



**T.C.**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMANLARININ  
PEDAGOJİK YETERLİKLERİ**

**Hazırlayan**

**Ayşe KAZANCI TINMAZ**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram YILMAZ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**SAMSUN**

**Ocak, 2013**

## KABUL VE ONAY

Ayşe Kazancı Tınmaz tarafından hazırlanan “Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri” başlıklı bu çalışma, 02/01/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Kurtman ERSANLI

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram YILMAZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

\_ / \_ / \_

Prof. Dr. Mehmet Aydın

Müdür

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinde, bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi; tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

— / — / —

Ayşe Kazancı Tınmaz

## ÖZET

<b>Öğrencinin Adı Soyadı</b>	<b>Ayşe Kazancı Tınmaz</b>
<b>Anabilim Dalı</b>	<b>Eğitim Bilimleri</b>
<b>Danışmanın Adı</b>	<b>Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram Yılmaz</b>
<b>Tezin Adı</b>	<b>Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri</b>

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemek ve bu görüşlerin bazı değişkenler açısından farklılaşma gösterme durumlarını belirlemektir. Araştırma betimsel nitelikte, genel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş, dörtlü likert tipinde, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Anketin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı, geçerliliği için ise açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre veri toplama aracı dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; “Demokratik Tutum Yeterlikleri”, “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler”, “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” ve “Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu fakültelerin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 800 öğrenciden meydana gelmektedir. Toplanan verilerin analizi için SPSS 17 nicel veri analiz programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler t testi, Mann Whitney U testi, Varyans analizi, Dunnet –C testi, Bonferroni test teknikleri ile analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; “Demokratik Tutum Yeterlikleri” ile “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” boyutlarında öğretim elemanlarının “çoğu yeterli” bulunmasına rağmen “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” ile “Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” boyutlarında öğretim elemanlarının “azı yeterli” bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre; “Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler” ve “Ölçme-

Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” boyutları için görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” ve “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” için ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre görüşleri, dört faktörde de farklılık göstermektedir. Derse devam durum değişkenine göre öğrenci görüşleri dört boyutta farklılık göstermezken, sınıf seviyesi değişkenine göre öğrenci görüşleri dört faktör için farklılık göstermektedir.

Elde edilen bulgular literatür doğrultusunda yorumlanmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite, öğretim elemanı, pedagojik yeterlik.

## ABSTRACT

<b>Student's Name and Surname</b>	Ayşe KAZANCI TINMAZ
<b>Department's Name</b>	Educational Sciences
<b>Name of the Supervisor</b>	Assist. Prof. Dr. Hacı Bayram YILMAZ
<b>Name of the Thesis</b>	<b>Lecturers' Pedagogical Competencies According To Students' Wiefs</b>

The purpose of this study is to examine the students' wiefs about lecturers' pedagogical competencies in a higher education institution, and to determine if these wiefs differ in terms of student gender, college, attendance and grade. In order to gather data about students' wiefs, a 20-item four factor scale was developed by the author. The items in the scale are Likert type statements with four point response format. While Croanbach Alfa was computed to assess the reliability, explanatory and confirmatory factor analyses were employed to determine the validity of the scale. The results of factor analyses yielded four factors. These are competencies of Democratic Attitude, Entering the Instruction, Instruction Process, and Assessment and Evaluation.

The sample of the study is composed of 800 third and forth year students at Colleges of Education, Engineering, Theology, and Economics and Administrative Sciences. The data obtained were analysed with SPSS 17 program through the t-test, Mann Whitney U, ANOVA, Dunnet -C and Bonferroni test techniques.

Results revealed that students think most of the lecturers are competent in Democratic Attitude, and Entering the Instruction; however, few of them found to be competent in Instruction Process, and Assessment and Evaluation. There are differences in Democratic Attitude and Assessment and Evaluation competencies between male and female students. When it comes to the other competencies no significant differences were observed in terms of gender.

Participants` views in all four factors significantly differed among colleges. According the attendance variable, none of the factors were significantly differed. But all subscales were differed significantly in terms of student grade.

Findings of the study were discussed in the light of the related literature and some suggestions were offered.

**Keywords: Higher education, lecturer, pedagogical competencies.**

## ÖNSÖZ

Yükseköğretim sistemleri gerek bireylerin kendileri için gerekse toplumların ve devletlerin geleceği için en önemli kurumlardan biridir. Günümüzde gelişmiş toplumların yükseköğretim sistemlerinin de bir o kadar gelişmiş olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ülkelerin kalkınması, toplumların refah seviyeleri ile yükseköğretim kurumlarına verilen önemin paralel olduğu söylenebilir.

Üniversitelerin gelişmelerinde birçok etken vardır ve bunlardan biri de burada görev yapan öğretim elemanlarının nitelikleridir. Bu çalışmada nitelikli bir öğretim elemanında bulunması gereken özelliklerden biri olan pedagojik yeterliklere öğretim elemanlarının ne kadarının sahip olduğu, onlarla birebir etkileşim halinde olan öğrenci görüşleri alınarak, incelenmek istenmiştir.

Beş bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve ilgili tanımlar üzerinde durulmaktadır. İkinci bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve beşinci bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

Bu çalışmanın meydana gelmesinde gerekli ilgi ve desteği sağlayan, alanındaki uzmanlığı, bunu aktarma biçimi ve kişiliğiyle kendime örnek aldığım değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram Yılmaz'a, zengin kütüphanesinden rahatça istifade ettiğim, yardıma ihtiyaç duyduğumda fikirleriyle yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Zekeriyya Uludağ'a, tez sürecindeki ilk danışmanım olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ali Yılmaz'a; veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşlerini aldığım değerli Eğitim Bilimleri bölüm hocalarıma, motivasyonumu artıran değerli araştırma görevlisi arkadaşlarıma, araştırmanın uygulandığı ilgili fakültelerde rahatça uygulama fırsatı sunan öğretim elemanlarına ve öğrencilere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca varlıklarıyla her zaman güven kaynağım olan, hiçbir desteği esirgemeyen ve sorumluluklarımı paylaşarak çalışmaya daha fazla zaman ayırmamı sağlayan kıymetli anne ve babama; hayatımın her safhasında bana yol gösteren, örnek olan değerli ağabeylerime ve çok sevdiğim amcama; hoşgörü ve desteği için de kıymetli eşime ayrıca teşekkür ederim.

**Ayşe Kazancı Tınmaz**

**Aralık, 2012**



## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

## BÖLÜM I

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Varsayımlar .....	9
1.5. Sınırlıklar .....	9
1.6. Araştırmanın Temel Kavramları... ..	9

## BÖLÜM II

<b>2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. KURAMSAL TEMELLER.....</b>	<b>10</b>
2.1.1. Eğitim ve Öğretmen Üzerine.....	10
2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri.....	13
2.1.3. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB).....	16
2.1.4. Öğretmenin Mesleki Yeterlikleri .....	20
2.1.5. Öğretmenin Kişisel Özellikleri.....	23
2.1.6. Üniversite Nedir?.....	25
<b>2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>30</b>
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	30
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	47

## BÖLÜM III

<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>53</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2.Evren ve Örneklem.....	53
3.3. Veri Toplama Aracı Geliştirilmesi.....	54
3.3.1. Pedagojik Yeterlik Ölçeği.....	54
3.3.2. Pedagojik Yeterlik Ölçeği (PYÖ)'nin Yapı Geçerliği.....	55
3.3.2.1.Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).....	55
3.3.2.2.Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	58
3.3.3. Pedagojik Yeterlik Ölçeği (PYÖ)'nin Güvenilirlik Analizi.....	62
3.3.4. Verilerin Toplanması .....	65
3.3.5. Verilerin Analizi .....	66

## BÖLÜM IV

<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>67</b>
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler .....	67
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	67
4.1.2. Öğrencilerin Fakültelerine Göre Dağılımları.....	67
4.1.3. Öğrencilerin Derse Devam Durumlarına Göre Dağılımları.....	68
4.1.4. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımları.....	68
4.2. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi.....	68
4.3. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	70
4.3.1. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	70
4.3.2. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	72

4.3.3. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Derse Devam Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	76
4.3.4. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	77

## **BÖLÜM V**

<b>5. SONUÇ ve TARTIŞMA ÖNERİLER.....</b>	<b>80</b>
5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	80
5.1.1. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar.....	81
5.1.2. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	84
5.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	84
5.1.2.2. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar .....	86
5.1.2.3. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin Derse Devam Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	87
5.1.2.4. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	88
5.2. ÖNERİLER.....	89
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>92</b>
<b>EK 1.....</b>	<b>103</b>
<b>EK 2.....</b>	<b>105</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 1	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları	53
Tablo 2	Maddelerin Faktör Yükleri	57
Tablo 3	AFA Sonucu Maddelerin Faktörlere Dağılımları, Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslar	58
Tablo 4	Uyum İndeksleri ve İdeal Puanları	59
Tablo 5	Uyum İndeksleri ve İdeal Puanları	59
Tablo 6	DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri	60
Tablo 7	Ölçeğin Güvenilirlik Analizi Tablosu	62
Tablo 8	Faktörlerin Birbiriyle Korelasyonu	64
Tablo 9	Ölçeğin Dört Aşamalı Derecelendirme Seçenekleri	64
Tablo 10	PYÖ İçin Puan Aralıkları	65
Tablo 11	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	67
Tablo 12	Öğrencilerin Fakültelelere Göre Dağılımları	67
Tablo 13	Öğrencilerin Derse Devam Durumlarına Göre Dağılımları	68
Tablo 14	Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımları	68
Tablo 15	PYÖ Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 16	Cinsiyet Değişkenine Göre Homojenlik Test Sonuçları	71
Tablo 17	Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları	71
Tablo 18	Fakülte Değişkenine Göre Homojenlik Test Sonuçları	72
Tablo 19	Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Sonuçları	73
Tablo 20	Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinde Fakülteler Arası Farklılaşmalar	74
Tablo 21	Öğretim Elemanlarının Ders Girişi Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinde Fakülteler Arası Farklılaşmalar	74

<b>Tablo 22</b>	<b>Öğretim Elemanlarının Ders Sürecine Yönelik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinde Fakülteler Arası Farklılaşmalar</b>	75
<b>Tablo 23</b>	<b>Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinde Fakülteler Arası Farklılaşmalar</b>	75
<b>Tablo 24</b>	<b>Derse Devam Durum Değişkenine Göre Homojenlik Test Sonuçları</b>	76
<b>Tablo 25</b>	<b>Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Derse Devam Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları</b>	76
<b>Tablo 26</b>	<b>Öğretim Elemanlarının Ders Girişi, Ders Süreci, Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Derse Devam Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</b>	77
<b>Tablo 27</b>	<b>Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Homojenlik Test Sonuçları</b>	78
<b>Tablo 28</b>	<b>Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları</b>	78
<b>Tablo 29</b>	<b>Öğretim Elemanlarının Dersin Girişi, Ders Süreci, Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</b>	79

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa Numarası
Şekil 1	Alan Bilgisi, Pedagojik Bilgi ve Pedagojik Alan Bilgisi	16
Şekil 2	Grossman'ın Öğretmen Bilgi Modeli	17
Şekil 3	Cochran ve diğerlerinin PAB Modeli	18
Şekil 4	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Bileşenleri	19
Şekil 5	Pedagojik Yeterliğe İlişkin Özdeğerler Grafiği	56
Şekil 6	Dört Faktörlü PYÖ İçin Yol Şeması	61

## KISALTMALAR LİSTESİ

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

ADEK: Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu

A: Alan Bilgisi

P: Pedagojik Bilgi

PAB: Pedagojik Alan Bilgisi

PABg/PCKg: Pedagojik Alanı Bilme Durumu

TPAB: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

GFI: İyi Uyum İndeksi

AGFI: Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi

RMR: Ortalama Hataların Karekökü

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

TLI veya NNFI: Tucker-Lewis İndeks

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

SPSS: Statistical For Social Sciences

LISREL: Linear Structural Equations Model Language

İİBF: İktisadi İdari Bilimler Fakültesi

vs.: Vesaire

vb.: Ve benzeri

s. Sayfa

# ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMANLARININ PEDAGOJİK YETERLİKLERİ

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Pedagog kelimesi, Yunanca bir terimdir ve çocuk oyalayan, çocuk idare eden manalarına gelmektedir. Eski Yunan toplumunda, sosyal sınıf farklılıkları nedeniyle kölelerin, asillerin çocuklarına bakmakla yükümlü olduğu ve pedagog olarak adlandırıldıkları bilinmektedir. Bugünkü anlamda ise pedagog, çocukların ve gençlerin maddi-manevi her türlü gelişimini sağlamayı amaç edinen bireylere denmekte; pedagoji terimi de genel olarak eğitim bilimi anlamında kullanılmaktadır (Kanad, 1976: 1).

Foulquie'ne göre (1994: 390) pedagoji, “Çocuk yetiştirme sanatı anlamına gelir ve çocuğun eğitimini konu alan disiplindir. Pedagoji, çocuk bilimini (pedaloji), eğitim tekniklerinin bilgisini ve bu teknikleri uygulama sanatını (asıl pedagoji) içerir.” Almanca'da çok yönlü bir kavram olarak kullanılan pedagoji, eğitsel davranışlar ve eğitim teorisini kapsamakta ve pedagojide uygulama ve pratik bilimsel teorinin ayrılmaz bir şekilde birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Böhm, 1988: 446-447). Bu tanımlarda ortaya çıkan nokta pedagojinin, teori ve uygulamayı bir arada içerdiğiidir.

Louchet'e göre pedagojinin konusu, belli kurumsal çerçeveler içinde icra edilen, birtakım ahlaki ve felsefi amaçların gerçekleştirilmesini hedef alan eğitim faaliyetlerinin incelenmesi, seçilmesi ve uygulanmasıdır (Louchet, 1967; akt. Foulquie, 1994: 390). Buna paralel olarak, Debesse, daha genel bir ifadeyle pedagojiyi, eğitimi gerçekleştirmek ve özellikle de, öğretmek için başvuru vasıtalarının tümü, (1968; akt. Foulquie, 1994: 390) şeklinde ifade etmektedir.

Tanımlardan hareketle pedagojinin hem teorik ve uygulamalı eğitim bilgisini kapsadığı hem de bireyin ahlaki ve felsefi gelişiminin sağlanabilmesi için gerekli olan vasıtaları konu edindiği söylenebilir. Bu araştırmanın boyutları hem öğretime yönelik yeterlikleri hem de demokratik tutum yeterliklerini içerdiği için çalışmada “pedagojik yeterlik” ifadesinin kullanılması uygun görülmüştür.



Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve ilgili tanımlar üzerinde durulmaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

İnsanoğlu tarih boyunca bilginin peşinden koşmuştur. Gerek merak duygusu, gerekse bireysel ihtiyaçları insanı araştırmaya sevk etmiştir. Tarihi süreçte her çağın kendine has özellikleri olduğu görülmektedir ve insan bulunduğu çağa uyum sağlamak için çaba harcayarak hayatını sürdürebilmiştir.

Tarım toplumuna bakıldığında insanoğlunun kas gücüne ihtiyaç duyduğu, ardından gelen sanayi devrinde ihtiyaçların değişmesiyle kas gücünün yerini makine gücüne bıraktığı görülmektedir. Sanayi devrimi ile başlayan hızlı gelişmeler sonrası bilginin üretildiği, geliştirildiği ve kullanıldığı bilgi toplumu, artık “iletişim” kavramının da eklenmesiyle “bilişim çağını” yaşamaktadır. Dolayısıyla bulunduğu çağa uyum sağlayabilmek ya da geleceğe yönelik değerler üretebilmek için insan kendini sürekli geliştirmek zorunda kalmıştır. Kendini geliştirebilmenin en güvenilir yollarından biri ise, eğitimidir.

Alman filozofu Immanuel Kant “İnsan ancak eğitimle insan olur (2009: 37).” derken eğitimin bu anlamdaki önemine dikkat çekmektedir. Eğitim, bireyin sahip olduğu yetilerin farkına varmasını ve bu yetileri geliştirebilmesini sağlayan, onun bulunduğu ortama adapte olması ya da hayatını ‘insan’a yakışır şekilde devam ettirebilmesi için gerekli nitelikleri (Ahlaki değerler, erdem, bilinç kazanımı vs...) kazanmasına yardımcı olan bir süreç olarak düşünülebilir. Yine eğitim, bireyin mevcut potansiyeline yenilerini ekleyerek olgunlaşmasına yardım eden kazanımlar bütünü olarak da ifade edilebilir.

Eğitim kavramı kültürümüzde ilim, irfan, öğrenme-öğretme, terbiye, yetiştirme gibi kavramları kapsamaktadır. Eğitim formal yapı içinde değerlendirildiğinde ise karşımıza okul ve onun içeriğini dolduran unsurlar çıkmaktadır. Bu unsurlar; eğitim programı, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, hizmetliler, veliler, bina ve araç-gereçler şeklinde sıralanabilir (Sönmez, 2006: 26; Erden, 1998: 52). Bunlardan sınıf ortamının yöneticisi konumunda olan, öğrenciyle birebir etkileşimde bulunan öğretmen ise; en önemli unsurlardan birisi olarak düşünülmektedir (Hewet, 2004: 61; Şişman, 2006: 154; Erden, 1998: 55). Öğretmenin tüm davranışları, sınıf ortamında hem öğrenmeyi hem de farkında olarak ya da olmayarak öğrencilerin tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğrenciler, öğretmenlerini model olarak (Woolfolk,1987: akt. Akgöl, 1994) görmekte, öğretmenlerinin konuşmasından kılık kıyafetine, ders anlatışından sosyal ilişkilerine kadar tüm davranışlarından etkilenmektedirler.

Haynes (2002: 243) öğretmenin önemini; “Öğretmen; *eğitimin her düzeyinde*, toplum üyelerinin toplum yapılarına ve işleyişine girmelerine yardımcı olma ve onlara birbirlerini ve içinde yaşadıkları gerçekliği anlamaları ve bu gerçeklik içinde kendini gerçekleştirme olanağı bulmaları için gereken bilgiyi, beceriyi, değerleri ve tutumları kazandırma sürecinde rol oynar.” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlik mesleği denildiğinde, akla ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri gelse de yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının görevlerinden birinin “öğretim” olması göz önüne alındığında, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin önemli bir kısmına öğretim elemanlarının da sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Öğretim üyesi kavramının içerisinde öğretmen düşüncesi yatmaktadır (Köksoy, 1998; akt. Korkut, 2001: 231). Her ne kadar üniversite evrensel niteliklere sahip ve özgür bilimin yapıldığı, eleştiri ve sorgulamanın ön plana çıktığı yer olarak kabul edilse de burada görev yapanların bir sorumluluğu da öğretim mesleğini yerine getirmektir. Bundan dolayı araştırmanın çıkış noktası, öğretim elemanlarının öğretim sürecine ve özellikle pedagojik yeterliğe sahip olma düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmasıdır.

Senemoğlu'na göre (1994) öğretim elemanları, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmede en etkili öğelerden biridir. Ancak onlar, etkili ve verimli öğrenmeyi sağlayabildikleri ölçüde bu işlevi tam olarak yerine getirebilirler. Nitekim 1982 anayasasında ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda da öğretim elemanlarının görevleri “araştırma ve öğretme” şeklinde tanımlanmıştır. Araştırma ve eğitim faaliyetleri, “Birbirini tamamlayan, birbirine destek, malzeme ve deneme olanakları sağlayan iki etkinliktir. Bu açıdan eğitim salt bir bilgi aktarımı değildir. Araştırma ve uygulama yoluyla üretilen bilgilerin eğitim bağlamında ve eğitime girdi verecek biçimde var olması gerekir.” (DPT, 2000: 33).

Bu iki önemli görevin hangisinin öncelikli olduğu bilim insanları arasında tartışma konusu ola gelmiştir. Bu çıkmazın önemli bir nedeni; Türkiye'de mevcut yükseköğretim

sisteminin, araştırma ve meslek elemanı yetiştirme faaliyetlerini tam olarak ayrıştıramamasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak günümüzde bu görevler tüm üniversitelerden beklendiği için iki görev arasında öncelikten ziyade paralellik olması durumunda beklenen hedeflere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Üniversitelerde, “bilimsel araştırma” görevinin üst düzeyde tutulup “öğretim” görevinin ikinci bir fonksiyon gibi görülmesini; öğretim elemanları değerlendirmelerinin bilimsel araştırma yönü ile yapılması, bazı akademisyenler tarafından eleştirilmektedir (Ergün, 2001). Oysaki öğretim elemanları da öğretmenler gibi belirli bir program çerçevesinde sınıf ya da benzeri bir ortamda öğretim görevini yürütmektedirler. Korkut’a (2001; 186) göre üniversitenin kalitesi öğretim elemanlarının eğitim-öğretim, araştırma ve danışmanlık alanlarında başarılı oldukları oranda yükselmektedir. Ancak öğretim elemanlarının, öğretim sürecinde; kendi araştırma alanlarında çok derine giden bilgiler verip gerekli ana bilgileri vermemeleri, öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kuramamaları veya ders anlatma ve sonucunda etkili değerlendirme yapamamaları eleştirilmektedir (Ergün, 2001).

Benzer eleştiriler 2007 yılında yayınlanan “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” adlı YÖK raporunda, yükseköğretim kurumlarında sınırlı kaynaklardan hazırlanan ders notlarına ya da öğrenciye not tutturularak bellettilme esasına dayanan bir öğretim yönteminin oldukça yaygın olduğu ifade edilerek, öğretim elemanlarının öğretim sürecindeki eksikliklerine dikkat çekilmektedir (YÖK, 2007: 189). Yeşil ve Özbek’in (2008) araştırmalarında da; öğretim elemanlarının öğretim sürecinde soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme konusunda sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir.

Öğrencilerin pedagojik formasyon dersleriyle ilgili düşüncelerini araştıran Beşoluk ve Horzum’un (2011) çalışmasında, bazı öğrenciler bu derslerle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunlardan birisinin öğretim elemanları kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu sorunları; öğretim elemanlarının bazılarının yetersiz olması, derslerin gerektiği gibi işlenmemesi (Derse gereken önemin verilmemesi, derslerin öğrenciler tarafından anlatırılması, ezberci eğitim, derslerin sözel sunumlarla yapılması), öğretim elemanlarının derslerle ilgili yaklaşımlarının derslerin işleyişine uygun olmaması olarak ifade etmişlerdir.

Senemođlu'nun (1994) alışmasında elde ettiği sonuçlar da yukarıdaki dūřunceleri desteklemektedir. Bu sonuçlara göre; hem fen bilimleri hem de sosyal bilimler đretim elemanlarının, büyük ölçüde bilgi aktarıcılığını esas aldıkları, araştırmaya ve buluş yoluyla öğrenmeye çok az yer verdikleri, en çok düz anlatım tekniğini kullandıkları; değerlendirmeye ise çoğunlukla not vermek amacıyla başvurdukları gözlenmiştir. Ayrıca, çalışmada rneklemi oluşturan öğrencilerin tamamı, đretim elemanı adaylarının "đretmenlik meslek bilgisi" derslerinden bazılarını kesinlikle almaları gerektiğini önermişlerdir.

Evran Acar ve diğerlerinin (2010) araştırma sonuçlarına göre; bazı ğretim elemanlarının öğrencilerini aktif hale getirmeye çalıştıkları; çok az sayıdaki ğretim elemanının dikkat çekme, güdüleme, önceki dersle bağlantı kurma gibi derse giriş etkinliklerini sergiledikleri, yine çok azının tekrar özetleme, güncel hayatla bağlantı kurma gibi öğrencinin öğrenmesine yardımcı ğretim stratejilerine yer verdikleri ve dönüt sağladıkları görülmektedir. Ayrıca ğretim elemanlarının dersi planlama, ğretim yöntem ve teknikleri, ğretim teknolojileri kullanımı, ğretim materyali hazırlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi ve motivasyon konularında ve lme-değerlendirmeye ilgili eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir. Yine Tonbul (2008) ve Arslantaş (2011) da ğretim elemanlarının benzer konularda eğitime ihtiyaçlarının olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarına göre, ğretim elemanlarının ğretim sürecinde bir takım eksikleri olduğu görülmektedir. Korkut'a göre (2001; 231), bunun önemli bir sebebi, ilk ve ortaöğretim öğretmenleri için gerekli ve zorunlu olarak görülen pedagojik formasyon eğitiminin ğretim yeleri için gerekli görülmemesidir. Üniversitelerde ve hatta eğitim fakültelerinde görev yapan ğretim üyelerinin pek çoğunun pedagojik formasyon sahibi olmadığına dair bilgiler kalkınma planlarında da dile getirilmektedir (DPT, 2000: 48).

Türkiye'de ğretmen yeterlikleri, etkili ğretmen özellikleri gibi konularda çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu tür çalışmalarda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanları ortaya konularak nitelikli ğretmen yetiştirilmesine katkı sağlamaya çalışılmaktadır (MEB, 2006; YK: 1998). Öğretmen yeterlikleriyle ilgili yapılan bu çalışmalara rağmen, ğretim elemanlarında bulunması gereken nitelik ya da yeterliklerle

ilgili çalışmalara az rastlanılmış olması bu alanda da bir takım araştırmalar yapılması gereğini ortaya koymaktadır. Nitekim Türkiye’de üniversitelerin kendi bünyelerinde performans değerlendirme sistemi oluşturamamaları da bu konuya paralel bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim elemanları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle Eğitim Fakültelerinde yapılmış olması pedagojik bilgiye sadece burada görev yapan öğretim elemanlarının ihtiyacı olduğu şeklinde bir anlayış ortaya çıkarmaktadır. Oysa yukarıda bahsedildiği üzere, hangi fakültede görev yaparsa yapsın öğretim elemanları, öğretim ve araştırma faaliyetlerini bir arada yürütmek zorundadır.

Öğretim elemanlarının bilimsel yeterliklerine ilave olarak, pedagojik yeterliklere de sahip olması gerektiği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Edgerton (1990: 3), bu iki görevin tahterevallinin uçlarına yerleştirilerek, biri aşağıda iken diğerinin yukarıda olması gibi bir durumun kabul edilemeyeceğini belirtmektedir (akt. Fernandez-Balboa ve Stiehl, 1995). Ancak gerek Türkiye gerekse yurtdışı eğitim literatüründe konuyla ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olması (Senemoğlu, 1994; Fernandez-Balboa ve Stiehl, 1995; Ergün, 2001; Korkut, 2001; Yeşil ve Özbek, 2008; Evran Acar ve diğerleri, 2010) dikkat çekicidir. Durum, üniversite öğretiminin niteliğini ve toplumun geleceğini yakından etkilemesi açısından bir problem olarak görölmektedir. Böyle bir eksikliğin tamamlanmasına katkıda bulunmak amacıyla bir araştırma yapılması gerektiği düşünölmüştür.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- OMÜ’de öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- OMÜ’de öğrenim gören öğrencilerin **cinsiyetleri** ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- OMÜ’de öğrenim gören öğrencilerin **öğrenim gördükleri fakülteler** ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- OMÜ’de öğrenim gören öğrencilerin **derse devam durumları** ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- OMÜ’de öğrenim gören öğrencilerin **sınıf seviyeleri** ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme sürecinde gerçekleşen hızlı değişimlere uyum sağlayabilmek için gerek bilgi üretmeye, gerekse bu değişime uyum sağlayabilecek nitelikte insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bilginin üretilmesi ve paylaşılması konusunda en önemli görev ve sorumluluk ise üniversitelere düşmektedir. Bu nedenle, üniversitenin niteliğine yönelik araştırmalar güncelliğini her zaman korumakla beraber bu tür araştırmalar küresel rekabette giderek artan bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Üniversitelerin, kamusal yarar sağlayan bir kurum olarak, ekonomik gelişme, demokrasi, insan hakları, yoksullukla mücadele, kültürel zenginleşme vs. gibi çağdaş toplumun tüm temel önceliklerinin yaşama geçirilmesinde sağladığı katkı, yarattığı bilgi ve sunduğu hizmetler tartışılmayacak kadar büyüktür. Ayrıca bireysel açıdan değerlendirildiğinde; üniversite öğreniminin, özgür, anlamlı, doyumlu, onurlu ve kaliteli yaşamın anahtarı olduğu da açıktır (Taluğ, 2011).

