim elemanının ders başarısını değerlendirebilmektedir. Bu süreç birçok üniversitede öğrencilerin sisteme dâhil olmasını zorunlu hale getirmekte ve anket sorularını cevaplamayan öğrenciler notlarını sistem üzerinden görememektedir. Ayrıca ankete cevap veren öğrencilerin de kimlik bilgileri de gizlenmektedir. Sonuç olarak öğretim elemanları şahsi sayfalarından kendi değerlendirmelerini görebilmektedirler (Kalaycı, 2009, s.647-648). Fakat üniversitelerin konu ile ilgili olarak uygulamada farklılıklar gösterdiği bilinmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modeline uygun bir durum çalışmasıdır. Ancak araştırmanın dördüncü alt probleminde yer alan soruya yönelik metafor kavramının incelenmesinde olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72). Nitel durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatları ile belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının var olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.277). Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde, tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.290). Bu çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencileri analiz birimi olarak kabul edilmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 öğretim dönemi yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenliği 1., 2., 3., ve 4. sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Nitel araştırmalarda genelleme yapma kaygısı olmadığı için evrende olması muhtemel tüm çeşitliliği, farklılığı ve zenginliği temsil edebilecek bütüncül bir çerçeve elde edilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda 'amaçlı örneklem' modeli kullanılmaktadır. Amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Görüşmede

öğrencilerin istekliliği göz önünde bulundurulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve kolaylık sağlamaktadır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Tablo 3.1'de araştırmaya katılan öğrencilerin bilgileri yer almaktadır. İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenliği bölümünden toplam 28 lisans öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin 8'i birinci sınıf, 6'sı ikinci sınıf, 8'i üçüncü sınıf ve 6'sı dördüncü sınıfta eğitim görmektedir. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden ise 25 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin 7'si birinci sınıf, 6'sı ikinci sınıf, 6'sı üçüncü sınıf ve 6'sı dördüncü sınıfta eğitim görmektedir. Görüldüğü üzere araştırmaya toplam 53 lisans öğrencisi katılmıştır.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrenciler

Bağımsız Değişken	n =53	Sınıf	Odak grup	f	%
Bölüm	İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenliği	1.sınıf	8	28	52.8
		2.sınıf	6		
		3.sınıf	8		
		4.sınıf	6		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1.sınıf	7	25	47.2
		2.sınıf	6		
		3.sınıf	6		
		4.sınıf	6		

Tablo 3.2'de araştırmaya katılan öğrenciler hakkında demografik bilgiler yer almaktadır. Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 26'sının ilköğretim düzeyinde, 14'ünün ortaöğretim düzeyinde, 6'sının lisans ve yüksekokul düzeyinde eğitime sahip oldukları, sadece bir tanesinin eğitimi olmadığı görülmektedir. Yine öğrencilerin babalarının 1'i lisansüstü, 9'u lisans, 11'i yüksekokul, 16'sı ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde eğitime sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin annelerinin eğitim düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun ev hanımı olduğu, babaların ise büyük oranda emekli, devlet memuru, işçi ve serbest meslekle ilgilendikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrenciler Hakkında Demografik Bilgiler

Bağımsız Değişken		f	%
Anne eğitim	Lisans	6	11.3
	Yüksekokul	6	11.3
	Ortaöğretim	14	26.4
	İlköğretim	26	49.1
	Eğitimi yok	1	1.9
Baba eğitim	Lisansüstü	1	1.9
	Lisans	9	17.0

Bağımsız Değişken		f	%
Baba eğitim	Yüksekokul	11	20.8
	Ortaöğretim	16	30.2
	İlköğretim	16	30.2
Anne meslek	Ev hanımı	34	64.2
	Devlet memuru	4	7.5
	İşçi	3	5.7
	Emekli	5	9.4
	Esnaf	3	5.7
	Diğer	4	7.6
Baba meslek	Emekli	17	32.1
	Devlet memuru	9	17.0
	İşçi	7	13.2
	Serbest meslek	7	13.2
	Çiftçi	5	9.4
	Esnaf	3	5.7
	Vefat	2	3.8
	Diğer	3	5.7
Yaşanılan çevre	İl merkezi	27	50.9
	İlçe merkezi	18	34.0
	Köy	8	15.1
Cinsiyet	Kız	37	69.8
	Erkek	16	30.2
Yaş	18 yaş	6	11.3
	19 yaş	12	22.6
	20 yaş	15	28.3
	21 yaş	8	15.1
	22 yaş	8	15.1
	23 yaş	1	1.9
	25 yaş	1	1.9
	28 yaş	1	1.9
	29 yaş	1	1.9

Tablo 3.2'ye göre öğrencilerin 27'si il merkezinde, 18'i ilçe merkezinde ve 8'inin köyde yaşadığı elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 37'si kız, 16'sı erkektir. Öğrencilerin yaş ortalamasının yaklaşık 21 olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmaktadır (Patton,1987, s.111). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.283). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için, form, kavramsal çerçeve oluşturulduktan, alanyazın çalışması yapıp, ön görüşmeler yapıldıktan sonra uzmanların da

görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin etkili ve verimli olması için görüşme sorularının kolay anlaşılır, odaklı (spesifik), açık uçlu, yönlendirmeden uzak olmasına dikkat edilmiş, sonuçta 4 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun ilk kısmında araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular, ikinci kısmında ise konuya ilişkin sorular (Ek 2) bulunmaktadır.

3.4. Odak Grup Görüşmelerinin Gerçekleştirilmesi ve Araştırma Verilerinin Toplanması

Görüşmelere başlamadan önce Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinden yasal izin alınmıştır. Akdeniz Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri ile araştırma hakkında görüşme yapılmış, araştırmaya katılmaya istekli öğrencilerin isimlerinin gizli tutulacağı, çalışmada kodlanarak kullanılacağı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılmaya istekli öğrencilerle iletişime geçilmiş ve öğrencilerin istediği gün ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde tüm etik süreçlere özen gösterilmiştir. Lisans öğrencilerinin görüşmeden tedirgin olmamaları için görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular yöneltilmiş ve yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ses kaydına başlamadan önce görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kayda alınacağı görüşmecilere ifade edilmiş ve yazılı olarak da izin alınmıştır. Görüşmelerin ses kaydına alınmasındaki amaç veri kaybını en aza indirmektir.

Katılımcılar, görüşme için Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi binasında boş olan bir sınıfa davet edilmişlerdir. Böylece öğrencilerin bir araya getirilmesi kolaylaşmıştır. Katılımcılar ve araştırmacılar, sınıfın fiziksel olanakları doğrultusunda U düzeneğini kullanmışlardır. Görüşmede, bir araştırmacı ile birlikte moderatör rolünü üstlenen odak grup görüşme konusunda deneyimli bir akademisyen de bulunmuştur. Moderatör, görüşme yönergesi doğrultusunda herkese sırasıyla soruları yöneltmiştir. Görüşme sürecince katılımcılara müdahalede bulunulmamış ve katılımcıların birbirleriyle karşılıklı etkileşime girmeleri desteklenmiştir.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak odak grup çalışması kullanılmıştır. Odak grup çalışması “küçük gruplar için tasarlanmış bir görüşme yöntemi (Ersin ve Bayyurt, 2017, s.203)” dir. Odak grup görüşmelerinin en belirgin özelliği altı ila on kişiden oluşan küçük bir

grup katılımcının bir oturum etrafında toplanması ve araştırmacının üzerinde çalıştığı konu ile ilgili görüşmelerini bildirmesidir (Ersin ve Bayyurt, 2017, s. 203). Bu kapsamda 6, 7 ve 8'er katılımcıdan oluşan sekiz odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu durumda, çalışma kapsamında ideal grup sayısına ulaşılarak yapıldığı söylenebilir. Her bir odak grup görüşmesi yaklaşık 1 saat sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından Microsoft Word 2010 programında metin haline dönüştürülmüştür. Metinler üzerinde verilerin kodlaması yapılmış ve her araştırma sorusuna yanıt olabilecek veriler kendi için gruplandırılmıştır. Bu aşama verilerin betimsel analizidir. Ardından derinlemesine incelenen veriler uzman görüşü de alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, "iletişimin herhangi bir biçimine uygulanabilen; bir metnin içeriğine odaklanan esnek bir araştırma aracı (Cavanagh, 1997); içeriğin nesnel ve sistematik anlamı (Berelson, 1952)" dır (akt. Kızıltepe, 2017, s. 253). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar altında toplanarak bir araya getirilir ve anlamlı bir biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.227).

Veriler içerik analizi içinde yer alan frekans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada frekans analiz tekniği uygulanarak, görüşülen öğrencilerin verdikleri yanıtlar sınıflamaya çalışılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtların sıklığına göre, kategoriler altında tematik bir sınıflama ve bu tematik sınıflamaya bağlı olarak frekans sıklığı ve tablolar verilerek ve katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir. Öğrencilerin kodlaması bölüm, sınıf ve cinsiyete göre yapılmıştır.

Bölüm ismi, Fen Bilgisi F, İngiliz Dili Eğitimi İ; cinsiyete dair, kız ğrenciler K, erkek ğrenciler E; ğrencilerin kaçıncı sınıfta oldukları 1,2,3,4 şeklinde belirtilerek kodlanmıştır. Ayrıca kaçıncı ğrenci ise kodlamaların sonunda sayı olarak belirtilmiştir. Örneğin FK1,1 Fen Bilgisi Eğitimi bölümünde okuyan, cinsiyeti kız, 1.sınıf, 1. Öğrenci şeklinde gösterilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

a) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için; görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. İçerik analizinde temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veri toplandıktan sonra, elde edilen bulgular ve yorumlar veri kaynakları ile teyit edilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşmelerde kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı veriler raporlanırken isimlerin kodlanarak verileceği konusunda anlaşma imzalanması, karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etkidir. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması amaçlanmıştır.

b) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ayrıntılı olarak verilmiştir. Katılımcılarla gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler yapılmış, olayların ve olguların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koymak amacıyla amaçlı örneklem yöntemi benimsenmiştir. Elde edilen bulgular, eğitim yönetimi alanyazınına katkı getirecek şekilde yorumlanarak ayrıntılı bir biçimde tartışılmıştır.

c) Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlığını) artırmak için, katılımcılardan elde edilen bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.

d) Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacının tüm veri toplama araçları, ham verileri, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve rapora temel oluşturan algıları, notları, yazıları ve çıkarımları başka bir uzmanın incelemesine sunularak teyit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen tüm verilerin betimsel çözümlemesi ve içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucu; bulgular kendi içinde tutarlı, anlamlı ve daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramlarla uyumlu şekilde çıkarılarak sunulmuştur.

4.1. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları ve Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlara Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımlarına ve öğretim üyesiyle ilişkilendirdikleri kavramlara ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları

Tablo 4.1’de Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları bulunmaktadır.

Tablo 4.1: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları
FK1,1 Öğrendiğini en iyi şekilde öğreten insan	İE1,1 Dersime giren kişiler
FK1,2 Üniversite hocası	İK1,1 Öğrencilere okul ve kişisel hayatta yardımcı olan bireyler
FK1,3 Üniversite hocası ama lise ve ilkokul dışında hayata daha fazla hazırlayan, hayatı gerçekleştiren insan	İE1,2 Belirli bir akademik çalışmadan geçmiş ve bu akademik çalışmayı en üst şekilde üniversite öğrencilerine yansıtabilen kişiler
FK1,4 Daha donanımlı insanlar, ortaokul ve liseden bir tık daha üst olan üniversite hocası	İE1,3 Derse girip, bir şeyler öğretmeye çalışan, ders dışında da iletişimi sürdürmeyi becerebilen ve öğrencinin görüşlerine önem veren, onlara saygı duyan sadece öğretmek için değil aynı zamanda diğer konularda da yardımcı olabilecek kişiler
FK1,5 Üniversite seviyesine göre bilgi almış insan	İK1,2 Samimi ilişki kurmadığım soğuk kişiler
FK1,6 Her türlü donanıma sahip, genel kültürüyle insanlara bir şeyler katabilen kişiler	İK1,3 Üniversite düzeyinde eğitim ve ders verebilecek zihin açıklığına gelmiş kişiler; düşüncelerimize önem veren, bize saygı duyan ve bizi dinleyebilen insanlar olmasını beklediğimiz kişiler

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları
FK1,7 Profesör, doçent bu tarz eğitim almış belli bir yere gelmiş eğitimciler	İE1,4 Bilgi ve eğitim verecek konuda uzmanlaşmış olan insanlar İE1,5 Alanına hâkim olması gereken, alanını öğrencilerine aktarma konusunda iyi olan, insan psikolojisinden iyi anlayan kişiler

Öğrencilerin öğretim üyeleri tanımları incelendiğinde, İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinden beklentilerinin, Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. sınıf lisans öğrencilerinin beklentilerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. sınıf lisans öğrencilerine göre öğretim üyesinin tanımını “Lise ve ilkokul dışında öğrencileri hayata hazırlayan, öğrendiğini öğreten, bilgili, genel kültüre sahip, profesör ve doçent unvanları olan üniversite hocalarıdır” şeklinde yapmak mümkündür. İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyelerine yönelik tanımlarının bulunduğu Tablo 4.1’den yola çıkılırsa öğretim üyesi; “Akademik eğitimden geçmiş, alanına hâkim, öğrencilerine bilgi aktarma konusunda iyi, ders dışında öğrencileriyle iletişim kuran, öğrencilerin düşüncelerine önem veren ve onlara saygı duyan, insan psikolojisinden anlayan ve derse giren kişilerdir” şeklinde tanımlanabilir.

4.1.2. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Tablo 4.2’de Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD1. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesiyle ilişkilendirdikleri kavramlar bulunmaktadır.

Tablo 4.2: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	f	İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	f
Donanımlı	2	Ders verme	4
Üniversite hocası	2	Alanında uzmanlaşmış	4
Genel Kültür	2	Öğrenciye saygı	2
Hayata hazırlayan	1	Öğrenciye yardımcı	2
Unvan almış eğitimci	1	Mesafeli	1
Üniversite	1	Bilgi birikimini aktarma	1
Öğreten	1	Öğrenciye ilgi	1
		Ruh halinden anlama	1

Fen Bilgisi ABD 1. sınıf lisans öğrencileri öğretim üyesini en çok “üniversite hocası” ve “donanımlı” kişi ile ilişkilendirmektedir. Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. sınıf lisans öğrencisi olan öğrencilerden FK1,4 ve FK1,6 konuya ilişkin düşüncelerini “Öğretim üyeleri için daha

donanımlı insanlar diyebiliriz (FK1,4).” ve “Her türlü donanıma sahip genel kültürüyle insanlara bir şeyler katabilen kişilerdir (FK1,6).” şeklinde belirtmektedir.

İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyelerini en çok “ders verme” ve “alanında uzmanlaşmış” kişi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretim üyesini ders verme ile ilişkilendiren bir kız öğrenci “*Dersimize giren hocalar (İK1,2).*” şeklinde tanımlamakta diğer bir öğrenci de “*Üniversite düzeyinde eğitim ve ders verebilecek zihin açıklığına gelmiş kişiler (İK1,3).*” şeklinde belirtmektedir.

4.1.3. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları

Tablo 4.3’te Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları bulunmaktadır.

Tablo 4.3: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 2. sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları
FK2,1 Üniversitede hocalık yapan öğretmenler	İE2,1 İhtiyacımız olan bilgileri veren ve hedefe ulaştıran kişiler
FK2,2 Üniversitelerde öğrencileri eğitmekle, FK2,3 öğretmekle görevli, ders veren FK2,6 hocalar	İE2,2 Kendini geliştirmiş olan ve öğretim üyelerinin seviyesine gelmeye çalışan öğrencilere yardım edebilecek kişiler
FK2,4 Üniversite öğrencisinin idolü yani örnek aldığımız kişiler	İK2,1 Amaçları ve hedefleri doğrultusunda kendini yetiştirmiş, geliştirmiş kişi
FK2,5 Üniversitede öğrencilere bilgi aktaran aynı zamanda onları yetenekleri doğrultusunda yönlendiren kişi	İK2,2 Okulda birçoğunun öğrencilerine yardım ettiği bazılarının öğrencilerinin işini zorlaştırdığı bu işin yıllarca eğitimini almış, alanında uzmanlaşmış, sadece bizi eğitmekle kalmayıp, dersimize giren, okutman veya daha düşük unvana sahip kişileri denetleyen, kitap ve makale yazarak çeşitli konular hakkında ya da alanları hakkında bize farklı kaynaklar sunan kişiler
	İE2,3 Lise ve ilkokul öğretmenlerinin gelişmiş hali
	İE2,4 Doçent, profesör gibi unvanlar alan bilim insanı olan araştırmacı

Her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğrencilerin öğretim üyesi tanımları incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinde olduğu gibi İngiliz Dili Eğitimi ABD ile Fen Bilgisi Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları farklılaşmaktadır. İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinden beklentilerinin daha fazla olduğu Tablo 4.3’de görülmektedir. Bu beklentilerin bilgi verme, hedefe ulaştırma gibi daha çok amaca yönelik olduğu söylenebilir.

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencileri öğretim üyesi tanımlarından “Üniversitede öğrencileri eğitmek ve öğretmekle görevli, öğrencilere model olan hoca veya öğretmen” şeklinde bir tanım yapılabilir. İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımlarından “Amaçları ve hedefleri doğrultusunda kendini yetiştirmiş, geliştirmiş, uzmanlaşmış, bilgi veren, kitap ve makale yazarak kaynak sunan, idealist, doçent ve profesör unvanlarına sahip, bilgi birikimlerini öğrencilerine aktaran insanlar” şeklinde tanım yapılabilir.

4.1.4. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Tablo 4.4’de Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesiyle ilişkilendirdikleri kavramlar bulunmaktadır.

Tablo 4.4: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	f	İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	f
Üniversite hocası	4	Alanında uzmanlaşmış	5
Üniversite öğrencisinin idolü	1	Bilgi birikimini aktarma	4
Bilgi birikimini aktarma	1	Öğrenciye yardımcı	3
Öğrencileri yönlendirme	1	Hedefe ulaştırıcı	1
		İdealist	1
		İş zorlaştırıcı	1
		Akademik çalışmalar yapan	1
		Unvan almış eğitimci	1

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyelerini en çok “üniversite hocası”; İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencilerinin ise “alanında uzmanlaşmış” kişi ve “bilgi birikimini aktarma” ile ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4’de Fen Bilgisi Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencileri öğretim üyesini tanımlarken öğretim üyesinin alan bilgisi ve meslek bilgisi özelliklerine odaklanmakta ve öğretim üyesinde bulunması beklenen mesleki özelliklerinden öğrenci üzerinde etki yaratma, idol olma özelliğini de içine alan kısa ve öz tanımlar yaptığı görülmektedir. İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. sınıf lisans öğrencileri öğretim üyesinin sahip olması beklenen alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin yanı sıra öğretim üyesinin kişisel ve mesleki özelliklerini kapsayan, öğretim üyesinin mesleki gelişim özelliklerine, araştırma ve yayın yapma özelliklerini vurgulayan daha kapsamlı bir tanım yapmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin öğretim üyesi tanımlarında görüldüğü gibi 2. sınıf öğrencilerinin de öğretim üyelerini lise ve ilköğretim öğretmenleri ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

4.1.5. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları

Tablo 4.5’de Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları bulunmaktadır.

Tablo 4.5: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 3. sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları
FK3,1 Alanında belirli çalışmalar yapmış, normal mezun olandan daha çok bilgiye sahip, alanında yoğunlaşmış, bir konuda daha çok bilgisi olan kişiler	İK3,1 Merhametli olan, dersi önceden hazırlayan, derse hazırlıklı gelerek motivasyonumuzu yüksek tutan kişiler
FK3,2 Alanında uzmanlaşmış ve eğitimini almış bir öğretmen	İK3,2 Bilgili, yardımsever, öğrencilerini destekleyip öğrencilerin güvenini kazanabilen, bir şeyler öğretebileceğine inandırabilen, öğrencileriyle karşılıklı saygı içerisinde olup öğrenmeyi sevdirmesi gereken ideal kişi
FK3,3 Alanında uzmanlaşmış aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak her türlü bilginin kaynağı olan kişiler	İE3,1 Bilgisinin yanı sıra bilgisini aktarabilen, donanımlı bir birey olmamı sağlayacak olan kişi
FK3,4 Eğitim öğretim hayatımız boyunca sürekli başımızda duran, alanında uzmanlaşmış, belirli donanımlara sahip olan, bizi gerçek anlamda geliştirecek olan kişi	İK3,3 Bilgiyi bilmekle kalmayıp, karşı tarafa aktarabilen hocalar
FK3,5 Üniversitede bizim yaş grubumuza ders veren kişiler	İE3,2 Derse hazır gelmesi gereken, ders dışında da bize yardımcı olan, kültürel anlamda veya okulla ilgili aklımıza takılan herhangi bir durumda rahatça kendisine danışabildiğimiz kişi
FK3,6 Bize göre kat be kat daha bilgili, bize yol gösterebilen öğretmenden biraz daha üst seviyede olan ve öğretmen adaylarını eğiten kişiler	İK3,4 Genel olarak eğitimimizden ve öğretimimizden sorumlu olan, eşitlikçi, bilgilerini iyi aktarabilen, hoşgörülü, donanımlı hocalar
	İE3,3 Belli bir alanda belli bir ölçüde uzmanlaşmış ve bu uzmanlığı başkasına aktaran ve o konuda uzmanlaşmasına yardım eden kişiler
	İK3,5 Eğitim öğretimde öğrencinin birebir iletişim halinde olduğu, sınırları ve kendi çizgisi olan öğretmen

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi Eğitimi ABD ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları arasında benzerlik olduğu Tablo 4.5’de görülmektedir. Fen Bilgisi Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkılarak öğretim üyesi; “Alanında belirli çalışmalar yapmış, uzmanlaşmış, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak her türlü bilginin sahibi olan, donanımlı, yol gösteren, öğretmenden üst seviyede olan öğretmen adaylarını eğiten kişilerdir” şeklinde tanımlanabilir. İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencilerinin tanımlarından öğretim üyesini;

“Üniversite öğrencilerinin eğitim ve öğretimden sorumlu olan, alanında uzmanlaşmış, uzmanlığını başkalarına aktarabilen, bilgili, donanımlı öğrenciler yetiştirebilen, derse hazırlıklı gelen, öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutan, merhametli, yardımsever, kendini sevdirebilen, öğrencileriyle birebir iletişim halinde olabilen, sınırları ve çizgisi olan öğretmendir” şeklinde tanımlamak mümkündür. Her iki öğretmenlik alanında öğrencilerin birinci ve ikinci sınıflarda öğretim üyelerine yönelik tanımlarda farklılık bulunurken üçüncü sınıfta tanımlar benzeşmektedir.

4.1.6. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Tablo 4.6’da Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesiyle ilişkilendirdikleri kavramlar bulunmaktadır.

Tablo 4.6: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	f	İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	f
Alanında uzmanlaşmış	6	Bilgi birikimini aktarma	5
Genel kültür	4	Bilgili	5
Sorumluluk taşıma	2	Öğrenciye yardımcı	4
Öğrenciye ilgi	1	Öğrencilerle ders içi ve dışında iletişim içinde olma	3
Öğrencilerini geliştiren	1	Derse hazır gelme	2
Ders veren	1	Güven	2
Yol gösteren	1	Öğrenciye saygı	1
Öğretmenden üst seviyede olan	1	Öğrenmeyi sevdirmeye	1
		Merhametli	1
		Donanımlı öğrenci yetiştirme	1
		Motivasyon	1
		Sorumluluk taşıma	1
		Demokratik	1

Fen Bilgisi Eğitimi ABD ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyelerini ilişkilendirdikleri kavramlarından da birbirine benzer oldukları söylenebilir. Tablo 4.6’da görüldüğü üzere öğrenciler “alanında uzmanlaşmış” kişi ve “bilgi birikimini aktarma” kavramlarıyla açıklamaktadırlar.

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları incelendiğinde, Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. ve 2. sınıfta okuyan lisans öğrencilerin öğretim üyesi tanımlarıyla benzeşmektedir. Fen Bilgisi Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencileri de öğretim üyesini tanımlarken öğretim üyesinin sahip olması gereken alan bilgisi, meslek bilgisi ve mesleki özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Öğretim üyesinin öğretmenlik mesleği

genel yeterliklere sahip olması gerektiği gibi bu özelliklerden daha fazlasını barındırarak alandaki uzmanlıkları ile farklılık yaratması beklentisi öğrenci görüşlerinde vurgulanmaktadır. Genel olarak bakıldığında İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımlarının 1. ve 2. sınıf düzeylerine göre daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu görülmekte bu da öğrencilerin öğretim üyelerinden beklentilerinin yüksek olmasına neden olmaktadır. Pedagojik formasyon derslerinin alınmasıyla birlikte öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının öğretim üyesi tanımlarının da öğretmenlik mesleği yeterlikleriyle örtüşürerek yanıt verdikleri görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin görüşleri alana hâkimiyet, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlik ve nitelikli bir öğretim üyesinin kişilik özelliklerinin neler olabileceği konularına odaklandığı görülmektedir.

4.1.7. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları

Tablo 4.7’de Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları bulunmaktadır.

Tablo 4.7: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları		İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Tanımları	
FE4,1	Bir üst öğrencilere ders anlatan öğretmenler	İE4,1	Bilgiye yatırımı yapan, araştıran ve araştırmaya teşvik eden, meraklı kişi
FK4,1	Üniversitede eğitim öğretim veren kişiler	İE4,2	İnsanların düşüncelerine çok sert tepki vermeyen yani herkesin farklı bir hayat görüşü olduğunu kabul eden nitelikli bireyler
FK4,2	Lisans ve lisansüstü öğrencilere eğitim veren kişiler	İE4,3	Alanında uzman olup uzmanlığını öğrencilerine yansıtması gereken kişi
FK4,3	Belli bir eğitim almış lisans ve lisansüstü eğitim alan kişilere ders verenler	İK4,1	Bilgi birikimi olarak ulaşabileceği en üst seviyeye ulaşmış ve bu bilgiyi aktarırken yeniliklere açık kişiler
FK4,4	Akademik düzeydeki öğrencilere eğitim veren kişi	İK4,2	Yeterli donanıma ve kendi alanında bilgiye sahip olması gereken ama doyuma ulaşmamış olması her zaman daha iyi olmasının gerektiğinin farkında olması gereken kişi
FK4,5	Alanında eğitimi olan kendini bu şekilde geliştiren ve öğrencilere eğitim veren kişiler	İK4,3	Öğretmeye olduğu kadar öğrenmeye ve araştırmaya açık olan bir birey

Araştırmaya katılan her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğrencilerin öğretim üyesine yönelik tanımları genel olarak değerlendirildiğinde; Fen Bilgisi Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin tanımını “Alanında eğitimi olan, kendini bu şekilde

geliştiren, lisans ve lisansüstü öğrencilerine üniversitede eğitim ve öğretim veren kişi.” olarak tanımlamak mümkündür. İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencilerinin tanımlarıyla öğretim üyesini “Alanında uzman, kendi alanında yeterli donanıma sahip, bilgi doyumuna ulaşmamış, araştıran, araştırmaya teşvik eden, meraklı, yeniliklere açık, her zaman daha iyi olmasının farkında olan, uzmanlığını öğrencilerine yansıtabilen, insanların düşüncelerine ve hayat görüşlerine önem veren nitelikli bireyler.” şeklinde ifade etmek mümkündür.

4.1.8. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Tablo 4.8’de Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesiyle ilişkilendirdikleri kavramlar bulunmaktadır.

Tablo 4.8: Fen Bilgisi ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	f	İngiliz Dili Eğitimi ABD4. Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesiyle İlişkilendirdikleri Kavramlar	f
Ders verme	3	Araştırmaya meraklı	6
Alanında uzmanlaşmış	2	Alanında uzmanlaşmış	3
Sorumluluk taşıma	1	Eleştirilere açık olma	2
		Genel kültür	2
		Bilgi birikimini aktarma	1
		Kendini geliştirme	1

Fen Bilgisi Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencileri öğretim üyesini en çok “ders verme”; İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencileri ise “araştırmaya meraklı” kişi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Fen Bilgisi Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencileri de diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi öğretim üyesi tanımlarında öğretim üyesinin alan bilgisi yeterliklerine odaklanmaktadır. İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları incelendiğinde öğretim üyesinin alan bilgisi ve meslek bilgisinin yanı sıra öğretim üyesinin mesleki gelişim özelliklerine daha çok yoğunlaştıkları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bakış açısıyla öğretim üyesi; akademisyen kişiliği ile alanında araştırma ve yayın yapacak potansiyele sahip, eğitimde kullanılan bilgi, beceri ve teknolojinin sürekli yenilendiğini önemseyip kendini geliştirme kararlılığı içinde olup, kendini sürekli yenileyen, bilgi ve deneyimlerini öğrencilerine aktarıp onların da gelişmesini sağlayan ve öğrencilerini araştırma yapmaya teşvik eden, kendini mesleğine adanmış nitelikli birey olarak görülmektedir.

4.2. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Üniversiteye Gelmeden Önce Öğretim Üyesine Yönelik Beklentileri ve Geldikten Sonra Bunların Karşılama Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin üniversiteye gelmeden önce öğretim üyeleri hakkındaki düşüncelerine ve üniversiteye geldikten sonra öğretim üyelerinin bu düşüncelerini ne derecede karşıladıklarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İçerik analizi yapılırken öğretim üyelerinin özellikleri kişisel ve mesleki özellik olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

4.2.1. Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.9’da Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kişilik özelliklerine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılama düzeyine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.9: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Öğretim Üyesine Yönelik Beklentiler		1. sınıf (f)	2. sınıf (f)	3. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Toplam (f)	1. sınıf (f)	2. sınıf (f)	3. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Toplam (f)	
		Üniversiteye gelmeden önce					Üniversiteye geldikten sonra					
Öğretim üyesinin kişisel özellikleri	Samimi		1	1		2	2	1	3	2	8	
	Resmi	1		3	1	5	1	1			2	
	Bencil/Egoist	1	1		1	3	2		1		3	
	Etkili iletişim kurma	Evet		1	1		2		2	3	2	7
		Hayır		1	4	1	6	2	1	1		4
	Öğrenciye değer verme	Evet							1	1	2	4
		Hayır		1			1	1				1
	Otorite kurmaktan hoşlanma		1			1	1				1	
	Korku duyulan								1			1
	Disiplinli	Evet	1				1					
		Hayır							1			1
	Mizah duygusu düşük							1				1

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (f:6) üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerinin öğrencileriyle etkili

iletişim kuramayacağını düşünürken üniversiteye geldikten sonra bu düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği (f:7) görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin daha çok öğrencilerle iletişim kurmayacağını, kendi çapında eğlendiklerini düşünürdüm. Bu şekilde olumlu yönde bir değişim oldu (FK3,1).

[...] Genel anlamda iyi bir şekilde fikirlerim değişti. Daha farklı çok da uç kişiler değillermiş onlarda bizim gibiler. Diğer öğretmenlerimiz gibi anlaşabileceğimiz, diyalog kurabileceğimiz kişilermiş (FK3,5).

Hocalarla iletişimim gayet iyi. Dersten önce veya dersten sonra bir şeyi çekinmeden gidip sorabiliyorum. Ama ben üniversiteye gelmeden önce böyle bir şey beklemiyordum. Mesela Doçent, Profesör olmuş hocaların yanlarına gidip onlarla konuşabileceğim, rahatlıkla soru sorabileceğim bir iletişim ortamı beklemiyordum (FK3,4).

Yine öğrenciler üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerinin resmi (f:5) ve daha az samimi (f:2) olduğunu düşünürken, üniversiteye geldikten sonra öğretim üyelerinin resmi olduğu düşüncesinin azaldığı (f:2), samimi olduğu görüşünün arttığı (f:8) ortaya çıkmaktadır. Buna ilişkin bazı görüşler de aşağıda verilmiştir:

Önceden kulaktan dolma bilgilerimiz vardı buraya gelince şunu gördüm. Üniversiteye gelmeden önce kafamızda şekillenen öğretim üyeleri; soğuk kişiler, ders anlatıp çıkan kişiler olarak görüyordum ama şanslıyız ki hani genel anlamda çoğu hocamız o şekilde değildi bizi daha iyi anlayan kişilerdi (FK3,5).

Gelmeden önce genel bir kanı vardır ya öğretmenler katı, soğuk, disiplinlidir gibi düşündüm. Tabi ki kişiden kişiye değil bir konu bu ama öğrenciye daha ılımlı, iletişimi yüksek, onları kazanmaya çalışan bir şey öğretmeye çalışan öğretmenler gördüm (FK4,5).

Lise hocalarımız bizi üniversiteye doğru korkuttular. Ben buradaki hocalarımızı gözümde çok büyütüyordum. Bir robot gibi ne konuşabileceksin ne soru sorabileceksin oysa gayet samimiler mesela biz geçen sene kimya hocamızla yurda beraber yürüyor sohbet ediyorduk birlikte (FK2,3).

Öğretim üyesinin kişisel özelliklerine yönelik öğrencilerin belirttiği diğer bir ölçüt bencillik üzerine olmuştur. Öğrenciler üniversiteye gelmeden önce de geldikten sonra da öğretim üyelerinin bencil olduğunu düşünmektedirler. Örneğin 3. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri aşağıdaki şekilde düşüncelerini belirtmektedir:

Lisedeyken bize saatlerini ayırabilecek hocalarımız vardı. Kendi bölümümüzde değil ama başka bölümde gördüm bunu. Öğrenciye beş dakikasını ayıramayacak hocalar var. Fazla egoistler onun dışında aynı mevkide, aynı okulda okuduğumuz için liseden hiçbir farkımız yok (FK1,1).

Hocalar egoistler. Çünkü belli bir eğitim almışlar yıllardır tezler olsun belli bir şeye gelmişler ama derslerde öyle değiller. Daha çok asistanları o şekilde hocalardan çok asistanlardan çok çekiyoruz (FK1,3).

Gelmeden önce buram buram ego koktuklarını düşünüyordum. Gözlemlerime göre bazı kesim öyle ama çoğu değil. Bize sıcakkanlı, doğal, normal bir bireymiş gibi davrananlar da var ama bunun tersi davrananlar da var (FK3,3).

Gerçekten biraz kendilerini üstün görme olarak mı desem bilemedim ama o tarz hocalarımız da var. Şu an bu fakültede bizi gerçekten rahatsız eden bir durum bu ama onun yanı sıra çok da iyi hocalarımız da var (FK3,6).

Öğrenciler sınıf atladıkça öğretim üyelerinin kendilerine değer verdiklerini belirtseler (f:4) de bütün öğrencilerin bu konuda görüş bildirmedikleri görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler de aşağıda verilmiştir:

[...] bir de herhangi bir görüşü ne olursa olsun burada öğrencilere saygı var öğrencilere değer veriliyor (FK3,1).

Bazı hocalar iyi yani ciddi iyi ama çoğu iyi değil tabii iyilikten kastım ise; iyi ders anlatıyorlar öğrencileri önemsiyorlar (FE4,1).

Olumlu yönde olanlar genellikle öğrencilerini teşvik eden onlara değer veren öğretmenlerle karşılaştım fakat dediğimiz gibi bir bireyin kendi sorumluluğu olduğunu kendisinin öğrenmesi gerektiğini düşünen öğretmenler de vardı (FK4,5).

Öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerine yönelik herhangi bir olumsuz düşüncelerinin olmadığı ancak geldikten sonra birer öğrenci öğretim üyeleri için mizah duygusu düşük ve korku duyulan kişiler oldukları yönünde görüş belirtmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Lisedeki öğretmenlerimiz dersi anlatır gider hiç yüzümüze bakmaz diyorlardı ama şimdi yapılan espirlere bakınca oldukça ergen seviyesinde baya bir mizah seviyeleri yüksek! (FK1,2).

Burada arkadaşımın söylediği gibi hocayla karşılıklı bir diyalog kurmakta zorlanıyorsun. Bazı hocalar çok agresif oluyor. Profesörle mesela bir soru soruyorsun; bir hocamız var sorarken bile tepki uyguluyor sana sorduğun soruya korkuyorsun. İkinci soruyu sormaya korkuyorsun (FK16).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden bir kız öğrenci ise diğer katılımcılardan farklı olarak öğretim üyelerinin disiplinli kişiler olacakları beklentisiyle üniversiteye geldiğini bu konuda beklentilerinin karşılanmadığını *“Disiplin yok. Ben üniversiteye gelirken daha çok lisede baskı altında büyüdüğümüz için hocaların disiplinli olacağı düşüncesi ile geldim. Üniversite de bir disiplin olacak diye düşünmüştüm ama öyle olmadı (FK1,4).”* şeklinde ifade etmiş fakat diğer öğrencilerin bu konuda görüş belirtmedikleri görülmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. sınıf ve 4.sınıfta okuyan üçer öğrenci üniversiteye gelmeden önce öğretim üyeleri hakkında beklentilerinin olmadığını dile getirmişlerdir.

4.2.2. İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.10’da İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kişilik özelliklerine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.10: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kişilik Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Öğretim üyesine Yönelik Beklentiler		1. sınıf (f)	2. sınıf (f)	3. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Toplam (f)	1. sınıf (f)	2. sınıf (f)	3. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Toplam (f)	
		Üniversiteye gelmeden önce					Üniversiteye geldikten sonra					
Öğretim üyesinin kişisel özellikleri	Samimi		1		1	2	2	5		1	8	
	Resmi	2	5		1	8		1	1		2	
	Bencil/Egoist							1	1	1	3	
	Etkili iletişim kurma	Evet						1	3		1	5
		Hayır	2	2		1	5			1	1	2
	Öğrenciye değer verme	Evet			1		1	1			1	2
		Hayır									1	1
	Samimiyet ve otorite dengesini sağlama	Evet							1			1
		Hayır	2				2	2				2
	Acımasız olma	1				1						
	Aydın			1		1				1		1
	Demokratik			1		1				1		1
	Kültürlü			1		1				1		1
	Rahat			1		1				1		1
	Çalışkan		1			1						
	Korku duyulan										2	2
	Eleştiriye kapalı									1		1

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin üniversiteye gelmeden önce büyük çoğunlukla öğretim üyelerinin resmi (f:8) ve daha az samimi (f:2) ilişkiler içinde olacaklarını beklediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak üniversiteye geldikten sonra öğrencilerde öğretim üyelerinin resmi olduğu düşüncesinin azaldığı (f:2), düşündüklerinin aksine öğretim üyelerinin samimi olduğu görüşünün arttığı (f:8) ortaya çıkmaktadır. Her iki öğretmenlik alanında öğrencilerin öğretim üyelerinin samimi ve içten ilişkiler içinde olamayacağı ön yargısıyla üniversiteye girdikleri ve önyargılarının gerçekleşmediğini görüşlerine yansıtmaları benzeşmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Liseden çıkınca hepimiz öğretmenlerimiz veya büyüklerimiz üniversite çok farklı bir yer, üniversite de hocalar ile çok farklı ilişkileriniz olacak hiç böyle samimi olamayacaksınız diyorlardı fakat dediklerinin tersine biz öğretmenlerimizle arkadaş gibiyiz (İK1,3).

Ağabeylerimizden, ablalarımızdan duyduklarımızdan dolayı resmi olacaklarını tahmin ediyordum. Hocaların katılığı, soğukluğu olabileceğini tahmin ediyordum. (İE1,4).

Ben gelmeden önce düşüncem şuydu, birçok kişiden duyduğum üzere hem de filmlerden gördüğüm üzere hoca gelir ders anlatır makine gibi girer çıkar diye düşünüyordum. Ama hocalarımı buraya geldiğimde çok daha samimi buldum belki Prof. değiller diye ama mütevazi buldum. Cana yakın iyi insanlar. Hocalarımın hepsini seviyorum. Makine değiller onlar da insan bunu anladım (İE2,1).

Mesela; bana burada hocalarım çok sıcak davranıyorlar gerçekten öyle öğretmen öğrenci ilişkisi değil de abla kardeş ilişkisi canım sıkkın olduğunda yanlarına gittiğim hocalarımda oluyor (İK2,2).

Hocalarım da beni çok sevdiler ben de her zaman onları çok sevdim ve yakınlık gösterdim. Yani arkadaşlarımın adını bilmezlerken ilk benim adımı bilirlerdi. Her zaman hocalarımla arkadaşlarımla olduğundan daha farklı yani arkadaşlarımla hocalarla ilişkisinden daha farklı üst düzey ilişkim oldu (İE2,4).

Tablo 4.10 incelendiğinde İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerinin öğrencileriyle etkili iletişim kuramayacaklarını (f:5) düşünürken üniversiteye geldikten sonra bu beklentilerinin olumlu yönde değiştiği (f:5) görülmektedir. Araştırmaya katılan her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğrencilerin öğretim üyesinin etkili iletişim kurabilme ile ilgili Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'a göre belirtilen görüşleri değerlendirildiğinde aynı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler de aşağıda verilmiştir:

[...] insanlarla iletişim kurmayan içine kapalı kişiler olarak düşünüyordum. Fakat tam tersi oldu çok iyi yani karşılıklı diyalog kurulabilecek bir ilişki içinde olduklarını düşünüyorum (İK2,1).

Ben gelmeden önce üniversitedeki hocaların çok ulaşılmaz, selam bile veremeyeceğimiz düzeyde insanlar hayal etmişim. Burada hocalarım bana çok yardımcı oldular hepsi destek oldular. İnsan ilişkisi anlamında söylüyorum öyle bir ilişki kurduk ve bana çok destekleri oldu (İK4,1).

Buraya gelince nispeten olumlu oldu benim için ben tahminlerimi abartmışım. Biraz daha iyi oldu tahminimden daha iyi anlaştığım iyi gördüğüm iletişim kurduğum hocalarım oldu (İE1,4).

Tablo 4.9'da olduğu gibi tablo 4.10'da da öğretim üyesinin kişisel özelliklerine yönelik öğrencilerin belirttiği diğer bir ölçüt "bencillik" üzerine olmuştur. İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri üniversiteye gelmeden önce bu ölçüt hakkında görüş belirtmezken geldikten sonra öğretim üyelerini mütevazi olmayan, bilmişlik taslayan kişiler olarak görmekte, bencil olduklarını düşünmektedirler. Yine her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğrencilerin üniversiteye geldikten sonra öğretim üyesinin bencil olduğu düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri aşağıdaki şekilde düşüncelerini belirtmektedir:

[...] hem de çok egoist davrananı var her şeyi kendin yapacaksın sadece yapacaksın (İK2,2).

Benim ikinci üniversitem burası ilk üniversitemde de aynı şeyi yaşadım. Prof. unvanını isminin önüne koyan bir insan birazcık değişiyor mu diyeyim. Her şeyi ben bilirim her şeyi benim dediğim gibi olacak moduna mı giriyor. Çünkü Prof. dediğin insan beni o kadar güzel etkilemeli o kadar konuşmalı ki ben hayran kalıp a evet ben bunu böyle yapmışım yanlış yapmışım demeliyim. Ama bir yanlış yaptığımda bana değişik bir şeyler söylediğinde of yine kendi egosuna kapıldı diyorum (İE3,1).

Birçok hocayı ulaşılmaz buluyorum çünkü fark var aramızda o farkı oluşturan bir kibir var. Maalesef biz hocamıza gittiğimizde o kendini rütbesinden dolayı bizden çok üstün bir insan olarak görüyor. Bizim seviyemizde düşünmektense tamamı ile kendi rutin memur görevlerinden uzaklaşmadığı için ve haliyle orada bir rütbesi olduğu için bize bir nebze alt muamele yapması kast sistemini hatırlatıyor. Ulaşılmaz kişiler olarak görünüyorlar bunun sebebi ise biraz fazla özgüvenlerinin olması ve biraz da kibirlilikle kendilerini büyük görmeleri (İE4,3).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden bir kız öğrenci diğer katılımcılardan farklı olarak üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerinin öğrencilerine karşı acımasız olacaklarını beklemekteyken; üniversiteye geldikten sonra bu düşüncesi olumlu yönde değişmiş öğretim üyelerini öğrencilerine değer veren kişiler olarak gördüğünü “ *Duyuyoruz öyle bekliyorduk bazı hocalar şöyle acımasız böyle acımasız yani öyle bir acımasız davranış görmedim öğrencilere değer veriyorlar, belki 1. sınıf olmamdan dolayı olabilir (İK11).*” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretim üyesinin kişisel özelliklerine yönelik öğrencilerin belirttiği diğer bir ölçüt öğretim üyelerinin öğrencilerine davranışlarında samimiyet ve otorite dengesini sağlama üzerine olmuştur. Bu özellik üzerine Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri görüş belirtmezken İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin görüş belirttiği Tablo 4.10’da görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Aslında tam beklediğim gibi oldu çünkü tam katı ya da arkadaşımın dediği gibi iyi iletişim kuran eğitim veremiyor, iyi eğitim veren de iletişim kuramıyor. Çünkü ailemde eğitimci olduğu için böyle bir beklentim vardı ki öyle de oldu. Çok büyük bir şaşkınlık yaşamadım (İE1,1).

Beklentilerim arkadaşımın da dediği gibi ya sıcak olup eğitim vermesi yetersiz oluyor ya da eğitimi çok iyi olup sıcak olamıyor. O ikisini bir arada tutabilen insanlarla karşılaşmayı istedim. Daha çok olmasını istedim bu kişilerin azlığı şikâyetim (İE1,2).

[...] Hocaların öğrencileri ile aralarına bir mesafe koyması hem kendi açılarından hem de öğrenciler için gereklidir. Çünkü öğrencilerle çok fazla yakın olursanız bir süre sonra sizi dinlemezler. Ben bu şekilde düşünüyorum (İE2,4).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden iki katılımcının üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerine yönelik herhangi bir olumsuz düşüncelerinin olmadığı ancak geldikten sonra öğretim üyeleri için korku duyulan kişiler olduklarını düşündükleri yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Öğretim üyelerinin korku duyulan kişiler oldukları yönünde her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğrencilerin görüş belirttikleri görülmektedir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Bir o kadar da dışarıda sinirlenir gelir sınırını benden çıkarır ben bu durumdan nefret ediyorum. Mesela ben bazı hocalarının odasına girmeye bile korkuyorum. Kapıyı çalıp içeriye girme cesareti bulamıyorum (İE4,2).

Önüden geçerken hocanın kapısı açılacak diye korkuyorum (İE4,1).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden farklı olarak bir erkek öğrenci üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerinin kişilik özellikleri boyutunda; öğretim üyelerinin aydın, demokratik ve kültürlü olmalarını beklemekteyken; üniversiteye geldikten sonra bu beklentilerinin karşılanmadığını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Üniversiteye gelmeden önce üniversitedeki hocaları biraz daha rahat, daha elit, daha kültürlü, daha fazla entelektüel, daha demokratik ve insanların düşüncelerine önem veren insanlar olarak düşünmüştüm fakat hayal bu konuda hayal kırıklığına uğradım (İE3 1).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden bir kız öğrenci ise öğretim üyelerinin çalışkan kişiler olacakları beklentisiyle üniversiteye geldiğini “*Filmlerdeki gibi böyle girip çıkılan makine gibi mesela çok çalışkanlar (İK2,1).*” şeklinde ifade etmiş fakat diğer öğrencilerin bu konuda beklentilerinin olmadığı görülmektedir.

Öğretim üyesinin kişisel özelliklerine yönelik belirtilen diğer bir ölçüt ise öğretim üyelerinin eleştirilere kapalı olmasına ilişkin olmuştur. Diğer katılımcılardan farklı olarak bu konuya yönelik bir öğrenci görüşü aşağıda belirtilmiştir:

Hocalara sürekli iyi davranman gerekiyor. Yalakalık yapman gerekiyor gözüne iyi görünmen gerekiyor. Ders çalışan bir tip olarak görüldüğün zaman iyisin. Onlara karşı kendi özel fikrini söylediğinde onun hoşuna gitmeyen fikrini söylediğinde onun gözünde bir düşüyorsun. Hatta bu yüzden notların da düşüyor (İK3,2).

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. sınıfta okuyan 2 öğrenci, üniversiteye gelmeden önce öğretim üyeleri hakkında beklentilerinin olmadığını dile getirmişlerdir.

4.2.3. Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Mesleki Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.11’de Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin mesleki özelliklerine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.11: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Mesleki Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

			1. sınıf (f)	2. sınıf (f)	3. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Toplam (f)	1. sınıf (f)	2. sınıf (f)	3. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Toplam (f)	
			Üniversiteye gelmeden önce					Üniversiteye geldikten sonra					
Öğretim üyesine Yönelik Beklentiler	Alanında donanımlı	Evet	1	4			5	1	2			3	
		Hayır						3	3			6	
	Bilgi aktarımında yeterlilik	Evet	1	1			2		1				1
		Hayır						2	3				5
	Etkili ve verimli ders anlatma	Evet	1		1		2			1	1		2
		Hayır						1	2				3
	Sınıf yönetimi	Esnek Kurallar	1				1	1					1
	Öğrencinin öğrenmesi için çaba harcama ve ilgili olma	Evet			1		1		1	1			2
		Hayır		1	2		3			1	4		5
	Ölçme değerlendirme yöntem ve uygulamaları	Yeterli							1				1
		Yeterli Değil		1			1					1	1
	Öğretim sürecinde yöntem seçimi	Geleneksel Yaklaşımlar							1	4	3		8
		Yeni Yaklaşımlar			1		1						
	Mesleki bilgisiyle ve uygulamalarıyla model olma	Hayır								2			2

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin (f:5) öğretim üyelerinin alanında donanıma sahip olacakları beklentisiyle üniversiteye geldikleri ancak çoğunlukla (f:6) beklentilerinin aksine öğretim üyelerini bu konuda yetersiz buldukları Tablo 4.11’de görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Mesela hocalar donanımlı, uzman kişiler olacak ve sana sürekli bir şeyler aktarabilecek sen anlayarak çıkacaksın düşüncesi ile gelmiştim ama olmadı. (FK1,4).

Bazı hocalar yeterli geliyor ama bazıları gerçekten yetersiz kalıyor, yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşündüklerim var (FK1,7).

Üniversiteye gelmeden önce böyle devasa bir şey bekliyordum. Profesörler konuları tak tak anlatıp geçecek insanlar olduklarını düşünüyordum. Biraz hayal kırıklığına uğradım. Üniversiteye gelmeden önce daha olumlu düşünüyordum. Üniversiteye geldikten sonra gözlemediğime göre fikirlerim değişti. Olumsuz yönde tabii iyilerde var ama onun yanında kötülerde var (FK2,1).

Benim lisedeyken hocalarım çok iyilerdi. Üniversiteye geldiğimde daha iyi hocalar bekliyordum. Lisedeki hocaları arama duygusunda oldum. Üniversiteye geldim bu ne lise öğretmenleri gibi dedim bazıları ama iyi hocalar da var (FK2,2).

[...] Ama daha çok insan üniversitede, alanlarında Uzman Profesörler böyle gözlüklü falan Einstein gibi alanlarında donanımlı hocalar bekliyor ama bazıları düşük buldum (FK2,4).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden bazıları (f:2) öğretim üyelerinin bilgi aktarımı konusunda yeterli olacağını düşünmekteyken; üniversiteye geldikten sonra (f:5) öğretim üyelerinin yeterli bilgi birikimine sahip olmalarına rağmen bildiklerini öğrenciye aktarmada sıkıntılar yaşadıklarına ve bu konuda yetersiz kaldıklarına ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Konusal anlamda bazıları çok bilgiye sahipler. Bazıları iletişim kurmakta zorlandıkları için tam aktaramıyorlar bize ya da biz fazla kitaba bağlı kalmadan hocalara bel bağladığımız için ders anlatımında zorlanıyoruz. Bildiğimiz konularda zorlanabiliyoruz. Onun dışında umudumu ben de kaybetmeye başladım ders konusunda (FK1,3).

[...] Ben liseden daha fazla anlamayarak çıkıyorum derslerden. Öyle garip bir beklentim vardı ama ters köşe oldu (FK1,4).

[...] Bazı hocalar var ki bizden daha bilgisizler olduklarını gördüm. Bizden daha bilgisiz de demeyim ama ders anlatmasını tam olarak öğrenciye sunamayan, dersi tam düzgün anlatamayan hocalarla karşılaştım. Bu beni büyük bir hayal kırıklığına uğrattı. Beklediğim şekilde değilmiş yani ama onun yanında çok iyi hocalarımız da var (FK2,1).