Üniversitelerin görevlerini tam olarak yerine getirebilmelerinde çeşitli faktörlerin etkisi vardır. Bu faktörler arasında öğretim elemanları, en önemli unsurlardan birisidir (Tuzgöl Dost ve Cenkseven, 2007). Nitekim Hacıoğlu ve Alkan’ın, “Eğitimde herhangi bir programın başarısı öğretim kadrosunun bu programı uygulamaya koymadaki yeterliliğine bağlıdır.” (1997: 146) şeklindeki ifadesinden de, kurumlardaki kalite beklentisinin, öğretim sürecinin sorumluluğunu üstlenen öğretmen ya da öğretim elemanlarının yeterlikleri ile paralel olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının yeterlikleri, üniversitelerin başarısını ve öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemesine rağmen, ilgili alanda oldukça az çalışmaya

rastlanmaktadır. Öğretim elemanların öğretim sürecindeki yeterlikleri (Senemoğlu, 1994; Erginer, 1997, Saylan ve Uyangör, 1998); ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken nitelikler (Ergün, 1999; Genç, 2007); öğretim elemanlarının demokratik tutumları (Duman ve Koç, 2004; Erdem ve Sarıtaş, 2006; Teyin, 2009) ve iletişim (Samsa, 2005) ile ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür. Ayrıca yapılan çalışmaların genellikle bir fakülte veya yüksekokulda ve daha çok eğitim fakülteleri üzerinde yapılmış olması dikkat çekicidir. Bu araştırmada ise odak nokta “öğretim elemanı pedagojik yeterliği” olduğu için, bir fakülte ile sınırlı kalınmayıp geliştirilen ölçek dört fakültede uygulanmıştır.

Daha öncede belirtildiği gibi öğretim elemanlarının alanlarında uzman kişiler olmaları onların etkili öğrenmeyi sağlayabilecekleri anlamına gelmemelidir. Bu noktadan hareketle, gelecek nesilleri yetiştirecek, toplumsal ilerlemeye katkı sağlayacak insan gücünü yetiştiren öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini incelemeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın önemini ortaya koyan bir diğer nokta da öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleriyle ilgili olarak, onlarla birebir etkileşimde olan öğrencilerin görüşlerinin ortaya konulacak olmasıdır. Öğrenci değerlendirmelerinin ne kadar objektif ve güvenilir olabileceği endişe verebilir. Ancak alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrenci değerlendirmelerini güvenilir bulan (Arubayi, 1987; Aleamoni, 1999; Yılmaz, 2011); öğrenci değerlendirmelerinin, öğretimin kalitesini artırmada yardımcı olduğunu ortaya koyan (Marsh ve Roche, 1997; Jackson ve diğerleri, 1999) araştırmaların olduğu görülmüştür. Miller (1975) de öğretim elemanlarını değerlendirmek için en geçerli, güvenilir aracın öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme olduğunu ifade etmiştir. Saylan ve Uyangör’e göre de (1998) “Öğretim elemanlarının en iyi denetmenleri öğrencileridir”. Korkut’un (2001) çalışmasına göre ise; öğretim üyeleri, öğretimin etkililiğini değerlendirmede öğrenci değerlendirmelerinin gerekli olduğunu ancak bunun yanında bu değerlendirmeleri doyurucu bulmadıklarını belirtmektedirler.

Literatürdeki bulgular göz önüne alındığında öğretim elemanı değerlendirmede öğrenci görüşlerinden yararlanılabileceği, ancak farklı yöntemlerle de bu değerlendirmelerin desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

#### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırma;

1. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının davranışlarına ilişkin değerlendirmeyi objektif yaptıkları,
2. Öğrencilerin kimsenin etkisinde kalmadan özgürce cevap verdikleri,
3. Öğretim elemanlarından beklenen pedagojik yeterliklerin fakülteler arasında farklılaşmadığı varsayımlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsam ve sınırlılıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmek mümkündür:

1. Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve İİBF’de öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, öğrencilerin araştırma kapsamında kullanılan ölçek maddelerine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

#### 1.6. Araştırmanın Temel Kavramları

**Öğretim Elemanı:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim, Mühendislik, İlahiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde öğretim hizmeti veren kişilerdir.

**Pedagoji:** Eğitim tekniklerinin bilgisi ve bu teknikleri uygulama sanatı (Foulquie, 1994: 390) olan pedagoji, bu çalışmada öğretim elemanlarının demokratik tutum, dersin giriş kısmı, ders süreci ve ölçme-değerlendirmeye yönelik sahip olmaları gereken özellikleri kapsamaktadır.

**Yeterlik:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim, Mühendislik, İlahiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, pedagojik anlamda sahip olmaları gereken özelliklerdir.



## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. KURAMSAL TEMELLER

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine yönelik öğrenci görüşlerinin ele alındığı bu çalışmanın kuramsal çerçevesinde öncelikle eğitim ve öğretmen üzerine çeşitli bakış açlarına yer verilmekte, öğretmenliğin yeterlik alanları, pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri hakkında bilgi verilmektedir. Ardından üniversite ve öğretim elemanı kavramlarına değinilmektedir. İkinci kısımda ise yurt içi ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

##### 2.1.1. Eğitim ve Öğretmen Üzerine

Bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi, bir ülkenin uygar toplumlar seviyesine çıkabilmesi ve bu durumunu koruyabilmesi için, onu meydana getiren bireylerin nitelik sorununu aşmış, bulunulan çağa uyum sağlamış daha ötesinde gelecekteki olası değişimlere de uyum sağlayabilme potansiyeline sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerin, beklenen bu niteliklere sahip olabilmesinin yolu ise eğitim-öğretim faaliyetlerinden geçmektedir.

Literatürde eğitimin çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Bunlardan birine göre eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı (Tezcan, 2006: 96), şeklinde ifade edilmiştir.

Davranışçı bir yaklaşım olan Ertürk'ün tanımıyla eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (1994: 12). Bu tanıma göre eğitimin üç temel özelliği olduğu söylenebilir (Erden, 1998: 14):

1. Eğitim bir süreçtir.
2. Eğitim sonucunda bireyde davranış değişikliği meydana gelir.
3. Davranış değişikliği bireyin yaşantıları sonucu meydana gelir.

Fransız düşünür Reboul'e (1990, 27) göre eğitmek, bir modele göre yetişkinler üretmekten ziyade, her insanda kendi olmasını engelleyen sebebi ortaya koymak, ona kendi "deha"sına göre var olma olanağını sağlamaktır.

Eğitimin toplumsal işlevi çerçevesinde yapılan bir tanımda ise eğitimin amacı; bireyin gelişiminden ziyade, toplumun geleceğini sağlam temellere oturtabilecek nitelikte değer üretmek, mevcut değerleri korumak ve yeni değerlere toplumun uyumunu sağlamak olarak ifade edilmiştir (Varış, 1981: 3). Adem (1977) de buna paralel olarak eğitim düzeninin temel işlevini, bireylerin topluma uyumunu sağlamak olduğunu savunmaktadır.

Her ne kadar eğitilmiş olmanın mutlak ölçütleri olmasa da bireyin örgün eğitimi boyunca- anaokulundan yükseköğretimin sonuna kadar- eğitimle aşama aşama kazanması beklenen davranışlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir. Buna göre “Eğitilmiş birey (Korkut, 2001: 2-3);

- Öğrenmeye ve araştırmaya ilgilidir,
- Kendi yaşamına yön verebilir,
- İnsanlığa saygı duymayı öğrenir,
- Fikir ayrılıklarına saygılı hareket eder, ulusal kaynakları korur, dünyadaki gelişmeleri dikkatle izler,
- Ekonomik etkinliğini geliştirir, iyi bir üretici ve sorumlu bir tüketicidir,
- Vatandaşlık sorumluluğunun bilincindedir,
- Toplumsal adalet konusunda duyarlıdır.

Kısaca eğitim, bireyin gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan bir takım ihtiyaçlarının karşılanması için bir vasıta. Birey, eğitim ve öğretimin kazandırdıklarıyla kendini geliştirirken bir yandan da çevrenin ve toplumun beklentilerine uygun hareket biçimleri kazanır.

Bireyin bu nitelikleri kazanabilmesi için ailede başlayan eğitimi, okul sıralarında devam etmektedir. Bireyin kazanacağı ya da eğitimle kazanması gereken nitelikler öğretmen olarak tanımlanan kişinin rehberliğinde gerçekleşir. Eğitim her ne kadar ailede başlasa da öğretmenin birey üzerindeki etkisinin de en az aile kadar olduğu düşünülmektedir. Bir ülkede öğretimin verimli olması öğretmenlerin niteliklerine ya da yeterliklerine bağlıdır. Yani öğretmen sürecin stratejik (Korkut, 2001: 5; Aydın, 2000: 16) unsurlarından biridir.

Öğretmen, “Her çeşit eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim hizmeti yapan iş görenlerin tümü” olarak ifade edilmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 23). On birinci Milli Eğitim Şurası’nda ise; “Öğretmen değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, öğrenme-öğretme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve ailelere kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte, genel kültür, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişi” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1982).

Öğretmen kelimesinin sözlükteki karşılığının, Osmanlı Türkçesi’nde, muallim-muallime olarak ifade edildiği görülmektedir. Bir mesleği icra eden kişi olarak öğretmen kelimesinin Eğitim Bilimleri sözlüğündeki tanımı (Öncül, 2000: 866):

- a. “Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi.
- b. Belli bir alandaki zengin ya da olağanüstü yaşantısı ya da eğitimi ya da bunların her ikisi yüzünden, kendisi ile temasa gelen başka kişilerin büyüme ve gelişmesine hizmeti dokunabilen kişi.” şeklindedir.

Bu ifadelerde görülmektedir ki öğretmenlik tanımı bir eğitim kurumu kademesi ile sınırlandırılmamaktadır.

Öğretmenin, pedagoji sözlüğündeki tanımı incelendiğinde; görevi öğretim yapmak, ders vermek olan kişi (İngilizce öğretmeni, tarih öğretmeni gibi...) iken yüksek öğretim kurumlarında ders verenler veya kürsü sahipleri profesör olarak tanımlanmıştır (Foulquie, 1994: 378).

“Profesör kelimesi profilteri’den gelir ki, bu da açıkça ortaya koymak, bilgisini sergilemek, umuma ders vermek demektir. Profesör veya öğretmen bir kürsüde oturur, yani derslerini yüksek bir yerden verir. O, yeni kuşağın karşısında yer alır ve ona seslenen geçmiş yüzyılların tecrübesi, şimdiki toplumun bilgisidir” (Dupanloup, 1870: 538; akt. Foulquie, 1994: 378).

Dupanloup’un bu tanımda ortaya koyduğu gibi öğretim elemanlarının öğretmenlerden farkının yüksek öğretimde ders vermeleri şeklinde olması, araştırmanın özünü sade bir şekilde anlatmaktadır. İlköğretimde, lisede ya da üniversitede görev yapan meslek

elemanları arasında bir takım farklılıkların olması elbette kaçınılmazdır. Ancak özde var olan “öğretme” işlevinin hepsinde ortak olduğu düşünülmektedir.

### **2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri**

Yeterlik, bir işi yapabilmek için gereken özel bilgi, beceri ve ehliyet anlamında bir kavramdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 23). Yeterlik kavramı, öğretmenlik mesleği için düşünüldüğünde, “Öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanması” (Celep, 2004: 27) olarak ifade edilmektedir.

Türkiye’de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesiyle ilgili 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarıldığı görülmektedir. Kanunun 43. Maddesinde<sup>1</sup> öğretmenlik, özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmış; 45. Maddesinde ise bir öğretmen adayında “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” niteliklerinin bir arada olması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili gerek MEB gerekse YÖK tarafından çalışmalar yürütülmektedir. Bunlardan birisi MEB tarafından 2002 yılında başlatılan öğretmenlik mesleğinin yeterlikleriyle ilgili bir projedir. Bu çalışmaların sonucunda öğretmen yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. Bu 6 ana yeterlik alanı:

- Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim
- Öğrenciyi Tanıma
- Öğrenme ve Öğretme Süreci
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi (MEB, 2006), şeklindedir.

Yine YÖK’ün öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmada yer alan yeterlik alanları aşağıda ifade edilmektedir:

---

<sup>1</sup> Kanunda mesleğin esasları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğretmenlik bir meslektir.
2. Öğretmenlik mesleği özel bir statü gerektirir.
3. Öğretmenlik mesleğinde yetişenler eğitim, öğretim ve yönetim görevlerinden sorumludurlar.
4. Öğretmenler Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak görevlerini yerine getirmek zorundadırlar.
5. Hangi kademe için hazırlanırsa hazırlansın, öğretmen adaylarının lise üstü bir öğrenim (yüksek öğrenim) görmesi esastır.

- Konu Alanı ve Alan Eğitime İlişkin Yeterlikler
- Öğretme – Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler
- Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma
- Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler (YÖK, 1998).

Öğretmenlik mesleğinin bilgi temelleri üzerinde araştırmalar yürüten Shulman (1987: 8) ise öğretmenliğin bilgi temelini oluşturan yedi kategoriden bahsetmektedir. Bunlar:

- **Alan bilgisi**
- **Genel Pedagojik Bilgi:** Öğretmenin nasıl öğreteceğine ilişkindir. Öğrencileri tanıma, öğrenme kuramları, sınıf yönetiminde ilkeler ve stratejiler, materyal geliştirme ve kullanma, ölçme ve değerlendirme vb. bilgi ve becerileri kapsar.
- **Öğretim Programı (Müfredat) Bilgisi:** Öğretmenin, programı bütünüyle kavramış olmasını ifade eder.
- **Pedagojik Alan Bilgisi (Eğitimsel Alan Bilgisi):** Alan ve pedagoji bilgisinin özel bir karışımı sonucu ortaya çıkan belirli bir alan öğretmenliğine ilişkin bilgidir.
- **Öğrenenlerin Özellikleri Bilgisi**
- **Eğitimsel İçerik Bilgisi (Eğitim Ortamı ve Şartları Bilgisi):** Yönetimin işlerinden, toplum ve kültür özelliklerine kadar çeşitli bilgilerle ilgilidir.
- **Eğitim Hedefleri, Değerleri, Tarihi ve Felsefi Temelleri Bilgisi.**

Öğretmenin sahip olması gereken konu alanı bilgisi; öğreteceği konu alanı ile ilgili bilgi, becerileri kapsar (Özdemir ve Yalın, 1999: 45). Alanına hâkim olmayan öğretmenlerin yeteri kadar öğretemeyeceği ve öğrenci karşısında kendine güven düzeyinin düşük olacağı (Şişman, 2006: 219) belirtilmektedir. Yine Eskicumalı'ya göre, bir öğretmen alanını çok iyi bilmiyorsa ve o alanla ilgili bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmak için neler yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip değilse etkili bir öğretmenlik yapamaz (2004: 13). Shulman da, öğretmenin bir konuda sadece bilgi sahibi olmasının yeterli olmadığını, o bilginin kaynağını, nedenlerini, diğer alanlarla ilişkisini, öğrencilerin neden o bilgiyi öğrenmeleri gerektiğini bilmek ve açıklamak zorunda olduğunu ileri sürmektedir (1986: 9). Ayrıca Shulman'ın "Those who can, do. Those who understand, teach (Yapabilen yapar, anlayan öğretir) (1986: 14)" sözünden de bir konuyu öğretebilmek için, o konuya hakim olmak gerektiği anlamı çıkmaktadır.

Genel kültür bilgisi; öğretmenin geniş bir dünya görüşü ve genel kültüre sahip olabilmesi için gereken bilgidir (Şişman, 2006: 220). Ayrıca genel kültür bilgisi, öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürün öğrenciye aktarılabilmesi, öğretmenin içinde yaşadığı toplumu her yönüyle tanıyabilmesi için gereken bilgileri içerir (Erden, 1998: 43). Bu alanda sahip olunan özelliklerin bir öğretmenin, konuyla ilgili farklı disiplinlerden yararlanarak dersi zenginleştirmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca genel kültür seviyesi yüksek olan öğretmenlere karşı öğrencilerin sempati duyduğu da ifade edilmektedir (Çeliköz, 2006: 350).

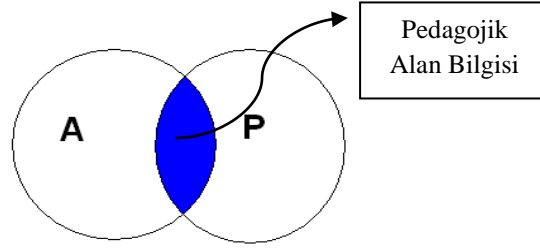
Bir diğer yeterlik alanı öğretmenlik meslek bilgisi ya da pedagojik bilgidir. Bu bilgi, Shulman'ın Öğretmen Bilgi Modelinde (1987) ifade ettiği gibi öğretmenin öğreteceği alanı nasıl öğretebileceği, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği konusunda bilgi sahibi olmasını gerektirir. Öğretmenin alanına hakim olması öğretimin ön koşulu olsa da başarılı bir öğretim için yeterli görülmemektedir (Şişman, 2006: 220). “Öğretmenlik mesleği, öğretmenlik meslek bilgisi ile kazanılır.” sözüyle Küçükahmet bu yeterlik türünün meslek için vazgeçilmez olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmadan sınıflara giren öğretmenlerin oluşturacakları sorunlar, toplumun geleceğinde çok ciddi problemler meydana getirecektir (Küçükahmet, 1999: 6). Zeidler'e (2002) göre de “Bir öğretmenin uzmanlığının temeli, konu alan bilgisini öğrencilerinin anlayabileceği şekilde nakledebilme yeteneğidir.” (akt. Uşak, 2005).

Mishra ve Koehler'e göre pedagojik bilgi, öğretme ve öğrenme metotları veya yöntem ve uygulamalar hakkında derin bilgi içeren, öğrenci öğrenmesini, sınıf yönetimini, ders planı geliştirme ve yürütmeyi, değerlendirmeyi kapsayan genel bir bilgi formudur. Derin pedagojik bilgisi olan bir öğretmen, öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını, nasıl beceri kazandığını, öğrenmeye karşı nasıl olumlu eğilim geliştirdiğini anlar. Pedagojik bilgi; gelişimsel, sosyal ve bilişsel öğrenme teorileri ve bunların sınıfta öğrencilere nasıl uygulanacağını bilmeyi gerektirir (2006: 1026- 1027).

Öğretmen yeterliklerine yeni bir bakış açısı getiren ve bu konuda sistemli çalışmalar yürüten Shulman, diğer çalışmalardan farklı olarak “Pedagojik Alan Bilgisi” nden (PCK/PAB) söz eder. Çalışmayla yakından ilgisi olduğu için aşağıda Pedagojik Alan Bilgisi hakkında kısaca bilgi verilmektedir.

### 2.1.3. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)

Öğretmenliğin bilgi temeli üzerine yapılan ilk çalışmaların konu alanı üzerine yapılmasının ardından, bunun tek başına yeterli olmadığını anlaşılmasıyla pedagojik bilgi üzerine çalışmalar yapılmıştır. 1990'lara doğru ise bu iki bilgi formuna ek olarak Pedagojik Alan Bilgisi adı verilen bir bilgi türü ortaya konulmuştur. PAB'ı, genel pedagojik bilgiden ayrı bir bileşen olarak ilk defa ortaya koyan Amerikalı bilim adamı Shulman, PAB'ı bir konunun daha anlaşılır olması için gereken sunum yollarını içeren bir bilgi türü olarak ifade etmiştir (1986). Aşağıdaki şekilde PAB'ın temsil ettiği alan gösterilmektedir. Buna göre PAB, alan bilgisi (A) ve pedagojik bilginin (P) kesiştiği alanda ortaya çıkmaktadır (Mishra ve Koehler 2006: 1022).



**Şekil 1: Alan Bilgisi, Pedagojik Bilgi ve Pedagojik Alan Bilgisi**

Shulman PAB'ı (1986), öğretmenlerin öğretecekleri konuyla ilgili hem alan hem de pedagoji bilgisini kapsayan bilgi olarak ifade etmektedir. O, öğretmen eğitiminin alan ve pedagoji bilgilerinin bir arada edinilmesini sağlayacak programlarla yapılması gerektiğini savunmaktadır (Shulman, 1987).

Shulman, PAB'ın "Konu alan bilgisinin özel bir formu ve konu alan bilgisinin daha çok öğretilbilirlik boyutunu içeren bir kavram" olduğu üzerinde durmuş ve pedagojik alan bilgisinin bir konu alanındaki düşüncelerin en faydalı sunum şekillerini, en güçlü analogilerini, resimlerini, örneklerini, açıklamalarını ve uygulamalarını içerdiğini belirterek, PAB'ın, konu içeriğinin başkaları için daha anlaşılır olması amacıyla, konuyu sunum ve formüle etme yolları olduğuna dikkat çekmiştir. Shulman PAB'a sahip bir öğretmenin;

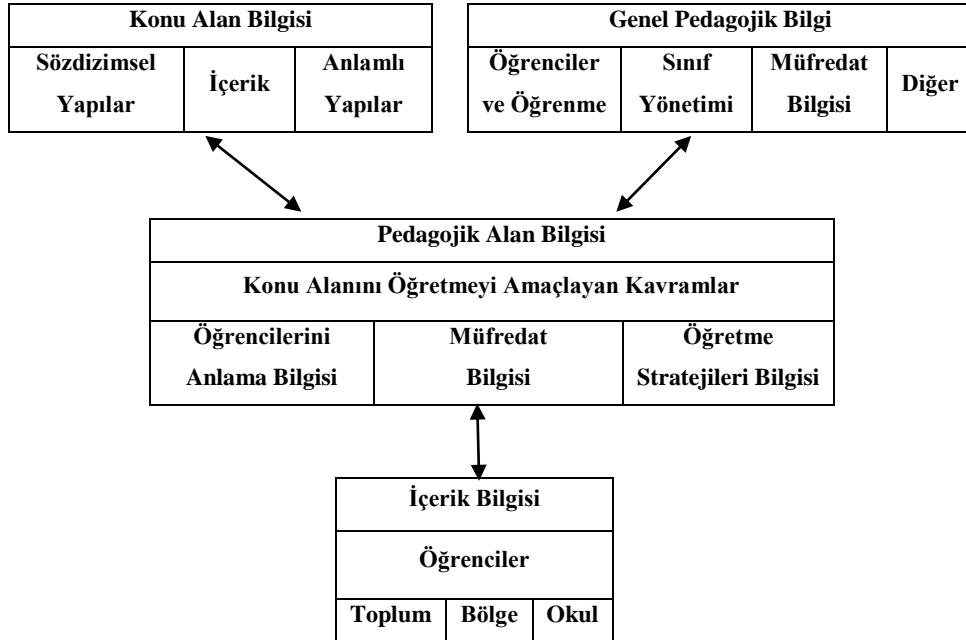
1. Öğreteceği konuların öğrenimini kolaylaştıran ya da zorlaştıran etmenleri anlama,
2. Farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme ortamına gelirken getirmiş oldukları görüşler ve ön bilgilerinin farkında olma,

3. Öğrencilerin, öğretilecek konular hakkındaki kavram yanılgılarını bilme yeterliklerine sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir (1986: 9).

Shulman'ın açıklamalarından PAB'in; bir konunun daha anlaşılır şekilde ifade edilmesi için gereken öğretim tekniklerini ve konunun farklı ortamlardaki farklı öğrencilerin anlayabileceği nitelikte aktarılabilmesini bilmek olduğunu söylemek mümkündür.

Buna paralel olarak Fernandez Balboa ve Stiehl (1995: 294) de PAB'in, özde, bir kimsenin bildiğini diğerine aktarabilmesini gerektirdiğini belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca, bireylerin aynı öğrenme sürecinde farklı yollardan giderek konuyu öğrenebileceklerini ve bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme şekillerine göre çeşitli yöntemler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Shulman (1987) PAB'in, öğrenci bilgisi, öğretim yöntemleri ve sunumları bilgisi olmak üzere iki bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Shulman'ın ardından birçok bilim insanı PAB üzerine araştırmalar yapmışlardır. Bunlardan Grossman (1990) öğretmenlerin bilgi boyutunda sahip olması gereken bilgi temelleri üzerinde çalışmış ve öğretmenin sahip olması gereken bilgiyi alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve genel durum bilgisi (içerik) olarak kategorize etmiştir. Aşağıdaki şekilde Grossman'ın öğretmen bilgi modeli gösterilmektedir (akt. Canbazoglu, 2008):



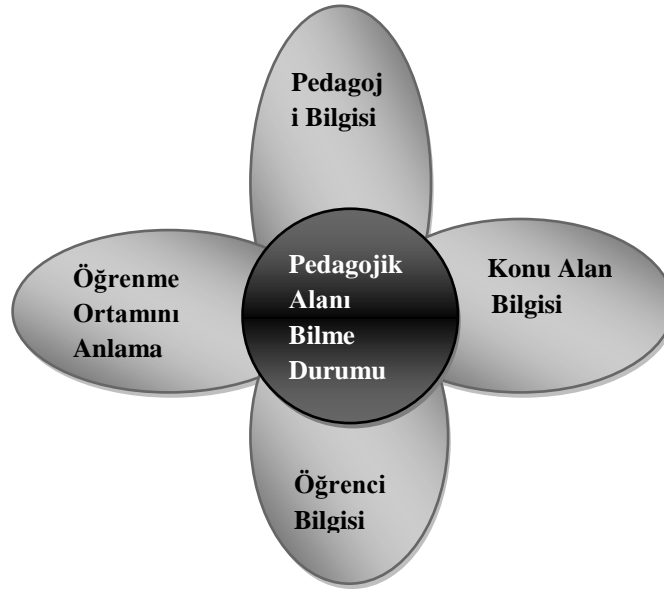
Şekil 2: Grossman'ın Öğretmen Bilgi Modeli



Şekilde görüldüğü üzere konu alan bilgisi sözdizimsel yapılar, anlamlı yapılar ve içerik bilgisini; genel pedagojik bilgi, öğrenciler ve öğrenme, sınıf yönetimi, müfredat bilgisini; içerik (bağlam) bilgisi toplum, bölge ve okul bilgisini kapsamaktadır.