[...] Lisedeki öğretmenleriyle hocaların aralarındaki fark ise dersi anlatma olabilir. Ders içeriği hakkında bize anlatabilecekleri bilgi birikimi olarak çok fazla biliyorlar ama bize bunu aktarabilmeleri becerileri lisedeki hocalardan daha az ölçüde (FK2,2).

[...] Burada da aşırı bir bilgi aktarımı bekliyordum. Bunu aktaran hocalarımız da oldu aktaramayan da oldu (FK2,4).

Öğretim üyesinin mesleki özelliklerine yönelik belirtilen diğer bir ölçüt ise öğretim üyelerinin etkili ve verimli ders anlatma özelliğine ilişkin olmuştur. Bazı öğrenciler (f:2) bu konuda olumlu yönde beklentisinin olduğunu dile getirirken; üniversiteye geldikten sonra bazı öğrenciler (f:3) beklentilerinin karşılanmadığına ilişkin görüş belirtmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler de aşağıda verilmiştir:

[...] Bazı hocalar çok ders işliyor, bazıları anlatamıyor gibi. Ben bu bölümün biraz daha dolu olmasını beklerdim. Sonuçta öğretmenler bir nesil hazırlıyorsa iyi bir eğitim almaları lazım. Ama çok boş bir eğitim veriyorlar. (FK1,2)

[...] Hepimiz zaten burada istekliyiz, dinlememek gibi bir şey zaten yok ama onlar olabildiğince sıkıcı olan aynı ses tonu, slayttan okuma bu oldukça benim için olumsuz (FK3,3).

[...] Olumsuz yönde ise ders içerisinde anlatım konusundaki sıkıntılar. Dersi şu şekilde anlatmasını bekleyemem ama o şekilde anlattığı için hem sıkılıyorsun hem de anlamıyorsun. Sınav zamanında çok zorlanıyorsun çünkü dersi dinleyemiyorsun. Gerçekten çok monoton ve hani slayttan okuyup geçiyor (FK3,4).

Öğrencilerinden birinin diğer katılımcılardan farklı olarak üniversiteye gelmeden önce sınıf yönetimi konusunda öğretim üyelerinin esnek kurallar uygulayacağını beklediğini ve bu beklentilerinin gerçekleştiğini “...Beklentimin dışında bir şey yok ama liseye göre biraz daha rahat olacağımızı biliyordum. Lisedeyken telefon serbest muhabbeti oluyordu onun dışında yine dersini anlatır sonra çıkan giden hocalar. Değişen bir şey olmadı (FK1,7).” şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde derslerin işlenişiyle ilgili olarak öğrencilerin bazıları (f:3) üniversiteye gelmeden önce öğrencinin öğrenmesi için çaba harcayan ve bu konuda ilgili olan öğretim üyelerinin olmayacağını düşünmekteyken; üniversiteye geldikten sonra da (f:5) bu düşüncelerinin değişmediğini gördüklerini ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Benim beklentimin doğrultusunda geldi aslında aynı şekilde bizi de lisedeyken bizi korkutuyorlardı. Biz sizin derslerinizle çok fazla ilgileniyoruz üniversitede böyle bir şey olmaz. Hocalarınız sizin anladığınızı anlamadığınızı önemsemeyecek demişlerdi o şekilde olmadı (FK2,5).

Her şeyi öğrencinin üzerine yıkıyorlar. Her şeyi öğrenci yapsın şeklinde bekliyorlar (FK3,1).

[...] Lise ile karşılaştığımızda; lisedeki hocalarımız dersi anlatma çabası içerisindeydi, anlamamız için. Yine öyle olur diye beklemiştim ama burada o yok. Ben süremi bitireyim, sonra çıkayım gideyim, onlar anlamış dinlemiş umurlarında olmuyor. Biz kendimiz yakalamaya çalışıyoruz (FK3,3).

[...] Lisede şöyle oluyordu ders işliyorduk konu anlatıyorlardı soru çözüyorlardı hani beraber sınıfta soru çözüyordük ama burada bir tane soru çöz anladın mı diğer konuya geç ya da konusuna göre hiç soru çözmeye ya sen anlat ya da bunları okursunuz deyip bırak git. Hiç çaba yok İyi değil. Lisedeki gibi devam ederim diye düşünüyordum ama olmadı (FE4,1).

Üniversiteye geldikten sonra çoğu Öğretim üyesinin çok ilgisiz olduğunu fark ettim (FK4,1).

[...] Duyumlar alıyordum üniversitede eğitim farklı olabileceği konusunda fakat buraya gelince lisedeki öğretmenler gibi öğrencilerin davranışına veya ders başarısına lisedeki gibi çok önem vermediklerini gördüm. Yani mesleğini bir görev için yaptıklarını gördüm (FK4,2).

Burada öğrenciye biraz daha sorumluluk yükleniyor. Öğrenci sorumluluğunu bilir gelirse anlar gelmezse anlamaz gibi. Herhangi bir üstüne düşmek gibisi olmuyor bir de hocasından hocasına fark ediyor yani (FK4,3).

Öğrencilerinden birinin diğer katılımcılardan farklı olarak üniversiteye gelmeden önce ölçme değerlendirme ve uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim üyelerinin sınav sonuçlarını değerlendirirken objektif olmayacaklarını beklediğini fakat bu beklentilerinin gerçekleşmediğini ifade etmektedir. Diğer bir öğrenci ise, uygulanan sınavları beğenmediğini aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

Bir de akrabalarımızdan okuyan kişilerden, büyüklerimizden bazıları şöyle diyordu. Hoca sana gıcık olursa sen 100'lük kâğıt versen bile notun 0 olur. Ama bizim hocalarımız öyle değiller. Normal, hatta isimlere bakmadan okuyorlar soruları o açıdan adaletliler. Hakkını veriyorlar (FK2,2).

[...] iyi ders anlatıyorlar, öğrencileri önemsiyorlar fakat sınavları güzel değil (FE4,1).

Öğretim üyesinin mesleki özelliklerine yönelik belirtilen diğer bir ölçüt ise öğretim üyelerinin öğretim sürecinde yöntem seçimine ilişkin olmuştur. Özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f:8) üniversiteye geldikten sonra derslerde yeni yaklaşımların yeterince kullanılmadığı, geleneksel yöntemlerle ders işlenmeye devam edildiği yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Lisedeki ve ilkokuldaki hocalarıma göre daha düşük. Ne anlamda dersek; mesela bazı hocalarımız slayttan okuyor. Sadece bakıyoruz slayt takip ediyoruz. Beklentim daha yüksekti (FK3,2).

[...] Bazı derslerimizde büyük sıkıntılar var. Slayttan geçiyor ya da sıkıcı ses tonu değişiyor. Ama ben birçok arkadaşımın görüşüyle bu konular hakkında görüşüyoruz. Öğretmenleri karşılaştırıyoruz. Arkadaşım Aydın'da Tıp Fakültesi okuyor. Cerrahlardan, Profesörlerden şikâyetçi diyor ki slayt okuyorlar. Slayt okuyacaksa ben neden o derse geliyorum. Zaten bende kendim okuyup öğrenebilirim. Birçok okul ve üniversitede eğitim şekli bu şekilde (FK3,4).

Bazı hocalar kitabı acıyor bir konudan örnek veriyor, arkadaki konuları ise burayı siz okursunuz burayı size bıraktım siz anlattırınız, siz anlarsınız, siz akıllısınız zaten diyorlar.15-20 sayfa dışında nerdeyse kitabın yarısını bize bırakıyorlar. 2-3 üniteyi anlatıyorlar ondan sonra bitiriyorlar. İyi değil (FE4,1).

[...] Hocalar derslerde genellikle sunumdan açıp okuyorlar (FK4,2).

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi Eğitimi ABD 3. sınıfta okuyan iki öğrenci, üniversiteye geldikten sonra öğretim üyelerinin mesleki bilgisiyle ve uygulamalarıyla öğrencilere model olmada yetersiz kaldıkları yönünde aşağıdaki şekilde görüşlerini belirtmektedir:

[...] Öğretmeni öğretmen yetiştiriyor ama söylediklerini kendileri yapmıyorlar. Mesela öğretmenlik konusunda söylüyorlar sınıfta dolaşın, göz teması kurun, öğrencinin fikirlerini söylemesine yardımcı olun diye ama kendileri yapmıyorlar (FK3,1).

[...] Bizden beklenen performansı doğru şekilde gösteren hocamız çok nadir. Bu beni çok büyük olumsuzluğa itti. (FK3,3).

4.2.4. İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Mesleki Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.12'de İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin mesleki özelliklerine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılama düzeyine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.12: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Mesleki Özelliklerine Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Öğretim üyesine Yönelik Beklentiler		Üniversiteye gelmeden önce					Üniversiteye geldikten sonra				
		1. sınıf (f)	2. sınıf (f)	3. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Toplam (f)	1. sınıf (f)	2. sınıf (f)	3. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Toplam (f)
Öğretim üyesinin mesleki özellikleri	Alanında donanımlı	Evet	2	2	6	4	14	2		3	5
		Hayır						2		1	3
	Bilgi aktarımında yeterlilik	Evet			1		1				
		Hayır							1	1	2
	Sınıf yönetimi	Esnek Kurallar	1				1				
		Katı Kurallar	1				1	2			2
	Öğrencinin öğrenmesi için çaba harcama ve ilgili olma	Evet			1	1	2	1		1	2
		Hayır		1		1	2		5	2	7
	Ölçme değerlendirme yöntem ve uygulamaları	Yeterli		1	2		3	1	1		2
		Yeterli Değil		1			1	2	7	1	10
	Öğretim sürecinde yöntem seçimi	Geleneksel Yaklaşımlar						1	4	5	10
		Yeni Yaklaşımlar	1			1	2				
	Mesleki bilgisiyle ve uygulamalarıyla model olma	Evet			1	2	3				
		Hayır							4	3	7

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğu (f:14) öğretim üyelerinin alanında donanıma sahip olacakları beklentisiyle üniversiteye geldiklerini dile getirmişlerdir. Üniversiteye geldikten sonra bazı öğrenciler (f:5) öğretim üyelerinin alanında donanımlı bulurken bazıları (f:3) ise beklentilerinin aksine öğretim üyelerini bu konuda yetersiz bulduklarını ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Benim ne beklentilerim ne de isteklerim karşılandı. Profesörlerin daha profesyonel daha çok alanına hâkim olduğu varsayıyordum. Geldiğimde ise lise öğretmenlerinden pek de farklı olmadıklarını gördüm. Beklentim daha yüksekti. Daha profesyonel, alanına hâkim olduklarını düşünüyordum. Ama lise öğretmenlerinden farkı yok benim için (İE1,3).

Gelmeden önce hocalarımı daha çok yaşlı yaşını almış bu konuda sanki yıllarca bu işi yaptıktan sonra iyice uzmanlaşıp burada çalışmaya başladıklarını düşünüyordum. Ama sonradan bu işe başlamadan önce aslında daha üst mertebelere gelmek için uğraşıp daha sonra buraya geldiklerini öğrendim (İE2,2).

Benimde aynı şekilde beklentilerimi karşılamadı. Hayal kırıklığına uğradım. Onun sebebi de yine aynı şekilde gelmeden önce benden üst düzey insanlar, donanımlı hocalar, daha güzel bir ortam beklemem (İK3,5).

[...] Açıkçası üniversiteye gelirken ben şunu bekledim hangi üniversiteden olursa olsun hocalar donanımlı olacak, yurtdışında da eğitim görmüşlerdir büyük bir ihtimalle diye çünkü yabancı dildeyiz (İE3,1).

Ben üniversiteye gelmeden önce daha doğrusu üniversiteyi bir eğitim yuvası mantığıyla düşünüyordum. Profesör, Doçent ve doktorasını bitirmiş hocalar. Bunların araştırma yaptığı çünkü araştırmalar benim ilgimi çekiyordu. Ama üniversiteye geldiğimde o araştırma yapan kadroyu ben burada göremedim (İE4,3).

Öğrencilerinden biri diğer katılımcılardan farklı olarak üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerinin bilgi aktarımı konusunda yeterli olması gerektiğini beklerken; bazı öğrenciler (f:2) üniversiteye geldikten sonra öğretim üyelerinin yeterli bilgi birikimine sahip olmalarına rağmen bildiklerini öğrenciye aktarmada yetersiz kaldıklarına ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

[...] Ben buradan mezun olduktan sonra bilgili, donanımlı bir şekilde çıkmam gerekiyor. Bu bilgiyi de bana ancak buradaki öğretim üyeleri aktarabilirler o yüzden de yönlendirmeden daha çok o bilgiyi bize vermeleri, doğru aktarmaları lazım Beklentim bu yöndeydi (İK3,2).

Ben büyük bir hayal kırıklığına uğradım. Buradaki herkes donanımlı ama ben aktaramadıklarını aktarmaya çalışmadıklarını düşünüyorum (İK3,3).

[...] dersin işleyiş şekli, hocaların bize bilgiyi aktarmayışı çok yetersizler yani bunu söyleyebilirim (İK4,3).

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıfta okuyan iki öğrenci, üniversiteye geldikten sonra öğretim üyelerinin sınıf yönetimi konusunda katı kurallar uyguladığı yönünde aşağıdaki şekilde görüşlerini belirtmektedir:

Katı kurallı bir öğretim sistemi olarak öğretim üyelerini hayal ediyordum. Ama aslında katı kurallı olmak tabii ki de hakları olması gereken bir şey yaşı yüksek insanları bir arada tutmak zor bir şey ama keşke bunu yaparken doğru yollardan yapsalar. Öğrenciler için katı kurallar doğru yol çizmiyor. Biz de yavaş yavaş doğruyu anlatınca anlayabilecek insanlar olduğumuzu düşünüyorum. Bu kendilerinde eksik. Gelmeden önceye göre düşüncelerim şu an olumsuz oldu. Yüksek bir beklenti ile geldim ama söylediğimden çok daha farklı katı kurallı ama biraz daha boş bir sistem var (İK1,3).

Ben açıkçası gelmeden önce biraz daha rahat bekliyordum. Bu kadar sıkı olacaklarını düşünmemiştim. Daha rahat daha kolay olacağını düşündüm. Düşündüğümünden daha zorlayıcı geldiler bana (İE1,5).

Tablo 4.12 incelendiğinde; derslerin işlenişleriyle ilgili olarak öğretim üyelerinin öğrencinin öğrenmesi için çaba harcaması ve bu konuda ilgili olması yönünde üniversiteye geldikten sonra öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f:7) olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Lisedeki öğretmenlerimizin kazandıkları parayı daha çok hak ettiklerini düşünüyorum. Daha iyi çalıştıklarını düşünüyorum ilkokul ve ortaokul da öyle. Bence üniversitedeki hocalardansa lisedeki, ortaokuldaki öğretmenlerimizin biraz daha değerlerini bilinmesi gerekiyor. Onlardan alabildiğimiz bilgi, kazanımlar, ilgi biraz daha fazlaydı. Burada yaptığımız sunumlarda dahi hocamızın bize ekstra kattığı bir şey yok. Biz sadece arkadaşlarımızın yaptığı şeyleri izliyoruz (İK3,3).

Hocalar sadece dersi veriyor sonra bu notu alırsan geçersin ama bilgi kalmıyor. Sadece geçmek mi önemli bence bilgi kalsın bizde doğru öğrenelim. Sınavdan sonra gidiyor. Hiçbir şey kalmıyor (İK3,1).

[...] Bence sıkıntı öğretmenlerin kendilerini çok profesyonel zannetmeleri ve bu profesyonelliği çok yanlış yorumlamaları, öğrenci ile aralarına mesafe koymaları, burada gelip slayttan okumaları, görev verip o görevi yapan getirir ben sadece okurum ve değerlendiririm şeklinde bakmaları olaya. (İE3,3).

[...] O zaman onları lise hocası gibi olduklarını düşünüyordum bende lise öğrencisiydim sonuçta. Sadece istihdam dolduran bir devlet memuru olduklarını düşünüyordum. Öyle çıktılar maalesef öyle çıktılar ama öyle olmamaları gerekiyor (İE4,1).

Öğretim üyesinin mesleki özelliklerine ilişkin belirtilen diğer bir ölçüt olan ölçme değerlendirme ve uygulamaları ile ilgili olarak; öğrencilerinden bazıları (f:3) üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerini yeterli bulmaktayken, geldikten sonra büyük çoğunluğunun (f:10) bu konuda öğretim üyelerinin beklentilerini karşılamadığı yönünde görüş belirtmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Olumsuz olarak hocam şunu soracağım dedi sınavda veya şu kadar puan vereceğim sınavda deyip daha az puan verdiği ya da başka şey sorduğu oldu (İE2,1).

[...] Ben açıkçası gelmeden önce daha fazla bizi zorlayıp bizim bilgi alabilme yeteneğimizi değil bilgiyi aktarabilme yeteneğimizi ölçeceklerini düşünüyordum. Fakat yine de bilgiyi alma yeteneğimizi ölçmeye ilkokul ve lisede ki gibi devam edildiğini gördüm. Bu açıdan benim görüşüm eskisine göre daha olumsuz. Beklentilerimi karşılama açısından ise; ben daha farklı bir şey bekliyordum. Bölümümüzden ötürü bizim algılama yeteneğimizi değil algıladıklarımızı anlatma yeteneğimizi ölçmelerini bekliyordum (İE2,2).

[...] Sunumun iyi olup olmamasını devamsızlığın azlığına ya da çokluğuna bağlıyorlar. Senin devamsızlığın çok sen kesinlikle sunumu iyi yapamazsın ya da bu arkadaşımız devamsızlığı çok yapmamış o yüzden sunumu bu kadar iyi. Ben gerçekten kendime ilkokul muamelesi yapılmış gibi hissediyorum (İE3,1).

Ben üniversiteye gelmeden önce ablalarımın ve çevremdeki insanların yakındığı şey aynı şeydi. Öğretmenlerin adaletsiz davranması, sınav kâğıtlarını okumamaları, sebepsiz yere dersten bırakılmaları. Ben bunun böyle olmayacağını düşündüm. Her üniversite için aynı şey değildir diye düşündüm. Ben daha iyi beklentilerle geldim. Biraz daha adaletli olacaklarını düşündüm. Ama %80'i öyleyse %20'lik bir kısımda halen aynı adaletsizlik var. Biz bundan muzdaribiz. Sınava giriyoruz. Çok bilgi yazıyorsun ilk sınavda 30 alıyorsun. İkincisinde çalışmıyorsun daha az bilgi yazıyorsun yine 30 alıyorsun. Bu gözle görülür şekilde herkes de fark ediyor. Herkes aynı notları alıyor. Vize ne ise finalde o (İE3,2).

Bence hoca kim tutuyor. Bunu yapmamalı, unutmalı. Sen böyleydin zaten böyle bir öğrenciydin diyerek notumu da kırıyor (İK3,4).

Tablo 4.12'ye göre öğretim üyesinin mesleki özelliklerine yönelik belirtilen diğer bir ölçüt öğretim üyelerinin öğretim sürecinde yöntem seçimine ilişkin olmuştur. Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinde olduğu gibi İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin de büyük çoğunluğunun (f:10) üniversiteye geldikten sonra derslerde yeni yaklaşımların yeterince kullanılmadığı, geleneksel yöntemlerle ders işlenmeye devam edildiği yönünde görüş belirttiği dikkat çekmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Ben daha çok bilgili bir ortam bekliyordum. Sürekli aktivitelerin çalışmaların olacağı bir ortam bekliyordum ama öyle bir şey göremedim. Burada derslere geliyoruz dinleyip gidiyoruz. Bir şey kattığımı düşünmüyorum. Ben söylediğim gibi bilgili bir ortam sürekli bir şeyler öğreneceğimiz çok şey katacağı bir ortam bekliyordum üniversite de hiç öyle bir şey olmadı. Hatta daha alt seviyelere düştüğümde oldu. Öğretim üyesi açısından ise bir düşüncem yoktu. Geldim ama pek de bir şey bulamadım (İK1,2).

[...] Üniversitede genellikle bireysel öğrenmeye yönlendirmeye çalışıyorlar. Hocalar genellikle yönlendirici görevini alıyor. Ama ben buna katılmıyorum. Herkes öyle buna çalışın gelin bunu yapın gelin sunumu hazırlayın gelin hani biz burada bir meslek ediniyoruz. O yüzden de meslekte çok bilgi gerekiyor (İK3,2).

[...] Çoğu hocanın yaptığı slayt açıp slayt okumak biz bunu evde de yapabiliriz. Bütün ders boyunca yaptığımız ya kitap okumak ya da slayt okumak bence bu bir öğretim yöntemi değildir (İK3,3).

Lisedeki öğretmenimiz üniversitede bir hocayla anlaşarak bizleri bir iki hafta derse sokmuştu. Gördüğüm gayet liseden daha kötü bir şekilde yine slaytlarla anlatıldığıydı. Üniversite bu muymuş falan dedim. O yüzden çok bir beklentim yoktu (İK3,4).

[...] bilgi konusunda sorumluluk oluyor. Mesela şu makineyi (projeksiyon) buradan çeksek hiçbir şey kalmıyor. Karşılıklı bilgi alışverişi konusunda sıkıntı yaşanıyor (İE4,1).

[...] Bu yeni çıkan bilgisayarlarda okuma programları var ya metin koyarsınız onu okur şu an hocalarımız ona doğru gidiyor. Beklentim karşılanmadı o yüzden hayal kırıklığına uğradım (İE4,3).

Genel olarak fiziksel olarak çok bir şey canlanmadı aklımda ama hep beraber araştırmalar yaparız. Araştırmaya yönlendirir. Dersten çok verim alırım diye düşünüyordum. Ama derse gelmek bile istemiyorum, işlenişi yüzünden (İK4,3).

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD öğrencilerinden bazıları (f:3) üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerinin mesleki bilgisiyle ve uygulamalarıyla öğrencilere model olacağı yönünde beklentilerinin olduğunu aksine üniversiteye geldikten sonra büyük çoğunluğunun (f:7) bu beklentilerinin gerçekleşmediğini aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

Bir şekilde her şeyi alabileceğimi düşünüyordum. Sonuçta son aşamaya gelmek üzereyiz. Onlarla aynı mesleği paylaşacağız. Biraz daha örnek olunması gerektiğini düşünüyorum. Bu konu da hocanın umursamadığını düşünüyorum açıkçası mesela sizin sınıf yönetimi dersinizi alıyorum. Siz geç kalındığında öğrencinin içeri alınmamasının yanlış bir davranış olduğunu öğretirken bize mesela ben öbür ders geç kaldığım için vatan haini ilan edilebiliyorum. Bu ne kadar doğru? Bence şu da çok önemli; öğretmenlerin kendi içlerinde de iletişim kurup çakışmamaları ve çelişmemeleri bence çok önemli (İK3,5).

Benimde beklentim yüksekti. Özellikle rol model alabilmek için kadın hocalarda ayakları üzerinde sağlam durabilen güçlü kadın figürler görmek istiyordum belki de beklentim o yöndeydi. Ama şu an kafamda canlandırıdığım şeyle ilgili kıyasladığımda daha çok hasbelkader üniversitede hoca olmuş insanlar görüyorum. Gözümdeki yerleri o şekilde; sanırım daha çok bize rehberlik edebilecek ve gerçekten bilgiyi sahip olduğuna inandığımız kişiler görmek isterdim. Ben sadece o günlük konu neyse o konu ile bir şeyler söyleyebilecek insanlar görüyorum (İK4,2).

Ben çok büyük bir beklenti içerisindeydim. Hocalarımın bana çok şey katacağını düşünüyordum (İK4,3).

[...] Çünkü Prof. dediğin insan beni o kadar güzel etkilemeli o kadar konuşmalı ki ben hayran kalıp a evet ben bunu böyle yapmışım diye onu örnek alabilmeliyim (İE3,1).

4.3. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Üyelerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kendilerine olumlu ve olumsuz etkileri olup olmadığına ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede yapılan görüşmeler sonucunda öğretim üyelerinin öğrencileri üzerindeki etkileri olumlu ve olumsuz etkiler olmak üzere iki tema altında ele alınmıştır.

Tablo 4.13: Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Toplu Gösterimi

Öğretim Üyesinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri	1. sınıf			2. sınıf			3. sınıf			4. sınıf			Tüm Sınıflar
	F.B.E.	İ.D.E.	Toplam	F.B.E.	İ.D.E.	Toplam	F.B.E.	İ.D.E.	Toplam	F.B.E.	İ.D.E.	Toplam	Toplam
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Olumlu etkiler	6	4	10	15	8	23	10	13	23	10	9	19	75
Olumsuz etkiler	1	3	4	3		3	3	13	16	1	8	9	32

Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kendileri üzerindeki etkileri genel olarak olumlu yönde (f:75) olmasına rağmen olumsuz yönde etkilenmenin de olduğu (f:32) görülmektedir. Tablo 4.13 incelendiğinde, Fen Bilgisi Eğitimi ABD 2. Sınıf lisans öğrencileri (f:15) ile İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf lisans öğrencileri (f:13) öğretim üyelerinden diğer sınıf öğrencilerine göre daha olumlu etkilenmiştir. Öğretim üyelerinden olumsuz yönde etkilenme en fazla İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinde tespit edilmiştir. Özellikle İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. Sınıf lisans öğrencilerinde (f:13) olumsuz etkilenme daha yüksektir. Öte yandan İngiliz Dili Eğitimi ABD 2. Sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kendilerine olumsuz yönde bir etkilerinin olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.3.1. Öğretim Üyelerinin “Olumlu Etkileri” ile İlgili Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Düşünceleri

Tablo 4.14’de Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kendileri üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.14: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Olumlu Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretim Üyesinin Öğrenci Üzerindeki Olumlu Etkileri	Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı				
	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
	f	f	f	f	f
Öğretmenlik becerilerinin kazanılması		5	2	4	11
Olumsuz rol modelden çıkarımlar yapma		2	5	2	9
Olumlu rol model alma		3	3		6
Motivasyon sağlama	1	1		1	3
Özgüven oluşumu	1	1		1	3
Hayata yön verme	1	1		1	3
Derse karşı istekli olma		1		1	2
Merak duygusu uyandırma	1				1
Sorumluluk duygusu kazandırma	1				1
Çalışma bilinci oluşturma	1				1
Olgunlaşmayı sağlama		1			1
Toplam	6	15	10	10	41

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri çoğunlukla (f:11) öğretim üyelerinin kendilerine öğretmenlik becerilerinin kazandırılması konusunda olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedirler. 1. sınıf öğrencileri bu konuda görüş belirtmezken, 2. sınıf öğrencileri 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilere göre öğretim üyelerinin kendilerine öğretmenlik becerilerini kazandırma konusunda olumlu etkilerinin daha çok olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Eğitim dersinde biz dersi öğrencilerimize nasıl aktaracağımızı öğreniyoruz. Nasıl etkili bir şekilde aktaracağımızı, nasıl öğrencinin dikkatini çekeceğimizi bilgimizi ve nasıl öğrencimize düzgün bir şekilde aktarabileceğimizi öğreniyoruz. Bu yönleri beni iyi etkiliyor (FK2,1).

[...] Konuşan bir öğrenciyi nasıl susturmamız lazım? Derse nasıl katılmasını sağlamamız lazım? Her kesin dikkatini nasıl çekebiliriz? Konuyu nasıl toplayabiliriz.? Onlardan görüyoruz. Onlar da öğretmen adayları olduğumuz için bize kendileri de söylüyorlar bakın şöyle yapabilirsiniz. Tahtayı kullanırken büyük yazın herkes görsün. Bize aynı zaman da dersin içinde öğretmenlik tüyoları veriyorlar. Bu üzerimizde olumlu bir etki yapıyor (FK2,2).

[...] Bir şeyler kesinlikle öğreniyorsun özellikle sınıf yönetimi konusunda (FK2,4).

Biz bu fakülteye ilk geldiğimizde sıfırdık. Öğretmenliğe dair hiçbir şey bilmiyorduk. Sonuçta bize bunları hocalarımız sayesinde öğreniyoruz (FK3,3).

Bize bir öğretmen olarak nasıl davranacağımızı gerek duruşumuz gerekse de sınıfa karşı nasıl olması gerektiğini onlara nasıl yöneleceğimizi öğretiyorlar (FE4,1).

Olumlu etki yönünden öğretmenliğin sadece bir ders anlatmak olmadığını gösteren öğretmenlerimiz de oldu (FK4,1).

Olumlu etki diyebileceğim dersi daha aktif görebileceğimi sağlayan öğretmenler oldu. Öğretmenlik alanımda tecrübe edinmem gereken konuları gösterdiler. [...] Her durumda bize olumlu etki bıraktıklarını düşünüyorum (FK4,2).

[...] Sevdiğim hocalar zaten bana çok fazla şey kattı. Öğretmenlik yönünden; nasıl davranmam gerektiğini, öğrencilere yaklaşma, davranış, hal ve hareketlerimde bile değişiklik oldu. (FK4,4).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:9) bazı öğretim üyelerinin kendilerine olumsuz rol model olduğunu ancak bu durumun kendilerini olumlu yönde etkilediklerini belirtmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Mesela Hoca çok hızlı yazdırıyordu ben de not almakta zorlanıyordum. Dinlemekte zorlanıyordum. Hem dinleyip hem not alamıyordum. Sadece dinliyordum sonra not alıyordum. Ya sadece not alıyordum birilerine sormaya çalışıyordum. Burada ne yazmışım ben niye böyle olmuş diyordum kendi kendime. Böyle bir hoca olmamız gerektiğini anladım. Önce sınıfta öğrencilerin dikkatini toplamamız gerektiğini. Yanlışları görerek de ne yapmamamız gerektiğini öğrendik aslında (FK2,2).

Onların kötü davranışları kötü bir şey söylemeleri direkt bizi etkiliyor. Acaba bunu neden söyledi ki burada. Bence ona bunu söylemek yakışmadı burada diyebiliyorum. Kendimce çıkarım yapıyorum böyle bir hoca olmayacağım ileride diye düşünebiliyorum (FK2,5).

Ders anlatma konusunda kesinlikle karşı çıktığım düşünceler oldu. O şekilde ders anlatmayacağım, o şekilde bir derse girmeyeceğim. Aslında benim için bu durum olumlu bir etki yarattı. Olumsuz yönlerini gördüğüm kişilerde onları yapmamam gerektiğini öğrendim (FK3,1).

Öğretim üyesinin olumsuz özelliğini biz kendimize olumlu olarak dönüşüm sağlayabiliriz. Yani burada olumsuz bir şekilde ders anlatıyor ama ileride bunu yapmayıp ileride kendi öğretmenlik hayatımızda bunu olumlu yönde çevirebiliriz. [...] Doçent, Profesör olan insanlar donanımlılar ama bize aktarma konusunda sıkıntı var (FK3,4).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:5) öğretim üyelerini olumlu rol model aldıklarını ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Aynı şekilde onlar da öğretmen bizde öğretmen olacağız. Onlardan görüyoruz çoğu şeyi kendimize model alıyoruz (FK2,2).

Beni etkileyen durumlar dersi ders esnasında dinlerken mesela öğretmenimiz kişilik karakteristik yönden öyle bir şey söylüyor ki ben diyorum ki ileride bende böyle bir öğretmen olmalıyım diyebiliyorum (FK2,4).

Aynı şekilde mesela örnek aldığım hocalarımda oldu. Mesela derste sınıfın dikkati dağılınca sesini yükseltiyor ki dikkati bir anda topluyor derste. Onun dersinde herkes dinliyor aynı orantı da başarı da yüksek oluyor. Ben onu örnek alabiliyorum. Bu şekilde ders anlatabilirim diyorum (FK2,5).

[...] Sıcakkanlı kişilik özellikleri bakımından hocaları beğeniyorum. Nasıl bir öğretmen olacağımı onlara bakarak kendi içimde analiz ederek kendimi değerlendiriyorum. Bu aslında bize katkıları (FK3,2).

[...] Gerçekten kendime örnek aldığım hocalarımda var bu fakültede mesela öyle bir hocanın varlığı benim için çok olumlu (FK3,3).

Şöyle bir şey var evet biz buraya gelinceye kadar hani sayısız öğretmen bizim hayatımızdan geçti ve belli başlı kişiler de bize çok dokundu. Mesela ben onları feyz alarak buraya geldim. Bu

bölümü ve bu mesleği yazdım. Tabi buraya gelince de sayılı hocalarımızın bize örnek olabileceklerini gördüm. Mesela biz kendimizi her kim hocayı yakın görürsek pay çıkarırsak bizim kafa yapımızı veya öğretim yapımızı yakın görürsek ondan bir şeyler kaptık diye düşünüyorum (FK3,5).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:3) öğretim üyelerinin öğrencilerinin motivasyonunu sağlayarak, özgüven oluşumuna yardımcı olma noktasında hayatlarına yön vermelerinin onların üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Benim biraz hayatıma yön verme bakımından Matematik hocamız dersinde bir konuşma yapmıştı. Düşüncelerimi şekillendirdi. Ben tekrar üniversite sınavına hazırlanıyorum bu sene. Matematik hocamız biraz bahsetti hani insan hayatında bir yıl çok büyük bir kayıp değil bunu büyüyünce anlayacaksınız. O beni biraz daha hırslandırdı. Biraz daha istekli yaptı (FK1,6).

[...] Ben sadece meslek hayatı veya okula yönelik değil de dış hayata dönükte olumlu şeyler kazandım hocalarımdan. Mesela; ben çok özgüvensiz bir insanım. Normalde şu an bile sizin karşınızda konuşurken çekinebilen bir insanım. Ama sınıfta bir şey olur bilirim parmağımı kaldıramam söyleyemem. Hoca geçen gün bir formül söyledi. Bildiğim halde sesimi kısa kısa söyledim. Sürekli uyarıyor niye korkuyorsun, söylenmiyorsun? Dışarı da gördüğümüzde de bunu yapıyor. Hani onların bu hareketi birazcık beni güçlendirdi. Onlar bunu yapmasa ben daha da pısrık olurdu (FK2,3).

Bazı beni teşvik eden öğretmenler gibi bulunduğunuz konumu sabitleştirmeyen ilerleyin, kendinizi geliştirmeyi öğrenin ve ilerlememiz için kendinizi sürekli aktif tutmanız gerektiğini söyleyen ya da tavırlarıyla yaptığı etkinliklerle, ifadeleriyle gösteren öğretmenlerim oldu. Bunları gözlemediğim kadarıyla bana hep olumlu yönde getirisi oldu (FK4,5).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:2) öğretim üyelerinin etkili ders işlediğini bunun sonucunda da öğrencilerin bu öğretim üyelerinin derslerine katılmada oldukça istekli ve hevesli olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Olumlu etki olarak da çok dersi esprili, dersi bayağı iyi açıklayan, iyi ders işleyen hocalarım üzerimde olumlu olarak etki bıraktı. Çünkü derslerine seveerek geldim. Derslerini seveerek dinledim (FK2,6).

[...] Sevilen hocanın dersine gitmek istiyorsun ondan bir şey almak istiyorsun. [...] Öğretim üyelerinin birazcık mesleğini sevdirmesi, dersinin iyi geçmesini önemsemesi gerektiğini düşünüyorum (FK4,3).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden biri merak duygusu oluşumunu sağlama konusunda öğretim üyelerinin olumlu etkilerinin olduğunu “...*Tarihçinin, Türkçecinin, kesinlikle Eğitim bilimcinin sayesinde günümüzde Türkiye'nin eğitim durumu gibi konularda araştırma yapma merakım arttı (FK1,3).*” şekilde ifade etmektedir.

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden bir kız öğrenci öğretim üyelerinin kendisine çalışma bilinci oluşumunda ve sorumluluk duygusu kazanmada öğretim üyelerinin olumlu etkilerinin olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Daha fazla sorumlu olduğumu buradaki hocalar sayesinde öğrendim. Her şey bize bağlı onlar derslerini anlatıp gidiyorlar. Bizim daha çok çalışmamız gerektiğini hani her şeyin kendi elimizde olduğunu düşünüyorum (FK1,5).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden bir kız öğrenci ise diğer katılımcılardan farklı olarak öğretim üyelerinin kendisinin olgunlaşmasını sağlamada olumlu etkilerinin olduğunu “... Bir birey olduğumu bir şeylerle mücadele etmem gerektiğini öğrettiler. Büyüdüğümü hissettirdiler (FK2,3).” şeklinde ifade etmektedir.

4.3.2. Öğretim Üyelerinin “Olumlu Etkileri” ile İlgili İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Düşünceleri

Tablo 4.15’de İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kendileri üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.15: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Olumlu Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretim Üyesinin Öğrenci Üzerindeki Olumlu Etkileri	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
	İ.D.E.	İ.D.E.	İ.D.E.	İ.D.E.	
	f	f	f	f	f
Olumlu rol model alma	1		5	4	10
Olumsuz rol modelden çıkarımlar yapma	2		1	4	7
Derslere katılmaya istekli olma			4		4
Akademik hayata katkı	1	2	1		4
Öğretmenlik becerilerinin kazanılması		1		1	2
Olgunlaşmayı sağlama		1	1		2
Özgüven kazanma		2			2
Sosyalleşmeyi sağlama		1	1		2
Kendini sorgulama/özeleştirme		1			1
Toplam	4	8	13	9	34

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri çoğunlukla (f:10) öğretim üyelerini olumlu rol model aldıklarını, öğretim üyelerini örnek olarak almanın kendilerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Bazen az da olsa bana bir şeyler kattıklarını görüyorum. Belki ders anlattıklarında o an bir şey katmıyorlar ama o an bir düşüncesini, bir hareketini görüyorum hoşuma gidiyor ya da öğrenciye bir yaklaşımını görüyorum. Bazı şeyler hoşuma gidiyor kendime örnek alıyorum bunları (İE1,4).

Olumlu etkisi oldu ama birkaç tane hocamız var. Gerçekten idol olarak alabileceğimiz bir kadın olarak düşünüyorum bir hocamızı. Açıkçası her şeyi çok güzel kadının. Yani hem Türkçeyi hem

de İngilizceyi çok güzel konuşabiliyor. Mesela bu beni çok etkiliyor. Tamam İngilizceyi konuşuyor. Yurt dışında eğitim almış ama Türkçeyi de çok güzel konuşuyor. Öğrencileri ile arasındaki mesafeyi korumasını biliyor. Ona göre sınıfı yönetiyor. Bunlar benim çok hoşuma gidiyor. Onun gibi olmak istiyorum (İK3,3).

Mesela bir öğretmeninim dersi anlatış şeklini örnek alıyorum kendime o şekilde bir olumlu etkisi oldu (İK3,4).

[...] Olumlu etkisi ders anlatış şekli ve ders içerisinde sınıf hâkimiyeti onun dışında bizimle iletişimi çok iyi bir çizgisi gerçekten var. Model olarak benim üzerimde olumlu çok büyük etkisi oldu... (İK3,5)

Olumlu etkileri de oldu. İşte onları görüp böyle olmalıyım. Onlar böyleyse ben de böyle onlar gibi olabilirim. Olumlu birkaç hocam var. Onlar Türkiye çapında iyiler. Onları hayata bakış açılarını kendime örnek alırım (İE4,1).

Bazı hocalarımız vardı. Olumlu etkileri oldu ve ben o olumlu etkileri kazanmak için kendime benimsemek için öğretmenlik hayatımda elimden geleni yaparım. [...] şunu öğrendim ki insanın bilgi birikimi ne kadar artarsa karşısındaki insana o kadar seviyeli, o kadar insanca, egosuz bir şekilde davranabiliyor. Bu olumlu bir etki (İK4,1).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:7) bazı öğretim üyelerinin kendilerine olumsuz rol model olduğunu fakat bu durumun kendilerinde olumlu etki yarattığını ifade etmektedirler. Öğrenciler öğretim üyelerinde gördükleri olumsuz davranış ve uygulamaları kendi öğretmenlik yaşantılarında yapmayacaklarını bu konularda kendilerince çıkarımlarda bulunmalarının kendilerini olumlu yönde geliştirdiğini belirtmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Ben şöyle yapıyorum öğretmenlerin ders işleyişlerini gözlemlediğimde ben bu şekilde davranmayacağım öğrencilerime ya da dersi bu şekilde anlatmayacağım şeklinde etki alıyorum onlardan. Ya da bu öğretmenin yaptığı bana göre doğru böyle olabilirim diyorum. Değişiyor duruma göre aslında bir yandan bizlere olumlu etkileri oluyor (İK1,2).

Aslında olumlu etki bırakmış oluyorlar. Çünkü kendimize rol model olarak aldığımız öğretmenlerimizi seçiyoruz. Bu öğretim üyesi bunu yaptı sınıftaki diğer öğrencilerin hoşuna gitmedi. Bende ileride bunu yapmayayım diyebiliyorum. Bize bu şekilde aslında örnek kattılar. Ben memnunum açıkçası bu durumdan en azından yanlış örneklerde görebiliyoruz (İK1,3).

[...] Hocam direkt sunumumu durdurdu. Bu kadar yeter dedi. Bu mesela ne kadar doğrudur. Ben düşünüyorum bu olumsuz durumu örnek olarak ileride sunum yapan öğrencilerim olursa eğer iyi ya da kötü zaten sunum adı üstünde orada olanları becerirsiniz bildiği ne yapıyorsa bunu bana sunacak onun iyi kötü yönlerini değerlendireceğim. Kötü diye orada ben onu kesersem o onun gerçek hayatta ne kadar uygulamasını yapabilir ki zaten (İK3,5).

[...] Olumlu şeyler ne olmamız gerektiği nasıl olmamız gerektiği şeyleri gördük. [...] Olumlu yönleri çok az olduğu hocalarımızın ben o hocalar gibi olmayacağım fikrini bana çok iyi aşıladılar (İE4,3).

[...] Olumsuz etki olarak görünse de bir öğretmen olarak da asla bir öğrencimi başka bir öğrencimden ayırmamam gerektiğini asla öğrencilerin kılık, kıyafetine, tavrına göre değerlendirmemeli işte sen iyisin sen kötüsün diye sınıflandırmamam gerektiğini öğrendim. Hocalarda bunu olumsuz örnek olarak gördük ve öyle olmamız gerektiğini öğrendik. Öğretmenlik hayatımda ben böyle olmayacağım (İK4,1).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:4) öğretim üyelerinin etkili ders işlediğini bunun sonucunda da öğrencilerin bu öğretim üyelerinin derslerine katılmada

oldukça istekli ve hevesli olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Olumlu etkisi olanlar var. Dersi sevdiriyor. Dersi zevkle dinliyorum. Daha güzel çalışıyorum. Günü gününe çalışıyorum (İK3,1).

Ben ilk sene başladığımda beni sadece bir tane hoca etkilemişti. Müzik kültürü öğretmeniydi. İlk derse geldiğimde çok sıcak bir şekilde karşıladı. Hemen sohbet etti. Sonra derslerde her zaman video izletiyordu. Çalgıları gösteriyordu. Onların seslerini izletiyordu. Dersi bayağı bir güzel anlatıyordu. Hiç daha önce görmediğim müzik aletlerini bile görmüş oldum. O dersi müziği seviyordum ama dersi de mecbur kaldığım için seçmişim aslında diğer dersler çabuk dolduğundan dolayı (İK3,2).

[...] Ayrıca bahsettiği hoca bizim anlattığımız yerlerde eksik olan yerleri tamamlayarak ilerliyordu. Siz anlattınız bitti bu kadar demiyordu. Anlattıklarımız üzerine eksik olan yerleri tamamlıyordu. Dersler biraz daha verimli geçiyordu isteyerek geliyorduk (İK3,3).

[...] Alttan aldığım derste öğretim üyesi daha sıcakkanlı birisiydi, sınıfı daha iyi yönetiyordu. [...] Ders çok daha neşeli geçiyordu hevesle geliyorduk (İE3,2).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:4) öğretim üyelerinin kendilerinin akademik hayatlarına katkı yapma konusunda olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Akademik anlamda bize bir şeyler katabildiklerini düşünüyorum ama kişisel hayatımızı etkileyecek kadar bir samimiyet olmadığı için bana bir etki yaptıklarını düşünmüyorum (İE1,5).

Hocalar hayliyle etkiledi. Bir buçuk yıl boyunca beraber yaşadığımız çalışma ortamında bulunduğumuz insanlar. O halde her türlü etkileyecekler. [...] Olumlu etkiler ise; akademik açıdan bazı konularda kendimi daha geliştirdiğimi bizi geliştirdiklerini düşünüyorum (İE2,2).

Ben bunu daha çok sınıf ortamı üzerinden değerlendiriyorum. Çünkü hocalarımın akademik anlamda ben almam gereken etkiyi aldığımı düşünüyorum. Fakat dediğim gibi hocalarla ders dışında çok da fazla iletişimimiz olmadığı için hocanın size verebileceği şeyler sınıfla sınırlı kaldı (İE2,4).

[...] Gerek dersin konusu olsun, dersin işleniş şekli olsun, grup şeklinde ders işlemedir, etkileşim şeklinde ders işlemedir akademik olarak olumlu etkilerini gördüm (İE3,1.)

Olumlu etkisi ise; düşük notlarda alınabileceğini öğrendim. Bu beni biraz daha olgunlaştırdı. Biraz daha kötü notları hazmetmeye başladım. Artık üzülüyorum ve olgunlukla karşılıyorum.

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:2) öğretim üyelerinin kendilerine öğretmenlik becerilerinin kazandırılması konusunda olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

Elbette olumlu etkisi oldu. Buradaki bölümden dolayı ders anlamında örnek vereyim. Speaking dersinde hoca sınıf odaklı çalışıyor. Hocamız gerçekten hem bizi hem de kendisini geliştirmeye yönelik aktiviteler yapıyordu. [...] Beraber yaptığımız çeşitli aktiviteler sayesinde konuşmam geliştirdi mesleki anlamda da bana büyük katkısı olduğunu düşünüyorum (İE2,1).

Öğretim tekniği bakımından bir hocadan bahsedeyim. Mesleki beceriler konusunda onun benim üzerimde çok fazla olumlu etkisi oldu (İK4,3).

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:2) öğretim üyelerinin kendilerinin olgunlaşmasını sağlamada olumlu etkilerinin olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler:

[...] Hoca bize grup olarak sunum verdi ve bizden sunum yapmamızı istedi. Öyle olunca konuları kendimiz okuyoruz. Kendimiz cevaplandırıyoruz ve kendimiz bir şey hazırlayıp geliyorduk. [...] Çünkü tek bir kişiden dinlemiyorduk. Herkes anlatıyordu ve herkes kendi bilgisinin de üstüne koyuyordu. Bu bize biraz daha olgunlukta kazandırdı. İlk yaptığımız sunumlardan bir tanesiydi (İE3,2).

Olumlu etkisi ise; düşük notlarda alınabileceğini öğrendim. Bu beni biraz daha olgunlaştırdı. Biraz daha kötü notları hazmetmeye başladım. Artık üzülmiyorum ve olgunlukla karşılıyorum (İE2,3).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:2) öğretim üyelerinin kendilerinin özgüven oluşumunu sağlama konusunda olumlu etkilerinin olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler:

Kendimi açma konusunda eskiden daha içe kapanıktım. Şimdi biraz daha tamda demeyeyim de yavaş yavaş değişiyorum. Üniversite ve hocalar benim rezil olma duygumu yok etti. Lisede iken her yaptığım hareketi acaba rezil olur muyum diye düşünüyordum. Acaba birisi bana güldü mü gibisinden düşünüyordum (İK2,1).

[...] Sınıfta sadece sınıf içi etkileşim de geçen yıl etkili iletişim dersinde iken sürekli bir drama yapmaya sürekli bir sorun çözmek gibisinden mesela; hoca bir soru veriyor hadi bu sorunu çözümlen gelin ben sınıfta topluluk karşısına çıkmayı öğrendim. Sunum yapmak 30 – 40 kişi karşında konuşmak benim için ölüm gibi bir şeydi ama burada sürekli yapınca bir süre sonra öğrenilmiş çaresizlik gibi bir şey ben bunu yapmak zorundayım. Çıkayım da yapayım. Topluluk karşısında özgüvenimin oluşmasında olumlu etkileri oldu (İK2,2).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:2) öğretim üyelerinin öğrencilerin sosyalleşmesini sağlama konusunda olumlu etkilerinin olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler:

Ben lisedeyken çok içime kapanıktım. Kimse ile konuşmazdım. Sadece sınava çalışırdım. Benim için her şey LYS ve YGS'den ibaretti. Dışarıya çıkmazdım. Buraya geldiğimde ben aslında kendimin değiştiğini fark etmedim. Birkaç arkadaşım bana sen çok aktifsin, herkese laf yetiştiriyorsun. Bu enerji nereden geliyor. Buradaki hocaların sosyalleşmem bakımından faydası oldu (İK2,2).

Şimdi ben buraya bu sene geldim. Yatay geçişle arkadaşlarla adaptasyon sürecinde bazen sıkıntılar yaşadım. Ama birkaç hocamızın bu konuda sosyalleşmemde olumlu etkisini gördüm (İE3,1).

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden biri kendisini sorgulama ve özeleştirme yapma konusunda öğretim üyelerinin olumlu etkilerinin olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

[...] Lisede çok çalışıp düşük not aldığım zaman bu adam beni sevmiyor vermiyor bana not gibisinden düşünüyordum ama burada düşük not aldığım da evet ben hak ettim. Çünkü çalışmadım. Kendimi biliyorum bunu demeye başladım. Son vizelerden sonra çok sık tekrarlamaya başladım. Evet ben çalışmadım. Hak ettim daha kötüsü de olabilirdi. Bunu çok diyorum kendime (İK2,2).

4.3.3. Öğretim Üyelerinin “Olumsuz Etkileri” ile İlgili Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Düşünceleri

Tablo 4.16’da Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kendileri üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.16: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Olumsuz Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretim Üyesinin Öğrenci Üzerindeki Olumsuz Etkileri	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
	F.B.E.	F.B.E.	F.B.E.	F.B.E.	
	f	f	f	f	f
Derse karşı ilgisizlik/isteksizlik		3	1	1	5
Kötü mizah anlayışı oluşumu	1				1
İkilem oluşturma			1		1
Kaliteli eğitim alamama endişesi			1		1
Toplam	1	3	3	1	8

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri çoğunlukla (f:5) öğretim üyelerinin kendilerinde derse karşı ilgisizlik ve isteksizlik yaşamaları konusunda olumsuz etkilerinin olduğunu bazı öğretim üyelerinin derslerine katılmak istemediklerini ifade etmektedirler. 1. sınıf öğrencileri bu konuda görüş belirtmezken, 2. sınıf öğrencileri bu konuda diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz etki aldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Bazı hocalarımız derste çok agresif oluyorlar. Sınıf içerisinde küçük bir şey oluyor hemen üstlerine alınıyorlar. Sınıfa patlıyorlar. Bir tane hocamızdan o yönden beni kötü etkiliyor. Dersi dinleyemiyorum mesela yani ilgimi çekmiyor ve bilgisi birazcık yetersiz geliyor (FK2,1).

[...] Olumsuz etki olarak mesela geçen sene bir tane öğretmenimiz derse girer girmez hemen ders işlemeye başlıyordu. Hızlı hızlı yazdırıyordu. Yazmamıza bile zaman tanımıyordu. Bu bende o derse karşı hem o derse karşı sevgim azdı daha kaybettim hem de derste başarısız bir duruma düştüm (FK2,2).

Kişiliği hakkında agresif olan hocalar var. Bu durum benim üzerimde olumsuz etki yarattı. [...] Derslerini severek dinlediğim hocalar olduğu gibi agresif hemen bir soruya kızabilen bir hocanın dersinde çok fazla zevk alarak dinleyemedim o dersi (FK2,6).

[...] Bazı hocalarımız slayttan anlatıyorlar mesela bu bizim dikkatimizi ve ilgimizi çekmiyor. Bu olumsuz bir yön ama o bizi derse kattığı zaman biz de içinde olunca derse katılınca ilgileniyoruz. [...] Zaten çoğu hocanın toplantıları oluyor. Dersi bırakıp gitmek zorunda kalıyorlar. Bir şekilde bizi zorlukla bir yerlere getiriyorlar ama onların da bir işi olduğu zaman mecbur yarım bırakmak zorunda kalıyor. Eksik kalıyoruz (FK3,6).

Hocasından hocasına değişiyor. Sevilen hoca var. Sevilmeyen hoca var. Ben sevmediğim hocanın dersine pek gelmek istemiyorum (FK4,3).

Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden biri bazı öğretim üyelerinin mizah yeteneğinin yeterli seviyede olmadığını ve bunun kendisinde olumsuz etki bıraktığını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Lisede yaptığım esprileri yeniden yapmaya başladım. Ya bazı hocalarımız gerçekten kötü espri yapıyor. Kendisi gülüyor ama esprisine güldüğümüzü zannediyor aslında onun o hallerine gülüyoruz. O öyle espriler yapınca bizde lisedeki esprilere geri dönüş yaptık. Kötü yani bayağı kötü (FK1,2).

Ayrıca bir öğrenci öğretim üyelerinin derste nasıl öğretmen olunması gerektiğini anlattığı halde kendisinin yapılması gerekenler konusunda örnek bir öğretici olmadığını, öğrenciden istediğini uygulamadığını dile getirmektedir. Öğrenci yaşadığı çelişkinin kendisi üzerinde olumsuz etki yarattığını “...Slayttan okuduğumuzda bizim kesinlikle bunu yapmamız yasak kızılıyor mesela hoca diyor ki slayttan okuma anlat ama aynı şeyi neden sen yapmıyorsun. Bu ikilem oluşturuyor (FK3,3).” şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden biri öğretim üyelerinden kaliteli ve nitelikli eğitim alamama endişesi içerisinde olduğunu bunun da kendisi üzerinde olumsuz etki yarattığını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Yazılanı herkes okur. Her slaytta her hoca farklı işliyor. Kimisi okuyup geçiyor ama biz yazılanı okuyoruz. Kimisi de yorumlayıp geçiyor. Kimisi eski teknik yazarak anlatıyor ki ben o hocamdan daha iyi anladığımı düşünüyorum tabi o da belli başlı kişilerde. Mesela geçenlerde biz böyle bir muhabbet yapmıştık. Biz 3 sene boyunca hangi hocalardan daha çok etkilenmiştik, hangi hocalar daha iyiydi daha kaliteliydi diye. Bize göre kaliteli diyebileceğimiz şahsen benim iki veya üç kişi, diğer arkadaşlarımda da öyle. Bu büyük okulda çok sayılı kişilere diyoruz (FK3,5).

4.3.4. Öğretim Üyelerinin “Olumsuz Etkileri” ile İlgili İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Düşünceleri

Tablo 4.17’de İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerinin kendileri üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.17: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerindeki Olumsuz Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretim Üyesinin Öğrenci Üzerindeki Olumsuz Etkileri	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
	İ.D.E.	İ.D.E.	İ.D.E.	İ.D.E.	
	f	f	f	f	f
Derse karşı ilgisizlik/isteksizlik			3	1	4
İkilem oluşturma			3	1	4
Ümitsizlik			1	3	4
Öğretim üyesine yönelik güven algısının eksilmesi			1	1	2

Öğretim Üyesinin Öğrenci Üzerindeki Olumsuz Etkileri	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
	İ.D.E.	İ.D.E.	İ.D.E.	İ.D.E.	
	f	f	f	f	
Stres ve kaygı	1		1		2
Baskı	2				2
İletişimsizlik			2		2
Motivasyon düşüklüğü			1		1
Mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirme				1	1
Özgürlüğün kısıtlanması			1		1
Kaliteli eğitim alamama endişesi				1	1
Toplam	3		13	8	24

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri çoğunlukla (f:4) öğretim üyelerinin kendilerinde derse karşı ilgisizlik ve ilgisizlik konusunda olumsuz etkilerinin olduğunu bazı öğretim üyelerinin derslerine katılmak istemediklerini ifade etmektedirler. 1. ve 2. sınıf öğrencileri bu konuda görüş belirtmezken 3. sınıf öğrencileri bu konuda daha fazla olumsuz etki aldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Bazı hocaların dersine girmek istemiyorum. Mecbur değilim bu kadar saçma şeyleri dinlemeye adam bugün ders vermek istemiyor, kovuyor bizi. Böyle Hoca olmaz bence yani olmamalı. Hazırlıklı gelmeli (İK3,1).

[...] diğer bazı dersteki hocaları gördükçe dersini bile dinlemek istemiyorsunuz. Hani bitsin de gidelim. Derste zaten bir şey öğrenemiyorsunuz sadece orada devamsızlık zorunluluğu olduğu için oturuyorsunuz. Başka şeylerle ilgileniyorsunuz (İK3,3).

[...] hocamızın dersi gerçekten çok sıkıcı bir ders oluyordu bizim için zaten burada 50 kişi toplanıyorduk. Sınıf kampı gibi sabahın köründe dersimiz vardı. Bir de öğretim üyesinin ses tonu biraz düşük kalıyordu. Sınıf yönetimi yoktu. Konuşuyordu çok saçma yerlere gidiyordu konu ve biz bir zaman sonra ister istemez uyuyorduk. Gece erken yatsanız bile illa ki o derste mutlaka uyuyorduk...(İE3,2)

[...] Olumsuz olanlar en çok dersi işleyiş şekli dersten soğuttu. Beni ve birçok arkadaşımı dersten soğuttular (İK4,3).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri çoğunlukla (f:4) öğretim üyelerinin derste nasıl öğretmen olunması gerektiğini anlattığı halde kendilerinin yapılması gerekenler konusunda örnek bir öğretici olmadığını, öğrenciden istediğini uygulamadığını dile getirmektedirler. Bunun sonucunda yaşadıkları bu ikilemin kendilerinde olumsuz etki yarattığını ifade etmektedirler. Yine 1. ve 2. sınıf öğrencileri bu konuda görüş belirtmezken 3. sınıf öğrencileri bu konuda daha fazla olumsuz etki aldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Mesela disiplin konusunu çok önemsiyorlar ama sınav oluyor. Notlar açıklanacak daha notunu açıklamamış. Disiplin ise disiplin. O zaman dakik şekilde notunu açıklayacaksınız (İK3,2).

[...] hoca böyle egoist bir tavırla derse en ufak bir dakikalık geç kalmada ki öğrencinin 15 dakika geç kaldığında girebilme hakkı vardır. Derse almazdı. Aksine bağırır çağırırdı. Korkardık...Fakat hocalar çoğu zaman geliyorlar ama geç kaldıkları da oluyor. Ben saydım (İE3,1).

[...] Olumsuz etkisi ise bahsettiğim çelişki durumu. Kesinlikle hem bizimle hem de kendi içinde çelişki var. Adımın önünde bir sıfatın olması onu o yapmıyor. Gerçekten taşıması ve kullanması önemlidir. Bize hissettiriyor sıfatını ama olumsuz hissettiriyor. Hissettirdiğini düşünüyör (İK3,5).

Bölüm olarak şöyle bir dezavantajımız var. Bize öğretmenliği öğrettikleri için o süreçte öğretmenlik üzerinde daha ilişkiler gözlemledik. Bence bu onlar içinde kötü bir şey oluyor. Çünkü fazlası ile kendileri ile çelişebiliyorlar. [...] Nasıl yapmamız nasıl öğretmen olmamız gerektiği ile ilgili sözde bir beklenti olarak değerlendiriyorum çünkü iş uygulamaya geldiğinde aynı adil yaklaşımla değerlendirmiyorlar bence. Bizim öğrenci olarak üzerinde çok fazla durduğumuz dikkat ettiğimiz şeyleri onlar yapmıyorlar (İK4,2).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:3) öğretim üyelerinin davranış ve uygulamalarını yeterli bulmadıklarında bu konularda ümitsizliğe düştüklerini ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Mesela ben sınava çalışıyorum. Hoca zaten vermeyecek diyorum. Hani daha az çalışıyorum. Ama mesela çok yazıyorum. Daha çok bekliyorum. Ama beni aldığım not çok karşılamıyor. Ya adaletsizlik var. Ya da ben gerçekten yanlış biliyorum. Hocalar da söylemiyorlar. Hata yaptığımızı biz de öğrenemiyoruz nerede hata yaptığımızı. Öyle olunca bize geri dönük açıklama yapmaları lazım. Sınavdan sonra şu konularda yanlışınız var. Şunlara çalışın gibi ben bilmeyince yine aynı hataları yapacağım (İK3,4).

[...] Hocalar bize bir şey gösteremiyorlar. Hayliyle biz kendimiz çok fazla şeyi kendi başımıza bulmak zorunda kalıyoruz. Bu hem zaman kaybıdır hem de bir gerilemedir. Eğer çok hızlı ilerleyen bir durumla kıyaslarsak gerçekten bir gerileme kaynağıdır. Doğru mu yaptık yanlış mı yaptık bilmediğimiz için dönütümüz olması gerekiyor. Eğer öğretmensen onlar ikinci planda ilk başta nasıl öğretmen olunur (İE4,3).

[...] Kitapta talebe öğrenci hoca öğretmen olma yolunda hoca araştıran araştırmaya teşvik eden, talebe de talip olan bilgiye talip olan demektir. Ama biz bu durumdan sadece öğretime ve öğrenene geldik (İE4,1).

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:2) öğretim üyelerine yönelik güven algılarında eksilmeler olduğunu bu durumun da kendilerinde olumsuz etki yarattığını ifade etmektedirler. 1. ve 2. sınıf öğrencileri bu konuda görüş belirtmemişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Şunu yapın ya da şunu yapmayın dedikleri şeylerin tam tersini yaparken görüyoruz. Hali ile de benim gözümde güvenilirliğini kaybetmiş oluyorlar. [...] Hocalara güvenmediğim için sözlerine ya da davranışlarına aynı şeyi ben öğrencilerime yaşatmak istemiyorum. Yapmayın dediğim bir şeyi ben de yapmayacağım ya da yapın dediğim bir şeyi bende yapacağım (İK4,2).

[...] Sınav oluyorduk. Ben sınavdan çok iyi yaptığıma eminim. Çok düşük geliyor. Kağıdı görmek istiyorum. Kağıdını gösteremem, göstermeyeceğim diyorlardı. Kendi keyfinden dolayı böyle bir şey var. Halbuki gösterse ki ben yanlış yaptığım yeri görsem neyi yanlış yapmışım. Güzel olmaz mı? Ben kesinlikle bilinçli bir şekilde düşük aldığımı düşünüyorum. [...] Mesela benim isimimden dolayı mı? O yüzden mi kaldım onu bile düşünmeye başladım. Onun etkisinin olduğunu düşünmeye başladım. Bunun bile etkisini hissettim. Çünkü benim ödev kağıdımı bile okumamıştı. Bunun adını sevmedim boş ver diyerek kenara atıyordu. Ben aynı soruları finalde yazdım. 25 aldım. Aynı soruların aynı cevaplarını bütünlemede yazdım 85 aldım (İE3,1).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:2) öğretim üyelerinin kendilerini stres ve kaygı yarattığını ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Ödevleri çok yoğun bir şekilde veriyorlar. Bu bizi rahatsız ediyor. Üzerimizde baskı oluşturuyor. Stres oluyor. Bu şekilde bir olumsuz etkisi var (İE1,3).

[...] Olumsuz etkisi ise; hepsi için söyleyemeyeceğim ama biraz paranoyak olmaya başladım. Yine geç kalacak mıyım? Geç kalmayacağım derse yine geç kalacak gibi oluyorum. Nasıl oluyor anlamıyorum. Ama hep aynı derse diğerlerinde hiç böyle bir sıkıntı yok. [...] Çünkü geç kaldığımda ikinci ders için girmek istediğimde 1 dakika geçti giremezsin diye cevap aldım. Ama 1 dakikanın geçmesinin sebebi öğretmenimizin tahtada bir şeyler anlatıyor olması ve o konuşmayı kesmek istememenden dolayı oluyor. Sen 1 dakika geç kaldın. İkinci derse de alacağım seni dedi sonra ben devamsızlıktan sınırda kaldım. O yüzden her sabah stres yaşıyorum gelmek zorunda kalıyorum (İE3,1).

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri (f:2) öğretim üyelerinin kendilerini iletişimsizliğe sürüklediğini bunun da kendilerinde olumsuz etki yarattığını ifade etmektedirler. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmektedir:

[...] Hazırlıktaki hocalarımı değerlendirdiğimde bölüme geldikten sonraki karşılaştırdığımda çok fark var. Sanırım sıfatları biraz daha düşük olduğu için biraz az egoları var. Öğrencilerle ilişkileri çok daha iyi oradaki hocalarıdır. Buraya geldim geleli 4 sene oldu. Şu an 3. sınıf öğrencisiyim ama en yararlı bulduğum sene hazırlık senesiydi. Öğrencilerle ilişkiler bence en önemli konu buradaki konu. Buradaki hocaların genelde olumsuzdu (İE3,3).

[...] Beni dinlemesi gerekiyor. Benim neden o kadar devamsızlık yaptığımı bilmeden sınıfın 55 kişinin içerisinde 10 saat devamsızlığı olduğu için sunum kötü geçti deme hakkına sahip olmadığını düşünüyorum. Mesela bu çok olumsuz bir etki (İK3,5).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden biri öğretim üyelerinin uygulama ve davranışları sonucunda motivasyon düşüklüğü yaşadığını bunun da kendisi üzerinde olumsuz etki yarattığını “... Ben bir de notlar konusunda emeğimizi alamadığımızı düşünüyorum. Bu da bizim motivasyonumuzu düşürüyor (İK3,4).” şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden biri öğretim üyelerinin uygulama ve davranışları sonucunda mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirdiğini bunun da kendisi üzerinde olumsuz etki yarattığını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

[...] Olumsuz etki olarak bir gün bende oraya gelirim bilmiyorum belki yanlış ama bence çok acımasız davranacağımı düşünüyorum öğrencilere karşı çünkü ben çoğu hocamdan böyle gördüm. İkinci bir şans vermediler. Bende vermemeyi düşünüyorum. Şans eseri bir yerlere gelirim ikinci bir şans vermemeyi düşünüyorum (İE4,2).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden biri öğretim üyelerinin uygulama ve davranışları sonucunda özgürlüğünün kısıtlandığını düşündüğünü bunun da kendisi üzerinde olumsuz etki yarattığını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

[...] İnsanların kılık kıyafetlerine bakarak kişiliklerine saldırılmasına karşıyım. Çünkü burası özgür bir yer kılık kıyafet özgürlüğü var. Herkes daha önce yaşamadığı duygusunu bir an burada yaşayabiliyor. O yüzden de ben herkesin kılık kıyafetine saygı duyarım. Ama hocalar bunu saygı göstermiyor. Arkadaşlarımız sorun yaşıyor (İK3,2).

İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinden biri öğretim üyelerinden kaliteli ve nitelikli eğitim alamama endişesi içerisinde olduğunu bunun da kendisi üzerinde olumsuz etki yarattığını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

[...] Bizlerin öğrenci olarak görmemiz gereken şey rol model kısmına girersek öğretmen aslında bize buradaki hocaların bize bazı şeyleri gösterebilmeleri gerekiyor. Tenzih ettiğim kişi ya da kişiler haricinde diğer kişiler olarak nasıl yapılması gerektiğini bize gösteremedikleri için 3. ve 4. sınıfa gelmiş arkadaşlarımdan şu fikirleri ve sözleri duymaya başladım. Bilmiyoruz ki nasıl yapacağımızı? O yüzden bir ödev olduğunda ödevi ilk sunan veya ikinci sunan kişinin yaptığı şeylere benzer şeyler yapmaya çalışılıyor. Çünkü hoca nasıl yapılması gerektiğini hiç gösterememiş veya göstermemiş. Öyle olunca aslında bir ödev verdiğinde veya çalışma yapılacağında öğrenciler kendilerini hep bir boşlukta buluyorlar (İE4,3).

4.4. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara Yönelik Bulgular

Bu başlık altında *öğretim üyesi* kavramına yönelik Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri tarafından geliştirilmiş olan metaforlar hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin *öğretim üyesi* kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforlardan oluşturulan temalar ve bu temaların özellikleri, öğrencilerin ürettiği metaforlarla desteklenerek açıklanmıştır.

4.4.1. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Toplu Gösterimi

Tablo 4.18’de görüleceği üzere elde edilen metaforlar nesne, insan, hayvan, doğa/coğrafya, yapı/ mekân, aygıt/mekanizma, gıda, oyun, gerçeküstü/doğüstü olmak üzere 9 kavramsal kategoride toplanmıştır.

Tablo 4.18: Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Toplu Gösterimi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Frekans (Öğrenci sayısı= f)
Nesne	Dolma kalem (1), bozuk plak (1), tuğla (1), yorgan (1), musluk (1), ayna (1), kitap (4), kalem (1), kapalı kutu (3), kızgın tava (1), falçata (1)	11	16
İnsan	Bayramdan bayrama görüşülen akrabalar (1), paralarını saklayan babaanne (1), marangoz (1), film kurgusu analizini yapan kişi (1), annemin gün arkadaşları (2), rakip takımın kalecisi (1), tohum atan kişi (1), Profesör Lupin (1)	8	9
Hayvan	Hamster (1), kirpi (1), yılan (1)	3	3

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Frekans (Öğrenci sayısı= f)
Doğa/ Coğrafya	Ot (1), mevsimler (1), fidan (1), ağaç kökü (1), yerinden oynatılmayacak kadar büyük bir dağ -kaya (1), güneş (1), ağaç (1), ay (1)	8	8
Yapı/ Mekân	Duvar (3), laboratuvar (1)	2	4
Aygıt/ Mekanizma	Masal anlatabilen oyuncak (1), flash disk (1), kurulu oyuncak (1), yeni yazılıma sahip robot (1), eski yazılıma sahip robot (1), robot (1), buzdolabı (1), bilgisayar (1), slot makinesi (1), düğme/buton (1), film (1), pusula (1), projeksiyon (1), kurulmuş bebek (1)	14	14
Gıda	Külahsız dondurma (1), limon (1), acısız Adana kebab (1), bitter çikolata (1), makarna (1)	5	5
Oyun	Puzzle (1), Rus ruleti (1)	2	2
Gerçeküstü/ Doğaüstü	Pandora'nın kutusundan çıkan umut (1), Pandora'nın kutusundan çıkan doğal afet ve hastalık (1), konuşan ayaklı kitap (1)	3	3

Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesi kavramına yönelik kullandıkları metaforlar değerlendirildiğinde toplam 56 adet geçerli metafor üretildiği görülmektedir. Öğrenciler öğretim üyesi kavramını aygıt/mekanizma kategorisindeki metaforlar ile açıklamaktadır. Öğrencilerin öğretim üyelerini insan olmaktan öte mekanik bir yapıyla ilişkilendirmeleri bu araştırmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu olarak görülebilir. Yine aynı tabloda öğrencilerin çoğunlukla “nesne” kategorisindeki metaforları oluşturması bu tespiti doğrular niteliktedir. Tablo 4.18’e göre nesne kategorisinde “kitap (f:4)”, metaforu diğer metaforlara göre daha fazla kullanılmaktadır. Öğrencilerin öğretim üyelerine yönelik kullandıkları yapı/mekân ve oyun benzetimi kategorilerindeki metaforlar daha az öğrenci tarafından kullanılmıştır.

4.4.2. Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Gösterimi

Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öğretim üyesi kavramına ilişkin kullandıkları metaforların kavramsal kategorilerine ait dağılımları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19: Fen Bilgisi Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Gösterimi

Kategoriler	Metaforlar			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Nesne	Dolma kalem (1), bozuk plak (1), kapalı kutu (1)	(-)	Kitap (1), kalem (1)	Kitap (3)
İnsan	Profesör Lupin (1)	Bayramdan bayrama görüşülen akrabalar (1), paralarını saklayan babaanne (1)	(-)	Marangoz (1), film kurgusu analizini yapan kişi(1)

Kategoriler	Metaforlar			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Hayvan	Hamster (1)	(-)	(-)	(-)
Doğa/ Coğrafya	(-)	Fidan (1)	Güneş (1), ağaç (1)	(-)
Yapı/ Mekân	(-)	(-)	Laboratuvar (1)	(-)
Aygıt/ Mekanizma	Masal anlatabilen oyuncak (1), flash disk (1), kurulu oyuncak (1), yeni yazılıma sahip robot (1), eski yazılıma sahip robot (1)	Robot (1)	Buzdolabı (1)	Film (1), pusula (1)
Oyun	(-)	(-)	Puzzle (1)	(-)
Gerçeküstü/ Doğaüstü	(-)	Konuşan ayaklı kitap (1)	(-)	(-)

Tablo 4.19'a göre Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesi kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin nesne ve aygıt/mekanizma; 2. sınıf öğrencilerinin insan; 3. sınıf öğrencilerinin nesne ve doğa/coğrafya; 4. sınıf öğrencilerinin de insan ve nesne kategorilerinde daha çok metafor ürettikleri görülmektedir. Tablo 4.19'a göre Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin aygıt/mekanizma kategorisinde ürettikleri “robot” ortak metaforken, 3. sınıf ve 4. sınıf lisans öğrencilerinin ise nesne kategorisinde ürettikleri “kitap” ortak metafordur. Öğretim üyesini robot metaforlarıyla ilişkilendiren Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyelerini içine son sürüm yazılım yüklenmiş bir robota benzetiyorum ama bazısı eski sürüm yüklenmiş bazısı da yeni sürüm yüklenmiş bu yüzden eski yazılıma sahip ve yeni yazılıma sahip robot olarak adlandırıyorum (FK1,7).

Hocamı robota benzetiyorum. Derse geliyor, yoklama kâğıdını veriyor sonra geçiyor tahtaya yazıyor, yazıyor; söylüyor, söylüyor kapatıyor gidiyor (FK2,5).

Öğretim üyesini “kitap” metaforlarıyla ilişkilendiren Fen Bilgisi Eğitimi ABD 3. sınıf ve 4. sınıf lisans öğrencilerinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ezberci öğretim yapanları kitaba benzetirim. Çünkü kitabı okuduğumda hoca da ne görüyorsam aynısını göreceğim (FK3,6).

Kitaba benzetiyorum fakat kitap olarak yeterince bilgileri var ama bizim okumamız gerekiyor (FK4,3).

Bazı kitaplar sizi sıkar ya da bazıları sizi çok etkiler bir daha okumak istersiniz. Bazı öğretim üyelerinin o şekilde olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerini sıkın öğretim üyeleri olduğu gibi öğrencilerini çok etkileyenlerin de olduğunu düşünüyorum (FK4,2).

Öğretim üyelerini kitaba benzetebilirim çok bilgi sahibi olduklarını düşünüyorum (FK4,1).

4.4.3. İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Gösterimi

Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öğretim üyesi kavramına ilişkin kullandıkları metaforların kavramsal kategorilerine ait dağılımları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20: İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforların Kategoriler Halinde Gösterimi

Kategoriler	Metaforlar			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Nesne	Tuğla (1)	Yorgan (1), musluk (1), ayna (1)	Kapalı kutu (1), rakip takımın kalecisi (1), kızgın tava (1)	Falçata (1), kapalı kutu (1)
İnsan	(-)	Tohum atan kişi (1)	(-)	Annesinin gün arkadaşları (2)
Hayvan	(-)	(-)	Yılan (1), kirpi (1)	(-)
Doğa/ Coğrafya	Ot (1), mevsimler (1)	Ağaç kökü, yerinden oynatılmayacak kadar büyük bir dağ -kaya (1)	Ay (1)	(-)
Yapı/ Mekân	Duvar (1)	Duvar (1)	Duvar (1)	(-)
Aygıt/ Mekanizma	(-)	(-)	Bilgisayar (1), slot makinesi (1), düğme/buton (1)	Projeksiyon (1), kurulmuş bebek (1)
Gıda	Külahsız dondurma (1), makarna (1), limon (1), acısız Adana kebab (1), bitter çikolata (1)	(-)	(-)	(-)
Oyun	(-)	(-)	Rus ruleti (1)	(-)
Gerçeküstü/Doğüstü	(-)	(-)	(-)	Pandora’nın kutusundan çıkan umut (1), Pandora’nın kutusundan çıkan doğal afet ve hastalık (1)

Tablo 4.20’ye göre Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf lisans öğrencileri öğretim üyelerini gıda ve doğaya benzetmekte; 2. sınıf öğrencileri doğa/coğrafya ve nesneye; 3. sınıf öğrencileri nesne ve aygıt/mekanizma ve 4. sınıf öğrencileri de gerçeküstü, aygıt, insan ve nesne ile daha çok ilişki kurmaktadır. Tablo 4.20’ye göre İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf lisans öğrencilerinin yapı/ mekân kategorisinde ürettikleri “duvar” ortak metafordur. Öğretim üyesini duvar metaforlarıyla ilişkilendiren İngiliz Dili Eğitimi ABD 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf lisans öğrencilerinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Duvardaki diğer bir tuğla. Biraz sistemden kaynaklı bir şey olabilir amaçları bence bizi eğitmek değil amaçları sadece işlerini yapmak. Onlar için sıradan bir bireyiz ve onlar da bizim için bir nevi sıradan duvardaki başka bir taş işte (İE1,3).

Öğretim üyeleri duvar gibi çok sertler ve kalıplaşmışlar. Hiçbir zaman yaklaşamıyorsun öylece duruyorlar. O hoca, sen öğrencisin sonuçta (İK2,2).

Duvara boş konuşursun veya sana hiçbir şey yansıtmaz. Bazen selam verirsin, selamını almazlar. Ya da anlattıkları duvardan geçmiyor, bilgi bize gelmiyor (İK3,2).

İngiliz Dili Eğitimi ABD 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerinin nesne kategorisinde ürettikleri ortak metafor olan “*kapalı kutu*” Fen Bilgisi Eğitimi ABD 1.sınıf lisans öğrencilerinden birinin öğretim üyesine yönelik kullandığı metaforla benzeşmektedir. Öğretim üyesini kapalı kutu metaforlarıyla ilişkilendiren öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kapalı bir kutu diyebilirim. Çünkü hiçbir şeye açık değilim, dışarıya çok fazla bir şey veremiyorum. Sınırlanmışlar bir yerde takılmışlar ileriye gidemiyorlar. İçeride ne olduğunu görmüyoruz, görmemizi de istemiyorlar (İK4,3).

Ben cansız olarak kapalı bir kutuya benzetiyorum çünkü kutuya tıklıyoruz açılmıyorlar, kendi istedikleri zaman açılıyorlar (İK3,1).

Ben kutuya benzetiyorum öğretmenleri çünkü belli bir şekil almışlar. Şekli önceden vermiş birileri kendilerine biz de öyle olacağız. Kutunun içinden doldur doldurabildiğin kadar, biz de almak istediklerimiz alıyoruz. Sürpriz kutu gibi içinden ne çıkacağını bilmiyoruz (FK1,4).