Grosman'ın modelinde pedagojik alan bilgisi; konu alanını öğretmeyi amaçlayan kavramlar, öğrencilerini anlama bilgisi, müfredat bilgisi, öğretme stratejileri bilgisi olmak üzere dört alt başlıkta toplanmaktadır. Smith ve Neale (1989) ise, PAB'ı tipik öğrenci hataları bilgisi, belirli öğretim stratejileri bilgisi ve içerik bilgisi olmak üzere üç bileşende incelemiştir.

PAB üzerinde araştırma yapan Cochran ve diğerleri (1993) "Pedagojik Alanı Bilme" (PCKg) terimini kullanarak PAB'ı geliştirmiştir. Bu çalışmaya göre pedagojik alanı bilme kavramı; pedagoji bilgisi, konu alanı bilgisi, öğrenci bilgisi ve öğrenme ortamını anlama bilgisinin bütünüdür. Şekil 3'te, bu çalışmada ortaya konan PAB bileşenleri gösterilmektedir.



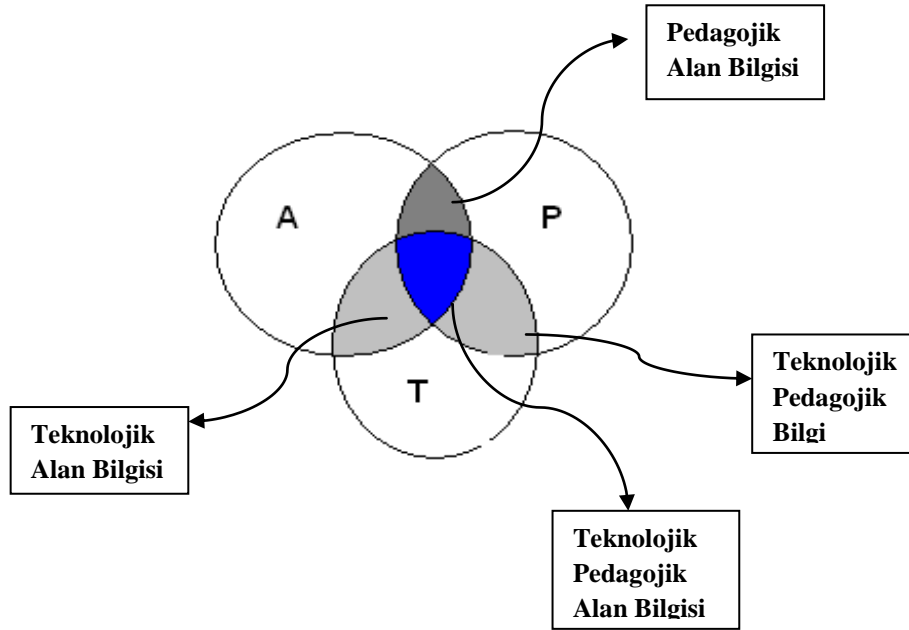
Şekil 3: Cochran ve diğerlerinin PAB Modeli (1993: 267)

Yukarıdaki şekilde Cochran ve diğerlerinin (1993), PAB'ın dört bileşeni ile oluşturduğu model görülmektedir. Şekilde görüldüğü üzere pedagojik alanı bilme durumu, bileşenlerin aynı anda bütünleşmesini gerektirir (Cochran ve diğerleri, 1993: 268).

PAB üzerine yapılan genel çalışmalar dışında, fen bilimlerinde (Tamir, 1988; Magnusson ve diğerleri, 1999; Uşak, 2005; Canbazoğlu, 2008) ve matematik alanında (Fennema, ve Franke, 1992; Türnüklü, 2005; Akkoç ve diğerleri, 2011) çok sayıda

araştırma yapılmış olduğu görülmektedir. Bunlardan Magnusson ve diğerleri (1999) fen bilgisi eğitimi üzerine çalışarak PAB için beş bileşen bulmuşlardır. Bunlar; fen öğretimine uyum, fen öğretimi programı konusunda bilgi ve inanışlar, öğrencilerin belirli fen konularını anlamaları konusundaki bilgi ve inanışlar, feni değerlendirme konusunda bilgi ve inanışlar ile fen öğretimi için öğretim stratejileri konusundaki bilgi ve inanışlardır.

PAB ile yapılan bu araştırmalara teknoloji boyutunun eklenmesiyle “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)” terimi literatürde yerini almıştır. TPAB, teknolojik araçların öğretim sürecine dâhil olması gerektiği fikrinden ortaya çıkmış ve öğretimin teknolojik araçlarla daha anlaşılır hale getirilmesi amaçlanmıştır. Teknolojinin öğretim sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulayan Mishra ve Koehler; alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisinin kesişimlerini dikkate alarak “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)” ve bileşenlerini (Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi Teknolojik Pedagojik Bilgi) aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere ifade etmektedir (Mishra ve Koehler, 2006: 1025)<sup>2</sup>.



**Şekil 4: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Bileşenleri**

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında PAB ile ilgili yapılan çalışmaların örneklemini çoğunlukla öğretmen ya da öğretmen adaylarının oluşturduğu görülürken öğretim

<sup>2</sup> Detaylı bilgi için bkz: <http://mkoehler.educ.msu.edu/tpack/>.

elemanlarının PAB ile ilgili çalışmalara az sayıda rastlanmaktadır (Fernández Balboa ve Stiehl, 1995; Major ve Palmer: 2002-2006; Medina ve diğerleri: 2010).

Bu konuda çalışma yapanlardan Fernandez Balboa ve Stiehl (1995): “The Generic Nature of Pedagogical Context Knowledge Among College Professors” adlı çalışmasında; öğretim elemanlarının kendi bakış açılarına göre PAB’ı zihinlerinde nasıl oluşturduklarını ve uyguladıklarını anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmacılar, PAB’ı beş bileşende toplamışlardır. Bunlar: konu bilgisi, öğrenciler hakkında bilgi, öğretim stratejileri hakkında bilgi, öğretim ortamları hakkında bilgi, öğretim hedefleri hakkında bilgidir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada, öğretim hedefleri hakkında bilgi bileşeni ortaya çıkmıştır. Bu bileşeni araştırmacılar, konu alanının önemi hakkında öğrencileri ikna etme ve öğrencilerin yaşamlarını zenginleştirme olmak üzere iki başlıkta incelemişlerdir (1995: 298).

Araştırmanın buraya kadar olan aşamasında, öğretmen yeterliklerinden alan bilgisi, genel kültür, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi ile ilgili olarak birtakım bilgiler verilmiştir. Bunlara ilave olarak literatürde, öğretmenlerin sahip olması gereken farklı yeterliklerden de bahsedilmektedir. Bu çalışmalarda genellikle, öğretmenin mesleki yeterlikleri ile kişisel özellikleri üzerinde durulduğu görülmüştür. Aşağıdaki başlıklarda bu iki konuya değinilecektir.

#### **2.1.4. Öğretmenin Mesleki Yeterlikleri**

Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim, bireyin daha ilk eğitimden itibaren olayları ve olguları sorgulamasını; yaratıcılığını geliştirmesini; düşünce, hizmet üretebilmesini; araştırma ruhunu kazanmasını; öğrenmeyi öğrenmesini amaçlayan bir süreç (Erdem, 2005: 11) olarak ifade edilmektedir. Bu sürecin yürütücüsü olan öğretmenden, öğrencilerinin özelliklerine uygun olarak dersin özel hedeflerini belirtmesi, hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğrenme yaşantılarını seçmesi, çevreyi bu yaşantıları gerçekleştirecek biçimde hazırlayarak öğrencilerin bu yaşantıları kazanmalarını sağlaması, son olarak da öğrenmenin ne derece gerçekleştiğini kontrol ederek eksik ve yanlış öğrenmeleri düzeltmesi beklenir (Senemoğlu, 1989). Bu açıklamalardan öğretmenin, dersin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında ayrı ayrı sorumlulukları olduğu görülmektedir.

Etkili öğretim sürecini sağlayan etkili bir öğretmende bulunması gereken mesleki beceri ve yeterlikler Erden tarafından; öğretim sürecini planlama, çeşitlilik getirebilme, öğretim süresini etkili kullanma, katılımcı öğretim ortamı düzenleme, öğrencilerde gelişimi izleme başlıkları altında incelenmiştir. İyi hazırlanmış bir öğretim planı öğrenci başarısında büyük rol oynar. Ayrıca öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif eğitim etkinlikleri sunabilmelidir (Erden, 1998: 44-46). Öğretmenin farklı koşullara kolayca uyarlatabileceği, esnek bir öğretim anlayışına sahip olması gerekir (Aydın, 2000: 18).

Öğretmenin akademik öğrenme süresini planlı yürütebilmesi için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında gelmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanını nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir. Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi, sınıfta öğrencileri düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir (Erden, 1998: 44-46).

Zihinsel ve psikolojik yapıları gereği her öğrencinin farklı öğrenme şeklinin olduğunun öğretmen tarafından algılanması ve olanaklar ölçüsünde öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, süreçte etkililiği sağlayan bir diğer unsurdur. Nitekim Özden (2008: 16) de, “Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler, öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğunu; herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu; uygun öğrenme olanağı sağlandığında herkesin bildiğinden daha fazlasını öğrenebileceğini ortaya koymaktadır.” sözleriyle öğrencilerin özelliklerine uygun ortamlar sağlanabildiğinde öğretim sürecinde beklenenden daha fazla verim alınabileceğini ifade etmektedir.

Ders içeriğini sunma açısından etkili öğretmeni niteleyen davranışlar ele alındığında bir öğretmenin;

- Dersleri planlı ve düzenli bir şekilde uygulaması,
- Konuya ve ders amaçlarına uygun değişik öğretim stratejileri kullanması,
- Dersi, adım adım yürütmesi,
- Öğrencilerin dikkatlerini yeni ya da önemli noktalara (tahtaya yazarak, tekrarlayarak, ders sırasında uygun zamanlarda yeniden gözden geçirerek, düşünme ve özümseme fırsatı sağlayarak) çekmesi,

- Öğretilen kavram ya da fikirleri açıklığa kavuşturan ya da destekleyen örnekler kullanması,
- Öğrencilerin, içeriği anlayıp anlamadıklarını saptamak için sorular sorması ve alıştırmaya yaptırması,
- Öğrencileri soru sormaları yönünde teşvik ederek, derse aktif olarak katılmalarını sağlaması beklenir (Özdemir, Yalın, 1999:100).

Yukarıda belirtilen ifadeler öğretim sürecinin bir düzen içerisinde nitelikli şekilde yürütülmesini sağlamaktadır.

Öğretim sürecinin uygulama kısmında amaç, öğrencilerin çözümleme ve bütünleştirme yeteneklerinin geliştirilmesi olduğu için, öğrenilen bilgilerin yeni durumlara aktarılabilmesi, kavramların irdelenmesi, yorum gücünün kazandırılmasına önem verilmelidir. Öğretimin; basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru yürütülmesine dikkat edilmeli, derse uygun yöntemler seçilmez. Öğretmen bu süreçte; öğrencilerin derse katılımını sağlama, zamanı doğru kullanma, öğrenciye geri bildirim verme, pekiştirme gibi önemli görevleri birlikte sürdürebilmelidir (Aydın, 2000: 67).

Öğretmen yukarıda belirtilenleri sağlıklı bir şekilde yürütemezse öğretim sürecinde çeşitli aksaklıklar meydana gelir. Örneğin, öğretmenin bir konuyu işlerken aniden başka bir konuya veya ders dışı bir olaya yönelmesi öğrencilerin konuyu anlamamalarına ya da kavram yanlışlarına neden olarak öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Kounin, bu durumu tematik tutarsızlık olarak isimlendirmektedir (Arak ve Arslan, 2008: 203).

Öğretmenin ders sürecini iyi yürütememesi, disiplin sorunlarına da yol açabilmektedir. Örneğin, tekdüzelik öğretim sürecini sıkıcı hale getiren ve sınıfta disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına neden olan önemli faktörlerden biridir. Öğretmenin her gün aynı biçimde ders anlatması, benzer sorular sorması, aynı tür ödüller vermesi, aynı mimik, jest, ses tonunu kullanması öğretimde tekdüzelik yaratır. Etkili öğretmen sınıftaki sözlü ya da sözsüz davranışlarını, öğretim yaklaşımını, ödev türlerini çeşitlendirmelidir (Erden, 1998: 44-46).

Ada'ya göre de öğretmen dersi sıkıcılıktan kurtarmayı bilmeli, öğrencilerin dikkatleri dağıldığında tekrar onları derse çekebilmelidir (Ada, 2002: 204). Öğretmenin diksiyonunun düzgün olması yanında anlatımını süsleyebilmesi, açık ve sade bir anlatım

kullanması öğrenciyi sıkmayacaktır (Aksüt, 2002: 161). Yine öğretim sürecinin sıkıcılıktan kurtulabilmesinin bir yolu da öğretmenin sürece “espri” katabilmesi ile mümkündür. Espri, sınıftaki gerilimi azaltır, öğretmenle iletişimi kolaylaştırır, güveni artırır ve disiplin sorunlarını azaltır. Böylece dozunda kullanılan espri anlayışı öğrenmenin pekişmesine ve kalıcı öğrenmenin meydana gelmesine yardımcı olur (Cruickshank ve diğerleri, 1995; akt. Erden, 1998: 41).

Öğretim sürecinin bir diğer önemli boyutu değerlendirmedir. Değerlendirme, “Öğrenme sonucu kazanılması planlanan alışkanlık, tutum ve becerilerin gerçekleşme oranlarının ölçülmesidir.” (Özden, 2003: 221).

Değerlendirme, öğretim amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için yapılır. Sağlıklı bir değerlendirme, öğrencinin giriş davranışları ile sonuç davranışları arasındaki değişimin niteliği ve yönünü yansıtmalıdır. Ayrıca değerlendirme, yeni öğretim yaşantılarının planlanmasında ve hedef davranışların belirlenmesinde, öğretmene yol gösterecek şekilde olmalıdır (Aydın, 2000: 67).

Kıncal da değerlendirmenin, öğretimin uygulanma süreci hakkında bilgi veriyor olmasını (2004: 34) önemli bulmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre öğretimin kalitesini etkileyen faktörler hakkında bir sonuca varılabilir. Eğer öğretim sürecinde aksaklıklar tespit edilirse gerekli değişiklikler yapılabilir.

Büyüköztürk ve Gülbahar (2010) da, konunun öğretilmesiyle ne kadar öğrenildiğinin ölçülmesinin, birbirini çift yönlü etkileyen süreçler olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca değerlendirme yönteminin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve derse yaklaşımlarını etkilediği üzerinde durarak, değerlendirme yönteminin seçiminde dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki özelliklerinin ardından, bir o kadar önemli görülen kişisel özelliklerine de aşağıda değinilmektedir.

### **2.1.5. Öğretmenin Kişisel Özellikleri**

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin yukarıda bir kısmı belirtilen mesleki özelliklerinin yanısıra kişisel özelliklerinin de önemli olduğu görülmektedir. Örneğin Ada'nın araştırmasında öğrencilerin en çok sevdiği öğretmenlerin nitelikleri arasında, öğretmenin derse mutlaka hazırlıklı gelmesinin yanısıra, onlara isimleriyle

hitap etmesi, ders dışında da onlara zaman ayırması, rehber olması, özel hayatında yaşadıklarını öğrencilerine yansıtmaması, öğrencilerine karşı adil olması gibi davranışlar saptanmıştır (Ada, 2002: 204).

Özdemir ve Yalın ise, etkili öğretmenin kişisel özelliklerini üç grupta toplamaktadır (1999: 57). Bunlar:

1. Güdüleyici kişilik
  - İsteklilik
  - Yakınlık ve mizah
  - Güvenirlik
2. Başarıya adanmışlık
  - Yüksek başarı beklentisi
  - Özendirici ve destekleyici
3. Profesyonel davranış
  - Ciddi, sistemli
  - Uyarlanabilen/esnek
  - Bilgili

Erden'e göre (1998: 39-42) ise, etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel nitelikler: hoşgörülü ve sabırlı olma; açık fikirli ve esnek olma; sevecen, anlayışlı ve esprili olma; cesaretlendirici ve destekleyici olma; öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde değildir. Öğretmenin farklı görüşler karşısında hoşgörülü olması ve öğrencilere bu yönüyle örnek olması gerekir.

Aydın'a göre (2000: 6) başarılı bir öğretmenin kişisel özelliklerinin belirlenmesi tartışmalı olsa da bir takım kişilik özellikleri olduğu da bir geçektir. İdeal öğretmen modelini tanımlayan bu özellikler:

- Önyargılardan uzak, eleştiriye açık ve farklı düşüncelere saygılı,
- Duygusal ve düşünsel açıdan tutarlı ve sağlıklı bir kişiliğe sahip,
- Kendisi, toplumu ve dünya ile barışık,
- Sürekli öğrenen ve öğrendiklerini paylaşan,
- Siyasal örgütler ve baskı gruplarının etkilerinden uzak,

- İnsan ilişkilerinde başarılı, bilimsel gelişmelere ve sanatsal etkinliklere duyarlı olma şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlerin gerek öğrettiklerinden gerekse öğrencileriyle ilişki kurma biçimlerinden sorumlu olduklarını düşünen Haynes'e (2002: 243) göre; öğretmenler, öğrencileriyle ilişkilerini karşılıklı saygı ilkesine dayandırmalı; ilişkilerinin temelinde dürüstlük, bütünlük ve her bir öğrencinin eşsizliğine saygı olmalıdır.

Öğretmeni, öğrenci başarısından en başta sorumlu olarak gören Hoşgörür'e (2002: 67) göre öğretmenin başarısında sosyal yeterliği, teknik yeterliğinden daha etkilidir ve öğretmenin öğrencileriyle uygun şekilde iletişim kurması, öğrencilerin öğrenmelerine ve yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunmaktadır.

Öğretmenin her türlü iletişime açık davranması, onun demokratik yönünün de olduğunun göstergesidir. Demokratik tutum sergileyen öğretmenler öğrencilerle daha yakın olup, her türlü iletişime açık davranırlarken, otokratik tutumlu öğretmenler sınıfta disipline aşırı önem vermeleri ve iletişime pek fazla değer vermemeleri nedeni ile öğrencilerle olumlu etkileşim sağlamakta zorlanmaktadır (Hoşgörür, 2002: 80). Oysaki etkili bir iletişim, kalıcı öğrenmenin ön koşuludur (Aydın, 2000: 173).

Kendi doğrularını tek doğru olarak gören ve sunan, kendisinininkinden farklı öğrenci fikir, değer ve tutumlarına karşı önyargılı davranan öğretmenler hem sınıfta çatışma çıkmasına hem de öğrencilerin tek yönlü yetişmesine neden olurlar. Esnek ve yeni durumlara uyum sağlayabilen öğretmen, öğretim etkinlikleri düzenlerken de öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına vararak, programda onların ihtiyacına uygun değişiklikler yapabilir, öğrencilere alternatif öğretim etkinlikleri sunabilir (Erden, 1998: 40).

Öğretmenin sahip olması gereken yukarıdaki özelliklerin ardından araştırma konusunu oluşturan öğretim elemanlarının görevleri ve dolayısıyla üniversite hakkında bilgi vermekte fayda görülmektedir.

#### **2.1.6. Üniversite Nedir?**

Dünyada meydana gelen hızlı gelişmeler ülkeleri, toplumları etkilemekte ve birbirleriyle yarışır hale getirmektedir. Ülkelerin bu sürece uyum sağlayabilmesi, toplumsal değişimin hızına ve niteliğine bağlıdır. Bu değişimi etkileyen kurumların başında ise



üniversiteler gelmektedir (Erden, 1998: 184). Bu nedenle üniversite bazı bilim insanlarınınca “toplumun entelektüel ve eleştirel hafızası” olarak görülmektedir (Reboul, 1990: 52). Korkut’a göre de “Üniversiteler, toplumsal dinamiği bilimsel bilgi birikiminin ışığında değerlendiren, harekete geçiren, biçimlendiren ve zenginleştiren başat unsurlardan en önemlisidir.” (Korkut, 2001: 227).

Latince “Universitas” sözcüğünden türeyen üniversite kelimesinin, Eğitim Bilimleri Sözlüğü’nde yapılan çeşitli tanımlarından bazılarına aşağıda yer verilmektedir (Öncül, 2000: 1123):

- “Yükseköğretim veren ve ülkelere göre fakülte, kolej olarak adlandırılan kuruluşlardan oluşan bir bilim topluluğu.
- Öğretim ve araştırmada bulunan yüksek öğretim kurumları.
- İlk, orta ve yüksek öğrenim olarak adlandırılan örgün eğitim basamaklarından sonuncusunun iki dönemi ile bunun üzerinde yer alan eğitim.”

Türk Dil Kurumu ise üniversiteyi: “Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumu, darülfünun” şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda yükseköğretim “Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretim türüdür”; üniversite ise “...yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın-danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu” şeklinde ifade edilmiştir.

Ayrıca 1982 Anayasası’nda da Yükseköğretim kurumlarına ilişkin genel esasları içeren 130’uncu<sup>3</sup> madde, Yükseköğretim Kurulunu düzenleyen 131’inci madde ve özel hükümlere tabi yükseköğretim kurumlarını düzenleyen 132’nci madde yer almaktadır.

---

<sup>3</sup>Anayasa’nın 130. Maddesinde: “Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur. Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak, bu yetki, Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez.” ifadelerine yer verilmektedir.

Üniversiteler çeşitli açılardan ülkeden ülkeye değişiklikler gösterse de, hepsinde ortak olan birtakım noktalar vardır. Amaçlar bakımından ele alındığında hemen her üniversite (Öncül, 2000: 1124):

- Bilim üretme ve bilim adamı yetiştirme,
- Bilime dayalı bilgi ve becerilerle donatılmış meslek elemanları yetiştirme,
- Bilimi yayma ve halka ulaştırma gibi sorumlulukları üstlenen kurumlardır.

Eğitim bilimleri sözlüğünde ele alınan bu tanım, üniversitenin araştırma yapma, bilim insanı yetiştirme, meslek elemanı yetiştirme, bilimi halka yayma görevleri üzerinde durmaktadır. Üniversitenin bu görevlere sahip olması ile ilgili bilgilere, kalkınma planlarında da rastlamak mümkündür<sup>4</sup> (DPT, 2000: 9; DPT, 2006).

Üniversitelerin, çağın gerektirdiği yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmede birinci derecede rol oynadığını düşünen Adem'e (1977) göre, yüksek öğretimin ilk amacı bilgileri yeni kuşaklara öğretmek, yenilerini bulmak, öğrencilerin eleştiri, düşünüş vb. yeteneklerini geliştirmek iken; ikinci olarak, meslekî yetiştirmeye yönelik bir eğitim vererek gençleri iş yaşamına hazırlamaktır. Ayrıca Adem, çağdaş üniversite özellikleri ile ilgili olarak; en son yapılan araştırmalar ışığında, sürekli yenilenen bir öğretim sürecine sahip olmak; öğretim ile araştırma programları arasında uyum sağlamak, bu uyumu sürdürmek için de planlama yapmak; uluslararası ölçütlere uygun bilimsel araştırmalar yapmak; yüksek nitelikli uzman yetiştirmek şeklinde (Adem, 1977) düşüncelerini ifade etmektedir.

Kaya, yüksek öğretim kurumlarını, hem öğrencilerine bilgi aktaran hem de bilimsel araştırmalarla bilgi üreterek toplumun geleceğine etki edecek toplum liderlerinin yetiştirilmesi gibi önemli görevleri olan bir sistem (2009: 237) olarak tanımlamaktadır.

---

<sup>4</sup>Sekizinci kalkınma planında üniversite, "Evrensel nitelik taşıyan, bilgi üreten, araştırma yapan, eğitim öğretim yapan, bilginin uygulanmasına ve tartışılmasına teknolojiye dönüştürülmesini sağlayan, ürettiği bilgileri yaygın kurumdur. Bağımsız ve yaratıcı düşünce yeteneğini geliştirir, topluma ve insanlara yararlı aydın kişiler yetiştirir." (DPT, 2000: 9) şeklinde ifade edilirken, dokuzuncu kalkınma planında üniversitenin işlevleri ile ilgili olarak; "...yükseköğretim sistemi üç temel işlevi olan eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplum hizmetleri ile ülke ekonomisinin itici gücü, ülkenin uluslar arası rekabet gücünü belirleyen başlıca unsurlardan biri ve insanlığın ulaştığı bilgi toplumu aşamasında bilgi ekonomisinin öncüsü niteliğine bürünmüştür." (DPT, 2006) ifadelerine yer verilmiştir.

İlk defa 19. yüzyılda kurulan ve modern araştırma üniversitesinin ilk örneği sayılan Berlin Üniversitesi'nin kurucusu Humbolt' a göre (Terzioğlu, 2003: 306):

1- Üniversite, tüm bilim alanlarındaki eğitim-öğretimin, araştırma faaliyetleri ile birlikte ve bir bütünlük içinde yürütüldüğü bir kurumdur.

2- Üniversitenin mesleki ve teknik yüksekokuldan farklı olarak temel işlevi, herhangi bir mesleğe yönelik olmaksızın eğitim-öğretim ve araştırma yapmaktır.

Fransız düşünür Reboul ise üniversitenin üç fonksiyonu olduğunu düşünmektedir. Bunlardan birincisi öğretim fonksiyonudur. Ona göre öğretim vermeyen ve öğrencisiz bir üniversite düşünülemez. İkincisi, üniversitelerde, hukukçu, doktor, öğretmen vb. yetiştiren mesleki öğretim yapılmasıdır. Ve sonuncusu; üniversiteye, endüstri kuruluşlarına uzmanlar yetiştiren araştırma öğretiminin olmasıdır (Reboul, 1990: 50). Bu tanımda da üniversitenin öğretim, meslek elemanı yetiştirme, bilim insanı veya uzman yetiştirme görevleri ön plana çıkmaktadır.

Reboul, üniversitelerde araştırma ve öğretimin birbirinden ayrı düşünülemediğini belirtir. Bu görüşe paralel olarak, Müftüoğlu (2004: 307) düşüncelerini;

“Üniversite ‘hayatın her alanına ait ilmi bilgilerin öğrenildiği, her seviyede hakikatin arandığı, böylece ilmi bilginin artırılıp neşredildiği ve talep edene öğretildiği’ müessesedir. Her ne kadar asli fonksiyonunun bilgi üretimi olduğu söylenirse de, ilmi bilginin üretilmesi ve öğretilmesi üniversitenin birbirinden ayrılmaz iki fonksiyonu, iki asli fonksiyonudur. ...Ancak şunu bilhassa belirtmek gerekir ki, ne araştırma tedrisatı aksatmalı, ne de tedrisat araştırma faaliyetlerini...” şeklinde dile getirmektedir.

Müftüoğlu burada, üniversitenin araştırma ve öğretme görevlerini bir arada yürüten bir kurum olduğunu ve bu görevlerin birbirlerini aksatmamaları gerektiği üzerinde önemle durmaktadır.

YÖK tarafından hazırlanan ‘Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi’ adlı raporda; öğretim üyelerinin, öğretim konusundaki işlevlerini ciddiye almaları ve öğretim üyelerinin sorumlu olduğu diğer işlerin bu görevin ikinci plana atılmasına sebep olmaması gerektiği belirtilmektedir. Raporda ayrıca, öğretim elemanlarının alanlarındaki yeni gelişmelere hâkim olması gerektiği, etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlayabilmek için uygun pedagojik yaklaşımları kullanma sorumluluğunu

yüklendikleri ve bunun bilincinde olmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır (YÖK, 2007: 176). Nitekim öğretim elemanlarının bu anlamda eğitime ihtiyacı olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Senemoğlu, 1994; Durmuşçelebi, 1996; Tonbul, 2008; Evran Acar ve diğerleri, 2010; Arslantaş, 2011).

Fernandez-Balboa ve Stiehl (1995), öğretim elemanlarının pedagojik alan bilgisi ihtiyacını iki şekilde açıklamaktadır. Birincisi akademisyenliğin, öğretim elemanlarının pedagojik uygulamalarını da kapsamasıdır. İkinci neden ise öğretim elemanlarının mesleki açıdan rol model olmaları ve sergiledikleri öğretimin kalitesinin, öğretmen ya da öğretim elemanı olacak öğrencilerin yaşantılarını zenginleştirip güçlendirebileceği düşüncesidir. Araştırmacılar, öğrencilerin gelecekte öğretmen veya öğretim elemanı olmaya niyetleri yoksa bile, günlük yaşamlarında fikirlerini başkalarına aktarma ve öğretme durumu ile karşı karşıya kalacaklarını belirterek, pedagojik bilgiye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğretim şeklinin, öğrencilerin fikirlerini başkalarına anlatabilme yeteneğini etkileyeceğini vurgulamaktadırlar. Öğretim elemanlarının sadece akademik çalışmalar yapan değil aynı zamanda mükemmel öğretmenler olduklarını belirtmektedirler (Fernandez-Balboa ve Stiehl, 1995: 305).

Bu görüşlere paralel olarak, öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının öğrenciye model olduğu YÖK tarafından da dile getirilmektedir. Öğretim elemanlarının bu görevi nasıl yerine getirecekleri ile ilgili olarak; derslere zamanında girip çıkılması, derslerin aksatılmaması, aksatmak zorunda kalındığında telafi edilmesi, öğrencilerin sınav kâğıtlarını incelemelerine fırsat verip olası itirazların dinlenmesi, öğrenciler arasında ayırım yapılmaması, öğrencilerin birer yetişkin olarak görülmesi, öğrencilerin sorunlarına duyarlı olunması, sınıfta her türlü düşüncenin rahatça ifade edilebileceği bir ortam oluşturulması gibi ifadeler yer verilmektedir (YÖK, 2007: 179).

Öğretim elemanlarının öğretim sürecine yönelik sahip olmaları gereken özelliklerle ilgili olarak Major ve Palmer (2002: 160); öğretim elemanlarının, bir konu hakkında öğrencilerin ne bildiklerini, nasıl öğreneceklerini ve öğrenmede ne tür zorluklar yaşayabileceklerini, öğrencilerin bireysel özelliklerinden doğabilecek farklılıklara cevap vermek durumunda olduklarını belirtmekte ve ayrıca öğretim elemanlarının, öğrencinin

öğrenmesine etki eden etmenler hakkında da sürekli öğrenmeye ve bilgilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır (Major ve Palmer, 2002).

Bu kısa değerlendirmelerin ardından, öğretim elemanlarını konu alan ve araştırmayla ilgisi olduğu düşünülen bazı çalışmalara ikinci kısımda yer verilmektedir.

## **2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde literatür taraması sonucunda ulaşılabilen, yurt içi ve yurt dışında öğretim elemanı niteliklerine, öğretim elemanının öğretim sürecindeki etkililiğine, öğretimin öğrenci tarafından değerlendirilmesine ve araştırma konusuyla ilgili ölçek geliştirme çalışmalarına yıl sırasına göre yer verilmektedir.

### **2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

**Köseoğlu'nun (1994) “İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”** başlıklı yüksek lisans tezinde; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Türk Öğretmen Koleji'nde görev yapan öğretim elemanlarının yeterlikleri öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma; derse başlangıç, dersin sunumu, uygulama, değerlendirme boyutlarında ele alınmıştır. Çalışmada öğrenci ve öğretim elemanları görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Her boyutta öğretim elemanları kendilerini öğrencilerin algıladığından daha olumlu algılamaktadırlar.

**Akgöl'ün (1994), “Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin İdeal Bir Öğretim Elemanının Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri İle Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu Niteliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması”** isimli doktora tezinde; ideal bir öğretim elemanında bulunması gerekenler kişilik, mesleki nitelik, ölçme-değerlendirme ve insan ilişkileri boyutlarında, üç farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde yapılarak incelenmiştir (350 son sınıf öğrencisi, 153 öğretim elemanı). Araştırma sonuçlarından bir kısmı şöyledir: Kişilik boyutundaki maddelerin gerekliliğine öğrencilerin % 80'i, öğretim elemanlarının % 84'ü tam olarak katılmaktadırlar. Mesleki nitelik boyutundaki maddelerin gerekliliğine ise, öğrencilerin % 86'sı, öğretim elemanlarının % 89'u; ölçme değerlendirme boyutundaki maddelere, öğrencilerin %85'i, öğretim elemanlarının % 89'u; insan ilişkileri boyutundaki maddelere ise, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının % 87'si tam olarak katılmaktadırlar.

**Senemoğlu** (1994) tarafından yapılan “**Üniversite Mezunu Öğrencilerin Görüşlerine Göre Üniversite Öğretim Elemanlarının Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi İhtiyaçları**” isimli çalışmada, üniversite mezunlarına, öğretim elemanlarının öğretim etkinliklerini ne derecede gösterdiklerine ve öğretmenlik meslek bilgisine ihtiyaçları olup olmadığına ilişkin sorular sorulmuş ve öğretim elemanlarının hangi dersleri almaları gerektiğine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, hem fen bilimleri hem de sosyal bilimler öğretim elemanlarının, büyük ölçüde bilgi aktarıcılığını esas aldıkları, araştırmaya ve buluş yoluyla öğrenmeye çok az yer verdikleri, en çok düz anlatım tekniğini kullandıkları; değerlendirmeyi ise çoğunlukla not vermek amacıyla yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, örnekleme oluşturan öğrencilerin tamamı öğretim elemanı adaylarının "öğretmenlik meslek bilgisi" derslerinden bazılarını kesinlikle almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

**Durmuşçelebi**'nin (1996) “**Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanlarından Beklenen ve Gözlenen Davranışların Düzeylerinin Belirlenmesi**” başlıklı yüksek lisans tezinde amaç, öğrencilerin öğretim elemanlarından bekledikleri davranışları belirlemek ve öğretim elemanları ile öğrencilerin bu davranışları bekleme ve gözleme sıklıklarını saptamaktır. Çalışmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Fen Edebiyat fakültesinin dördüncü sınıf öğrencileri, bu fakültenin mezunları ve bu fakültede ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri alanyazın taraması ve anket uygulaması ile elde edilmiştir. Veriler, öğretim elemanları ve öğrenciler için çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarının kendilerinin de beklediği davranışları öğrencilerin görüşlerine göre yeterince gösteremedikleri ortaya çıkmıştır. Bu, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki etkileşimin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğretim elemanları kendilerini ideal bir öğretim elemanı olarak görmekte iken öğrenciler bu fikri paylaşmamaktadırlar.

**Erginer**'in (1997) “**AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Hizmeti Veren Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri**” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretim elemanlarının alan bilgisi, araştırma bilgisi, insan ilişkileri, öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme olmak üzere beş boyuttaki yeterliklerini öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre incelemek ve öğrencilerin sınıf öğretmenliği yeterliklerine ilişkin kendi görüşlerini analiz ederek öğretim elemanı

yetiştirme ara dönem hedefleri ile ilgili önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarından bazılarına göre, öğretim elemanları kendilerini yukarıda belirtilen boyutlarda genellikle “Oldukça Yeterli” görmekte iken, öğrenciler öğretim elemanlarının “Pek Yeterli Olmadıkları”na inanmaktadırlar.

**Ergün ve diğerleri (1999)** tarafından yapılan “**İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri**” adlı çalışmada Türkiye’nin farklı bölgelerinde dört ayrı üniversiteden öğrenciler yazdıkları metinlerde ideal bir öğretim elemanının istenmeyen ve arzu edilen ideal davranışlarını belirtmişlerdir. Serbest yazıma dayalı bu çalışmada kişisel özellikler ve insani ilişkiler açısından öğrencilerin öğretim elemanından beklentileri ile ilgili çıkan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: Öğrenciler, öğretim elemanlarının siyasi davranışlarından rahatsız olduklarını belirtmekte, kendilerine ideolojik propaganda yapmalarını, yönlendirmeye çalışmalarını, öğrenciler arasında ayırımlar yaparak bunu davranışa ve nota dönüştürmelerini istememektedirler. Öğrenciler, düşüncelerine saygı gösterilmesini ve kendilerini küçümseyen, azarlayan, hakaret eden, küçük düşüren, hor gören tutum ve davranışlardan ziyade; onları değerli sayan, dinleyen, nazik ve samimi davranan, kibirli davranmayan, kendisine güvenilir öğretim elemanları aramaktadırlar. Öğrenciler, kendisine yaklaşılabilir, soru sorulabilir, iyimser, tatlı-sert bir öğretim elemanı istemektedirler. Öğrencilerin sorunlarını kendi başlarına çözemedikleri durumlarda bu sorunlarla ilgilenen, çözüm geliştiren, kendilerine samimi olarak yardım eden hocaları aradıkları çalışmada belirtilmektedir.

Öğrenciler, eğitim-öğretime yönelik olarak ise; dersini iyi anlatan, dersi esprilerle rahatlatan, çekici hale getiren, örneklendiren, öğrenci seviyesi ve psikolojisine uygun, Türkçeyi güzel kullanarak ders anlatan öğretim elemanları istemektedirler. Ayrıca, öğretim elemanlarının bilimsel yeterliklerinin yüksek, iyi bir bilim adamı olmaları, notu tehdit olarak kullanmamaları ve objektif olmaları da beklenmektedir.

**Yeşiltaş ve Öztürk’ün (2000)** “**Öğretim Elemanlarının Ders Vermelerindeki Başarılarının Değerlendirilmesi Sisteminin Türk Kamu Üniversitelerinde Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma**” adlı çalışmasında, öğretim elemanlarının ders vermedeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk Kamu Üniversitelerinde uygulanabilirliği araştırılmıştır. Ankara’da dört üniversitede toplam 34 dekana, araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Ankette, öğrenci değerlendirme

sisteminin üniversitelerde uygulanıp uygulanmadığı, uygulayan fakültelerde sistemin nasıl uygulandığı ve tüm fakülte dekanlarının böyle bir sistemin uygulanması hakkındaki görüşlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Araştırma sonucunda, 13 fakültenin öğretim elemanlarının ders içi performanslarının değerlendirilmesine yönelik uygulama yaptığı, 21 fakültenin ise bu uygulamayı yapmadığı görülmüştür. 13 fakültenin tamamının öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesinde öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeyi kullandıkları belirtilmiştir. Anketlerin değerlendirilmesini genellikle dekanların yaptığı, ikinci sırada ise bölüm başkanlarının yaptığı görülmüştür. Değerlendirme yapılırken dokuz dekanın uzman görüşü almadıkları, dört dekanın ise uzman görüşü aldıkları belirtilmiştir. Değerlendirmenin hangi amaçla kullanıldığına ilişkin araştırma sonuçları ise öğretim elemanlarının eksik yönlerinin düzeltilmesi ve öğretim kalitesinin artırılması olarak ortaya konmuştur. Araştırma kapsamına alınan üniversitelerin fakülte dekanlarının büyük bir çoğunluğu (%97) bu sistemin kamu üniversitelerinde uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Korkut (2001)** tarafından yapılan “**Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri**” adlı çalışmanın amacı, öğretim üyelerinin formal pedagoji eğitimi ihtiyacı duyup duymadıklarını belirlemektir. Bu amaçla, öğrenci değerlendirmelerinin ve genelde değerlendirme yöntemlerinin öğretim üyelerinin öğretim etkinliklerini belirlemedeki işlevleri çözümlenmiş, öğretim üyelerinin iki işlevinden araştırma işlevine verilen önceliğin öğretim etkililiği üzerindeki sonuçları incelenmiştir. Çalışmada, 23 sorudan oluşan bir anket geliştirilmiş ve Amerika’da 28 üniversitede toplam 95 yardımcı doçente uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarından bazılarına göre; mühendislik, eğitim, işletme, sosyal ve fen alanlarında görev yapan öğretim üyeleri pedagojik eğitim almanın gerekli olduğunu yüksek oranlarda belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının, öğrenci değerlendirmelerinin tek başına ve uygulandığı şekliyle öğretim performansının geliştirilmesinde bir ölçüt olarak yeterli görmedikleri ve değerlendirme sonuçlarının kariyer gelişimini etkileyecek şekilde yapılması gerektiği yönünde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

**Baş Collins (2002)** tarafından yapılan “**Üniversite Öğrencileri Öğretim Elemanlarının Başarısını Değerlendirebilir mi? İkilemler ve Problemler**” isimli



çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanını değerlendirme sistemi (ÖÖED), öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bakış açılarına göre incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 25 bölümden 423 öğrenci ve 95 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tümünün ve öğretim elemanlarının %69'unun öğrencilerin öğretim elemanlarının performansını değerlendirebileceğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler değerlendirme formlarının; içerik açısından yetersiz olduğunu ve değerlendirmenin sınavdan hemen önce yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının kişilik özelliklerinin ve öğrencilerle olan ilişkilerinin öğretme becerisinden daha büyük rol oynadığı hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından vurgulanmıştır.

**Şen ve Erişen (2002)** tarafından yapılan “**Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri**” isimli çalışmada öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının gösterdikleri “etkili öğretmenlik özellikleri” öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma; genel kültür, konu alan bilgisi, plân yapma ve derse hazırlık, öğretme-öğrenme stratejileri, öğretim araç ve gereçleri, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, iletişim boyutlarında yapılmıştır.

Araştırma bulgularını şu şekilde özetlemek mümkündür: Genel kültür boyutunda tüm maddelere yönelik sonuçlar ortalamalar açısından incelendiğinde öğretmen adayları öğretim elemanlarının "çok azını" yeterli görürlerken, öğretim elemanları bu konuda kendilerini "oldukça yeterli" görmektedirler. Konu alan bilgisi boyutunda, öğretmen adayları, konu alanı bilgisine ilişkin öğretim elemanlarının “bir kısmı”nın yeterli olduğunu, öğretim elemanları ise “oldukça yeterli” olduklarını belirtmektedirler.

Plân yapma ve derse hazırlık boyutu incelendiğinde, öğretmen adayları, bu davranışların öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise "genellikle" yaptıklarını belirtmektedirler. Yani öğretmen adayları plân yapma ve derse hazırlık boyutu açısından öğretim elemanlarının "çok azını" yeterli görürlerken, öğretim elemanları bu konuda kendilerini "oldukça yeterli" görmektedirler. Öğretme-öğrenme stratejileri boyutundaki bütün maddelere ilişkin sonuçlar genel ortalamaya göre incelendiğinde, öğretmen adayları, davranışların öğretim elemanlarının "çok azı"

tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise "genellikle" yaptıklarını belirtmektedirler. Bu boyutta da öğretim elemanlarının kendilerini “oldukça yeterli” görürken, öğretmen adayları öğretim elemanlarının “çok azını” yeterli görmektedirler.

Öğretim araç ve gereçlerine ilişkin boyutta öğretmen adayları, davranışların öğretim elemanlarının "çok azı" tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise "ara sıra" yaptıklarını veya “kısmen yeterli” olduklarını belirtmektedirler. Ancak öğretim elemanı görüşlerinin “genellikle” sınırına çok yakın olduğu da dikkati çekmektedir. Sınıf yönetimi boyutunda yer alan davranışlara bakıldığında; öğretmen adayları, söz konusu davranışların öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise "genellikle" yaptıklarını belirtmektedirler.

Ölçme değerlendirme boyutunda bütün maddelere ilişkin sonuçlar genel ortalamaya göre incelendiğinde, öğretmen adayları, davranışların öğretim elemanlarının "çok azı" tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise "genellikle" yaptıklarını belirtmektedirler. İletişim boyutunda, öğretmen adayları iletişim boyutuna ilişkin davranışların öğretim elemanlarının "çok azı" tarafından yapıldığını söylerken, öğretim elemanları ise "genellikle" yaptıklarını veya “oldukça yeterli” olduklarını söylemektedirler.

Kişisel özellikler boyutunda, öğretmen adayları, bu davranışların öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığını, öğretim elemanları ise "genellikle" yaptıklarını belirtmektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterlik düzeylerinin oldukça düşük bir seviyede olduğunu belirttiği görülmektedir.

**Duman ve Koç (2004)** tarafından yapılan “**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri**” adlı çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına yönelik algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi 603 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının orta ve alt düzeylerde olduğu görülmüştür. Özellikle öğrencilerin duygularını paylaşma ve hatalarını kabul etme davranışları çok az düzeydedir. Diğer davranışların ortalaması ise ancak orta düzeydedir. Öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının istenilen demokratiklik düzeyinde olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin algılarının son sınıf öğrencilerinin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Murat, Aslantaş ve Özgan** (2006) tarafından yapılan “**Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi**” adlı çalışmada, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi etkinliklerindeki beceri düzeylerinin öğrenci algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 500 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği”ni 453 öğrenci cevaplamıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenci algıları açısından Eğitim Fakültesi’nde görev yapan öğretim elemanlarının çok azının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerinde yeterli olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinlikleri yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarda farklılık oluştururken, bölümlerinin farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

**Güven** (2006) tarafından yapılan “**Öğretim Elemanı Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması**” adlı çalışmada öğretim elemanlarının değerlendirilmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 4178 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ve dörtlü likert tipinde olan ölçekte faktör analizi sonucu üç faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar: öğretim elemanlarının öğreticilik yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği, ölçme ve değerlendirme yeterliği şeklinde isimlendirilmiştir.

**Erdem ve Sarıtaş** (2006) tarafından yapılan “**Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları (PAÜ Örneği)**” başlıklı çalışmada PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarını demokratik açıdan nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden random ve tabakalama yöntemi ile seçilen 319 kişilik örneklemden elde edilmiştir. Araştırmada veriler, likert tipli ölçek yoluyla toplanmıştır. Ölçeğin alpha iç tutarlılık katsayısı .9401’dir. PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencileri öğretim elemanlarının davranışlarını öncelik sırasına göre % 61,4 “genellikle”, % 36,8 “nadiren” demokratik olarak algılamaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algılarında “her zaman” seçeneği çıkmamıştır. PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının

demokratikliğine ilişkin algıları “cinsiyete” ve “öğretim türüne” göre farklılık göstermemekte, “sınıfa” göre farklılık göstermektedir. Araştırmaya Göre; birinci sınıf öğrencileri, öğretim elemanlarının davranışlarını diğer sınıflara göre daha demokratik bulmaktadırlar.

**Çimen (2010)** tarafından yapılan “**Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanlarının Öğretim Performansını Değerlendirme Yöntemleri**” adlı çalışmada yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirme amacıyla kullanılan anketlerin eğitim programının boyutları, anket hazırlama teknikleri açısından incelenerek üniversitelerde kullanılabilir örnek bir anket geliştirilmesi ve bu anketin çeşitli değişkenlerle olan (*alan türü, akademik başarı durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma durumu*) ilişkisi incelenmiştir. Türkiye’de 32 üniversitenin öğretim elemanlarını ve dersi değerlendirme amacıyla öğrencilerin görüşlerinin alındığı 35 adet anketin programın boyutlarına ve anket hazırlama tekniklerine uygunluğuna göre içerikleri analiz edilmiştir. Asıl uygulama ise, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 407 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisine “Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketi” uygulanarak yapılmış ve anketlere öğrencilerin verdiği puanlara etki eden değişkenler incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanını ve dersi değerlendirme amacıyla üniversitelerin uyguladığı anketlerin, programın özellikle eğitim durumu boyutuyla ilgili olduğu, anket maddelerinin % 21’inin anket hazırlama tekniklerine uymadığı belirlenmiştir. Sosyal alanındaki anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin, güzel sanatlar alanındaki anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilere göre, öğretim elemanlarına daha yüksek puan verdiği saptanmıştır. Dersi tekrar alan öğrencilerin, anketteki ders değerlendirme ile ilgili maddelere, dersi ilk kez alanlara göre daha düşük puan verdiği tespit edilmiştir.

**Akbaba ve diğerleri (2006)** tarafından yapılan “**Öğrencilerin Öğretim Elemanları ile İlgili Kalite Beklentileri: Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği**” adlı çalışmanın amacı yükseköğretimde kalite kavramının anlaşılması ve geliştirilmesine yönelik olup Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu’nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretim elemanları tarafından sunulan hizmetlerin kalitesi ile ilgili beklentileri araştırılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin

kalite beklentilerinin neler olduğu, bu beklentilerin hangi faktörler içerisinde olduğu, beklentilerin ve faktörlerin önem düzeyleri incelenmiştir.

Çalışma sonucunda öğretim elemanlarının sundukları hizmetlerin kalitesi ile ilgili öğrenci beklentilerini açıklayan 24 ifade içeren altı faktörlü bir yapı belirlenmiştir. Elde edilen altı faktör, “güven telkin etme“, “alan yeterliliği“, “empati“, “öğrenmeyi kolaylaştırıcı faaliyetler“, “mesleğe özgü davranış özellikleri” ve “akademik gelişim” olarak adlandırılmıştır. Bu altı faktörden “güven telkin etme” faktörünün en önemli faktör olarak belirlendiği, daha sonra, “alan yeterliliği“, “mesleğe özgü davranış özellikleri“, “öğrenmeyi kolaylaştırıcı faaliyetler“, “akademik gelişim” ve “empati” faktörlerinin sıralandığı görülmüştür. Öğrencilerin beklentileri ifadeler düzeyinde incelendiğinde ise, “öğretim elemanlarının ders verdikleri alanlarda bilgili olmaları” ifadesine öğrencilerin en yüksek önemi verdikleri görülmekte, bu ifadeyi “öğretim elemanlarının derslere her zaman hazırlıklı gelmesi“, “öğretim elemanlarının gerekli iletişim becerilerine sahip olması” ve “öğretim elemanlarının öğrencilere saygı göstermesi” ifadelerinin izlediği görülmektedir.

**Genç (2007)** tarafından yapılan **“Öğrenci Algılarına Göre İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Özellikler”** adlı çalışmanın amacı, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri belirlemektir. Araştırma örneklemini Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinden 400 öğrenci oluşturmaktadır. Anket yoluyla elde edilen veriler; frekans, yüzde ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri öğrencilerin farklı tercih sırasında ve farklı yüzdeler oranlarında belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, ilk üç sırada öğretmenliğin üç temel ayağı olan alan bilgisi (%29), mesleki formasyon (%21.5) ve genel kültür (%15.8) ile ilgili özellikleri, yani eğitim-öğretimle ilgili özellikleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretim elemanlarının kişilik özelliklerinden çok eğitim-öğretimle ilgili yönlerine önem vermişlerdir. Ayrıca, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özelliklerin, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

**Anık’ın (2007)** **“Eğiticinin Performansını Niteleyen Faktörler”** adlı çalışmasında birinci amaç, pedagojik performansı niteleyen eğitici özelliklerini belirlemek, bu

özellikleri sınıflandırarak, bunlara yüklenen önemi ortaya koymak; ikinci amaç öğrencinin bu değerleri önemsemekle -ve önemsememekle- neyi elde etmeyi -ve neden sakınmayı- hedeflediğini ve bu hedefe onu ulaştıracak ne tür araçlar tasarladığını bilmek, bunları sınıflandırmak ve son amaç da eğitim görevi ile yükümlü kişilere, bu yükümlülüklerini daha yetkin şekilde yürütecekleri bir taslak sunmaktır. Araştırmanın çalışma evrenini, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü'nde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarından bazılarına göre öğrencilerin eğiticinin pedagojik performansı ile ilgili önemli bulduğu değerler sırasıyla; öğrencinin gündelik ve sosyal hayatında pragmatik anlamı olacak bir ders içeriği, öğrencinin derse ilgisini dikkate alan, onun düşünce ve görüşlerine itibar eden ve onunla sürekli diyalog kuran bir eğitici kişiliği ve düzgün cümle kurma, diksiyon, hitabet gibi kimi becerileri ile, yetenekli bir iletişimci olduğunu gösteren iletişim yeterliği performansı sergileyerek ders anlatma, şeklindedir.

Öğrencilerin, eğiticinin kişiliği ile ilgili en çok aradıkları iki özellik empati ve güvenilirlik iken bilgi, beceri ve performansı ile ilgili eğiticide en fazla uzmanlık aranmaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanlarında en itici buldukları özellikler ise sırasıyla; espri yaparken bazı öğrencileri aşağılaması, onları alay konusu yapması, öğrenciler ile ilgilenirken göze batacak ölçüde öğrencinin cinsel kimliğini dikkate alması, ders kitabından okuyarak ders anlatması, öğrencilerin önemsiz hatalarını abartması, anlattıklarının önemini vurgulamak isterken, öğrencilerin bilgisizliğinden örnekler vermesi, şeklindedir.

**Yıldız'ın (2008), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Niteliklere Yönelik Algılamalarının Değerlendirilmesi”** adlı çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bir öğretim elemanında bulunması gereken niteliklere yönelik algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 168 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğretim elemanlarında bulunması gereken niteliklere yönelik hazırlanmış 20 maddelik Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerden, maddeleri kendilerine göre en önemlisinden başlayarak 20'ye kadar sıralaması istenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler; “alan bilgisi, genel kültür bilgisi ile pedagojik yeterliliğe sahip olmalı”, “kendini sürekli yenilemeli” ve “liderlik özelliğine sahip

olmalı ve sınıfı iyi yönetebilmeli” ifadelerini ilk üç sırada tercih etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin tamamı, ilk üç maddeden sonra, “öğrencilere uygun danışmanlık ve yönlendirme yapabilmeli” ile “derste uygun iletişim (dil, dil ötesi, yüz ve beden dili, empati gibi) teknikleri kullanmalı” maddelerini tercih etmişlerdir.

**Yeşil ve Özbek (2008)** tarafından yapılan “**Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerindeki Branş Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Fırat Üniversitesi Örneği)**” adlı çalışmada, eğitim fakültelerinde sosyal alanlar eğitimi bölümlerinde derslere giren branş öğretim elemanlarının, sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Sorulardan yararlanmanın alt boyutları; soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme başlıkları altında incelenmiştir. Tarama modelindeki çalışmanın verileri Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde tezsiz yüksek lisans derslerine giren öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından bir ölçekle gözlenmesi ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretim elemanlarının soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarında bazı yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiş ve en önemli yanlışların, soru hazırlama konusunda yapıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının, branşlarına göre sorulardan yararlanma uygulamaları arasında farklılıklar belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ise öğretim elemanlarının, sorulardan yararlanma uygulamaları konusunda farklı tutum ve davranış göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Küçüköğlü ve Köse (2008)**, “**Yükseköğretim Düzeyinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**” adlı çalışmalarında, yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferi değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrenci başarısını etkileyebilecek değişkenler; öğrencilerin sınıf dışı genel sorunları, sınıfın fiziki olanakları, eğitim-öğretim süreci, iletişim ortamı, öğretim üyesinin etkililiği ve sınıf içi disiplin olmak üzere altı grup ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında öğrenciler, başarılarını en çok etkileyen değişkenin öğretim elemanının yeterliliği olduğunu ve başarılarını etkileyen diğer bir değişken olarak da ders dışındaki özel hayatlarına ilişkin sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıf atmosferinin, öğrencilerin yaklaşık yarısının başarılarında tamamen etkili, yaklaşık üçte birinin başarısında da kısmen etkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sınıf dışı genel sorunlarının ve öğretim üyesi etkililiğinin başarı üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Öğrenci başarısını etkileyen sınıf atmosferi değişkenlerinden, öğrencilerin sınıf dışı sorunları ile sınıf içi disiplin konularında bölüm veya anabilim dallarına göre, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Aksu, Çivitçi ve Duy (2008)** tarafından yapılan **“Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri”** isimli araştırmada, öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışları incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 11 lisans programında öğrenim gören 642 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin, öğretim elemanlarının davranışları, ders uygulamaları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin yeterlikleriyle ilgili olarak genellikle olumsuz bir algıya sahip oldukları saptanmıştır. Öğrenci görüşlerinin öğretim türü ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Fakülteadaki öğretim elemanlarının ders uygulamalarına ilişkin olarak, birinci öğretim öğrencileri daha olumsuz; öğretim elemanlarının davranışları ve ders uygulamalarına ilişkin olarak dördüncü sınıf öğrencileri daha olumlu, üçüncü sınıf öğrencileri genellikle daha olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır.

Öğretim elemanlarının, sınıf içi davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri ise; öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerinde yeterince sıcak, samimi ve empatik olmadıkları ve demokratik tutumları daha az sergiledikleri şeklindedir. Ayrıca, öğrenciler, öğretim elemanlarının yaptıkları ölçme ve değerlendirmenin adil ve objektif olduğu yönünde “güçlü bir kanaate” sahip değillerdir.

**Tonbul (2008)**, **“Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri”** adlı çalışmada öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi Edebiyat, Eğitim, İletişim ve İktisadi İdari Bilimler Fakültelerinden 108 öğretim üyesi ile 230 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen **“Öğretim Üyesi Performans Değerlendirme Ölçeği”** ile toplanmıştır.



Çalışmanın sonuçlarından bazılarına göre; öğretim üyeleri ve öğrencilerin, ölçme aracındaki öğretim performansı ölçütlerinin önem düzeyini ağırlıklı olarak “yüksek” ve “çok yüksek” biçiminde değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretim üyeleri ve öğrenciler, en önemli değerlendirme ölçütü olarak, “etkili iletişim becerisine sahip olma” ve “alanındaki gelişmeleri izleme, bilgileri güncelleme” maddelerinde görüş birliği içerisindeyler. Öğretim üyeleri, “alanında bilimsel açıdan yeterli olma” maddesini en önemli ölçüt olarak değerlendirirken, öğrencilerin “yaratıcı düşünmeyi teşvik etme” ve “öğrenciler açısından ulaşılabilir olma, öğrencilere zaman ayırma” maddelerini yüksek düzeyde önemsedikleri görülmektedir.

Öğretim üyeleri, performans değerlendirmede öğretimsel etkinliklerin de akademik yayın etkinlikleri oranında dikkate alınmasını; ancak bunun için öğretimsel koşulların düzenlenmesi, değerlendirme ölçütlerinin ve yönteminin uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretim elemanları, üniversitede derslere giren tüm öğretim üyelerinin eğitim bilimleri alanında bir eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Kumral (2009) “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları”** isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik olarak oluşan düşüncelerini (olumlu, olumsuz öğretim elemanı özellikleri ve metaforlar) öğrenmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; olumlu olan öğretim elemanı davranışları; derse hazırlıklı ve zamanında gelme, öğrenci ile iyi bir iletişim kurma, ona değer verme, düşünceleri olan bir insan olarak saygı gösterme, alanı ve formasyonu ile ilgili yeterlik, derslerinde daha esnek kurallara başvurma şeklinde sıralanırken; öğretim elemanlarının olumsuz davranışları arasında iletişim kopukluğu ya da yetersizliği, alanda ve formasyonda zayıflık, katı tutumlar, öğrenciye karşı saygısız ve küçümseyici tavırlar sayılmıştır. Ayrıca araştırmada olumsuz benzetmelerin olumlu benzetmelerden daha fazla olması nedeniyle, öğrencilerin gözünde öğretim elemanlarının, daha çok olumsuz davranışlarıyla ön plana çıkmakta olduğu söylenebilir.

**Teyin (2009), “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Çalışan Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutumları”** adlı araştırmasında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Eğitim Bilimleri derslerine giren öğretim elemanlarıyla alan

derslerine giren öğretim elemanların demokratik tutumlarını öğrenci algılarına göre karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğretim elemanlarının demokratik tutuma sahip olduğu, fakat eğitim bilimleri öğretim elemanları ile alan bilgisi öğretim elemanları arasında eğitim bilimleri öğretim elemanlarının lehine bir farklılık olduğu görülmüştür.

**Çetin'in (2009) "Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi"** adlı doktora tezinde öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine başvurulmuş; öğretim elemanlarının sınıf yönetimiyle ilgili davranışlarına yönelik öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Veri toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf yönetimi yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'daki üç üniversitede görevli 90 öğretim elemanı ve öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür: Öğretim elemanları sınıf yönetimi davranışlarını her zaman yaptıklarını belirtmelerine rağmen öğrenciler öğretim elemanlarının bu davranışları ara sıra yaptıklarını belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamakta; yaş, akademik kıdem, akademik unvan, mesleki doyum düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Öğrenci görüşleri ise cinsiyetleri, sınıf yönetimi dersinin önemine ilişkin algıları ve sınıf yönetimi dersi başarılarına göre farklılaşmamaktadır.

**Evran Acar ve diğerleri (2010)** tarafından yapılan "**Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı**" isimli araştırmada Düzce Üniversitesi akademik personelinin pedagojik formasyon ihtiyaçlarının öğretim elemanı görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretim sürecinin geneliyle ilgili karşılaştıkları sorunların neler olduğu, dersi işleme biçimleri, kullandıkları yöntem ve teknikler, araç, gereç, materyaller ve ölçme değerlendirme işlemleriyle ilgili karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve nedenleri ortaya konulmuştur. Bunlardan hareketle öğretim elemanlarının ihtiyaç duydukları formasyon eğitim konuları belirlenmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, açık uçlu sorulardan oluşan anketin elektronik ortamda öğretim elemanlarına gönderilmesiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve sonuç olarak öğretim elemanlarının planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri kullanımı, öğretim

materyali hazırlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, motivasyon ve ölçme değerlendirme konularında eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

**Açan ve Saydan (2009)** tarafından yapılan “**Öğretim Elemanlarının Akademik Kalite Özelliklerinin Değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF Örneği**” isimli araştırmanın amacı üniversitelerde kalite kavramının anlaşılması ve geliştirilmesi yönündeki çabalara katkı sağlamaktır. Bu amaçla Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin memnuniyet seviyeleri, öğretim elamanlarından beklenen kalite unsurları ve bu unsurların önem dereceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğretim elemanlarının akademik kalite boyutlarını açıklayan ve yedi faktörden oluşan 28 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeğin yedi faktörü ve faktörlerdeki madde sayıları şu şekilde özetlenebilir: “öğretim elemanının öğretim yeteneği (7 madde)”; “öğretim elemanının ölçme-değerlendirme becerisi (5 madde)”; “öğretim elemanının empati kurma becerisi (4 madde)”; “öğretim elemanının mesleki sorumluluğu (4 madde)”; “öğretim elemanının kişisel itibarı (4 madde)”; “öğretim elemanının derse ilgiyi özendirme becerisi (2 madde)” ve son faktör “öğretim elemanının nezaketliliği” ismiyle iki maddeden oluşmaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin öğretim elemanı akademik kalite faktörlerini önemseme seviyeleri, öğrencilerin okudukları bölüme, sınıfa, öğretim türüne göre farklılık durumları ortaya konulmaktadır.

**Özbek ve Yeşil (2010)** tarafından “**Ortaöğretim Alan Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretim Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)**” isimli araştırmada amaç Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Bölümünde derslere giren alan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinliklerinin niteliğine yönelik öğrenci görüşlerini araştırmaktır. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim yeterlikleri; dersin giriş, işleniş ve sonuçlandırma aşamaları ile olumlu bir sınıf ortamı oluşturma sürecindeki yeterlik düzeyleri ile bu basamaklar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Tarama modelinde olan araştırmada veriler, öğretmen adaylarına uygulanan anket ve değerlendirme formuyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı, giriş aşaması, etkinlik aşaması, sonuç aşaması ve sınıf iklimi olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 37 sorudan oluşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; genel olarak aday öğretmenler derslerine giren öğretim elemanlarını, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaya yönelik boyutta “iyi düzeyde”, diğer alt boyutlarda ise “orta düzeyde” yeterli değerlendirmişlerdir. Ayrıca dersin giriş, işleniş ve sonuçlandırma aşamasındaki yeterlik düzeyi ile olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaya yönelik yeterlik düzeyi konularında bayan ve bay öğretmen adaylarının algıları arasındaki fark, bay öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur.

**Irez ve Irez’in (2010) “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Niteliklerinin Değerlendirilmesi”** isimli çalışması beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının niteliklerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 24 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini dört üniversitenin fakülte ve yüksekokullarındaki öğretim elemanları (50 öğretim elemanı) ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri (197 öğrenci) oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çoğunun Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Öğretim Elemanlarında olması gereken nitelikleri “orta” ve “düşük” seviyede bulduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretim elemanları yeterliklerinin istenen düzeyde olmadıkları görülmüştür.

**Büyüköztürk ve Gülbahar’ın (2010) “Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihleri”** isimli araştırmasında amaç yükseköğretim öğrencilerinin hangi değerlendirme türlerini tercih ettiklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma Eğitim Fakültesi’nde 6 farklı bölümde öğrenim gören 476 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularından bazılarına göre; klasik ve alternatif değerlendirme yaklaşımları ile ilgili olarak öğrencilerin daha çok değerlendirme süreçlerinin bir parçası oldukları ve sorumluluk aldıkları “öz değerlendirme” yaklaşımlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Madde ve işlem türleri açısından ise öğrenciler öncelikli olarak çoktan seçmeli testleri, ardından da gerçek yaşamda kullanabilecekleri olay ve durumlara ilişkin becerileri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Değerlendirme öncesi hazırlık konusunda, değerlendirmeye ilişkin bilgi verilmesini isteyen öğrenciler, bilişsel süreçler açısından kişisel yorum gerektiren, yaratıcılık ve hayal gücüne dayalı ve sonuç çıkarabildikleri soruların değerlendirmede olmasını

beklemektedirler. Notlandırma sürecine ilişkin öğrenciler, detaylı dönüt verilmesini, süreç ve ürünün birlikte değerlendirilmesini ve ödevlerin, uygulamaların genel notun bir parçası olması konusunda beklentilerini ifade etmişlerdir. Araştırma öğrencilerin, daha derin öğrenmelerini sağlayabilen “alternatif değerlendirme” yaklaşımlarını daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir.

**Dalgıç (2010), “Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanterleri (ÖEPDE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”** isimli araştırmasında, öğretim elemanlarının performanslarını değerlendirmeye yönelik, öğretim elemanı performans öz değerlendirme ve öğrenci değerlendirmesi ölçeklerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışma, iki devlet ve iki özel üniversitenin yabancı dil hazırlık programında öğrenim gören 315 öğrenciye ve bu üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarından, 211’ine ölçme aracı uygulanarak yapılmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının performanslarını ölçmeye yönelik öğretim elemanı ve öğrenci tarafından kullanılmak üzere, iki ölçme aracı geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda tek faktörlü yapılardan oluşan 48 (öğrenci ölçeği) ve 46 (öğretim elemanı öz değerlendirme ölçeği) maddelik ölçme araçları geliştirilmiş, ancak ölçeklere ilişkin sadece açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

**Özdemir ve Üzel (2010)** tarafından yapılan “**İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın birinci amacı, tercih edilen öğretim elemanlarının uzmanlık alanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını; ikinci amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ilk ve son tercihlerine dayalı olarak öğretim elemanlarının benimsenen ve benimsenmeyen özelliklerini tespit etmektir. Araştırmada; kişisel özellikler, iletişim becerileri, dersin işlenişi, sınıf yönetimi, konu alanı ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik olmak üzere altı başlıkta toplanan özelliklerle ilgili, benimsenen ve benimsenmeyen davranışlar belirlenmiştir.

Araştırma bulgularından bazılarına göre, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanında en çok aradıkları özellikler sevecen olma, ders dışında da öğrenciyle iletişim kurma, dersleri eğlenceli ve öğretici geçirme, sınıfa hakimiyet, alana hâkim olma ve değerlendirme ölçütlerinin belli olmasıdır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ise öğretim elemanlarının “benimsenmeyen davranışları” olarak; 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 özellikleri ifade etmişlerdir.

**Arslandaş'ın (2011) “Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri”** adlı araştırmasında eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri, öğrenci görüşlerine göre incelenmiştir. Betimsel yöntemle yapılan bu çalışmada çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi ve Fen-edebiyat Fakültesi ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin lisans programlarında okuyan 568 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının yarısından çoğunun “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencileri, öğretim elemanlarını üç boyutta fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. İletişim becerisi konusunda görüşler arasında anlamlı fark bulunmuş, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre; sosyal alanlarda okuyan öğrencilerin de fen alanlarında okuyan öğrencilere göre öğretim elemanlarını daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

**Burdsal ve Bardo (1986)** tarafından yapılan, “**Öğrencilerin Öğretme İle İlgili Algılarının Ölçülmesi: Değerlendirme Boyutları**” başlıklı çalışmanın amacı, Wichita State Üniversitesinde, öğrencilerin öğretim etkililiği algısını değerlendirmede kullanılan ölçeğin geçerliğini kontrol etmektir. 11 demografik madde ve 39 sorudan oluşan bu ölçek ile öğretim elemanlarının öğretim performansı çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 42,019 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde temel eksen analizi, varimax rotasyon tekniği ile birlikte kullanılmıştır. Analiz sonucunda; öğrenciye karşı tutumlar, iş yükü, dersin öğrenci için değeri, ders planlaması, yansız değerlendirme, uygun materyal seçimi olmak üzere altı faktör ortaya

çıkıştır. Araştırmacılar ayrıca, maddelerin içinde bulunduğu mantıksal tasarımların, öğrenci değerlendirmesine görünüş geçerliliği verdiği sonucunu çıkarmışlardır.

**Fernandez Balboa ve Stiehl** (1995), öğretim elemanlarının pedagojik alan bilgisini zihinlerinde nasıl oluşturdukları ve uyguladıklarını anlamaya yönelik yaptıkları **“Öğretim Elemanları Arasında Pedagojik İçerik Bilgisinin Genel Doğası”** adlı çalışmada; veriler, farklı alanlardan (Biyoloji, İşletme, Eğitim, Kinesiyoloji, Müzik, Hemşirelik, Özel Eğitim, İletişim), deneyim sahibi; yöneticiler ve çalışma arkadaşları tarafından yeterli olarak tanınan 10 öğretim elemanı ile görüşülerek elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretim elemanlarının pedagojik alan bilgisini zihinlerinde farklı yollarla oluşturdukları ve kullandıkları ortaya konmuştur. Araştırmacılar ayrıca pedagojik alan bilgisi bileşenlerini; konu bilgisi, öğrenciler hakkında bilgi, öğretim stratejileri hakkında bilgi, öğretim ortamları hakkında bilgi, öğretim hedefleri şeklinde beş başlıkta toplamışlardır. Bu araştırma yeni bir PAB bileşeni bulduğu için önemli görülmektedir.

**Ellet ve diğerlerinin** (1997) **“Öğrenimin Geliştirilmesinin, Kişisel Öğrenme Çevresi ve Öğrenci Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Yükseköğretimde Geleneksel Öğretim Elemanı Değerlendirme Yöntemlerine Alternatifler)** isimli araştırmasının örneğini, Louisiana State Üniversitesi’nde 145 sınıfta öğrenim gören toplam 2190 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın faktör analizi sonuçlarında, öğretimin ve öğrenmenin öğrencilerce değerlendirilmesi sonucu, birbirleriyle pozitif ve güçlü ilişkisi olan iki farklı öğrenci algısı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, bu değerlendirmenin, öğrencilerin kişisel öğrenme çevresi algıları ve öğretimin kalitesi hakkındaki toplam yargıları ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

**Major ve Palmer** (2002) tarafından yapılan **“Öğrenci Öğrenmesine Öğretim Elemanı Bilgisinin Etkileri”** adlı çalışma, öğretim elemanlarının gelişimine yönelik yapılan bir proje sonucu ortaya çıkmıştır. Bu proje sonucunda araştırmacıların diğer çalışması 2006 yılında **“Öğretimin ve Öğrenimin Yeniden Şekillenmesi: Öğretim Elemanlarının Pedagojik İçerik Bilgilerinin Dönüşümü”** başlığıyla yayımlanmıştır. Amerika’da özel bir üniversitede yapılan bu projenin çalışma grubunu; İngilizce, matematik, biyoloji, fizik, hemşirelik, işletme, eczacılık ve eğitim fakültelerinde görev yapan toplam 31 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

2006 yılında yayımlanan araştırmada öğretim elemanlarının pedagojik içerik bilgilerinin dönüşüm süreçleri incelenmektedir. Problem temelli öğrenme girişimi sonucu öğretim elemanlarının pedagojik içerik bilgilerinin nasıl değiştiğine, öğretim elemanının bilgisinde ne tür değişiklikler gerçekleştiğine cevap aranmıştır. 31 öğretim elemanı ile problem temelli öğrenme girişimi öncesinde ve sonrasında öğretmeye dair bilgileri nasıl ifade ettikleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmayla, öğretim elemanlarının öğretici olarak rolleri, disiplin yapıları ve kullandıkları pedagojik stratejiler ile öğrencilerin öğrenen olarak rolleri incelenmiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğretim elemanlarının var olan bilgilerinin ve kurumsal müdahalelerin, bu dört yapıya yönelik oluşan yeni bilgiyi etkilediğini bulmuşlardır.

**Kane ve diğerleri** (2002) tarafından yapılan “**Akademisyenlerin Öğretim Hakkındaki İnanışları ve Uygulamaları İle İlgili Yapılan Araştırmaların Eleştirisi**” isimli nitel çalışmada, diğer araştırmalardan farklı bir yol izlenmiş, literatürde öğretim elemanlarının öğretimi nasıl yürüttüklerini konu alan çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Örnekleme seçilen çalışmaların teorik temelleri, araştırmalarının odak noktası, katılımcılar, veri toplama şekli ve metotları detaylıca incelenmiştir. Araştırmacılar, yapılan çalışmaların akademisyenlerin daha çok öğretme ile ilgili uygulamaları hakkında ne söyledikleri üzerine yapıldığına, öğretim elemanlarının öğretim süreçlerini nasıl yürüttüklerinin direkt olarak incelenmediğine dikkat çekmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının sınıflarda ne yaptıkları ile yapılması gerekenin ne olduğuna dair düşünceleri arasında fark olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının genellikle, sınıflarda öğretimi sürdürürken kendi amaçları ve istekleri doğrultusunda hareket ettikleri yargısına varılmıştır.

**Parpala ve Ylanne** (2007) tarafından yapılan “**Yüksek Nitelikli Eğitim Birimlerinde Öğretim Elemanlarının ‘İyi Öğretime’ Yönelik Düşünceleri**” adlı araştırmada amaç; öğretim elemanlarının, öğretim sürecinde neleri önemli gördükleri ve Finlandiya eğitim sisteminin yüksek kaliteli eğitim birimlerindeki iyi öğretime ilişkin fikirlerini analiz etmektir. Ayrıca, öğretim elemanlarının düşünceleriyle kaliteli birimlerin seçiminde kullanılan kriterler arasındaki ilişki de araştırılmaktadır. Çalışmada kalite birimlerini; Tıp, Teoloji, Fin Dili ve Politik Bilimler olmak üzere dört farklı disiplin temsil etmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile her bölümden beş öğretim elemanı olmak üzere toplam 20 öğretim elemanından veri alınmıştır.



Görüşmelerde öğretim elemanlarının öğretimine, öğretim sürecini nasıl planladıklarına, öğrencilerin öğrenmelerini nasıl değerlendirdiklerine, bölümlerinde öğretim elemanı olmanın nasıl bir şey olduğuna, kendilerinin nasıl öğrendiğine odaklanılmıştır. Bunların yanında, öğretim elemanlarına, öğretimdeki amaçları hakkında, öğretimde neyi önemli buldukları ve öğretimi nasıl tecrübe ettikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Görüşmelerin ardından yapılan analizler sonucu altı boyut ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğretim uygulaması, öğretim içeriği, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, öğretim ortamı ve fiziksel çevre olarak isimlendirilmiştir. Bu ana boyutlardan bazılarının ise alt boyutları ortaya çıkmıştır. Öğretim uygulaması boyutunun; etkileşim, öğretimi daha geniş bir içeriğe koymak, öğretim metotlarında çeşitlilik; öğretmen rolü boyutunun; öğrenciye esin kaynağı olmak ve alanında uzmanlık; öğrenci rolü boyutunda da motivasyon ve artan bilgi olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretim elemanlarının ideal ve iyi öğretim tasvirlerindeki boyut sayısının, kendi öğretim süreçlerinde neyi önemli gördüklerine yönelik olarak çıkan boyutlardan fazla olmasıdır. Örneğin, öğretim elemanları kendi öğretim süreçlerinden bahsederken fiziksel çevre boyutu ile öğrenci rolleri boyutunun alt boyutu olan motivasyon boyutundan bahsetmemektedirler. Yine, dokuz öğretim elemanı iyi bir öğretim için cesaretlendirici bir ortam oluşturmanın gerekliliğini vurgularken sadece iki öğretim elemanı, kendi öğretim süreçlerinde buna yer verdiklerinden bahsetmektedirler.

**Helterbran (2008) “İdeal Öğretim Elemanı: Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Uygulamaları, Tutum ve Davranışları ile Becerilerine Yönelik Algıları”** adlı araştırmasında, öğrencilerin öğretmen yetiştiren etkili öğretim elemanlarında bulunması gereken hem öğretime yönelik hem de kişilik özellikleri hakkında görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, Pensilvanya’da bulunan üç üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan 283 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğrenci görüşleri, içerik analizi ile incelenmiş ve görüşler; bilgi ve sunum; öğretim elemanının kişilik özellikleri; mesleki nitelikler olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Öğrenciler etkili öğretim elemanlarının, bilgi temellerinde eksiklik olmamasını ve bu bilgileri en anlamlı şekilde aktarabilme yeteneklerinin olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenciler, öğretim elemanlarının aşırı derecede power point sunumlarına, bir kitaba ya da kendi notlarına bağlı kalmalarını eleştirmektedirler. Kişilik özellikleri açısından öğrenciler,

öğretim elemanlarının; öğretmeye istekli, hoşgörülü ve kendisine yaklaşılabilir; mesleki özellikler açısından da izlenecek programın açıklanması, sorularına cevap verilmesi, derste tartışma ortamı sağlanması gibi özelliklerden bahsetmektedirler.

**Voss ve Gruber'in (2006) “Yükseköğretimde Öğretim Elemanlarının Arzu Edilen Öğretim Nitelikleri: Araç ve Amaç Yaklaşımı”** çalışmasında amaç öğrencilerin arzu ettiği etkili öğretim elemanlarının öğretim özelliklerine yönelik derin bir anlayış geliştirmek; bu arzu edilen niteliklerin temelini oluşturan yapıları ortaya çıkarmaktır. Çalışmada araç-amaç yaklaşımı ve yarı yapılandırılmış nitel bir teknik olan merdivenleme tekniği yöntem olarak kullanılmıştır. Veriler, yaşları 19 ile 32 arasında olan 53 öğrenciye anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler; öğretim elemanlarının bilgili, istekli, ulaşılabilir ve arkadaş canlısı; yeterli iletişim ve öğretim becerilerine sahip olmaları ve çeşitli öğretim yöntemlerinden en uygun olanını seçmeleri gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, sınavları geçebilmek ve mesleklerine hazırlanabilmek için, öğretim elemanlarının nitelikli olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Okoye (2008), “Nijerya Üniversitesi Öğretmenlerinin Etkililiğinin Öğrenciler Tarafından Algılanması”** isimli çalışmasında Delta State Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin etkili öğretmen alguları araştırılmaktadır. Çalışmanın örneklemini dört fakülteden ikinci sınıf öğrencisi olan 200 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilerden, iyi bir öğretmenin en önemli üç özelliğini, verilen 10 madde içerisinde seçmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, kullanılan öğretim metotlarına büyük önem verdiği görülmüştür. İkinci olarak ise öğrenciler, öğretmenin dersi planlaması ve yönetmesini, üçüncü olarak da öğretmenin ifadelerinin kolay anlaşılır olmasını önemli görmüşlerdir. Araştırma yeteneği, arkadaşça yaklaşım gibi özelliklere ise az değer verilmiştir. Araştırmacılar, bu sonuca göre öğrencilerin, öğretim elemanlarının araştırma yeteneği ya da yayınlarından ziyade bilgiyi nakletme yeteneğine önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

**Medina ve diğerleri (2010)** tarafından yapılan “**Yükseköğretimde Pedagojik İçerik Bilgisi: Barcelona Üniversitesi'nde Çoklu Durum Çalışması**” isimli çalışmada, üniversitede ders verme konusunda yüksek düzeyde yeterlik sahibi öğretim elemanlarının alan bilgilerini kapsamlı ve anlaşılır bir şekilde öğretmeleri sürecini

incelemişlerdir. Araştırmada asıl veri sınıf gözlemleriyle toplanmıştır. Ayrıca grup görüşmeleri de yapılmıştır. Araştırma, öğretim elemanlarının üniversite öğretiminde ve öğretim uygulamalarının arkasındaki teorik temeller ve uygulamalarda PAB belirtileri ile ilgili bilgi sağlamaktadır. Araştırma sonucunda üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının uzmanlıklarının gelişebilmesi için; sadece kendi disiplinlerine hakim olmanın yanında, öğrencileri ve öğretecekleri konu hakkında geniş bir bilgiye sahip olmaları gerektiği; soyut içerikleri öğretirken, öğretici benzetmeler ve örnekler kullanmaları, öğrenciler için onları anlaşılabilir yapmanın yollarını aramaları gerektiğine vurgu yapılmıştır.

## BÖLÜM III

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin toplanması konularında bilgi verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel nitelikli olup araştırmanın modeli genel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Karasar, 2009: 79).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'nde 2011-2012 öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler; örneklemini ise 2011-2012 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler (İİBF) Fakülteleri'nin birinci öğretim programlarında öğrenim gören toplam 800 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin örnekleme alınmasının nedeni, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla öğretim elemanı ile etkileşimde bulunmuş olmaları düşüncesidir.

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları**

Fakülteler	Öğrenci Sayı ve Oranları	
	N	%
Eğitim	306	38, 25
Mühendislik	278	34, 75
İlahiyat	115	14, 38
İİBF	101	12, 63
Toplam	800	100

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre sayıları ve yüzdeleri verilmiştir. Buna göre; araştırmaya en fazla Eğitim Fakültesinden öğrenci katılmakta (% 38, 25), bunu sırasıyla, Mühendislik Fakültesi (%34, 75), İlahiyat Fakültesi (% 14, 38) ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesi (% 12, 63) izlemektedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı Geliştirilmesi

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin yapılan bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Pedagojik Yeterlik Ölçeği (PYÖ)” (EK 1) ile toplanmıştır. Aşağıda PYÖ’ nün geliştirilme aşamaları açıklanmaktadır.

#### 3.3.1. Pedagojik Yeterlik Ölçeği

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle, kapsamlı bir literatür taraması yapılmış YÖK veri tabanında bulunan tezler ve internet ortamında bulunan akademik veri tabanlarında (Ulakbim, Scholar, Ebsco, Eric vb.) ulaşılabilen makaleler, bildiriler ve özellikle MEB ve YÖK tarafından geliştirilen öğretmen yeterlikleri incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Kapsam geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak, öncelikle ilgili alanyazın ve yeterlikler kapsamında pedagojik yeterliğe sahip olunabilmesi için gereken davranış göstergeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İlk aşamada 95 madde içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu taslak maddeler içerisinde, ölçülecek davranışları fazlasıyla dolaylı olarak ölçeceği düşünülenler elenerek madde sayısı 73’e düşürülmüştür. Ardından uzman görüşü almak üzere taslak maddelerin yer aldığı bir deneme formu hazırlanarak OMÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nden 9 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda bazı maddeler elenmiş, bazılarının üzerinde değişiklik yapılmış ve deneme uygulamasına uygun görülen 45 madde belirlenmiştir.

Kapsam geçerliliğine yönelik olarak ikinci adımda, taslak ölçeğe araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili tanıtım bilgileri ve pedagojik yeterlik ile ilgili kısa bir açıklama eklenerek OMÜ Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nde öğrenim gören 10 kız ve 10 erkek olmak üzere 20 kişilik bir öğrenci grubuyla birlikte maddeler yeniden incelenerek maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiş, maddelerin gerekliliklerine dair öğrenci fikirleri alınmış ve öğrencilere asıl uygulamada derecelemenin nasıl yapılmasını tercih ettikleri sorulmuştur. Öğrenciler; derecelemenin, öğretim elemanlarının “*hepsi böyledir, çoğu böyledir, azı böyledir, hiç biri böyle değildir*” şeklinde olması gerektiği şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

45 maddenin yer aldığı taslak ölçekte, öğrencilerden pedagojik yeterlik tanımını göz önünde bulundurarak maddelerin pedagojik yeterliği ölçüp ölçmediğine dair “*tamamen ölçer, ölçer, ölçmez, kesinlikle ölçmez*” şeklinde, 4’lü dereceleme yapılarak işaretleme yapmaları istenmiştir. Taslak ölçek pilot uygulama için, Eğitim Fakültesi’nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 250 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ancak 41 öğrenci tarafından veri toplama aracının hatalı ya da eksik doldurulduğu tespit edilerek 209 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu ölçekte yer alan maddeler 1-4 puan arasında sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### **3.3.2. Pedagojik Yeterlik Ölçeği (PYÖ)’nin Yapı Geçerliliği**

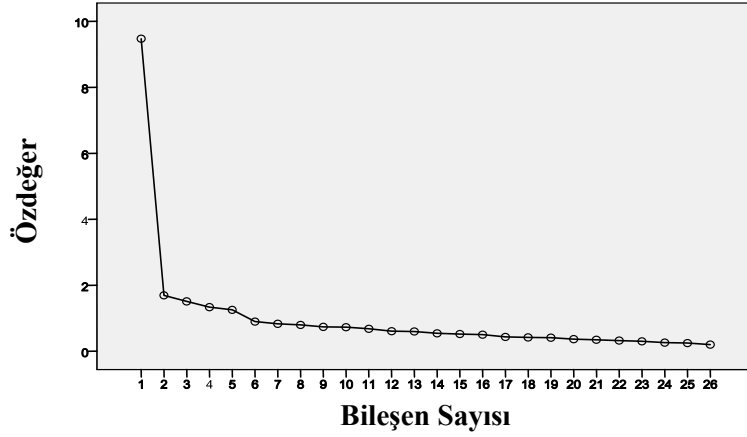
Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen soru veya ifadeleri bir grup altında toplayarak az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere ikiye ayrılır. Açımlayıcı faktör analizi, maddeler arasındaki ilişkilerden (korelasyonlardan) hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizi ise maddeler arasındaki ilişkiye dair ortaya atılan bir hipotez ya da kuramın test edildiği bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2010: 123).

#### **3.3.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi**

209 öğrencinin verdiği cevaplar üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA), her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması, her bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin en az .40 değerine sahip olması dikkate alınmıştır. Ölçeğin uygulandığı kişi sayısı 200-250 arasında olduğunda bu değer kullanılması tavsiye edilmektedir (Hair ve diğerleri, 2006: 128).

İlk faktör analizi sonunda taslak ölçekte yer alan 19 maddenin faktör yüklerinin birden fazla bileşende yüksek olduğu görülmüştür. İkinci defa yapılan faktör analizinde bu 19 madde analize dahil edilmemiş ve ayrıca Varimax tekniği kullanılmıştır. Bu şekilde maddelerin bir faktördeki yükleri artarken diğer faktörlerdeki yükü azalmıştır. Analiz sonucunda maddelerin faktör yüklerinin beş boyutta toplandığı toplam 26 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir. Bu beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 58.703’tür. Ölçeğin K-M-O Örneklem Yeterliliği Ölçüsü 0,913; Barlett’in (1950), maddeler arasında anlamlı korelasyonun olup olmadığının göstergesi olan Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) değeri de (2305,454) istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuş ( $p < 0.001$ ) ve toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen öz değerler grafiği Şekil 5'te sunulmaktadır.



**Şekil 5: Pedagojik Yeterliğe İlişkin Özdeğerler Grafiği**

Şekil 5'te görüldüğü üzere birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş görülmektedir. Beşinci faktörden sonra ise öncekine oranla daha az olmakla birlikte grafikte bir dirsek oluştuğu ve ivmeli bir düşüş gözlemlendiği için ölçeğin beş faktör içerdiğine karar verilmiştir. Beşten sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yatay şekilde gözlemlendiğinden bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının nispeten düşük ve birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 2) AFA sonucunda maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

**Tablo 2: Maddelerin Faktör Yükleri**

Maddeler	Faktörler				
	1	2	3	4	5
1	,739				
8	,768				
9	,612				
14	,558				
17	,485				
20	,495				
21		,403			
31		,723			
34		,702			
35		,721			
32			,719		
38			,746		
40			,650		
42			,732		
7				,521	
15				,684	
19				,724	
24				,640	
30				,782	
33				,597	
37				,531	
45				,648	
4					,524
11					,759
18					,675
36					,764

Tabloda maddelerin beş faktör altında toplandığı ve madde yüklerinin 0,403 ile 0,782 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre birinci faktördeki maddelerin yük değeri 0,485- 0,768; ikinci faktördeki maddelerin yük değeri 0,403- 0,723; üçüncü faktördeki maddelerin yük değeri 0,650- 0,746; dördüncü faktördeki maddelerin yük değeri 0,521- 0,782; beşinci faktördeki maddelerin yük değeri 0,524- 0,764 aralığında değişmektedir.

Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin geliştirilen ölçek formunda ortaya çıkan beş faktöre isim verilmesi konusunda, maddelerin taşıdığı anlam göz önüne alınmış ve şu başlıklar uygun görülmüştür (Tablo: 3): Birinci faktörde toplanan altı maddeye “Öğretim Elemanlarının Kişisel Değerleri” (Açıkladığı varyans % 16, 102), ikinci faktörde toplanan dört maddeye “Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutumlarına



İlişkin Yeterlikler” (Açıkladığı varyans % 11, 688), üçüncü faktörde toplanan dört maddeye “Öğretim Elemanlarının Ders Girişine İlişkin Yeterlikleri” (Açıkladığı varyans % 11, 492), dördüncü faktörde toplanan sekiz maddeye “Öğretim Elemanlarının Ders Sürecine İlişkin Yeterlikleri” (Açıkladığı varyans % 10, 095) ve son olarak beşinci faktörde toplanan dört maddeye “Öğretim Elemanlarının Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri” (Açıkladığı varyans % 9,326) başlıkları verilmiştir. Bu beş faktör birlikte toplam 26 madde ile “Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri”nin % 58,713’ünü açıklamaktadır.

**Tablo 3: AFA Sonucu Maddelerin Faktörlere Dağılımları, Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslar**

<b>Faktör Sayısı</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Başlıkları</b>	<b>Açıklanan Varyans</b>
<b>1</b>	1, 8, 9, 14, 17, 20	Kişisel Değerler	% 16, 102
<b>2</b>	21, 31, 34, 35	Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler	% 11, 688
<b>3</b>	32, 38, 40, 42	Ders Girişine İlişkin Yeterlikler	% 11, 492
<b>4</b>	7, 15, 19, 24, 30, 33, 37, 45	Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	% 10, 095
<b>5</b>	4, 11, 18, 36	Ölçme- Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler	% 9, 326
<b>Toplam Açıklanan Varyans</b>			% 58, 703

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan beş faktörün farklı örneklem gruplarında da elde edilip edilemeyeceğini görmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir.

### **3.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

Faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı tekniklerin yanında, geliştirilen modelin doğrulayıcı tekniklerle de incelenmesi tavsiye edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010: 179). Bu nedenle, toplam 26 maddeden oluşan 5 faktörlü ölçek 792 kişilik ikinci bir örneklem grubuna uygulanmış ve gözlenen verinin beş boyutlu modele ne oranda uyum sağladığını belirlemek amacıyla Lisrel Programı ile ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmada oluşturulan ölçme modelinin, kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olup olmadığı uyum iyiliği istatistikleri ile değerlendirilmiştir. Yapısal Eşitlik Modelleri

(YEM) alanında kullanılan çok sayıda uyum indeksi bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılan uyum indeksleri Ki Kare'nin serbestlik derecesine oranı ( $X^2/sd$ ), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Tucker-Lewis İndeks (TLI veya NNFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi'dir (CFI). Aşağıdaki tabloda (Dilalla, 2000: 452) indekslerin hangi puan aralıklarında ideal olduğu belirtilmektedir.

**Tablo 4: Uyum İndeksleri ve İdeal Puanları**

Uyum İndeksleri	İdeal Puan
İyilik Uyum İndeksi (GFI) (Tanaka ve Huba, 1984)	>.90
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) (Tanaka ve Huba, 1984)	>.90
Ortalama Hataların Karekökü (RMR) (Joreskog ve Sorbom, 1993)	< .05
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) (Steiger ve Lind, 1980)	< .08
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) (Goffin, 1993)	>.90
Tucker-Lewis İndeks (TLI veya NNFI) (Tucker ve Lewis, 1973)	>.90

Tabloya göre, GFI, AGFI, CFI, NNFI için ideal puan 0,90'dan büyük olmalıdır. RMR değeri 0,05'den; RMSEA değeri ise 0,08'den küçük olmalıdır.

İndeksler hakkında Çokluk ve diğerlerinin aktardığı uyum düzeylerini (2010: 307-312) aşağıdaki şekilde tablolandırmak mümkündür:

**Tablo 5: Uyum İndeksleri ve İdeal Puanları**

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Zayıf Uyum
<b>RMSEA</b>			
<b>RMR, sRMR</b>	0,05'ten küçük	0,05- 0,08	0,08-0,10
<b>GFI, AGFI</b>			
<b>NNFI, CFI</b>	0,95 ve üzeri	0,90 – 0,95	

Tablo 5'e göre RMSEA, RMR, sRMR değerleri 0,05'ten küçükse mükemmel uyuma, 0,05-0,08 arasında ise iyi uyuma, 0,08-0,10 arasında ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. GFI, AGFI, NNFI, CFI değerleri ise 0,95 ve üzerinde ise mükemmel uyuma, 0,90-0,95 arasında ise iyi uyuma karşılık gelmektedir.

Uyum indeksleri hakkında yukarıda verilen bilgilerin ardından araştırmada kullanılan doğrulayıcı faktör analizi süreci hakkında aşağıda bilgi verilmekte ve yukarıda verilen değerler ışığında bu araştırmada kullanılan uyum indeksleri yorumlanmaktadır.

Araştırmada kullanılacak 26 madde üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktördeki (Kişisel Değerler) beş maddenin hata varyanslarının yüksek olduğu görülmüştür (M1= 1,00, M2=0,99, M3= 0,99, M4= 0,94, M5= 0,99). Altıncı maddenin ise (M6= 0,18) hata varyansı düşük olmasına rağmen istatistiksel anlamlılık (t) değerinin istenenin altında olduğu görülmüştür (t =1,71). Bu nedenle ölçekten 6 maddeli birinci faktör çıkarılmış ve 20 madde üzerinde ikinci bir doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları düşük seviyelerde çıkmıştır. DFA'ya ilişkin uyum indeks değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

**Tablo 6: DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri**

Uyum İndeksi	Değer	Uyum İndeksi	Değer
$X^2/ sd$	834.96/164= 5.09	<b>RMR</b>	.032
<b>RMSEA</b>	.072	<b>sRMR</b>	.065
<b>AGFI</b>	.88	<b>NNFI</b>	.87
<b>GFI</b>	.90	<b>CFI</b>	.89

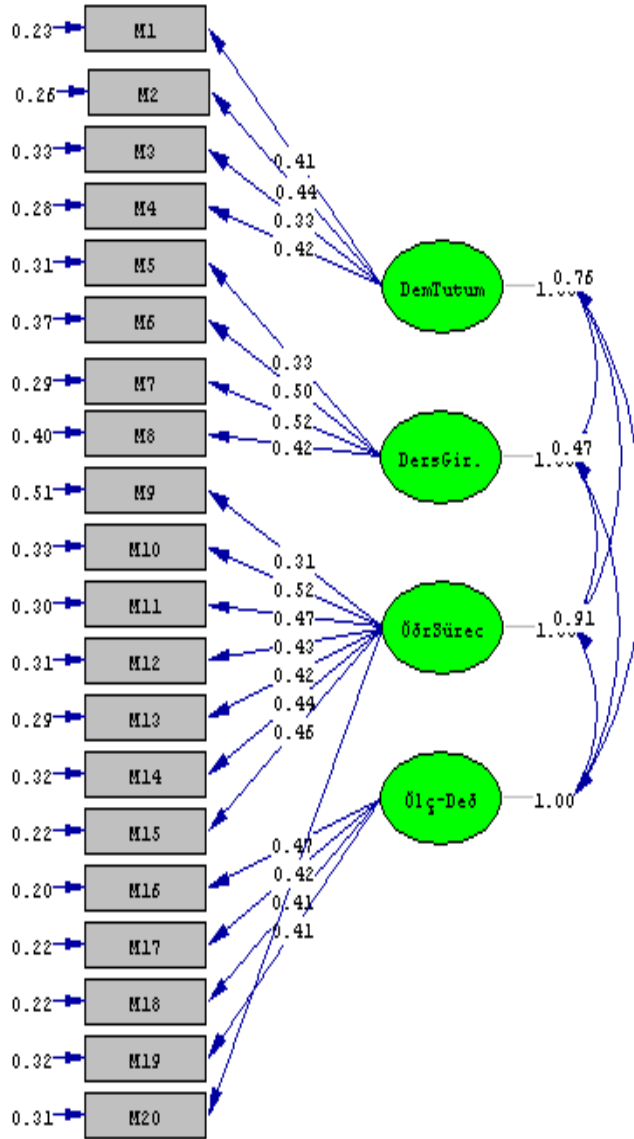
Tablo 6'da görüldüğü üzere,  $X^2 = 834,96$  ve  $sd=164$ 'dur.  $X^2/ sd= 5,09$  oranı 5'in üzerinde çıkmıştır.  $X^2/ sd$  oranının büyük örneklemelerde 3'ün altında olması mükemmel uyuma; 3-5 arasında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir; ancak örneklem büyük olduğu için değer 5'in üzerinde çıkması ihmal edilebilir (Kline, 2005: 136).

RMSEA değerinin 0,072 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir ki bu, iyi bir uyuma işaret etmektedir. RMR uyum indeksi 0,032 ile mükemmel uyuma, standardize edilmiş RMR uyum indeksi ise 0,065 ile iyi bir uyuma karşılık gelmektedir. GFI ve AGFI incelendiğinde GFI= 0.90, AGFI= 0.88 olduğu görülmektedir. Bu, GFI'nın iyi ve AGFI'nın orta bir uyuma işaret ettiğinin göstergesidir. NNFI uyum indeksinin 0,87, CFI uyum indeksinin 0,89 çıkması ise değerler 0,90'a çok yakın olduğu için iyi bir uyum gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Yukarıda belirtilen uyum indeksleri doğrultusunda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü ölçeğin yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği

görülmektedir. Bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması ve faktör yük değerlerinin yüksek olması nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Aşağıda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol şeması gösterilmektedir.



Chi-Square=834.96, df=164, P-value=0.00000, RMSEA=0.072

Şekil 6: Dört Faktörlü PYÖ İçin Yol Şeması

Yol şemasında da görüldüğü gibi tüm maddelerin faktör yükleri 0,3'ten büyüktür ve dört faktörlü yapıyla iyi sayılabilecek bir uyum göstermektedirler.

### 3.3.3. Pedagojik Yeterlik Ölçeği (PYÖ)'nin Güvenirlik Analizi

PYÖ'nün güvenirliliğini belirlemek amacıyla DFA'ya ek olarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışması hem 209 kişi ile yapılan pilot uygulama üzerinde, hem de 792 kişilik örneklem gurubu üzerinde yapılmıştır.

209 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yapılan analize göre, ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,958 bulunmuştur. 792 kişilik örneklem üzerinde yapılan güvenirlik analizinde ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,906 bulunmuştur. Faktörlerden elde edilen iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla 0,727; 0,773; 0,857; 0,726 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değerlere göre ölçeğin hem faktörler hem de tüm ölçek bazında iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda ölçeğin güvenirlik analizi sonucu elde edilen veriler sunulmaktadır.

**Tablo 7: Ölçeğin Güvenirlik Analizi Tablosu**

Faktör	Madde	$\bar{X}$	$S_j$	$r_{jx}$	p	Açıklanan Varyans
<b>Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler</b>	1.Öğrencileri dış görünüşlerine göre değerlendirmez.	1,94	,790	,393	,00	% 20,486
	2.Öğrencinin dini inançlarına saygılıdır.	1,84	,746	,432	,00	
	3.İdeolojik davranmaz.	2,25	,762	,359	,00	
	4.Öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmaz.	2,00	,778	,404	,00	
<b>Ders Girişine İlişkin Yeterlikler</b>	5.Öğrencilerini dersin amaçlarından haberdar eder.	2,39	,769	,619	,00	% 14,339
	6.Ders girişinde, yeni konuyla önceki konuların bağlantısını kurar.	2,53	,719	,589	,00	
	7.Derse hazırlıklı girer.	2,20	,710	,581	,00	
	8.Dersini günlük yaşamla ilişkilendirir.	2,67	,684	,563	,00	
<b>Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler</b>	9.Öğrencilerde öğrenmeye yönelik önyargı, korku oluşturmaz.	2,70	,719	,577	,00	% 13,497
	10.Karmaşık görünen konuları basitleştirerek anlatır.	2,86	,659	,639	,00	
	11.Dersi çekici hale getirmek için çaba gösterir.	2,96	,647	,607	,00	
	12.Öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen etmenleri ortadan kaldırmaya çalışır.	2,74	,703	,632	,00	
	13.Öğrencilerin derse ilgisi dağıldığında tekrar ilgileri çekebilir.	2,87	,618	,566	,00	
	14.Öğretim sürecini planlarken bireysel farklılıkları gözetir.	2,95	,695	,532	,00	

Faktör	Madde	$\bar{X}$	$S_j$	$r_{jx}$	p	Açıklanan Varyans
	15.Öğrencilerin ders hakkındaki istek ve önerilerine açıktır.	2,69	,699	,579	,00	
	16.Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak, öğretimde değişiklikler yapar.	2,72	,735	,497	,00	
<b>Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler</b>	17.Notuna itiraz eden öğrencinin kâğıdını öğrenciyle birlikte yeniden değerlendirir.	2,64	,802	,543	,00	% 11, 436
	18.Sınavları tehdit unsuru olarak kullanmaz.	2,53	,692	,676	,00	
	19.Öğrencilere açıklamalarda bulunurken yargılayıcı değil açıklayıcı bir dil kullanır.	2,67	,722	,574	,00	
	20.Derse uygun ölçme araçları kullanır.	2,92	,683	,572	,00	

Analiz sonuçlarına göre bu ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Farklı örneklem gruplarında uygulandığında da birbirine yakın ve birbirini destekleyen sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki tabloya göre; “Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutumlarına İlişkin Yeterlikler”, “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” ve “Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” boyutlarında dörder tane madde yer almaktadır. “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler”i ölçen madde sayısı ise sekizdir. Böylece ölçek, toplam yirmi maddeden oluşmaktadır.

Tablo 7’de görüldüğü üzere “Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin” geliştirilen ölçek formunda ortaya çıkan dört faktörden birinci faktöre toplanan dört maddenin açıkladığı varyans % 20.486, ikinci faktöre toplanan dört maddenin açıkladığı varyans % 14, 339; üçüncü faktöre toplanan sekiz maddenin açıkladığı varyans % 13, 497; dördüncü faktöre toplanan dört maddenin açıkladığı varyans % 11, 436 olarak bulunmuştur. Dört faktör birlikte uygulandığında toplam yirmi madde, “Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri”ne ilişkin öğrenci görüşlerinin % 59.759’unu açıklamaktadır.

Lisrel analizi sonucunda faktörlerin birbirleriyle korelasyonu incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

**Tablo 8: Faktörlerin Birbiriyle Korelasyonu**

Faktörler	Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler	Ders Girişine İlişkin Yeterlikler	Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler
Ders Girişine İlişkin Yeterlikler	0,77		
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	0,84	0,66	
Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler	0,76	0,47	0,91

Yukarıdaki tabloya göre “Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler” ve “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” faktörlerinin birbiriyle korelasyonu 0,77; “Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler” ve “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” faktörlerinin 0,84; “Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler” ve “Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” faktörlerinin 0,76; “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” ve “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” faktörlerinin 0,66; “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” ve “Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” faktörlerinin 0,47; “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” ve “Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” faktörlerinin birbirleriyle korelasyonunun 0,91 olduğu görülmektedir. Buna göre faktörlerin birbirleriyle orta veya yüksek düzeyde ilişki içerisinde oldukları söylenebilir.

Ölçeğin betimsel istatistikleri hakkında bilgi, araştırmanın bulgular kısmında verilmektedir (Tablo 15). Ölçek formu, öğretim elemanlarının; *hepsi böyledir, çoğu böyledir, azı böyledir, hiç biri böyle değildir* şeklinde seçenekleri olan dördümlük tipindedir. Ölçeğin derecelendirme seçenekleri ve düzey aralıkları aşağıdaki tabloda verilmektedir. Ölçek maddeleri sayısal olarak 1-4 arasında değiştiğinden,  $0,75 (4-1=3/4= 0,75)$  birimlik kesitler dikkate alınmıştır. Aşağıdaki tabloda puan aralıkları gösterilmektedir.

**Tablo 9: Ölçeğin Dört Aşamalı Derecelendirme Seçenekleri**

Öğretim Elemanlarının;	Derecelenmesi	Düzyer Aralığı
Hepsi Böyledir	1	1,00 - 1,74
Çoğu Böyledir	2	1,75 - 2,49
Azı böyledir	3	2,50 - 3,24
Hiçbiri böyle değildir	4	3,25 - 4,00

Tablo 9’da görüldüğü üzere ölçek puanlaması olumludan olumsuz doğru, 1-4 arasında puanlanmıştır. Buna göre ölçekten sayısal olarak yüksek puan alma, öğrencilerin daha olumsuz görüş bildirmesi şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 10’da ölçeğin genelinden alınacak en yüksek ve en düşük puanların 80 ve 20 olduğu görülmektedir. Birinci, ikinci ve dördüncü faktörler için ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 4-16 iken üçüncü faktör için 8-32’dir. Faktörler için puan aralıklarının karşılığı da tablo 10’da verilmektedir.

**Tablo 10: PYÖ İçin Puan Aralıkları**

<b>Öğretim Elemanlarının;</b>	<b>Ölçeğin Geneli İçin Puan Aralığı</b>	<b>Birinci, İkinci, Dördüncü Faktörler İçin Puan Aralıkları</b>	<b>Üçüncü Faktör İçin Puan Aralıkları</b>
<b>Hepsi Böyledir</b>	20 – 34,9	4 – 6,9	8–13,9
<b>Çoğu Böyledir</b>	35 – 49,9	7 – 9,9	14– 19,9
<b>Azı Böyledir</b>	50 – 64,9	10 – 12,9	20–25,9
<b>Hiçbiri Böyle Değildir</b>	65 – 80	13 – 16	26–32

Tablo 10’a göre birinci, ikinci ve dördüncü faktörler için 4- 6,9 puan aralığı “hepsi yeterli”, 7- 9,9 puan aralığı “çoğu yeterli”, 10-12,9 puan aralığı “azı yeterli”, 13–16 puan aralığı “hiçbiri yeterli değil” olarak değerlendirilmektedir. Üçüncü faktör için ise 8–13,9 puan aralığı “hepsi yeterli”, 14–19,9 puan aralığı “çoğu yeterli”, 20–25,9 puan aralığı “azı yeterli”, 26–32 puan aralığı “hiçbiri yeterli değil” olarak belirtilmektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Ondokuz Mayıs Üniversitesinde yapılan bu araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için ilk adım olarak rektörlükten gerekli izin alınmıştır (EK 2). İzin alınmasının ardından öğrencilere uygulanacak ölçek için belirlenen fakültelerin bölüm ve sınıflarının ders programları incelenmiş ve ders hocaları ile görüşüldükten sonra sınıflarda uygulanmıştır. Uygulamada gönüllü katılım esas alınmıştır. Ölçeği cevaplamak istemeyen öğrencilere ölçek dağıtılmamıştır.

Ölçek dağıtıldıktan sonra gerekli açıklamalar yapılmış, öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarından kendi fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarını esas almaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırma ile ilgili yorumları olan öğrencilerden



ölçekte ayrılan kısma açıklama yazmaları istenmiştir. Yine araştırma ile ilgili görüş beyan etmek isteyen öğrencilerle ders aralarında görüşülmüştür. Bu şekilde dört fakültede 800 öğrenciye ölçek dağıtılmış, toplanan ölçeklerden sekizi eksik ya da hatalı bilgiler içermesi nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Ölçme aracı ile 792 kişiden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel (Linear Structural Equations Model Language), istatistiksel çözümler için SPSS 17 (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programları kullanılmıştır. PYÖ kullanılarak toplanan verilerin nicel veri olması nedeniyle analiz için parametrik testler yapılması öngörülmüş; bu doğrultuda öğrenci görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle uygulanması öngörülen analiz metodunun varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda t-Testi, Varyans Analizi ve Mann Whitney U, Bonferroni, Dunnet- C testleri uygulanmıştır. Görüşler arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi (alfa) 0,05 alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin ele alındığı araştırmanın bu bölümünde, elde edilen veriler SPSS 17 nicel veri analiz programında analiz edilmiş ve analiz sonuçları araştırmanın alt problemlerine göre sırasıyla tablolastırılarak açıklanmıştır.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri fakülteleri, derse devam durumları, sınıf seviyeleri değişkenlerine göre dağılımları aşağıda gösterilmektedir.

##### 4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 11’de verilmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 57,2’sinin (453 kişi) kız ve % 42,8’inin (339 kişi) erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 11: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Cinsiyet	N	%
Kız	453	% 57,2
Erkek	339	% 42,8
Toplam	792	% 100

##### 4.1.2. Öğrencilerin Fakülterlere Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülterlere göre dağılımları tablo 12’ de verilmektedir.

**Tablo 12: Öğrencilerin Fakülterlere Göre Dağılımları**

Fakülteler	N	%
Eğitim	298	% 37,9
Mühendislik	275	% 34,7
İlahiyat	116	% 14,6
İİBF	101	% 12,8
Toplam	790	% 100

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 37,9'u Eğitim Fakültesi'nde, % 34,7'si Mühendislik Fakültesi'nde, % 14,6'sı İlahiyat Fakültesi'nde, % 12,8'i İBBF'de öğrenim görmektedir.

#### 4.1.3. Öğrencilerin Derse Devam Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin derse devam durumlarına göre dağılımları tablo 13'te verilmektedir. Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 81,4'ünün (645 kişi) derse devam durumunun “ders kaçırabilenler”; % 18,6'sının (147 kişi) “hiç ders kaçırmayanlar” şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 13: Öğrencilerin Derse Devam Durumlarına Göre Dağılımları**

Derse Devam Durumu	N	%
Hiç ders kaçırmayanlar	147	18,6
Ders kaçırabilenler	645	81,4
<b>Toplam</b>	<b>792</b>	<b>100</b>

#### 4.1.4. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımları tablo 14'te verilmektedir. Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 60,1'inin (476 kişi) üçüncü sınıf öğrencisi; % 39,9'unun (316 kişi) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 14: Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımları**

Sınıf Seviyesi	N	%
Üçüncü Sınıf	476	60,1
Dördüncü Sınıf	316	39,9
<b>Toplam</b>	<b>792</b>	<b>100</b>

#### 4.2. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda alt boyutların puan ortalamaları ve her bir faktörden alınacak en yüksek ve en düşük puanlar verilmektedir. Öğretim elemanları ölçekten aldıkları puanlara göre; “hepsi yeterli- çoğu yeterli- azı yeterli- hiçbiri yeterli değildir” şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre puan ortalamalarının hangi aralıkta olduğu aşağıda belirtilmektedir.

**Tablo 15: PYÖ Betimsel İstatistikleri**

<b>Faktörler</b>	<b>Faktör Top. Puan Ortalaması</b>	<b>S</b>	<b>Ranj</b>	<b>Min. Puan</b>	<b>Mak. Puan</b>	<b>Faktör İçindeki Maddelerin Ortalaması</b>
<b>Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler</b>	8,02	2,28	12	4	16	2,00
<b>Ders Girişine İlişkin Yeterlikler</b>	9,78	2,22	12	4	16	2,45
<b>Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler</b>	22,69	3,84	24	8	32	2,84
<b>Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler</b>	10,56	2,19	12	4	16	2,64
<b>Toplam</b>	51,05	2,28		20	80	2,55

Tabloya göre birinci faktörün puan ortalaması 8,02, standart sapması 2,28, ranjı 12; ikinci faktörün puan ortalaması 9,78, standart sapması 2,22, ranjı 12; üçüncü faktörün puan ortalaması 22,69, standart sapması 3,84, ranjı 24 ve dördüncü faktörün puan ortalaması 10,56, standart sapması 2,19, ranjı 12'dir.

Tablo 15'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının pedagojik yeterlik ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 80 olarak belirlenmiştir. Dört boyuttan aldıkları ortalama toplam puan ise 51,05'tir. Bu değer dördümlü Likert tipinde 2,55 değerine karşılık gelmektedir. Buna göre katılımcıların, öğretim elemanlarını genel olarak "Azı yeterli" kategorisinde değerlendirdikleri söylenebilir.

Faktörlerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar yukarıdaki tabloda gösterilmektedir. Bu bilgilere göre öğretim elemanlarının her bir faktörden aldıkları puanlar ve bu puanların karşılık geldiği yeterlik düzeyleri hakkında aşağıda bilgi verilmektedir.

Öğretim elemanlarının "Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler" boyutundan aldıkları puan ortalaması 8,02'dir. Bu boyuttan alınacak en yüksek puanın 16 olduğu göz önüne alındığında, bu faktörden alınan puanın öğretim elemanlarının, "Çoğu yeterli" olduğu anlamına gelmektedir.

Öğretim elemanlarının “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” boyutundan aldıkları puan ortalaması 9,78 ve bu boyuttan alınacak en yüksek puan 16’dır. Buna göre, bu faktörden alınan puana göre öğretim elemanlarının, “Çoğu yeterli” kategorisinde yer aldıkları görülmektedir.

Öğretim elemanlarının “Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundan aldıkları puan ortalaması 10,56’dır. Bu boyuttan alınacak en yüksek puanın 16 olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin öğretim elemanlarını “Azı yeterli” kategorisinde değerlendirdikleri söylenebilir.

Bir diğer boyut olan “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” boyutunda, öğretim elemanlarının aldıkları puan ortalaması 22,69’dur. Bu boyuttan alınacak en yüksek puanın 32 olduğu göz önüne alındığında, “Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri”nde olduğu gibi, bu faktörden alınan puan da öğretim elemanlarının “Azı yeterli” kategorisinde yer almalarına neden olmuştur.

#### **4.3. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet, fakülte, derse devam durumu ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiştir.

##### **4.3.1. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin verilerin analizi için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. T testinin varsayımı olan bağımsız değişken kategorilerinde her bir faktör varyansının eşit olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Levene Testi sonuçlarına bakılmış ve varyansların eşitliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 16: Cinsiyet Değişkenine Göre Homojenlik Test Sonuçları**

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler	,54	1	788	,46
Ders Girişine İlişkin Yeterlikler	1,96	1	787	,162
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	1,43	1	789	,232
Ölçme Değerlendirme Yet.	,180	1	790	,671

Tablo 16’da görüldüğü üzere her bir faktör için alfa değeri 0, 05’in üzerindedir; bu da araştırmanın ikinci sorusu için t testinin kullanılabilceğini göstermektedir.

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bulguların analizi için yapılan t testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 17: Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları**

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler	Kız	451	7,77	2,32	788	-3,558	,000
	Erkek	339	8,35	2,22			
	Toplam	790					
Dersin Girişine İlişkin Yeterlikler	Kız	451	9,72	2,16	787	-,960	,337
	Erkek	338	9,87	2,27			
	Toplam	789					
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	Kız	452	22,73	3,69	789	,286	,775
	Erkek	339	22,65	3,95			
	Toplam	791					
Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler	Kız	453	10,39	2,14	790	-2,561	,011
	Erkek	339	10,79	2,21			
	Toplam	792					

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığını ölçmek için yapılan t testi, tablo 17’de gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre;

- “Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler” boyutunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur,  $t(788) = -3,558$ ;  $p < .05$ . Kız

öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratik tutum yeterliklerine ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=7,77$ ),erkek öğrencilere ( $\bar{X}=8,35$ ) göre daha olumludur.

- “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” boyutuna yönelik, öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olmadığı bulunmuştur,  $t(787)=-,960$ ;  $p>.05$ .
- “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” boyutu için, öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olmadığı bulunmuştur,  $t(789)= 286$ ;  $p>.05$ .
- “Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” boyutunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur,  $t(790)=-2,561$ ;  $p<.05$ . Kız öğrencilerin öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=10,3863$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=10,7876$ ) göre daha olumludur.

#### 4.3.2. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin bulguların analizi için önce varyansların homojenliği incelenmiş ve varyansların tablo 18’de görüldüğü gibi ikinci ve dördüncü faktörlerde heterojen, bir ve üçüncü faktörlerde homojen olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 18: Fakülte Değişkenine Göre Homojenlik Testi Sonuçları**

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler	,303	3	786	,823
Ders Girişine İlişkin Yeterlikler	3,21	3	785	,023
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	1,32	3	787	,267
Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler	3,47	3	788	,016

Ancak, her bir gruptaki eleman sayısının 20’nin üzerinde olması ve her bir grupta toplam çalışma örneğinin en az % 20’sinin bulunması durumunda varsayımların ihlali durumunda da ANOVA sonuçlarının yansızlığına güvenilebileceğinden (Field, 2005: 324) fakülte karşılaştırmaları yapılırken tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin ANOVA sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 19: Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları**

Faktörler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler	Gruplar içi	109,06	3	36,35	7,16	,000
	Gruplar arası	3990,70	786	5,08		
	Toplam	4099,75	789			
Ders Girişine İlişkin Yeterlikler	Gruplar içi	338,34	3	112,78	24,85	,000
	Gruplar arası	3562,17	785	4,54		
	Toplam	3900,50	788			
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	Gruplar içi	1024,2	3	341,4	25,28	,000
	Gruplar arası	10627,77	787	13,50		
	Toplam	11651,96	790			
Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler	Gruplar içi	243,05	3	81,02	17,99	,000
	Gruplar arası	3548,28	788	4,50		
	Toplam	3791,33	791			

ANOVA sonuçlarına göre:

- Öğretim elemanlarının “Demokratik Tutum Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri öğrenim gördükleri fakülte türüne göre anlamlı şekilde *farklılaşmaktadır*,  $F(3, 786) = 7,16$ ;  $p < .05$ .
- Öğretim elemanlarının “Ders Girişine Yönelik Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri öğrenim gördükleri fakülte türüne göre anlamlı şekilde *farklılaşmaktadır*,  $F(3, 785) = 24,85$ ;  $p < .05$ .
- Öğretim elemanlarının “Ders Sürecine Yönelik Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri öğrenim gördükleri fakülte türüne göre anlamlı şekilde *farklılaşmaktadır*,  $F(3, 787) = 25,28$ ;  $p < .05$ .
- Öğretim elemanlarının “Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri öğrenim gördükleri fakülte türüne göre anlamlı şekilde *farklılaşmaktadır*,  $F(3, 788) = 17,99$ ;  $p < .05$ .

Anova sonuçlarında görüldüğü üzere, dört faktörde de öğrenci görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Fakülteler arasındaki farklılaşmaların tespiti için, post-hoc test



istatistiklerinden faydalanılmıştır. İki ve dördüncü faktörlerde, bağımlı değişken varyansının eşit olmaması ve gruplardaki örneklem sayısının farklı olması nedeniyle Dunnet –C testi tercih edilmiştir. Varyanslar eşit ancak örneklem büyüklükleri farklı olduğu durumlarda, Bonferroni testi kullanılması uygun (Field, 2005: 341) olduğu için bir ve üçüncü faktörlerde Bonferroni testi kullanılmıştır.

Aşağıdaki dört tabloda, fakülte değişkenine göre öğrenci görüşlerinin puan ortalamaları faktörler bazında gösterilmektedir.

**Tablo 20: Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinde Fakülteler Arası Farklılaşmalar**

Faktör	Fakülteler	N	$\bar{X}$	S	Minimum Puan	Maksimum Puan
<b>Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler</b>	<b>Eğitim</b>	298	8,22	2,24	4	16
	<b>İBBF</b>	101	7,42	2,25	4	15
	<b>Mühendislik</b>	275	8,27	2,36	4	16
	<b>İlahiyat</b>	116	7,41	2,02	4	13
	<b>Toplam</b>	790	8,02	2,28	4	16

Tablo 20'ye göre; öğretim elemanlarının “Demokratik Tutum Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşlerinde İlahiyat Fakültesi ( $\bar{X}= 7,41$ ) öğrencilerinin görüşlerinin, İBBF ( $\bar{X}=7,42$ ), Eğitim ( $\bar{X}= 8,22$ ) ve Mühendislik ( $\bar{X}=8,27$ ) Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri olumludan olumsuz doğru; “İlahiyat, İBBF, Eğitim, Mühendislik” şeklinde sıralanmaktadır.

**Tablo 21: Öğretim Elemanlarının Ders Girişi Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinde Fakülteler Arası Farklılaşmalar**

Faktör	Fakülteler	N	$\bar{X}$	S	Minimum Puan	Maksimum Puan
<b>Ders Girişine İlişkin Yeterlikler</b>	<b>Eğitim</b>	298	9,97	2,02	4	15
	<b>İBBF</b>	100	8,57	2,05	4	14
	<b>Mühendislik</b>	275	10,37	2,13	4	16
	<b>İlahiyat</b>	116	8,93	2,46	4	14
	<b>Toplam</b>	789	9,78	2,22	4	16

Öğretim elemanlarının “Ders Girişine Yönelik Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşlerinde İBBF ( $\bar{X}=8,57$ ) öğrencilerinin görüşlerinin, İlahiyat ( $\bar{X}=8,93$ ), Eğitim ( $\bar{X}=9,97$ ) ve Mühendislik Fakültelerinde ( $\bar{X}= 10,37$ ) öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre fakülteler arası sıralama yapıldığında; İBBF, İlahiyat, Eğitim, Mühendislik şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 22: Öğretim Elemanlarının Ders Süreci Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinde Fakülteler Arası Farklılaşmalar**

Faktör	Fakülteler	N	$\bar{X}$	S	Minimum Puan	Maksimum Puan
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	Eğitim	299	23,08	3,60	10	32
	İBBF	101	21,32	3,27	11	32
	Mühendislik	275	23,67	3,80	11	32
	İlahiyat	116	20,57	3,87	9	28
	Toplam	791	22,69	3,84	9	32

Öğretim elemanlarının “Ders Sürecine Yönelik” yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, İlahiyat fakültesi ( $\bar{X}= 20,57$ ) öğrencilerinin görüşlerinin, İBBF ( $\bar{X}= 21,32$ ), Eğitim ( $\bar{X}= 23,08$ ) ve Mühendislik ( $\bar{X}= 23,67$ ) Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. “Demokratik Tutum Yeterlikleri” boyutunda olduğu gibi bu boyutta da öğretim elemanları hakkında en olumlu görüşe İlahiyat Fakültesi öğrencileri sahipken, en olumsuz görüşe Mühendislik Fakültesi öğrencileri sahiptir. Öğrenci görüşlerine göre fakülteler arası sıralama yapıldığında; İlahiyat, İBBF, Eğitim, Mühendislik şeklinde bir sıralama ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 23: Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinde Fakülteler Arası Farklılaşmalar**

Faktör	Fakülteler	N	$\bar{X}$	S	Minimum Puan	Maksimum Puan
Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler	Eğitim	300	10,75	1,98	5	16
	İBBF	101	9,89	2,14	4	15
	Mühendislik	275	11,03	2,12	6	16
	İlahiyat	116	9,52	2,45	4	15
	Toplam	792	10,56	2,19	4	16

Tablo 23’te görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının “Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine” ilişkin boyutta, İlahiyat Fakültesi ( $\bar{X}= 9,52$ ) öğrenci görüşlerinin; Eğitim ( $\bar{X}=10,75$ ), İBBF ( $\bar{X}=9,89$ ) ve Mühendislik ( $\bar{X}=11,03$ ) Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucu orta çıkmıştır. Öğrenci görüşlerine göre fakülteler arası sıralama yapıldığında bu faktörde de yine sıralamanın; İlahiyat, İBBF, Eğitim, Mühendislik şeklinde olduğu görülmektedir.

### 4.3.3. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Derse Devam Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin derse devam durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin verilerin analizi için bağımsız örneklem t testi ile Mann Whitney U testleri yapılmıştır.

T testinin varsayımı olan bağımsız değişken kategorilerinde her bir faktör varyansının eşit olup olmadığını kontrol etmek amacıyla tablo 24’te görüldüğü üzere Levene Testi sonuçlarına bakılmış ve “Demokratik Tutum Yeterlikleri” faktörü için varyansların eşitliği ( $p>.05$ ) varsayımının sağlandığı, diğer faktörler içinse varyansların eşitliği varsayımının sağlanmadığı ( $p<.05$ ) görülmüştür.

**Tablo 24: Derse Devam Durum Değişkenine Göre Homojenlik Test Sonuçları**

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler	,643	1	788	,423
Ders Girişine İlişkin Yeterlikler	3,87	1	787	,049
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	9,60	1	789	,002
Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler	4,66	1	790	,031

Aşağıdaki tabloda demokratik tutum yeterlikleri faktörü için yapılan t testi sonuçlarını görmek mümkündür.

**Tablo 25: Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Derse Devam Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları**

Derse Devam Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Hiç Ders Kaçırmayanlar	147	8,02	2,41	788	,016	,987
Ders Kaçırabilenler	643	8,02	2,25			

T testi sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının “Demokratik Tutum Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri derse devam durumlarına göre farklılık göstermemektedir,

$t(788) = 0,16$ ;  $p>.05$ .

“Dersin Giriş Kısmı”, “Ders Süreci” ve “Ölçme Değerlendirme” yeterlikleri boyutları için yapılan Mann Whitney U Test sonuçları tablo 26’da verilmektedir.

**Tablo 26: Öğretim Elemanlarının Ders Girişi, Ders Süreci, Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Derse Devam Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Faktörler	Derse Devam Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dersin Girişine İlişkin Yeterlikler	Hiç Ders Kaçırmayanlar	146	375,38	54805,50	44074,50	,244
	Ders Kaçırabilenler	643	399,45	256849,50		
	<b>Toplam</b>	789				
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	Hiç Ders Kaçırmayanlar	147	394,63	58011,00	47133,00	,936
	Ders Kaçırabilenler	644	396,31	255225,00		
	<b>Toplam</b>	791				
Ölçme-Değerlendirme İlişkin Yeterlikler	Hiç Ders Kaçırmayanlar	147	391,27	57516,00	46638,00	,756
	Ders Kaçırabilenler	645	397,69	256512,00		
	<b>Toplam</b>	792				

Mann Whitney U test sonuçlarına göre:

- Öğretim elemanlarının “Dersin Giriş Kısmına Yönelik Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri devam durumlarına göre farklılık göstermemektedir,  $U = 44074,500$ ;  $p > .05$ ,
- Öğretim elemanlarının “Ders Sürecine Yönelik Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri devam durumlarına göre farklılık göstermemektedir,  $U = 47133,000$ ;  $p > .05$ ,
- Öğretim elemanlarının “Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri devam durumlarına göre farklılık göstermemektedir,  $U = 46638,000$ ;  $p > .05$ ,

#### **4.3.4. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulguların analizinde de derse devam durumu değişkeninde olduğu gibi t testi ile Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

T testinin varsayımı olan bağımsız değişken kategorilerinde her bir faktör varyansının eşit olup olmadığını kontrol etmek amacıyla tablo 33’te görüldüğü üzere Levene Testi sonuçlarına bakılmış ve “Demokratik Tutum Yeterlikleri” faktörü için varyansların eşitliği ( $p>.05$ ) varsayımının sağlandığı, diğer faktörler içinse varyansların eşitliği varsayımının sağlanmadığı ( $p<.05$ ) görülmüştür. Bu nedenle birinci faktör için t testi, diğer faktörler için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 27: Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Homojenlik Test Sonuçları**

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler	,493	1	788	,483
Ders Girişine Yönelik Yeterlikler	6,02	1	787	,014
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	4,33	1	789	,038
Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler	11,14	1	790	,001

Aşağıdaki tabloda “Demokratik Tutum Yeterlikleri” boyutu için yapılan t testi sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 28: Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları**

Sınıf Seviyesi	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Üçüncü Sınıf	474	7,63	2,26	788	-5,936	,000
Dördüncü Sınıf	316	8,59	2,19			

T testi sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının “Demokratik Tutum Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir,  $t(788) = -5,936$ ;  $p<.05$ . Diğer üç faktör için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları da tablo 29’da verilmektedir.

**Tablo 29: Öğretim Elemanlarının Ders Girişi, Ders Süreci, Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Faktörler	Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dersin Girişine İlişkin Yeterlikler	Üçüncü sınıf	473	377,56	178587,50	66486,50	,008
	Dördüncü sınıf	316	421,10	133067,50		
	Toplam	789				
Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler	Üçüncü sınıf	475	380,13	180560,50	67510,50	,016
	Dördüncü sınıf	316	419,86	132675,50		
	Toplam	791				
Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri	Üçüncü sınıf	476	381,31	181505,50	67979,50	,020
	Dördüncü sınıf	316	419,38	132522,50		
	Toplam	792				

Analiz sonuçlarına göre:

- Öğretim elemanlarının “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” boyutunda öğrenci görüşleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir,  $U= 66486,500$ ;  $p < .05$ . Öğretim elemanlarının “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” boyutunda, üçüncü sınıf (377,56) öğrencileri dördüncü sınıf (421,10) öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmektedirler.

- Öğretim elemanlarının “Ders Sürecine Yönelik Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir,  $U= 67510,500$ ;  $p < .05$ . bu farklılık, üçüncü sınıf öğrencilerinin lehinedir. Yani üçüncü sınıf (380,13) öğrencileri dördüncü sınıf (419,86) öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmektedirler.

- Öğretim elemanlarının “Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir,  $U= 67979,500$ ;  $p < .05$ . Bu boyutta da üçüncü sınıf (381,31) öğrencileri, dördüncü sınıf (419,38) öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmektedirler.

Bu sonuçlara göre; sınıf seviyesi yükseldikçe öğretim elemanlarının “Ders Girişi”, “Ders Süreci” ve “Ölçme-Değerlendirme” yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri olumsuz yönde artmaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ ve TARTIŞMA, ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini öğrenci görüşlerine göre incelemek üzere yapılan bu araştırma, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, öğrencilere uygulanmak üzere bir ölçek geliştirilmiş; ikinci aşamada ise bu ölçek uygulanarak öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve toplanan veriler analiz edilmiştir.

Çalışmanın ilk adımında geliştirilen “Pedagojik Yeterlik Ölçeği” (PYÖ), dört boyut altında toplanan yirmi maddeden oluşmaktadır. Bunlar; öğretim elemanlarının “Demokratik Tutumlarına İlişkin Yeterlikler”, “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler”, “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” ve “Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” dir. İkinci adımda ise geliştirilen ölçek, dört fakültede toplam 800 öğrenciye uygulanarak öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinin, bazı değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu bölümde öncelikle literatürde araştırma konusuna yakın olduğu düşünülen çalışmalarda kullanılan ölçekler incelenmiş ve PYÖ’nün geliştirilme nedenleri üzerinde durulmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde yer alan araştırmalardan biri, Güven (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmada öğretim elemanı değerlendirme ölçeği geliştirilmiş ve “öğreticilik yeterliği”, “sınıf yönetimi yeterliği”, “ölçme ve değerlendirme yeterliği” olmak üzere 3 boyut elde edilmiştir. Akbaba ve diğerleri (2006) ise öğretim elemanlarının sundukları hizmetlerin kalitesi ile ilgili öğrenci beklentilerini açıklayan, 24 ifadeden oluşan 6 faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Bunlar: “güven telkin etme”, “alan yeterliliği”, “empati”, “öğrenmeyi kolaylaştırıcı faaliyetler”, “mesleğe özgü davranış özellikleri” ve “akademik gelişim” olarak adlandırılmıştır. Bu altı faktörden “güven telkin etme” faktörünün en önemli faktör olarak belirlendiği, daha sonra, “alan yeterliği”, “mesleğe özgü davranış özellikleri”, “öğrenmeyi kolaylaştırıcı faaliyetler”, “akademik gelişim” ve “empati” faktörlerinin sıralandığı görülmüştür. Benzer bir çalışmada Açıan ve Saydan (2009), öğrencilerin öğretim elemanlarında bulunmasını bekledikleri performans boyutlarının; “öğretim yeteneği”, “ölçme-değerlendirme becerisi”, “empati kurma becerisi”, “mesleki sorumluluk”, “kişisel itibar”, “derse ilgiyi

özendirme becerileri” ve “nezaketlilik” olmak üzere yedi faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim elemanlarının performanslarını değerlendirmeye yönelik öğretim elemanı performans öz değerlendirme ve öğrenci değerlendirmesi ölçeklerinin geliştirilmesini amaçlayan Dalgıç (2010), tek faktörlü yapıdan oluşan 48 (öğrenci ölçeği) ve 46 (öğretim elemanı öz değerlendirme ölçeği) maddelik ölçeğe araçları geliştirmiştir. Çimen (2010) ise 28 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde etmiştir.

Burada bazı örneklerine kısaca değinilen alanyazın incelemesinde birbirinden farklı faktör yapılarının tespit edilmiş olması, bu araştırmanın amacına tam anlamıyla uygun bir ölçeğe rastlanamaması, ölçeklerin geliştirilme sürecinde yapı geçerliğinin sadece açımlayıcı faktör analizi ile test edilmesi gibi nedenler, araştırmanın amaçlarına uygun yeni bir ölçek geliştirilmesini gerekli kılmış ve çalışmanın birinci adımında PYÖ geliştirilmiştir.

Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın öğretim elemanlarının “pedagojik yeterliklerine” odaklanması ve bunu ölçmek üzere geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin açımlayıcı faktör analizine ek olarak doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmesinin alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ana konusunu oluşturan öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri konusunda öğrenci görüşlerinin analizine ilişkin sonuçlar alt amaçlara göre sıralanarak aşağıda verilmiştir.

### **5.1.1. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının, “Pedagojik Yeterlik Ölçeği” alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına göre, yeterlik düzeyinin belirlenmesi için, faktörlerden alınabilecek en düşük ve en yüksek puan aralıkları “*hepsi yeterli-çoğu yeterli- azı yeterli- hiçbiri yeterli değil*” şeklinde gruplandırılmıştır. Buna göre katılımcıların; öğretim elemanlarını, “Demokratik Tutum” ve “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” boyutlarında “çoğu yeterli”; “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” ile “Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” boyutlarında ise “azı yeterli” kategorilerinde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarının, literatürde yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırma sürecine geçmeden önce üzerinde durulması gereken önemli bir nokta, öğretim elemanlarına



yönelik çalışmaların örneklem gruplarının çoğunlukla Eğitim Fakültelerinden seçilmesi nedeniyle karşılaştırmaların bu doğrultuda yapıldığıdır. Bu tez çalışması farklı fakültelerdeki öğretim elemanlarının yeterliklerini incelemesine rağmen, benzer çalışmalara az rastlanılması nedeniyle genellikle Eğitim Fakültesi örneklemini kullanan araştırmalarla karşılaştırma yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Aşağıda araştırmanın alt boyutlarına yönelik sonuçlar ve tartışma kısmına değinilmektedir.

Araştırma sonuçları alandaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında bir takım çelişkili bulgulara ulaşılmıştır. “Demokratik Tutum Yeterlikleri” boyutuna ilişkin çıkan sonuçlar; Teyin (2009), Erdem ve Sarıtaş’ın (2006) çalışmaları tarafından desteklenir nitelikteyken, Duman ve Koç (2004)’un elde ettiği sonuçlarla çelişmektedir. Bu çalışmadaki bulguların aksine, Duman ve Koç (2004), üniversite öğrencilerinin, öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının orta ve alt düzeylerde olduğu yönünde görüş beyan ettiklerini belirtmişlerdir. Ersanlı ve Dicle’nin (2011) çalışmasında da öğretim elemanlarının tolerans düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ideal öğretim elemanı hakkında görüşlerini araştıran Ergün’ün çalışmasında (1999); öğrencilerin, öğretim elemanlarının kendilerine ideolojik propaganda yapmalarını, yönlendirmeye çalışmalarını, öğrenciler arasında bu tür ayrımlar yaparak bunu davranışlarına ve nota yansıtılmalarını istemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, düşüncelerine saygı gösterilmesini beklerken, öğretim elemanlarının kendilerine yaklaşılabilir, soru sorulabilir bir tutum sergilemelerini istemektedirler.

Bu tez çalışmasında öğretim elemanlarının “Demokratik Tutum Boyutunda” “çoğu yeterli” kategorisinde yer almaları, onların çoğunun öğrencileri ile etkileşimlerinde öğrenciye insan olarak değer verdiklerinin ve öğrencilerin özelliklerine (cinsiyet, dış görünüş, dini inanç) göre ayırım yapmadıklarının, kendi ideolojilerini sınıfa taşımadıklarının ve öğrencilerin fikirlerine saygı duyduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın, “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” boyutunda çıkan sonuçlarının aksine, Şen ve Erişen’in (2002) çalışmasında öğretim elemanlarının "çok azı" yeterli bulunmuştur. Bu sonuçlara paralel olarak Köseoğlu (1994), öğretim elemanlarını bu boyutta “çok az” yeterli; Özbek ve Yeşil (2010) “orta düzeyde” yeterli olarak

bulmuştur. Araştırmalardaki çelişkili sonuçların nedeninin çalışma örneklemelerinin farklılığı olduğu düşünülmektedir. Yukarıda özetlenen çalışmaların her birinin farklı üniversitelerde yapılmış olması, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinin, öğretim elemanlarının ders girişinde yapacakları davranışları iyi planladıkları ya da ders girişinde motivasyonlarının daha yüksek olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Üçüncü boyut olan “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” e yönelik öğretim elemanlarının, önceki iki boyutun aksine “azı yeterli” bulunmuştur. Şen ve Erişen (2002) ile Arslantaş’ın (2011) çalışmaları bu sonucu desteklemektedir. Özbek ve Yeşil (2010) ise bu boyutta öğretim elemanlarını orta düzeyde yeterli bulmuşlardır. “Ders Sürecindeki Yeterlikler” boyutunda öğretim elemanlarının “azı yeterli” sınıfında bulunmalarının nedeni, onların ders sürecini gerektiği şekilde planlayamadıklarından, konu alanını aktarmada bulunan eksik yönlerinden kaynaklı olabilir. Burada akla gelen bir soru da öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına ne kadar hâkim olduğudur. Diğer bir neden öğretim elemanlarının ders girişindeki motivasyon düzeyinin ders sürecinde düşüyor olması olabilir. Öğretim elemanlarının motivasyonlarının düşmesi, kendi sorunlarından kaynaklı olabileceği gibi öğrenci davranışlarından da kaynaklanabilir. Eğer öğretim elemanı dersi nasıl işleyeceğini, konuyu nasıl aktaracağını iyi planlayamamışsa bu onun motivasyonunu düşürebilir. Bunun yanında, “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” de öğretim elemanlarının “çoğu yeterli” çıkmasına rağmen ders sürecinde aksinin çıkması, akla ders esnasında öğrencilerden (derse ilgisizlik, bilişsel yeterliğin düşüklüğü, ders düzenini aksatıcı davranışlar) ya da fiziksel şartlardan (teknik yetersizler vs.) kaynaklanan sorunlar olabileceği düşüncesini getirmektedir.

Üçüncü boyutta olduğu gibi “Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler” boyutunda da öğretim elemanlarının “azı yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, derse uygun ölçme aracının seçilmesi, sınav sonuçlarının istedikleri takdirde incelenebilmesine yönelik bilgilendirilme yapılmasını beklerken öğretim elemanlarının azının bu konuda yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, Şen ve Erişen (2002) ile Arslantaş’ın (2011) çalışmalarına paraleldir. Köseoğlu da (1994) öğretim elemanlarını bu boyutta “çok az yeterli” olarak bulmuştur. Aksu ve diğerlerinin (2008) sonuçları da oldukça dikkat çekicidir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin % 20,3’ünün öğretim elemanlarının adil bir değerlendirme yapmadığı, %53’ünün de

öğretim elemanlarının bazı öğrencileri haksız yere derslerinden bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, her dört öğrenciden biri, öğretim elemanları tarafından notla tehdit edildiğini ve fakültede objektif ölçme ve değerlendirme yapılmadığı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının bu süreçte sorun yaşadığına işaret etmektedir. Bunun nedeni öğretim elemanlarının mesleğe başlamadan önce ölçme ve değerlendirme konularında yeterli eğitim almamaları olabilir.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, öğretim elemanlarının çeşitli boyutlarda çok yeterli, yeterli ya da orta düzeyde yeterli olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmektedir. Farklı örneklem gruplarında yapılan araştırmalarda, bu noktada benzer sonuçların çıkıyor olması öğretim elemanlarının bu anlamda eksik yönlerinin olduğunu göstermektedir.

### **5.1.2. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet, fakülte, derse devam durumu ve sınıf seviyeleri değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir.

#### **5.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

Öğretim elemanlarının “Demokratik Tutuma İlişkin Yeterlikler” boyutu için öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratik tutum yeterliklerine ilişkin görüşleri, erkek öğrencilere göre daha olumludur. Bu sonucun aksine Erdem ve Sarıtaş (2006), öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Bu araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre görüşlerinin daha olumlu olmasında “demokratiklik” ölçütünün iki grubun anlayışlarındaki farklılıktan doğmuş olabileceği söylenebilir. Öğretim elemanının bir davranışı, kız öğrenci tarafından demokratik olarak algılanabilirken erkek öğrenci bunu farklı yorumlayabilmektedir.

Algılardaki farklılığın yanı sıra, bu sonuç, öğretim elemanlarının pozitif ayrımcılığa yönelik bilinç kazandıklarının da bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının “Dersin Girişine İlişkin Yeterlikler” ve “Ders Sürecine İlişkin Yeterlikler” boyutlarında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. İlgili araştırmalar incelendiğinde, bu çalışma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşıldığı gibi, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirdiği çalışmalar da rastlanmıştır. Örneğin; Arslantaş (2011), öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim strateji- yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Özbek ve Yeşil (2010) ile Murat ve diğerlerinin (2006) çalışmalarında ise öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Özbek ve Yeşil’in (2010) araştırmasında, dersin giriş ve işleniş aşamalarında öğretim elemanlarının yeterliklerini, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha iyi düzeyde değerlendirmiş; Murat ve diğerlerinin (2006) çalışmasında da sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerinde, yine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre derslerine giren öğretim elemanlarını daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim Elemanlarının “Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri” boyutunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, kız öğrencilerin lehinedir. Yani kız öğrencilerin öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri, erkek öğrencilere göre daha olumludur. Bu sonucun aksine, Çimen’in (2010) çalışmasında kız ve erkek öğrenci görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık çıkmasa da erkek öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanları kız öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanlarından betimsel olarak daha yüksektir. Arslantaş (2011) ise öğrencilerin öğretim elemanlarının ölçme- değerlendirme becerileri ile ilgili görüşlerinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarının “Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri” boyutuna yönelik daha olumlu görüş bildirmesinde, kız öğrencilerin daha çalışkan veya başarılı olma ihtimalleri bir neden olabilir. Erkek öğrenciler ise öğretim elemanlarının, kız öğrencilere daha yüksek not verdiğini düşünüyor olabilirler.

### **5.1.2.2. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşma durumlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde dört boyutta da öğrenci görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının “Demokratik Tutum”, “Ders Süreci” ve “Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri”ne ilişkin boyutlarda, İlahiyat Fakültesi öğrencileri en olumlu görüşe sahiptirler. Yine bu üç boyutta öğrenci görüşlerinde olumludan olumsuzu doğru; “İlahiyat, İBBF, Eğitim, Mühendislik” şeklinde bir sıralama olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının “Ders Girişine İlişkin Yeterlikler” boyutunda öğrenci görüşleri incelendiğinde ise diğer fakülteye göre en olumlu görüşe İBBF öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu faktörde öğrenci görüşlerinin olumluluk düzeyi ise “İBBF, İlahiyat, Eğitim, Mühendislik” şeklinde sıralanmaktadır. Görüşlerin bu şekilde farklılaşmasının nedeni, fakültelerdeki uğraşı alanlarının öğretim elemanlarında ve öğrencilerde bıraktıkları izler olabilir. Bir mühendis ile bir ilahiyatçının ya da bir eğitimcinin olaylara bakış açısının, yorumlayışının farklı olması ihtimali vardır. Her fakültedeki öğrenci ve öğretim elemanlarının, buldukları fakülte kültürüne özgü tutum ve davranış geliştirdiği söylenebilir.

Sonucun bu şekilde çıkması, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre öğretim elemanlarına yönelik algılarında ve beklentilerindeki farklılıktan kaynaklı olabilir. Örneğin, Mühendislik Fakültesi öğrencileri diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre öğretim elemanlarından daha fazla mükemmellik bekleyebilirler. Öğretim elemanlarının öğrencilerden aynı şekilde yüksek beklenti içerisinde olmaları da ihtimaller arasındadır.

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin üç faktörde en olumlu, bir faktörde ikinci sırada olumlu görüş bildirmelerinde buradaki öğretim elemanlarının öğrencilerine yaklaşımlarının öğrencileri memnun etmesi ve öğretimle ilgili beklentilere yeterli cevap verilmesinin etkisi olabilir. Öğretim elemanı açısından bu şekilde bakıldığı gibi öğrenci açısından da burada öğrenim gören öğrencilerin daha iyimser ya da hoşgörülü bir bakış açısına sahip olma ihtimali bu sonucu etkilemiş olabilir. Bir başka neden de araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında İlahiyat Fakültesi öğrenci sayısının az olması ve dolayısıyla

öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının diğer fakültelere oranla daha az olmasından kaynaklı olabilir.

İİBF’de öğrenim gören öğrencilerin de bir faktörde en olumlu, diğer üç faktörde ikinci sırada olumlu görüş bildirmelerinde, bu fakülteadaki öğretim elemanlarının çalışma alanları itibarıyla, işletme kültüründen hareketle öğrencilerine kaliteli öğretim hizmeti sunma sürecinde, onları memnun edebilmek için en iyiyi yapmaya çalışmaları olabilir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin memnuniyet seviyeleri araştırılmış, ankete katılan öğrencilerin çoğunun (%53,9) öğretim elemanlarından yarı yarıya memnun; %28,7’sinin öğretim elemanlarından memnun (%18,4’ü memnun ve % 10,3’ü çok memnun) olduğu; % 17,4’ünün ise memnun olmadığı (% 15,7’si memnun değil ve % 1,7’si kesinlikle memnun değil) görülmektedir (Açan ve Saydan, 2009).

Eğitim Fakültesi’nde öğretim elemanlarının en yeterli, öğrencilerin de en olumlu görüşe sahip olmaları beklenmekte iken dört boyutta da öğrencilerin üçüncü sırada görüş bildirmeleri dikkat çekicidir. Bunun nedeni öğretim elemanlarının, beklenen yeterlik düzeyinde olmaması veya öğrencilerin pedagojik farkındalıklarının ve bu noktadaki beklentilerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olması olabilir.

### **5.1.1.3. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin Derse Devam Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının “Demokratik Tutum”, “Ders Girişi”, “Ders Süreci” ve “Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri derse devam durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Dört boyutta da derse devam durumu değişkeninin öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin değerlendirmeye etki etmediği görülmektedir. Davidovitch’in (2006) araştırma sonuçları ise, öğrencilerin derse katılım durumlarının öğretim elemanlarını değerlendirmelerine etki ettiği yönündedir.

Öğrenci görüşleri arasında dört boyutta da fark çıkmaması derse devam durumu daha az olan öğrencilerin, derse devamı sürekli olan öğrencilerin öğretim elemanları hakkındaki görüşlerinden etkilenmiş olma ihtimalini akla getirmektedir.

#### **5.1.1.4. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri alınmak üzere, daha fazla öğretim elemanı ile etkileşimde bulunduğu düşüncesinden hareketle üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri örnekleme alınmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının “Demokratik Tutum Yeterliklerine” ilişkin farklılık görülmektedir. Bu boyutta, üçüncü sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmektedirler. Buna paralel olarak Erdem ve Sarıtaş (2006), öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algılarının “sınıfa” göre farklılık gösterdiğini, birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre öğretim elemanlarının davranışlarını daha demokratik olarak algıladıkları sonucuna ulaşırken Duman ve Koç (2004) da birinci sınıf öğrencilerinin algılarını son sınıf öğrencilerinin algılarından daha yüksek bulmuşlardır. Bu araştırma ve literatürdeki diğer araştırmalar sonucunda, öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe öğretim elemanlarının demokratik tutumları hakkında daha olumlu görüş beyan ettikleri sonucuna varılmaktadır.

Öğretim elemanlarının “Ders Girişi”, “Ders Süreci” ve “Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine” ilişkin öğrenci görüşleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir. Her üç boyutta da üçüncü sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmektedirler. Bu sonucu Çimen’in (2010) “betimsel bulguları” desteklemektedir. Neumann ve Neumann’ın (1985) araştırma sonuçlarında da, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin, öğretim elemanlarını genel değerlendirme sorularına verdikleri puanların düştüğü görülmüştür. Bu sonuçların aksine, Aksu ve diğerlerinin (2008) bulguları, öğretim elemanlarının diğer sınıflara göre özellikle 3. sınıf öğrencilerinin daha olumsuz görüş bildirdikleri yönündedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumsuz görüş beyan etmesinin nedeni okulun son yılında olmalarından kaynaklanabilir. İş bulma endişesi, mesleki sınavlara hazırlık süreci gibi sebeplerle öğrencilerin derslere katılımları ve katılım olsa bile dersin gereklerini yerine getirmeleri konusunda zorlanmaları, öğretim elemanlarını değerlendirmede daha olumsuz görüş bildirmelerine

neden olabilir. Akla gelebilecek bir diğere neden de dördüncü sınıf öğrencilerinin mezuniyetinin yakın olmasından hareketle öğretim elemanları hakkında daha objektif yorum yapmaları olabilir.

## 5.2. ÖNERİLER

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri hakkında yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerinin beklenen seviyelerde olmadığı söylenebilir. Bu nedenle çalışmanın, öğretim elemanlarının pedagojik anlamda öz eleştiri yapmalarına imkân tanıyacağı, gerek öğrencileriyle ilişkilerinde gerekse öğretim sürecine yönelik davranışları üzerinde düşünmelerine yardım edeceği umulmaktadır. Bu çerçevede birtakım önerilerde bulunmak mümkündür.

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini ölçmek üzere dört faktörden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Literatürdeki çalışmalarla karşılaştırıldığında; faktör sayılarında farklılık olması, ortak ya da farklı faktörlerin ortaya çıkması dikkat çekicidir. Bunun nedeni öğretim elemanlarının sahip olması gereken yeterlik alanlarına yönelik kuramsal bilginin zayıf olması olabilir. Bu nedenle alanda yeni kuramsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini incelemek üzere hazırlanan taslak ölçekte yer verilen birçok maddenin asıl ölçekte yer alamamasının üzerinde durulmalıdır. Bunun nedenlerine ve pedagojik yeterlik kavramının yeniden tanımlanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan ölçekte yer alan bazı maddelere paralel ifadelerin, farklı çalışmalarda başka faktörler altında toplanmasının nedenini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

Ölçek geliştirme sürecinde yapılan DFA sonucu, faktörlerin birbiriyle korelasyonu incelenmiş, üçüncü ve dördüncü faktörler arasındaki korelasyonunun 0,91 olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, öğrencilerin bu iki faktörü bir bütün olarak düşünmelerinden, ölçme ve değerlendirme ile öğretim sürecini tek bir faktör olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu konuda ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Öğretim elemanlarının ders sürecine yönelik yeterlikler boyutunda azı yeterli çıkması, öğretim elemanlarının alan yeterliklerine yönelik olarak da akla bir takım soru işaretleri getirmektedir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkenlerine öğretim elemanlarının



hizmet süresi eklenerek mesleğin ilk yıllarında olanlarla kıdemliler arasında fark olup olmadığına bakılabilir. Ayrıca ünvana göre de farklılaşma durumu incelenebilir.

Literatürde yapılan çalışmalarda ve bu çalışmada ortak çıkan faktörlerden birisi ölçme değerlendirme boyutudur. Hemen hemen her çalışmada bu faktör ortaya çıkmış ve genellikle öğretim elemanlarının çok yeterli bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu konuda daha fazla çalışma yapılabilir. Ayrıca kurumsal anlamda bir takım yeniliklerde bulunulabilir. Örneğin; her fakültede danışma birimi kurulabilir. Bu anlamda öğretim elemanlarına eğitim verilebileceği gibi sınavlardan önce sınav kâğıtlarının güvenilirliği ve geçerliği bu birim tarafından değerlendirilebilir ya da bu hizmeti görececek şekilde bir araç geliştirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanı pedagojik yeterlikleri sıralamasında dört faktörde de üçüncü ve dördüncü sıraları Eğitim ve Mühendislik Fakültesi paylaşmaktadır. Bu iki fakültede, öğrenci görüşlerinin diğerlerine göre daha olumsuz çıkmasının nedenine yönelik çalışmalar yapılabilir. Örneğin, hem öğrencilerle hem de öğretim elemanlarıyla görüşme tekniği kullanılarak araştırma yapılabilir. Ayrıca İlahiyat Fakültesi ile İİBF’de öğrenim gören öğrencilerin daha olumlu görüşe sahip olmalarından ötürü bu görüşlerin nedenini araştırarak nitel çalışmalar yapılabilir.

Öğretim elemanlarına yönelik öğrencilerin algılarında ve beklentilerindeki farklılığın nedeni, her fakültenin kendine özgü kültüründen kaynaklı olabilir. Bu nedenle fakültelelere özgü ölçek geliştirilip araştırmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar bilim insanları tarafından yapılabileceği gibi, üniversitelerin yönetim organları her fakültede ilgili birimler kurarak süreç takibi yapabilir. Bu destek birimi sistematik çalışmalar yürüttüğü gibi öğretim elemanı talep ettiğinde eğitim imkânı sağlayabilmelidir.

Bu araştırmanın devamı ya da destekleyicisi olarak farklı üniversitelerle çalışmalar yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Her fakültede ana bilim dalları arası karşılaştırma, özel ve devlet üniversitelerinin karşılaştırılması yapılabilir. Öğretim elemanı görüşleri, ikinci öğretim öğrencilerinin görüşleri alınabilir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri de eklenerek karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada ve alanyazında yapılan diğer çalışmalarda öğretim elemanlarının bazı boyutlarda eğitime ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının hizmete başlamadan önce pedagojik formasyon eğitimi almaları gerektiği

düşünülmektedir. Günümüzde doktora programında öğretim elemanı adaylarına, “Gelişim ve Öğrenme” ile “Ölçme Değerlendirme” dersleri verilmektedir. Ancak bu uygulamanın ne kadar verimli olduğu tartışmalı bir konudur. Bu derslerin programda yer alması fayda sağlayabilir ancak adayların buldukları fakültelere özgü pedagojik eğitim almalarının daha nitelikli bir eğitim sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca değerlendirme sonuçlarına göre, öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim verilebilir. Ancak tüm öğretim elemanları aynı eğitime tabi tutulmamalı, hangi öğretim elemanının hangi alanda eğitime ihtiyacı varsa o alanda imkân tanınmalı ve öğretim elemanı talebiyle katılım sağlanmalıdır. Eğitim programları, uzmanlar tarafından teorik ve uygulamalı olarak hazırlanabilir.

Öğretim elemanı değerlendirme sistemini sağlam temellere oturtabilmek için, sistematik olması, periyodik aralıklarla veri toplanması gerektiği düşünülmektedir. Değerlendirme sonuçları, öğretim elemanına ulaştırılmalıdır. Ayrıca öğrenciler de yaptıkları değerlendirmelerin ilgili birimlerce yürütülen çalışmalara veri sağladığı ve sonuçların öğretim sürecini etkileyeceğine dair bilgilendirilmelidir. Bu araştırmanın uygulanması sırasında öğrencilerin bir kısmı, araştırma sonucunda öğretim elemanlarında bir değişiklik olmayacağı yönünde görüş bildirerek ölçek formunu doldurmak istememişlerdir. Bu nedenle gerekli açıklamalar yapılarak, öğrencilerin kendilerini bu sürecin bir parçası hissetmeleri sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler, daha objektif olabilecekler, daha fazla önemseyerek değerlendirme yapabileceklerdir.

Öğrenci değerlendirmeleri, öğretim elemanı değerlendirme tekniklerinden sadece bir tanesidir. Bu nedenle yurt dışında uygulanan sistemler gibi değerlendirme sonuçları öğretim elemanlarının terfilerini etkileyecek şekilde bir sistem kurulmak isteniyorsa yalnızca öğrenci değerlendirmeleri dikkate alınmamalı, farklı değerlendirmelerle öğrenci değerlendirmeleri desteklenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Açan, B.; Saydan, R. (2009). “Öğretim Elemanlarının Akademik Kalite Özelliklerinin Değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF Örneği”. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2): 225-253.
- Ada, Ş. (2002). Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler. Editör: Kaya, Z. *Sınıf Yönetimi* (s. 195- 213). Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Adem, M. (1977).“Yükseköğretim Planlaması”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 336-337.
- Akbaba, A.; Gürü, B., E.; Yaran, M.; Çimen, Ç. (2006). “Öğrencilerin Öğretim Elemanları ile İlgili Kalite Beklentileri: Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği”. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17 (1): 9-21.
- Akgöl, H. (1994). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin İdeal Bir Öğretim Elemanının Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri İle Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu Niteliklere Uygunlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İzmir.
- Akkoç, H.; Özmantar, M. F.; Bingöbalı, E.; Demir, S.; Baştürk, S.; Yavuz, İ. (2011). *"Matematik Öğretmen Adaylarına Teknolojiye Yönelik Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Amaçlı Program Geliştirme"*. TÜBİTAK Destekli Proje. Proje No: 107K531. İstanbul.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). “Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16): 17-42.
- Aksüt, M. (2002). Derslerle İlgili Süre Kullanımı. Editör: Kaya, Z. *Sınıf Yönetimi* (s.156-171). Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Anık, C. (2007). “Eğiticinin Performansını Niteleyen Faktörler”. *Bilig*, 43, 133-168.
- Aleamoni, L. M. (1999). “Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (2), 153-166.

- Arak, H.; Özcan Arslan, N. (2008). Jacob S. Kounin’e Göre Sınıf Yönetimi Teknikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 193-207. (Nadine Hönicke’nin (2003) “Die Techniken der Klassenführung nach Jacob S. Kounin” başlıklı makalenin tercümesidir.)
- Arslantaş, İ. (2011). “Öğretim Elemanlarının Öğretim Strateji-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 487 – 506.
- Arubayi, A. E. (1987). "Improvement of Instruction and Teacher Effectiveness: Are Student Ratings Reliable and Valid?" *Higher Education*, 16: 267-278.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Alfa Yayıncılık. 3. Baskı. İstanbul.
- Barlett, M. S. (1950). “Test of Significance in Factor Analysis”. *British Journal of Psychology*. Statistical Section, 3, 77-85.
- Baş Collins, A. (2002). “Üniversite Öğrencileri Öğretim Elemanlarının Başarısını Değerlendirebilir mi? İki Soru ve Problemler”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 81-91.
- Beşoluk, Ş.; Horzum, M. B. (2011). “Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi Dersleri ve Öğretmen Olma İsteğine İlişkin Görüşleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 17-4.
- Böhm, W. (1988). *Wörterbuch Der Paedagogik*. 13. Überar Beitete Auflage Alfred Kröner Verlag. Stuttgart.
- Burdsal, C.A., Bardo, J. W. (1986). "Measuring Students’ Perceptions of Teaching: Dimensions of Evaluation". *Educational & Psychological Measurement*, 56: 63–79.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 12. Baskı. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş.; Gülbahar, Y. (2010). “Assesment Preferences of Higher Education Students”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 41, 55-72.

- Canbazoglu, S. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesine İlişkin Pedagojik Alan Bilgilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Bilim Dalı. Ankara.
- Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. Editör: Celep, C. *Meslek Olarak Öğretmenlik*. 2. Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Cochran, K. F.; DeRuiter, J. A.; King, R. A. (1993). "Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation". *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Çeliköz, N. (2006). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Editör: Özdemir, Ç. M., *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 311-357). Ekinoks Yayıncılık. Ankara.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Çimen, O. (2010). *Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanlarının Öğretim Performansını Değerlendirme Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.
- Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G.; Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Dalgıç, G. (2010). "Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanterleri (ÖEPDE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (32), 92-105.
- Davidovitch, N.; Soen, D. (2006). "Class Attendance and Students' Evaluation of Their College Instructors". *College Student Journal*, 40 (3), 691-703.
- Dilalla, L., F. (2000). Structurel Equation Modeling: Uses And