4.4.4. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara Benzetme Nedenleri

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesi kavramına yükledikleri anlamların analizleri sonucunda öğretim üyesine ilişkin kullanılan metaforlara benzetme nedenleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesi kavramına ilişkin kullandıkları olumlu ve olumsuz metaforlara benzetme nedenlerine yönelik belirlenen temalar Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21: Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara Benzetme Nedenlerine Yönelik Belirlenen Temalar

Olumlu Metaforlara İlişkin Belirlenen Temalar	f	Olumsuz Metaforlara İlişkin Belirlenen Temalar	f
Bilgi kaynağı/rehberlik eden öğretim üyesi	9	Değişkenlik gösteren /tutarsız öğretim üyesi	9
İhtiyaç duyulan öğretim üyesi	6	Öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen/ öğrenmeyi şansa bırakan öğretim üyesi	8
Araştırmaya/gelişime açık olan öğretim üyesi	5	Rutinleşen/meکانikleşen öğretim üyesi	7

Olumlu Metaforlara İlişkin Belirlenen Temalar	f	Olumsuz Metaforlara İlişkin Belirlenen Temalar	f
Yetiştiren / kimlik kazandıran öğretim üyesi	4	Gelenekselci/yeniliğe açık olmayan öğretim üyesi	7
Sevilen/beğenilen öğretim üyesi	2	Soğuk /mesafeli görünen öğretim üyesi	7
Güçlü/koruyucu olan öğretim üyesi	2	Bilgisine ve deneyimine rağmen öğrencilerine yetersiz kalan öğretim üyesi	5
Varlıklı görünen öğretim üyesi	1	Sıradan/etkisiz görünen öğretim üyesi	2
Toplam	29	Toplam	45

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerine yönelik kullandıkları olumlu metaforlara ilişkin belirlenen temalar “bilgi kaynağı/rehberlik eden, ihtiyaç duyulan, araştırmaya/gelişime açık olan, yetiştiren/kimlik kazandıran, sevilen/beğenilen, güçlü/koruyucu olan, varlıklı görünen” iken olumsuz metaforlara ilişkin belirlenen temalar “değişkenlik gösteren/tutarsız, öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen/öğrenmeyi şansa bırakan, rutinleşen/meکانikleşen, gelenekselci/yeniliğe açık olmayan, soğuk/mesafeli görünen, soğuk/mesafeli görünen, bilgisine ve deneyimine rağmen öğrencilerine yetersiz kalan, sıradan/etkisiz görünen”dir. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin tamamının öğretim üyeleri hakkındaki görüşleri genel olarak incelendiğinde olumlu metaforlara ilişkin en çok öğretim üyesinin bilgi kaynağı olduğuna ve buna bağlı olarak rehberlik görevini üstlendiklerine (f:9); olumsuz metaforlara ilişkin ise, en çok öğretim üyesinin değişkenlik gösteren ve tutarsız davranışlara sahip olması (f:9) özelliğine vurgu yapmışlardır. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerine yönelik kullandıkları olumsuz benzetmelerin (f:45) yoğunluk olarak olumlu olan benzetmelerden (f:29) daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4.4.1. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına Yükladıkları Olumlu Metaforlara İlişkin Temalar

Öğrencilerin öğretmen üyesinin olumlu yönlerine yönelik algılarının içerdiği metaforlara ilişkin kullandıkları benzetme nedenleri “bilgi kaynağı/rehberlik eden (f:9), ihtiyaç duyulan (f:6), araştırmaya/gelişime açık olan (f:5), yetiştiren / kimlik kazandıran (f:4), sevilen/ beğenilen (f:2), güçlü/koruyucu olan (f:2), varlıklı görünen öğretim üyesi (f:1)” temaları altında verilmiştir.

4.4.4.1.1. Bilgi Kaynağı Olan /Rehberlik Eden Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumlu yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan ilki “bilgi kaynağı olan/rehberlik eden öğretim üyesi” dir. Öğrencilere göre öğretim üyesi bilgi üretimini ve yayılmasını sağlayan, öğrencilerine rehberlik eden, yol gösteren, yönlendirici biridir. Bu kategoride 9 tane metafor olduğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “kitap (f:2), dolma kalem (f:1), flash disk (f:1), konuşan ayaklı kitap (f:1), musluk (f:1), bilgisayar (f:1), film (f:1), pusula (f:1)” dır. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Musluk: Ben öğretmeni musluğa, suyu bilgiye, bardağı da öğrenciye benzetiyorum. Öğrencinin mesela bardak olanı vardır, kova olanı vardır. Öğrenciler çeşitli olabilirler ama musluk her zaman hocadır (İE2,3).

Konuşan ayaklı kitap: Öğretim üyelerini konuşan kitap olarak nitelendirebilirim. Kitap içerisinde çok fazla bilgi olur ya fazla bilgilerinden dolayı bazı hocalarımız konuşan kitaba benziyor, ayaklı kitap (FK2,1).

Pusula: Pusulaya benzetiyorum çünkü bizi sürekli yönlendiren, bize rehberlik eden, bizi çok etkileyen öğretmenlerin olduğunu düşünüyorum (FK4,2).

4.4.4.1.2. İhtiyaç Duyulan Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumlu yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “ihtiyaç duyulan öğretim üyesi” dir. Öğrencilere göre öğretim üyesi eğitim öğretimin vazgeçilmez unsuru olarak görülmektedir. Bu kategoride 6 tane metafor olduğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “külahsız dondurma (f:1), makarna (f:1), yorgan (f:1), güneş (f:1), buzdolabı (f:1), kalem (f:1)” dir. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Yorgan: Öğretim üyelerini yorgana benzetiyorum. Çünkü biz üşüdüğümüz zaman ona ihtiyacımız olduğu zaman yorganın altına gireriz. Isınırız yani o bizi ısıtır. İhtiyaç duyduğumuzda bize iyi gelecek bir şey verir. Hocalar da başımız sıkıştığı zaman yanına gidebileceğimiz insanlar, onlar da bir şekilde bizi ısıtıp bizi koruma görevi görüyorlar. Yorgan gibiler (İK2,2).

Güneş: Güneşe benzettim. Yaklaşamıyoruz yanıyoruz ama uzaklaşamıyoruz da dünyanın konumunu düşünürsek güneş gibi (FK3,1).

Buzdolabı: Buzdolabı neden dersek; kendimizi besin olarak ele alalım. Dışarıda kalsak çürüyeceğiz ama o kalıbın içerisine girmek zorundayız. Üşüyoruz ama biz pişene kadar orada kalmak zorundayız. O soğuğa dayanmak zorundayız (FK3,3).

4.4.4.1.3. Araştırmaya/Gelişime Açık Olan Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumlu yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “araştırmaya/gelişime açık olan öğretim üyesi” dir. Bu kategoride öğrenciler öğretim üyesini, araştırmacı, keşfedici, gözlemleyen, sorgulayan, sürekli yeni bilgiler bulmak için çabalayan bireyler olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoride 5 tane metafor olduğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “yeni yazılıma sahip robot (f:1), fidan (f:1), laboratuvar (f:1), ağaç (f:1), film analizini yapan kişi (f:1)” dir. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Film analizini yapan kişi: Öğretim üyelerini bir film analizi kurgusu yapan kişiye benzetiyorum. Yani bir olaya bakarken sürekli başından sonuna kadar takip eden, hangi davranışlara göre yapıldığını anlayan insanlar olduklarını düşünüyorum. Öğrenmenin insanla başladığını düşünüyorum. Her hareketi her davranışı gözlemleyen, çıkarımlarından yola çıkarak kendisine bir yol çizen daha çok öğrenciye yönelik bir öğretmen olan kişiler (FK4,5).

Laboratuvar: Ben hepsini tek bir örneğe benzetebilirim. Cansız olarak bence hepsi Laboratuvara benziyor. Çünkü hepsi bilim insanı hepsi kendilerini bilime vermiş insanlar ve bilimin yolunda ilerliyorlar. Yerinde saymak yerine bir üste daha üste gitmeye çalışıyorlar. Görüyoruz Profesör oluyorlar. Buluş bulmaya çalışıyorlar veya bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmeye çalışıyorlar. Ben o yüzden laboratuvara benzetiyorum (FK3,5).

Fidan: Öğretim üyelerini fidana benzetebilirim. Bir öğretim üyesi olmak kolay değil. Yeşeriyor, büyüyor, bir şekilde yaşıyor (FK2,4).

4.4.4.1.4. Yetiştiren / Kimlik Kazandıran Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumlu yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “yetiştiren /kimlik kazandıran öğretim üyesi” dir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlarda öğrenciler, öğretim üyesini nitelikli öğrenciler yetiştiren, öğrencilerini olgunlaştıran, çağdaş kimlik kazandıran biri olarak algılamaktadırlar. Bu kategoride 4 tane metafor olduğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “ağaç kökü (f:1), tohum atan kişi (f:1), puzzle (f:1), marangoz (f:1)” dur. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Ağaç kökü: Ben ağacın köküne benzetirim. Çünkü onlar ağacın kökü biz de meyveleriyiz bu şekilde öğrencilerini yetiştiriyorlar. Ondan sonra ağacın yaprakları ve meyveleri dökülür biz gideriz bizim yerimize yenileri gelir (İE2,1).

Puzzle: Öğretim üyelerini puzzle benzetiyorum. Her birini birer parça olarak düşünüp bütünü de puzzle benzettim. Ben mezun olduğumda ise hepsi tamamlanacak ve benim tablomu oluşturacak (FK3,4).

Marangoz: Ben marangoza benzetiyorum. Çünkü bambaşka bir şeyi alıp bunu işleyip değiştiriyorlar. Bu bilgi de olabilir öğrenci de olabilir. Bunun sonucunda çok farklı bir şey açığa

çıkartabiliyorlar. Bu sanatsal bir şey de olabilir ya da öncekinden daha beter bir şey de olabilir ama sonuçta illaki farklı bir şey açığa çıkarmış oluyorlar (FK4,4).

4.4.4.1.5. Sevilen/ Beğenilen Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumlu yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “sevilen/beğenilen öğretim üyesi” dir. Bu kategoride 2 tane metafor oluştuğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “Profesör Lupin (f:1), hamster (f:1)” dır. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Profesör Lupin: Ben hocalarımın birini Harry Potter filmindeki Profesör Lupin karakterine benzetiyorum. Profesör Lupin filmde her öğrenciye çok şey öğretti. Sevdiğim ve beğendiğim biri ve bazı hareketleri çok komik ve tatlı geliyor bana (FK1,3).

4.4.4.1.6. Güçlü/Koruyucu Olan Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumlu yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “güçlü/koruyucu olan/kutsal öğretim üyesi”dir. Öğrencilere göre öğretim üyesi, öğrencilerini koruyan, kollayan, karşılaştıkları zorluklara karşın, öğrencilerin geleceğe hazırlanmaları ve eksiksiz bilgi donanımına sahip olabilmeleri için büyük bir özveriyle çalışan kişiler olarak görülmektedir. Bu kategoride 2 tane metafor oluştuğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “yorgan (f:1), yerinden oynatılmayacak kadar büyük bir dağ -kaya (f:1)” dır. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Yerinden oynatılmayacak kadar büyük bir dağ -kaya: Benim annem ve babam öğretmen, ablamda şu anda üniversitede öğretmen olmak için okuyor. Ben öğretmenleri okuldaki hallerinden çok evdeki hallerini görüyorum. O açıdan öğretmenliği büyük bir dağ ya da büyük bir kayaya oynatılmayacak bir şeye benzetebilirim. Çünkü bildiğim kadarı ile evde birçok şey oluyor. Üzgünlük, sevinç, ablam yaralanıyor veya bana bir şey oluyor. Üzüntülü, ağlamaklı bir şekilde bile okula giderken onu gördüğümüzde evdeki bir şeyi hiçbir şekilde öğrencilere yansıtmadan yapması gereken işi yapıp ve bunu sevecenlikle, içtenlikle, gülümseyerek yapıp eve geri gelip bu sorunları sırtına alıp hayatına devam eden insanlar olduklarını düşünüyorum (İE2,2).

4.4.4.1.7. Varlıklı Görünen Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumlu yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “varlıklı görünen öğretim üyesi” dir. Öğrencilere göre öğretim üyesi, yüksek gelire sahip zengin kişiler olarak algılanmaktadır. Bu kategoride 1 tane metafor

oluştugu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metafor “paralarını saklayan babaanne (f:1)” dir. Öğrenci düşüncelerini aşağıdaki biçimde dile getirmektedir:

Paralarını saklayan babaanne: Paraları bir yerlere sıkıştırılan babaannelerimiz olur ya benim gözümde öyleler. Efsane para kazanıyorlar. Çok zenginler hepsi. Babaanneler parayı bir yerlere koyar hiç beklemediğin yerden para çıkarır ya şaşırırsın nereden çıktı bu para diye bence çok paraları var saklıyorlar (FK2,3).

4.4.4.2. Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öğretim Üyesi Kavramına Yükladıkları Olumsuz Metaforlara İlişkin Temalar

Öğrencilerin öğretmen üyesinin olumsuz yönlerine yönelik algılarının içerdiği metaforlara ilişkin kullandıkları benzetme nedenleri “değişkenlik gösteren/tutarsız (f:9), öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen/öğrenmeyi şansa bırakan (f:8), rutinleşen/mekanikleşen (f:7), gelenekselci/yeniliğe açık olmayan (f:7), soğuk/mesafeli görünen (f:7), bilgi ve tecrübesine rağmen öğrencilere yetersiz kalan (f:5), sıradan/etkisiz görünen (f:2)” temaları altında verilmiştir.

4.4.4.2.1. Değişkenlik Gösteren /Tutarsız Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan ilki “değişkenlik gösteren/tutarsız öğretim üyesi” dir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlarda öğrenciler öğretim üyesini, ortama, yere ve zamana göre değişen, sabit özellikler göstermeyen kişiler olarak algılamaktadırlar. Öğrenciler öğretim üyelerinin model olma rolünü olumsuz olarak etkileyen ve öğrencide şaşkınlık, düş kırıklığı yaratan özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategoride 9 tane metafor olduğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “kapalı kutu (f:1), makarna (f:1), limon (f:1), acısız Adana kebab (f:1), mevsimler (f:1), bitter çikolata (f:1), yılan (f:1), kitap (f:1), Pandora’nın kutusundan çıkan doğal afet, hastalık ve umut (f:1)” dir. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Acısız Adana kebab: Ben bütün öğretmenlerimizin acısız Adana kebab olduğunu düşünüyorum. Çünkü Adana kebab ama acısı az. Tam o istenen şeyler var belirli bir noktada çok iyiler, belirli bir noktada eksik oldukları için de tatmin edemiyorlar (İK1,3).

Makarna: Makarnaya benzetiyorum. Çok iyi ve kaliteli de yapabilirsin ama sen buna mecbur olduğun için sana kötülerini de denk gelebilir, iyileri de. Mecburiyetten onlara katlanmak zorundasın. Öğrenci evinde su ısıtıcısında da yapılmış makarnalar olduğu gibi İtalyan restoranında yiyebileceğin makarnalar da var (İE1,2).

Pandora’nın kutusundan çıkan doğal afet, hastalık ve umut: Dünya mitolojisinde Pandora kutusunun bir hikâyesi var. Bizim fakülteyi Pandora kutusuna benzetiyorum. Hocaların birçoğunu içerisinden çıkan hastalıklara, doğal afetlere ve iyi olanları da umuda benzetiyorum. Bazı şeyleri umuttan alırsın ama o kadar doğal afete katlanmak zorunda kalırsın (İE4,3).

4.4.4.2.2. *Öğretim Sorumluluğunu Etkili Bir Biçimde Yerine Getirmeyen/ Öğrenmeyi Şansa Bırakan Öğretim Üyesi*

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen/öğrenmeyi şansa bırakan öğretim üyesi”dir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlarda öğrenciler, üniversite hocalarını sorumluluktan kaçan bireyler olarak algılamaktadırlar. Bu kategoride 8 tane metafor oluştuğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “ayna (f:1), kapalı kutu (f:1), bilgisayar (f:1), slot makinesi (f:1), düğme/buton (f:1), Rus ruleti (f:1), kızgın tava (f:1), kitap (f:1)” dır. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Düğme/Buton: Öğretim üyelerini düğmeye benzetiyorum. Düğme derken buton gibi çünkü bir düğmeye bastığında bir nükleer patlamaya da sebep olabilirsin ya da tam tersi çok güzel şeylere de sebep olabilirsin. Bu yüzden kimisi çok kötü şeylere kimisi ise iyi şeylere sebep olabiliyor. Bu yüzden düğme diyorum. Neye bastığın tamamen şansa kalıyor (İE3,3).

Kızgın tava: Kızgın tavaya benzetiyorum. Hani böyle yağı koyarsın kızar onu kullanmak zorunda kalırsınız. Onunla bir şey yapacaksınız ama tamamen size kalmış önlemleri siz almak zorundasınız. Öğretim üyeleri bir şeyleri zamanında edinmişler belirli yollardan geçmişler. Yeterince kızgınlar ama o saatten sonra kimin eli yanacak ona siz karar verin veya onu nasıl kullanacağınıza bağlı her şey o yüzden kızgın tavaya benzetiyorum (İK3,5).

Slot makinesi: Öğretim üyelerini kumarhanelerdeki slot makinelerine, öğrencileri de kumar oynayan insanlara benzetiyorum. Makineyi çeviriyoruz hatta yandan kolunu çekiyoruz. Biz ona sürekli bir ücret atıyoruz, kendimizden bir şeyler veriyoruz. Sınavına çalışıyoruz, sürekli üzerine bir şey koyuyoruz. Bize geldikçe hırslanıyoruz ama biz şunu bilmiyoruz ki onun gelme ihtimali çok düşük veya gelmeyecek. Bir zaman sonra bakıyoruz ki her şeyimizi kaybetmişiz (İE3,2).

4.4.4.2.3. *Rutinleşen/Mekanikleşen Öğretim Üyesi*

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “rutinleşen/mekanikleşen öğretim üyesi” dir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlarda öğrenciler, öğretim üyelerini mekanikleşmiş bir varlık olarak görmekte ve öğretim etkinliklerinin aynı tempoda gitmesi ve standartlaşmasından dolayı öğretim üyelerini rutinleşen bireyler olarak algılamaktadırlar. Bu kategoride 7 tane metafor oluştuğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “bozuk plak (f:1), masal anlatabilen oyuncak (f:1), kurulu oyuncak (f:1), eski yazılıma sahip robot (f:1), robot (f:1), projeksiyon (f:1), kurulmuş bebek (f:1)” dir. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Bozuk plak: Genel olarak bozuk plak ha bire aynı şeyleri söylüyorlar, sarmışlar aynı şeylerde dönüp dolaşıyorlar (FK1,2).

Projeksiyon: Çoğu öğretim üyesinin projeksiyondan farkı yok bence. Sadece farkı projeksiyon ışık tutuyor hoca ışık da tutmuyor (İE4,1).

Kurulmuş bebek: Kurulmuş bebekler vardır ya bir hareket vardır onu yapar sonra biter. Onun gibiler çünkü sürekli aynı tekrar. O gün ne kadar kurmuşsa ne kadar kendini motive edebilmişse o kadar oluyor geri kalanı yok (İK4,2).

4.4.4.2.4. Gelenekselci/Yeniliğe Açık Olmayan Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “gelenekselci/yeniliğe açık olmayan öğretim üyesi” dir. Bu kategoride 7 tane metafor olduğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “kapalı kutu (f:2), flash disk (f:1), eski yazılıma sahip robot (f:1), kitap (f:1), falçata (f:1), annesinin gün arkadaşları (f:1)” dır. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Flash disk: Öğretim üyeleri flash diskler gibidir. Bulduğu her şeyi, bütün bilgileri, verileri atıyorlar fakat bir süre sonra bellekleri eskiyor (FK1,5).

Kapalı kutu: Kapalı bir kutu diyebilirim. Çünkü hiçbir şeye açık değilim, dışarıya çok fazla bir şey veremiyorum. Sınırlanmışlar bir yerde takılmışlar ileriye gidemiyorlar. İçeride ne olduğunu görmüyoruz, görmemizi de istemiyorlar (İK4,3).

Falçata: Öğretim üyesini falçataya benzetiyorum. Artık körelmiştir ya da son dokunuşudur, tükenmiştir. Burada keskin yüzü ile son dokunan kişiler biz olmamız dileği ile son dokunuşun biz olduğunuzu düşünüyorum (İE4,2).

4.4.4.2.5. Soğuk /Mesafeli Görünen Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “soğuk/mesafeli görünen öğretim üyesi” dir. Bu kategoride 7 tane metafor olduğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “bayramdan bayrama görüşülen akrabalar (f:1), duvar (f:2), kapalı kutu (f:2), kirpi (f:1), rakip takımın kalecisi (f:1)” dır. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Kirpi: Kirpi diyebilirim çünkü kirpiye yaklaşmaya çalıştığınızda onunla konuşmak ona bir şeyler söylemek istediğinizde herhalde bizi yanlış algılıyor ya da görüyor hemen dikenlerini çıkarır (İE3,1).

Duvar: Duvara boş konuşursun veya sana hiçbir şey yansıtmaz. Bazen selam verirsin, selamını almazlar. Ya da anlattıkları duvardan geçmiyor, bilgi bize gelmiyor (İK3,2).

Bayramdan bayrama görüşülen akrabalar: Bazı akrabalar vardır hani hiç tanımazsın yolda görsen adını hatırlamazsın. Öğretim üyelerinin de çoğu dersten önce geliyorlar derslerini işliyorlar sonra bir daha görmüyoruz hatta bazıları ders saati dışında okulda olmuyor. Odalarında olmuyorlar arasan bulunmuyor o yüzden bayramdan bayrama görüşülen akrabalar gibiler (FK2,2).

4.4.4.2.6. Bilgi ve Tecrübesine Rağmen Öğrencilere Yetersiz Kalan Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “bilgi ve tecrübesine rağmen öğrencilere yetersiz kalan öğretim üyesi” dir. Bu kategoriye göre öğretim üyesi görüldüğünden daha azını barındıran kişi olarak algılanmaktadır. Öğretim üyeleri çok şey bilen, alanında yetkin kişiler olarak görünmelerine rağmen öğrencilerine bazı konularda yetersiz kalmaktadır. Bu kategoride 5 tane metafor oluştuğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “acısız Adana kebab (f:1), duvar (f:1), ay (f:1), film (f:1), annesinin gün arkadaşları (f:1)” dir. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Film: Bir film seyrettiğimde o filmde çıkartacağımız sonuçlar oluyor yani biz de bir şeyler ortaya çıkarıyor. Öğretim üyelerini de öyle düşünürsem bize bir şeyler veriyorlar ama genel olarak veremedikleri şeylerde var. Filmlerdeki anlaşılmasız kısımları öğretmenlerin bildiği ama bize gösteremedikleri şeylere benzetiyorum (FE4,1).

Ay: Ben Ay’a benzettim. Bütün gün ışık veya ısı alıyor ama ısıyı veya ışığı tam yansıtmıyor. Düşük ve yetersiz kalıyor (İK3,4).

4.4.4.2.7. Sıradan/Etkisiz Görünen Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri “sıradan/etkisiz görünen öğretim üyesi” dir. Bu kategoride 2 tane metafor oluştuğu görülmektedir. Bu temayı temsil eden metaforlar “ot (f:1), tuğla (f:1)” dir. Aşağıda bazı öğrencilerin belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır:

Tuğla: Duvardaki diğer bir tuğla. Biraz sistemden kaynaklı bir şey ve amaçları bence bizi eğitmek değil amaçları sadece işlerini yapmak. Onlar için sıradan bir bireyiz ve onlarda bir nevi bizim için sıradan duvardaki başka bir taş işte (İE1,3).

Ot: Kişisel olarak ot diyebilirim. Bize olan mesafelerinden dolayı kişisel hayatımda pek bir şey ifade etmediği için ot (İK1,1).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgu doğrultusunda 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, öğretim üeleri ile lise ve ilkokul öğretmenlerini karşılaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki öğretmenlik alanında öğrencilerin birinci ve ikinci sınıflarda öğretim üelerine yönelik tanımlarda farklılık bulunurken, üçüncü sınıfta tanımlar birbirleriyle paralellik göstermektedir. 3. sınıf lisans öğrencilerinin öğretim üyesi tanımları incelendiğinde 1. ve 2. sınıf düzeylerine göre öğretmenlik meslek becerisinin niteliklerini içeren kavramlara daha çok yer verdikleri görülmektedir. Bu tanımlardan öğrencilerin öğretim üyelerinden beklentilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngiliz Dili Eğitimi ABD 4. sınıf lisans öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak öğretim üyesinin alan bilgisi ve meslek bilgisinin yanı sıra öğretim üyesinin mesleki gelişim özelliklerini içeren kavramlara yer verdikleri görülmektedir.

Darling-Hammond'e (2006) göre Amerika'daki başarılı öğretmen eğitimi programına sahip olan Wheelock College'da görev yapan öğretim üyelerinin kendilerinde olması gereken özellikler arasında; içten gelen güçlü bir tutkuya sahip olmak, başkalarına hizmet vermek için kendine uygun ve bu işi yapmak için özel bir yeteneği olduğuna inandığı önemli bir kutsal meslek olarak görmek yer almaktadır. UNESCO'nun, 1997 yılında yayınladığı "Yükseköğretim Akademik Personelinin Durumuna İlişkin Tavsiye" metninde öğretim üyesi öğretimle meşgul, bilimsel araştırma ve faaliyet sorumluluğu almış olan insanın gelişmesi ve toplumun ilerlemesine yönelik görevleri olan kişiler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca metinde öğretim üyelerinin kendi alanlarında günceli takip etmesi, bilimsel faaliyetlere dair yayın yapması ve kendi disiplinlerinde öğretici olarak pedagojik yeteneklerini geliştirmesi ve akademik güvenilirliklerini yükseltme süreçlerinde kendilerini geliştirmelerinin önemine değinilmektedir.

Özcan'a (2011) göre öğretim üyesi kendini mesleğine adanmış, eğitim fakültesinin kavramsal çerçevesine inanan, öğretim yapacağı alanda doktora yapmış uzmanlar olan, yaparak ve yaşayarak öğrenim yöntemini uygulayan, ilk ve orta dereceli okullarda başarılı öğretmenlik deneyimine sahip, takım çalışması yapabilen, araştırma ve yayın yapacak potansiyele sahip akademisyenlerdir. TED'e (2009) göre öğretim elemanı bilim dalı/alan

bilgisi, yabancı dil, bilgi teknolojilerini kullanma, araştırma teknikleri/yöntemleri, yurt dışı deneyim, ölçme ve değerlendirme yöntemleri yeterliğine sahip olan kişilerdir. Görüldüğü üzere hem araştırmanın bulguları hem alanyazın öğretim üyelerinin, öğretmenlik becerisine yönelik atıf yapmaktadır. Araştırmada yer alan öğrencilerin öğretim üyelerinden, kendileriyle ilişkilerinde, alan bilgilerinde ve öğretim tekniklerinde beklentilerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın da bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile elde edilen diğer bir bulguya göre Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin üniversiteye geldikten sonra öğretim üyelerine yönelik görüşleri olumlu yönde artmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre Eğitim Fakültesi, öğrencilerin gelişimine pozitif yönde katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce öğretim üyeleri hakkında yanlış inanç ve ön yargılara sahip oldukları görülmektedir. İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri ise üniversiteye başlamadan önce öğretim üyelerinin kişisel özellikleri hakkında olumsuz düşünürken geldikten sonra bu düşünceleri olumlu yönde değişime uğramıştır. Her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerinin kişisel özelliklerine yönelik görüşlerinde öğretim üyelerinin resmi olacaklarını ve onlarla etkili iletişim kuramayacaklarını düşündükleri fakat üniversiteye geldikten sonra bu düşüncelerinin olumlu yönde değişime uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. Voss ve Gruber'in (2006) yükseköğretimde öğretim elemanlarından beklenen öğretim kalitelerine yönelik yapmış oldukları araştırmaya göre öğrencilerin öğretim elemanlarından bilgili, hevesli, yaklaşılabılır, samimi ve içten olmalarını istedikleri tespit edilmektedir.

Fen Bilgisi Eğitimi lisans öğrencileri öğretim üyelerinin mesleki özellikler açısından üniversiteye gelmeden önce alanında donanımlı, bilgi aktarımında yeterli, öğrencinin öğrenmesi için çaba harcayan ve ilgili şeklinde düşünürken, üniversiteye geldikten sonra bu düşünceleri olumsuz yönde değişime uğramaktadır. Bir bakıma öğretim üyesinin mesleki özellikleri bu boyutlar açısından öğrencilerin beklentilerini karşılamamaktadır. İngiliz Dili Eğitimi lisans öğrencileri üniversiteye gelmeden önce öğretim üyelerini alanında donanımlı, öğrencinin öğrenmesi için çaba harcama ve ilgili olma, ölçme değerlendirme yöntem ve uygulamaları açısından düşünceleri olumlu iken üniversiteye geldikten sonra bu düşünceleri olumsuz yönde gelişmektedir. Sonuç olarak öğretim üyeleri mesleki özellikleri yönünden yukarıda bahsedilen boyutlarda öğrencilerin gözünde olumsuz izlenim bırakmakta ve beklentileri karşılama düzeyi sınırlı kalmaktadır.

Araştırma sonucunda her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğrenciler üniversiteye geldikten sonra öğretim üyelerinin öğretim sürecinde yeni yaklaşımları yeterince kullanmadıklarını ve geleneksel yöntemlerle ders işlediklerini belirtmektedirler. Öğretim üyesinin mesleki özelliklerine yönelik belirtilen öğretim sürecinde yöntem seçimine ilişkin geleneksel yaklaşımlardan özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaygı duymaları dikkat çekmektedir. Ayrıca İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri üniversiteye geldikten sonra öğretim üyelerinin ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda sınırlı kaldıklarını düşünmektedirler.

Sümen ve Kesten (2014) Samsun'da eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerine yönelik çalışmada öğrencilerin öğretim üyelerini beklemediklerinin aksine daha samimi ve içten bulduklarını, derslerde öğrenci merkezli yöntemlerin işlenmesini beklerken geleneksel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığını tespit etmektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin çoğunluğu öğretim elemanlarının bildiklerini öğrencilere aktaramadıklarını ve kendilerine yeterince değer verilmediğini belirtmektedir. Bu bulgu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmaya göre öğrenciler genel olarak öğretim üyelerinin kişisel ve mesleki özellikler açısından daha nitelikli olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Helterbran (2008) araştırmasında öğretmen adaylarına göre ideal profesörün öğretim uygulamaları, tutumu ve yeterlikleri açısından değerlendirmektedir. Helterbran (2008) öğretim üyelerinde bulunması gereken özellikleri kişisel özellikler, mesleki özellikler, bilgi ve sunum olmak üzere sınıflandırmaktadır. Yazara göre bir profesörde olması gereken kişisel özellikler arasında öğrencilerin tamamının başarılı olmasını isteme arzusu, mizah anlayışı, öğretimi sevmesi, sevecen, dürüst olması yer almaktadır. Mesleki özellikler arasında mümkün olduğu kadar yardımcı olması, düşünmeye yönlendirmesi, rahat bir sınıf iklimi oluşturması, hazırlıklı ve düzenli olması bulunmaktadır. Bir profesörde bilgi ve sunum açısından olması gereken özellikler arasında ise motivasyonu yüksek, zeki, bilgisi yoğun, uzman, coşkulu bulunmaktadır. Özdemir ve Üzel (2010) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretim üyesinde aradıkları özellikleri sevecen olma, ders dışında da öğrenciyle iletişim kurma, dersleri eğlenceli ve öğretici geçirme, sınıfa hâkimiyet, alana hâkim olma ve değerlendirme ölçütlerinin önceden belirli olma olarak belirtmektedir. Yazarlar çalışmalarında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun öğretim üyelerinin çok sert ve asabi olma, öğrenciyle iletişim kurmama, öğrenciye ders adına katkı sağlamama, gergin bir ders ortamı yaratma,

sadece elindeki kaynakla yetinme, düşük not verme gibi özelliklerinin bulunduğunu belirterek eleştirmektedir. Çakmak (2009) öğretmen adaylarının etkili öğretmen nitelikleri konusunda düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmen adaylarının görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip öğretmen özelliğini “objektif olma” en düşük ortalamaya sahip olan özelliğinin ise “derste öğrencilere sunu yaptırma” olduğunu tespit etmektedir.

Kazu ve Eroğlu (2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik önerilerini ele aldığı çalışmasında, derslerde çağdaş yaklaşımlara yer verilmesi, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılması, objektif değerlendirme yapılması ve sınavlarda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Burdsal ve Bardo (1986) öğretim elemanlarının öğretim kalitesiyle ilgili değerlendirmelerinde öğretim üyesinin adil olması gerektiği ve derslerde uygun materyal seçiminin öneminden bahsetmektedir.

Moeini (2003) Orta Doğu Teknik Üniversitesinde fakülte gelişim programları için ihtiyaç analizi ve fakülte ihtiyaçlarının yapısal denklem modellerini araştırdığı çalışmasında, akademisyenlerin farklı öğretimsel konularda kendi yeterliklerini geliştirme ihtiyacı duyduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmada öğretim üyeleri kendilerini ölçme ve değerlendirmede, araştırma görevlileri ise öğrencilerle iletişim kurmada kendilerini daha çok yeterli görmektedir.

Sümen ve Çağlayan (2013) öğretmen adaylarının eğitim hizmetlerinden duydukları memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının alanında uzman ve mesleki ve kişilik özellikleriyle öğretmen adaylarına model olabilecek, dersleri daha modern yöntemlerle daha eğlenceli ve verimli işleyen daha demokratik, alçakgönüllü, öğrenciye değer veren, rehberlik eden öğretim elemanları olarak hayal ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin birinci sınıfa yüksek beklentilerle başladıkları ancak öğretim üyelerinin etkili öğretmen özelliklerinde yeterli düzeyde olmadıklarını düşündükleri öğrencilerin öğretim elemanlarında aradıkları özelliklerin incelendiği diğer çalışmalarda da ortaya konmuştur (Arslantaş, 2011; Şen ve Erişen, 2002).

Awang ve İsmail (2010) Malezya'daki bir devlet üniversitesinde öğrencilerin üniversiteye yönelik beklentileri ve memnuniyet düzeyleri arasındaki farkı incelediği çalışmasında öğrencilerin üniversiteden beklentilerinin yüksek olduğunu fakat memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2016) üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarını incelediği çalışmalarında öğretim üyelerinin ders sunum becerilerinde yetersiz olması, alanı olmayan derslere girmeleri, bilgiden çok ders geçmeyi ve notu önemli görmeleri gibi sorunlardan dolayı öğrencilere göre öğretim sürecinde yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir. Ayrıca çalışmada öğretim üyeleri öğrencileri tarafından egosantrik davranışlar sergileyen, otoritesini ve gücünü sözlü ve sözsüz iletişimleriyle gösteren bireyler olarak görülmektedir. Bu çalışmada bazı öğrencilerin öğretim üyesini egoist/bencil kişiler olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla Kaya vd. (2016) araştırmasının bulgularının benzer olduğu söylenebilir. Russell'ın (1997) belirttiği gibi öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin davranış biçimleri ve öğretim yöntemleri öğrenciler üzerinde ne öğrettiklerinden daha fazla etki yaratmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen diğer bir bulgu da öğrencilerin öğretim üyelerinden öğretmenlik becerisi kazanma ve olumlu rol modeli olma konusunda etkilenmiş olduklarıdır. Özellikle Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencileri öğretim üyelerinden öğretmenlik becerisi kazanmada, İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri ise olumlu rol model olmada öğretim üyelerini örnek almaktadır. Her iki öğretmenlik alanında da eğitim gören öğrencilerin öğretim üyesinin bilgisinden çok onların davranışlarına ve öğretmenlik becerisine odaklandıkları söylenebilir. Öte yandan her iki alanın öğrencilerinin öğretim üyelerinin akademik bilgilerinin yanında mesleki ve kişilik özelliklerine dikkat ettikleri ve onları model aldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretim üyelerine yönelik etkiler bütünde incelendiğinde öğretim üyelerinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olsa da hissedilen daha çok olumlu etkilerdir. Özyıldırım, Kabaran, Göçen ve Altıntaş (2014) öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerini öğretmen adaylarının algılarına göre belirlemeye çalıştıkları çalışmada İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretmenlik niteliklerine ilişkin algılarının diğer bölümlere göre daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanda bu yönde çalışmaya rastlanmamasına rağmen bu çalışmayla benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Bayındır, Çavdar ve Gökçe (2016) öğretmen adaylarının ideal öğretimsel becerilere ilişkin beklentilerini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada öğrencilerin ideal öğretimsel becerilerin farkında oldukları ve önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarına hem teorik hem de uygulamalı derslerde kişisel, mesleki bilgilerini ve becerilerini yansıtmada ve bu yönde etkin uygulama becerilerini kazanmalarında öğretim üyelerinin

öğrencileri üzerindeki etkileri oldukça büyüktür. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlik becerilerinin farkında oldukları ve bu yönde öğretim üyelerinden etkilendikleri ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğrencilerin öğretim üyelerinin kendilerine bazı konularda olumsuz rol model olduğunu fakat bu durumun beklenenin aksine kendilerinde olumlu etki yarattığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler arzu ettikleri ideal öğretmen davranışlarına ulaşmak için olumsuz rol modelden çıkarımlarda bulunmanın kendilerini geliştireceği yönünde görüş belirtmektedir. Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş'ın (1999) ideal bir öğretim elemanının özelliklerini belirlemeye çalıştıkları araştırmada öğrenciler öğretim üyelerine yönelik istenmeyen davranışları belirterek arzu ettikleri ideal davranışları sıralamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler siyasi davranışlardan kaçınan, objektif olan, notu bir tehdit unsuru olarak kullanmayan, öğrencilerini değerli sayan, sözünü dinleyen, hoşgörülü, güvenilir, kendisine yaklaşılabılır, soru sorulabilir, tatlı-sert öğretim üyesi istemektedir. Eğitim-öğretim özellikleri yönünden ise dersini iyi anlatabilen, dersi esprilerle ilgi çekici hale getirebilen, öğrenci psikolojisine ve seviyesine uygun öğretim üyesi aradığı ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca bire bir görüşmelerde öğrencilerin üzerinde öğretim üyelerinin olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz etkilenmelerin de olduğu, öğrencilerin bazı becerileri kazanma konusunda yetersiz kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Eret'in (2013) "Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi" doktora tezinde öğrenciler öğretim elemanlarıyla ilgili olarak öğretmenliğe karşı olumlu bir tutum sergilememeleri ve derslerde geleneksel ya da sadece sunum ağırlıklı ders işlemeye yönelik yöntemler kullanmaları yönündeki problemlere değinmişlerdir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgu doğrultusunda ise Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerine göre öğretim üyelerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu ve öğretim üyelerine yönelik olumlu metaforlar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin hem öğretim üyelerinden beklentileri düşük hem de öğretim üyelerine yönelik olumsuz metafor kullanma düzeyleri daha yüksek olmuştur. Fen Bilgisi Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyelerine yönelik görüşleri sınıf düzeyleri arttıkça yani 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar düşünceleri olumlu yönde geliştiği görülmüştür. İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinde ise görüşler sınıf düzeyi arttıkça düşmüş yani olumsuz görüşler ağırlık kazanmıştır. Buradan yola çıkarak, İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin gözünde öğretim

elemanı, daha çok öğrencilere yönelik olumsuz davranışlarıyla ön plana çıkmaktadır denilebilir.

Araştırmada öğrencilerin öğretim üyesine yönelik algılarının içerdiği metaforlara ilişkin kullandıkları benzetme nedenlerinin yedisi olumlu, yedisi olumsuz olmak üzere 14 farklı kavramsal kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin öğretim üyesine yönelik algılarını içerdiği metaforların analiz edilmesi sonucu, öğrencilerin, öğretim üyesi kavramına yükledikleri olumsuz anlamların, olumlulardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumlu yönlerine yönelik belirttikleri metaforlarla; “bilgi kaynağı/ rehberlik eden, ihtiyaç duyulan, araştırmaya/gelişime açık olan, yetiştiren/kimlik kazandıran, sevilen/beğenilen, güçlü/koruyucu olan, varlıklı görünen” öğretim üyesine vurgu yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen olumlu kategorilerden en fazla öğretim üyesinin bilgi kaynağı olduğuna ve buna bağlı olarak rehberlik görevini üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Polat, Apak ve Akdağ (2013) tarafından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Polat, Apak ve Akdağ (2013) sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarını metafor analiziyle inceledikleri araştırmalarında öğretim üyelerinin bilgi üreten ve bilgi kaynağı olma özelliklerinin yanı sıra araştıran, yetiştirdiği öğrencilerine rehberlik yaparak onların hayati ve mesleki yönden bir yerlere ulaştıran kişiler olmaları gerektiği konusuna dikkat çekmektedirler. Çalışmada öğretim üyelerinin bilgi kaynağı olma rolüne daha çok önem verdiklerini eleştirme, bilgi üretme, rehberlik, araştırma gibi diğer özelliklerini öğretmen adaylarına yeterince gösteremediklerini belirtmişlerdir.

Kabaran ve Uşun (2017) eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforlarını inceledikleri çalışmalarında öğrenciler öğretim elemanı kavramına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz metaforlar üretmişlerdir. Araştırmaya göre öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforlar incelendiğinde en çok vurgulanan rehber/yol gösterici olarak öğretim elemanı kategorisi olurken en az vurgulanan tutarsız olarak öğretim elemanı kategorisi olmuştur.

Bu araştırmaya katılan Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencilerinin öğretim üyesinin olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri metaforlarda; değişkenlik gösteren/tutarsız, öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen/öğrenmeyi şansa bırakan, rutinleşen/mekanikleşen, gelenekselci/yeniliğe açık olmayan, soğuk/mesafeli görünen, soğuk/mesafeli görünen, bilgisine ve deneyimine rağmen öğrencilerine yetersiz

kalan, sıradan/etkisiz görünen öğretim üyesine vurgu yapmaktadırlar. Araştırma sonuçlarından elde edilen olumsuz kategorilerden ise öğretim üyesinin en fazla değişkenlik gösteren/tutarsız öğretim üyesi olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz kategorilerdeki benzetme nedenleri incelendiğinde, öğrencilerin bu düşüncelere sahip olmalarının nedeni öğretim üyelerinin tutum ve davranışları olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu sonuç öğretim üyeleri ile öğrencileri arasındaki iletişim ve etkileşimin yeterli seviyede olmadığını öğretim üyelerinin bu konularda kendilerini yeniden sorgulamaları gerektiğini göstermektedir.

Demirtaş ve Çoban (2014) üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin metaforlarını incelediği çalışmalarında, öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin geliştirdiği olumsuz kategoride üretilen metaforların olumlulardan daha fazla olduğunu ve en fazla metaforun yer aldığı temanın bir otorite unsuru olarak öğretim elemanı teması olduğunu belirlemektedirler. Araştırmanın dikkat çeken diğer bir bulgusu da mekanikleşmiş bir varlık olarak öğretim elemanı teması olmasıdır. Demirtaş ve Çoban (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla bu çalışmanın bulgularının birbirine paralel olduğu söylenebilir.

Bahar-Güner, Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları isimli çalışmalarında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine yönelik olumlu anlamlar yükledikleri kadar olumsuz anlamlar da yüklediklerini, sahip oldukları özelliklerle ve gösterdikleri davranışlarla öğretmen adaylarına rol model olması beklenen öğretmen eğitimcilerinin özelliklerini sorgulayarak öz değerlendirmeleri yapmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Tural (2011) Gaziantep Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ideal üniversite algılarını metaforlar yoluyla incelediği çalışmasında öğrencilerin öğretim üyeleri ile aralarındaki ilişkiye dair kullandıkları metaforlardan öğrencilerin öğretim elemanlarıyla aralarında iyi bir diyalog olmadığını, ilişkilerin kopuk olması sebebiyle öğrencilerin bu konuda sıkıntı yaşadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda öğrencilerin kullandıkları metaforlarda öğretim elemanlarıyla aralarındaki ilişkiyi hiyerarşiye dayalı ve daha çok olumsuz kavramlarla ifade etmeleri bunu destekler niteliktedir. Çelikten (2006) kültür ve öğretmen metaforlarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının, öğrencilik yıllarında gözlem ve deneyimlerle öğretmenlik mesleğine dair imaj ve metafor geliştirdiğini fakat öğretmen olduklarında edindikleri bilgiyi yeniden biçimlendirerek, eğitime ve öğrencilerine kendi perspektiflerinden baktıklarında karışıklık ve belirsizlik duygularını yaşadıklarını ifade etmektedir.

Korthagen (2004) iyi bir öğretmenin özünü öğretmen eğitiminin farklı bütünsel yaklaşımlarıyla incelediği çalışmasında, öğretmenin; çevresi, davranışları, yeterlilikleri, inançları, profesyonel kimliği ve misyonu arasındaki dengeyi ve ilişkiyi koruması gerektiğinden söz etmektedir. Köksoy'un (1997) belirttiği gibi öğretim üyesi kavramının içerisinde öğretmen düşüncesi yatmaktadır. Eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmen adaylarının yetişebilmesi için alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yönlerden çağın gereklerine uygun bilgi ve tecrübeyle donanımlı, motivasyonu yüksek, mesleki değer ve idealleri özümsemiş öğretim üyelerine ihtiyaç vardır. Çalışmada öğrencilerin öğretim üyelerinde aradıkları ve beklediği özellikler genel olarak benzerlik göstermektedir. Öğrenciler öğretim üyelerinin mesleki ve kişisel özellikleri yönünden de daha nitelikli olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri öğretim üyelerini rol model olarak görmekte; dersleri modern yöntemlerle işleyen, bilgi aktarımında yeterli olabilen, alanında uzman ve donanımlı, öğrencilerin öğretmenlik becerilerinin gelişmesine rehberlik eden, öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getiren ve tutarsız davranışlar sergilemeyen öğretim üyeleri beklemektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın; öğrenciler tarafından sözü edilen öğretim üyelerine yönelik olumsuz niteliklerin, öğretim üyeleri tarafından dikkate alınmasıyla öğretim üyelerinin niteliğinin ve farkındalık düzeylerinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen uygulayıcılara ve diğer araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1) Öğretim üyelerinin ders uygulamalarının, sınıf içi ve dışındaki davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl görüldüğüne ilişkin sonuçlar öğretim üyelerine geri bildirim olarak verilebilir.
- 2) Üniversitelerde öğretim üyelerinin alan ve uzmanlık bilgisinin yanı sıra bilgiyi nasıl aktardığının, öğretim yöntemlerini ve tekniklerini kullanım biçiminin, öğrencilerle etkili iletişiminin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine olanak sağlayan bir sistem kurulabilir.

- 3) Öğretmen adaylarına rol model olan öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmaları takip ederek kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak amacıyla öğretim üyeleri eğitim bilimleri bölümünce yürütülen bir eğitim programından yararlandırılabilir.
- 4) Eğitim Fakültelerindeki öğretimin niteliğinin ve kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu doğrultuda öğrenci görüşlerine gereken önem verilerek sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçleri öğrencilerden gelen geribildirimlerle yeniden yapılandırılmalıdır.
- 5) Fakülte ve/veya bölümler özelinde öğrencilerin ve öğretim üyelerinin katılacağı toplantılarda, sınıf içi öğretimsel davranışlara ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci memnuniyetini ve beklentilerini belirlemeye yönelik görüşleri ortaya koyan oturumlar düzenlenebilir.
- 6) Öğretim üyesi ve öğrenciler arasındaki etkili iletişimin artırılmasına yönelik belirli aralıklarla seminer, konferans, gezi, gözlem gibi etkinlikler düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Öğretim üyeleri hakkında bildirilen olumsuz görüşler dikkate alınarak bu görüşlerin sınıf ve bölüm düzeyindeki farklılıklara ve benzerliklere neden olabilecek etmenleri inceleyecek yeni çalışmalar yapılabilir.
- 2) Bu araştırma sadece öğrencilerin gözünde öğretim üyelerinin mesleki ve kişilik yönünden davranışlarının nasıl algılandığına yöneliktir. Öğretim üyelerinin öğrenci davranışlarına yönelik izlenimlerine ilişkin görüşleri de alınarak çalışma incelenebilir.
- 3) Gelecek araştırmalarda öğretim üyelerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına yönelik özelliklerine ilişkin ortaya koyulan temalardan yararlanılarak, ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Böylelikle öğretim üyelerinin değerlendirilmesi amacıyla daha geniş kitlelerden veri toplanarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.
- 4) Araştırma Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve İngiliz Dili Eğitimi ABD lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Diğer fakülte ve bölümlerdeki öğrenciler de örnekleme dâhil edilerek geniş ölçekli çalışmalar yapılabilir.

- 5) Araştırma nitel araştırma modeline uygun bir durum çalışmasıdır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile birlikte işe koşularak gerçekleştirilebilir.
- 6) Benzer bir çalışma sadece birinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılıp; niversiteye yeni gelen öğrencilerle, mezun olacak öğrencilerin bakış aları arasındaki fark incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abadoğlu, E.; Ersoy, N. (1995). *Yükseköğretim sistemindeki kriz ve özelleştirme uygulamaları*. İkinci Üniversite Kurultayı Bildiriler Kitabı, Sarmal Yayınevi, 333-362.
- Açıkgöz, K. (1990). *Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını değerlendirmesi*. (Yayınlanmamış araştırma raporu), Malatya.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçatepe, A.G. (2013). *Eğitim fakülteleri eğitim bilimleri bölümü akademisyenlerinin yükseköğretimin amaçlarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akgöl, H. (1994). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Aktan, C. (2007). “Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar”, İçinde: C Aktan, Değişim çağında yüksek öğretim, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2006, (10. Baskı)*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Alonzo, A.C., (2002). *Evaluation of a model for supporting the development of elementary school teachers' science content knowledge*. Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, Charlotte, NC.
- Anderson, R. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5–15.
- Anonymous (1996). *Science, technology and universities*, Premiership Press, Ankara.
- Apaydın, Ç., Aksu, M. & Kasalak, G. (2015). Profesörlerin cinsiyetlerine göre ‘bilim insanı, akademisyen, bilim adamı ve bilim kadını’ kavramlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5 (2), 148-155. DOI: 10.5961/jhes.2015.117
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi: Ders Notları*. Konya: Ceylan Ofset.
- Arreola, R. A. (2006). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A Guide to Designing, Building, and Operating Large-Scale Faculty Evaluation Systems. (3rd ed.)*. San Francisco: JosseyBass.
- Arslan, F., (2011), *Sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri (Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Arslan, A. (2004), *Kısrır döngü: Türkiye’de üniversite ve siyaset (1869-2004)*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487 – 506.
- Aslan, G. (2008). *Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B. ve Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu [1].pdf adresinden 14.07.2017 tarihinde elde edildi.
- Ataunal, A. (1993). *Cumhuriyet Dönemi’nde yükseköğretimdeki gelişmeler*. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü Yayını.
- Atta-Alla, M. (2013). Investigating alternative assessment practices in pre-service English teacher education programs. *International Journal of English Language Education*, 1 (1), 68-81.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N. ve Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletmesi.
- Awang H., & Ismail, N.A. (2010). “Undergraduate education: A gap analysis of students’ expectations and satisfaction”, *Problems of Education in the 21st Century*, 21, 21-28.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38.
- Bahar-Güner, Ö., Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (4), 419-444.
- Bakioğlu, A., ve Yıldız, A. (2015). *PISA bağlamında Finlandiya eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2010). Students’ and teachers’ perceptions of alternative evaluation and measurement in teaching mathematics. [Matematik öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi algılamaları]. *Elementary Education Online*, 9 (3), 851-874.
- Ball, D.L. (1991). *Research on teaching mathematics: Making Subject Matter Knowledge Part of the Equation*. İçinde J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, (1-47). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barak, M. ve Doppelt, Y. (2000). “Using portfolios to enhance creative thinking”. *Technology Studies*, 26 (2), 16–24.

- Barnett, R. (1992). The idea of quality: voicing the educational, *Higher Education Quarterly*, 46 (1), 3-19.
- Barnett, R. (2004). The purposes of higher education and the changing face of academia. *London Review of Education*, 2 (1), 61-73.
- Başar, H. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2010). "The perceptions of the faculty staff and prospective teachers regarding assessment (the sample of Kazım Karabekir Education Faculty). [Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği)]." *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Ankara.
- Bayındır, N., Çavdar, H., Gökçe M. (2016). Öğretmen adaylarının ideal öğretimsel becerilere ilişkin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 79-88.
- Bilen, M. (2009). *Plândan uygulamaya öğretim*, 7. baskı. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bilen, M. (2002). *Plândan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolat, S. (1990). *Yüksek öğretimde öğretim elemanı-öğrenci iletişimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boyer, E.L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the Professorate. Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. NJ. ERIC- ED326149.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Braccia, J. (1994). The customer-driven classroom. *The Teaching Professor*, 8 (7), 5-6.
- Buchbinder, H., ve Newson, J. (1985). The academic work process, the professoriate and unionization. In C. Watson (Ed.), *The professoriate – occupation in crisis* (pp. 221-247). Toronto: Higher Education Group, Ontario Institute for Studies in Education.
- Burden, P.R. (2010). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. 4th Edition. United States: John Wiley ve Sons, Inc.
- Burdsal, C. A. & Bardo, J. W. (1986). Measuring students' perceptions of teaching: Dimensions of evaluation. *Educational & Psychological Measurement*, 56, 63-79.
- Calderhead, J. ve Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Candur, F. (2007). *Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ceyhan, A.A. (2006) An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behaviour and Personality*, 34 (4), 367-379.
- Cheah, K.S.L. (2015). Proposal of a decision-making guide for classroom control: A case study of a private secondary school in subang, selangor. *The Journal of Developing Areas*, 49 (52), 274-284.
- Christofferson, M. ve Sullivan, A. L. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52 (3), 248-264.
- Clark, S. (1986). The academic profession and career: Perspective and problems. *Teaching Sociology*, 14 (1), 24-34.
- Collins, A. B. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? İki dilemler ve problemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 81-91.
- Considine, M. (2006). The orizing the university as a cultural system: distinctions, identities, emergencies. *Educational theory*, 56 (3), 255-270.
- Corcoran, T. ve Silander, M. (2009). Instruction in highschools: The evidence and the challenge. *Future of Children*, 19 (1), 157-183.
- Çakır, M. (2008). *Vakıf üniversitelerinde akademik personelin performans değerlendirmelerinin eğitim kalitesine katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakmak, M. (2009). Öğretmen adaylarının “etkili öğretmen” nitelikleri konusunda düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 74-82.
- Çalı, Ş.; Yalçın, A.S.; Erdoğan, N.; Sarıkaya, Ö. ve Kalaça, S. (1998). Marmara Üniversitesi'nde Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda eğitim kalitesinin yükseltilmesine yönelik bir uygulama, *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prenciplerinin Uygulanması Sempozyumu (18-19 Aralık 1998)*. (Editör: Prof. Dr. Mithat ÇORUH). Ankara: H.E.V.
- Çalışkan, H. ve Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4152–4156.
- Çalışkan, N. ve Yeşil R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 199-207.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758.

- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 155-172.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 269-283.
- Çetin, M. (2007). Bölgesel kalkınma ve girişimci üniversiteler. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7 (1), 217-238.
- Çiftçi, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-347.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. California: Jossey-Bass: A WileyImprint.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. (17. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 1279-1300.
- Demirtaşlı, N. (1997). Üniversite öğretim üyelerinin öğreticilik meslek bilgisi sorunu: Ölçme-değerlendirme boyutu, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 21 (104), 83-90.
- Demirtaşlı, N.Ç. (1998). Eğitimde kalite kontrol süreci olarak ölçme ve değerlendirme: Sorunlar ve Öneriler, *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu (18-19 Aralık 1998)*. (Editör: Prof.Dr. Mithat ÇORUH). Ankara: H.E.V.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (18), 2-21.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2 (3), 13-19.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 193-203.
- Doğramacı, İhsan (2000), "Günümüzde rektör seçimi ve atama krizi Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimine bir bakış," www.dogramaci.org/r-main.html (20.12.2017).
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel ingilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(1), 953-968.
- Eisenman, G., Edwards, S. ve Cushman, C.A. (2015). Bringing reality to classroom management in teacher education. *The Professional Educator*, 39 (1).

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=b407ecd9-b8b9-4ad6-a0e8-a3052f4328c1%40sessionmgr111&hid=114> adresinden 29.03.2018 tarihinde alıntılanmıştır.

- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 299–314.
- Erdem, R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, A. (1997). *AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğretim hizmeti veren öğretim elemanlarının Yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erginer, E., Erginer, A., ve Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 93-108.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R.Y. ve Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanının özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1–11.
- Ersin, P. ve Bayyurt, Y. (2017). *Odak grup görüşmeleri*. Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. (Edit: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67. DOI: 10.5961/jhes.2015.109
- Evans. G. R. (2007). *Akademisyenler ve gerçek dünya* (Çev. E. Kılıç). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Even, R. ve Tirosh, D., (1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject-matter. *Educational Studies in Mathematics*, 29 (1), 1-20.
- Fenwick, D. T. (1998). Managing space, energy, and self: Junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 619-631.
- Finkelstein, M. (1984). *The American academic profession: A synthesis of social inquiry since World War II*. Columbus: Ohio State University Press.
- Gao, X., ve Grisham-Brown, J. (2011). The use of authentic assessment to report accountability data on young children's language, literacy and pre-math competency. *International Education Studies*, 4 (2), 41-53.

- Garner, P.W., Moses, L.K. ve Waajid, B. (2013). Prospective teachers' awareness and expression of emotions: Associations with proposed strategies for behavior management in the classroom. *Psychology in the Schools*, 50 (5), 471-488.
- 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.
- Gök, F. (1998). Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim sistemi ve üniversiteler, *İktisat Dergisi*, 383,75-80.
- Gökyer, N. ve Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 9 (2), 691-712.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını tanıma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9 (1), 21-27.
- Gözütok, D. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Graue, M. E. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment*, 1 (4), 293-309.
- Gronlund, N.E. (1976). *Measurement and evaluation in teaching*. 3rd Ed., New York: Macmillan Publishing Co.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turn over in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (42), 1-30.
- Günay, D. (2007). Yirmi birinci yüzyılda üniversite. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim Çağında Yükseköğretim* (s. 77-88). İzmir: İzmir Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Günay, D (2004, Mayıs). Üniversitenin Niteliği Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği. I. Uluslararası Üniversite Eğitimi Kongresi içinde (27-29), İstanbul.
- Gürbüzürk, O., Duruhan, K. ve Şad, S.N. (2009). Preservice teachers' previous formal education experiences and their visions about their future teaching. *İlköğretim-Online*, 8 (3), 923-934.
- Hatipoğlu, T. (1995). 1933 Üniversite Devrimi, Malche Raporu ve YÖK. *Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği İkinci Üniversite Kurultayı* içinde (96-102), İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Hatipoğlu, T. (2000). *Türkiye Üniversite Tarihi*. Ankara: Selvi Yayınları.
- Hattie, J., ve Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Helterbran, V. R. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education*, 129 (1), 125-138.

- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26, 160-189.
- Iheanachor, O.U., (2011). *Exploring the relationship between mathematics teachers' subject matter knowledge and their teaching effectiveness*. Unpublished Doctoral Thesis. Africa: University of South Africa.
- İşık, A., Çiltaş, A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Journal of Graduate School Of Social Sciences*, 14 (1), 53-62.
- İnam, A. (2003). Gönülden bilime, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 872, 11-16.
- İnönü, E. (2005). Cumhuriyet Dönemi'nde bilim tarihinin önemi ve anlamı, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 5/1: www.universite-toplum.org/text.php?id=219 (10.01.2018).
- Janisch, C., Liu, X. ve Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71 (3), 221-230.
- Kabaran, G. ve Uşun, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforları. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 35-49.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 625-656.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G., Bülbül, T. (2008). *Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 205. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karip, E. (2002). *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kasalak, G., Günbayı, İ. ve Özçetin, S. (2016). Öğretim elemanlarının yönetsel hizmetlere ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (4), 507-536. doi:10.14527/kuey.2016.020
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Dönemi'nde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.
- Kaya, M. F., Sungurtekin, D. ve Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 176-195.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 27.
- Kazu, İ.Y. ve Eroğlu M. (2013). A qualitative study for improving the quality of teacher education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 489-505.

- Khaahloe, M.B. (2010). *Use of alternative assessments in institutions of higher education in Lesotho. Sixth Pan-Commonwealth Forum on Open Learning, Access and Success in Learning: Global Development Perspective*. The Commonwealth of Learning and Indira Gandhi National Open University.
- Kızıltepe, Z. (2017). *İçerik analizi. Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. (Edit: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., and Baumert, J., (2012). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 20 (10), 1-17.
- Klein, J., Taveras, S., HopeKing, S. H, Commitante, A., Curtis-Bey, L. ve Stripling, B. (2009). *Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning. Division of Teaching and Learning Office of Curriculum, Standards, and Academic Engagement*. NYC Department of Education. New York.
- Knutson, B. Schmidgall, R., ve Sciarini, M. (1996). Teaching evaluations in charter member schools: perceptions of the faculty. *Hospitality and Tourism Educator*, 8 (4), 27-36.
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu*. Ankara: Uzman Yayınları.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(1), 101-106.
- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (4), 477-502.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yüksek öğretim* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Köksoy, M. (1997). *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Yayınları.
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualise academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5 (1), 61-78.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elamanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 92-102.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö. ve Bilican, S. (2009). Study of attitudes scale development aimed at scoring rubrics for primary school teachers. [Öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması]. *Yüzüncü Yıl University, Journal of Education, Faculty*, 6 (2), 76-88.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. (2009). *Türkiye'de yükseköğretimin karşılaştırmalı bir analizi*. Seta Yayınları: Ankara.

- Lane, J. E. (1985). Academic profession in academic organization. *Higher Educational*, 4 (2), 241-268.
- Lederman, S. Judith (2009). *Levels of inquiry and the 5E's learning cycle model*. Monterey, CA: National Geographic School Publishing.
- Mahiroğlu, A. (1988). "İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik formasyon programları ile yetiştirilmesinde görev alan öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi". *Cumhuriyet'in 75. Yılında İlköğretim I. Sempozyumu*, Ankara: H.H. Tekışık yay.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: SAGE Publications.
- Mergendoller, J. (2006). *Project Based Learning Handbook*, 2nd edition. Novato, California: Buck Institute for Education.
- Ming-tak, H.ve Wai-shing, L. (2008). *Classroom managemant creating a positive learning environment*. Hong Kong University Press.
- Mintah, J.- K. (2003). Authentic assessment in physical education: prevalence of use and perceive dimpact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7 (3), 161-174.
- Moeini, H. (2003). A Need Analysis Study for Faculty Development Programs in METU and Structural Equations Modeling of Faculty Needs (Yayımlanmamış doktora tezi). Middle East Technical University, Ankara. Erişim <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/445320/index.pdf>
- Moore, D. K. (2005). *Effective in structional strategies from theory to practice*. Sage Publications 2455 Teller Road: Thousand Oaks California.
- Morin, G. (2003). Does sex matter? Gender-related beliefs of male and female junior high school math teachers.
[Online] <http://suse-ice.stanford.edu/monographs/Morin.pdf> adresinden 14.09.2017 tarihinden indirilmiştir.
- Mueller, J. (2005). The authentic assessment tool box: enhancing student learning through online faculty development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1), http://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf adresinden 11.02.2018 tarihinde elde edildi.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 263-278.
- Musselin, C. (2013). Redefinition of the relationship between academics and their university. *Higher Education*, 65, 25-37.
- Mutluer, K. (2008). *Türkiye'de yükseköğretimin başlıca sorunları ve sorunlara çözüm önerileri*. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Yayın No: 2008/380.

- Nas, R. (1992). İlköğretime öğretmen yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 363-368.
- Neatby, B. (1985). The academic profession: an historical perspective. Communities of scholars in Ontario. In C. Watson (Ed.), *The Professoriate-occupation in crisis* (pp. 10-25). Toronto, Higher Education Group, Ontario Institute for Studies in Education.
- Neel, C. W. (2011). 21st century reflections of an academic dean. *Yükseköğretim Dergisi*, 1 (1), 1-5.
- Ocak, G. (2007). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.) Öğretim ilke ve yöntemleri (ss. 213-282). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3), 127-142.
- Ortaş, İ., (2004). Öğretim üyesi ya da bilim insanı kimdir? *Pivolka*, 3 (12), 11-16.
- Ortaylı, İ. (2001). *Gelenekten Geleceğe*. İstanbul: Ufuk Yayınları.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G., ve Altıntaş, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmen niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (8), 697-710.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi.
- Özçakır Sümen, Ö. ve Çağlayan, K. T. (2013). Öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 249-272.
- Özdemir, Ç., Yüksel, G., Cemaloğlu, N., Çakmak, M., Çeliköz, N., Erişen, Y., Unsal, H. ve Doğan, O. (2006). *Türkiye'de öğretim elemanları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Özdemir, E. ve Üzel, D. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (20), 122-152.
- Özdemir, S. M. (2009). Examination of issues encountered by classroom teachers in the measurement and assessment process of the new primary education curriculum in Turkey. [Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi]. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (2), 55-79.
- Özkan, A. (2005). *Makyaj dersi bulunan lisans düzeyindeki eğitim programlarında öğretim elemanlarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta Analiz*, 17, 17-26.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Pub.
- Pedro, F. (2009). Continuity and change in the academic profession in European countries. *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 411-429.
- Polat, S., Apak, Ö. ve Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 57-78.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education, *Quality Assurance in Education*, 4 (3), 11-16. <http://doi.org/10.1108/09684889610125814>
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. J. Loughran ve T. Russell (Ed.), *Teaching about teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education* (p.32-47). London: Falmer Press.
- Sadeghi-Nejad, A.B., ve Marquardt, M. M. (1991). Academic physicians: Today's dinosaurs? *The American Journal of Medicine*, 90 (3), 371-373.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2007). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. *6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi*.
- Samsa, S. (2005). *Öğrencilerin, yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin algı ve beklentileri (Pamukkale Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Saracaloğlu, A. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğiti Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 179-208.
- Saylan, N. ve Uyangör, N. (1998). Öğrenci Görüşlerine Göre Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerinin Belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 35-67.[Online]: <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c1s2/makale/c1s2m3.pdf> 11.09.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması-Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 144-147.
- Shulman, L.S., (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Silkü, Hidaye A. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimi ve Bu Konuda Yönetimden Beklenenler* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- SPO. (2000). *Special Expert Board Report of Scienceand Technology*. Eighth Five Year Development Plan, State Planning Organization, SPO: 2528. OIK: 544, Ankara.

- Stuart, C. ve Thurlow, D. (2000). Making it their own: preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*. 51 (2), 113-121.
- Sümbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (3), 597-608.
- Şad, S. N. ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14 (2), 79-105.
- Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10 (3), 905-918.
- Şahin M., Yıldız, R. (2005). Liseli Gençliğin Üniversite Algılaması ve Gelecek Tasarımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 85-103. <http://sbe.dpu.edu.tr/14/85.pdf> (26.08.2017).
- Sahin, M. (2014). Üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (11), 499-515.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237-253.
- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 99-116.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *Erc Working Papers in Economics (07/05)*, Eylül: 18-19.
- Sentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 585- 603.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1). http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler_2.htm adresinden 20.08.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Tanilli, S. (1991), *Uygarlık Tarihi* (6.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Taşkaya, M. ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Tekeli, İ. (2003). Dünya’da ve Türkiye’de Üniversite Üzerinde Konuşmanın Değişik Yolları, *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97 (1), 123-143.
- Thody, A., B. Gray and Bowden, D. (2000). *The Teacher's Survival Guide. (1st.Ed.)*. Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn: Great Britain.
- Thomas, W. J. (2000). A review of research on project-based learning. <http://www.bie.org>

- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tural, D., (2011). *Üniversite öğrencilerinin üniversite ve ideal üniversite algıları (Gaziantep Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tural, N. K. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Türel, O. (2004), Türkiye’de Yükseköğretimin (Yeniden) Kurumsallaşması Üzerine Düşünceler, *Mülkiye Dergisi*, 28 (242), 151-180.
- Türk Dil Kurumu (2013). *Büyük Türkçe sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: TED Yayını.
- Türkoğlu, Adil. (1991). Nitelikli öğretmen yetiştirme. *Eğitimde Arayışlar Sempozyumu* 113-116, İstanbul.
- TÜSİAD (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: eğilimler, sorunlar ve fırsatlar- yükseköğretim sistemi üzerine 17 Türk üniversitesinin EUA-IEP kurumsal değerlendirme raporlarına dayanan gözlemler ve öneriler*. İstanbul: TÜSİAD.
- UNESCO (1997). *Yüksek öğretim akademik personelinin durumuna ilişkin tavsiye*. Erişim:14.03.2015,<http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/altipar/Yayinlar/Yuksekk200Oretim%20Tavsiye.pdf>
- UNESCO (2000). Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretim vizyon ve eylem (Çev. G. Başkan). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (22), 167-189. (Orijinal makalenin yayın tarihi, 1998).
- Ünal. S. (1996). Öğretmen Yetiştirmede Kalite İçin Bir Yaklaşım: Öğretmen Meslek Derslerini Değerlendirme. *Modern Öğretmen Yetiştirme Geliştirme ve İlerlemeler Sempozyumu*, Ankara.
- Voss, R., &Gruber, T. (2006). Thedesiredteachingqualities of lecturers in highereducation: A meansendanalysis. *QualityAssurance in Education*, 14(3), 217-242.<https://doi.org/10.1108/09684880610678540>
- White, J. (1997). Philosophy and the aims of higher education. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 7-17.
- Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Wright, S.P., Horn, S.P. ve Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on students achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yaka, A. (2006). *Sınıf yönetimi modelleri*. Mustafa Yılman (Ed.). Sınıf Yönetimi (s. 37-44). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz, C. ve Yüce, G. (2010). Öğretim elamanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci algı ve beklentileri: Ordu Üniversitesi Ünye İ.İ.B. F’de bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Kuram ve Araştırma Dergisi*,30, 225-240.

- Yenihan, B. (2015). *Sorunlar ve çözüm önerileri ışığında akademik performansın ölçümü: Nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yeşiltaş, M., ve Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermedeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156-165.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008, Kış). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 274-295. <http://www.esosder.org/dergi/23274-295.pdf> adresinden 20.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz H., Demircan V., Bal T., Koşkan Ö. (2010). Students' perceptions of academic and institutional service quality at the Faculty of Agriculture: The case of Süleyman Demirel University, Turkey, *African Journal Of Business Management*, vol.4, pp.1107-1115.
- Yiğit, N. ve Altun, T. (2011). Bir hizmet içi eğitim kursunun etkililiği: Öğretim yöntem ve teknikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 117-130.
- YÖK Hakkında. (2004), www.yok.gov.tr/hakkında/hakkında.htm, (07.06.20017).
- YÖK (2015). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (6 Kasım 1981 tarih ve 17506 sayılı Resmî Gazete),1981. <http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun> adresinden alındı.
- YÖK (2019). Programların Güncelleme Gerekçeleri, Getirdiği Yenilikler ve Uygulama Esasları, Erişim Tarihi:18.05.2019, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2016). Yükseköğretim Kanunu: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+say%C4%B1%C4%B1%20Y%C3%BCkse%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu/f439f90b-7786-464a-a48f-9d9299ba8895> adresinden alındı.
- Yükseköğretim Personel Kanunu (2914 Sayılı). Resmî Gazete, Sayı: 18190, Yayımlanma Tarihi:13.10.1983.
- Yükseköğretim Personel Kanunu (2547 Sayılı). Resmî Gazete, Sayı: 17506, Yayımlanma Tarihi: 6.11.1981. Yüksel, S. (2002).
- Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 361-370.

- Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 361-370.
- Zimmerman, D. C. (2010). *Project based learning for life skill building in 12th grade social studies classrooms: A Case Study. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education*. Dominican University of California.



EKLER

EK-1 Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/03/2017-E.41957



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 36380087-302.08.01-E.41957
Konu : Ayşegül ALAN

28/03/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 23/03/2017 tarihli ve 41451571-302.08.01-E.39604 sayılı yazı,

İlgi yazı gereği, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN danışmanlığındaki 20145413004 numaralı öğrencisi Ayşegül ALAN' ın "**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Üyelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**" isimli tez çalışması kapsamında Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan İngiliz Dili Eğitimi ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine uygulama yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Doç.Dr. Mehmet CANBULAT
Müdür

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/03/2017-E.39604



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 41451571-302.08.01-E.39604
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

23/03/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17/02/2017 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.22358 sayılı yazı,

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN danışmanlığındaki 20145413004 numaralı Ayşegül ALAN' ın "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Üyelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi " isimli tez konusu kapsamında Fakülteniz İngiliz Dili Eğitimi ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine ekteki ölçekleri uygulayabilmesi Fakültemiz Bilim kurulunun 21/02/2017 tarih 5/1 sayılı kurul kararı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Dekan V.

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
05	1	21/02/2017

KARAR 1 :Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN danışmanlığındaki 20145413004 numaralı Ayşegül ALAN' ın "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Üyelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi " isimli tez konusu kapsamında Fakülteniz İngiliz Dili Eğitimi ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine ekteki ölççekleri uygulayabilmesinin uygunluğuna ;



Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
BAŞKAN



Yrd. Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR
ÜYE



Doç. Dr. Sinem SEZER
ÜYE



Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
ÜYE



Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞRU
ÜYE

EK-2 Ölçme Aracı

Sayın Öğretmen Adayım,

Bu form, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında yürütmekte olduğum “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Üyelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmam için veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununa göre öğretim üyesi, yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir. Yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim üyeleri aynı zamanda akademisyen, bilim insanı olarak da tanımlanmaktadır. Bu kapsamda Harland ve Staniforth (2003) akademisyenleri bağımsız karar verme hakkına sahip, kendi öğrencileriyle ilgilenme görevleri olan, çalışmaları kurama, bilgiye ve araştırmaya dayanan profesyoneller olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek veriler ile öğretmen adaylarının öğretim üyelerine yönelik görüşleri hakkında bilgi edinilmesine katkı sağlanması beklenmektedir. Sizlerden elde edilecek bilgiler araştırma dışında hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak olup, kimlik bilgileriniz gizli kalacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Ayşegül ALAN
Matematik Öğretmeni
Akdeniz Üni.Eğit. Bil.Enst.
EYD Yüksek Lisans Öğrencisi
aysglalan@gmail.com

Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN
Yüksek Lisans Tez Danışmanı
Akdeniz Üni. Eğt.Bil. Enst.

Demografik Bilgiler

Yaşınız :.....

Bölümünüz :.....

Cinsiyetiniz Kız Erkek

Sınıfınız 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

Yaşamınızın çoğunu geçirdiğiniz çevre Köy Kasaba
 İlçe merkezi İl merkezi

Annenizin eğitim durumu Eğitimi yok İlköğretim Ortaöğretim
 Yüksekokul Lisans Lisansüstü

Babanızın eğitim durumu Eğitimi yok İlköğretim Ortaöğretim
 Yüksekokul Lisans Lisansüstü

Annenizin mesleği Ev hanımı Devlet memuru İşçi
 Emekli Esnaf Çiftçi

	<input type="checkbox"/> Serbest meslek	<input type="checkbox"/> Vefat	<input type="checkbox"/> Diğer
	<input type="checkbox"/> Devlet memuru	<input type="checkbox"/> İşçi	<input type="checkbox"/> Emekli
Babanızın mesleği	<input type="checkbox"/> Çiftçi	<input type="checkbox"/> Esnaf	<input type="checkbox"/> Serbest meslek
	<input type="checkbox"/> Çalışmıyor	<input type="checkbox"/> Vefat	<input type="checkbox"/> Diğer

Görüşme Soruları

1. Size göre öğretim üyesi kimdir? Açıklar mısınız?
2. Üniversiteye gelmeden önce öğretim üyeleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdi? Üniversiteye geldikten sonra öğretim üyeleri hakkındaki düşünceleriniz hangi yönde (olumlu veya olumsuz) değişti? Açıklar mısınız?
3. Öğretim üyelerinin sizin üzerinizde olumlu veya olumsuz etkisi oldu mu? Bu etkileri açıklar mısınız?
4. Sizden öğretim üyelerini canlı veya cansız bir varlığa ya da herhangi bir şeye benzetmeniz istense mecazi olarak neye benzetirsiniz? Nedenlerini açıklar mısınız?

EK-3 Aydınlatılmış Rıza Formu

Araştırma Kapsamı

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Üyelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı bir araştırma yürütülmektedir. Bu kapsamda, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim alan lisans öğrencileriyle görüşmeler yapıyoruz. Yaptığımız tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Toplayacağım verileri akademik çalışmamda kullanabilmem için sizden izin rica ediyorum. Bu çalışma sonucunda toplayacağım bilgiler gizli tutulacaktır. Veriler çalışma amaçlı kullanıldığında ise sizlerin isimleri kesinlikle belirtilmeyecek ve gizli tutulacaktır. Anlayışınız için şimdiden teşekkür ederiz.

İzin Onayı

Görüşmenin kayıt altına alınmasına ve yapılan çalışmada yayınlanmak üzere kullanılmasına,

İzin veriyorum ()

İzin vermiyorum ()

Ad Soyad:

İmza:

Tarih:/...../2016

Saat:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ayşegül ALAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Antalya /1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : 2. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (IHEC), Ekim, 2017

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : MEB 2012-2016 ANTALYA Sağirin Ortaokulu
MEB 2016-Halen ANTALYA Perihan Esat Aral Ortaokulu

İletişim

E-Posta Adresi : aysglalan@gmail.com

Tarih : 24/06/2019

TEZ İNTİHAL RAPORU

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ÜYELERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ORIGINALITY REPORT

8%	%	8%	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

- 1 ARAP KAVILİ, Sultan. "Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri", Ankara Üniversitesi, 2010. 1%
Publication
- 2 BAHAR GÜNER, Özge, TUNCA, Nihal, ALKIN ŞAHİN, Senar and OĞUZ, Aytunga. "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimcisine İlişkin Metaforik Algıları", Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2015. 1%
Publication
- 3 ÖZÇAKIR SÜMEN, Özlem and KESTEN, Alper. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri", Gaziantep Üniversitesi, 2014. 1%
Publication
- 4 ESEN, Murat and ESEN, Dilek. "Öğretim Üyelerinin Performans Değerlendirme Sistemine Yönelik Tutumlarının Araştırılması", <1%

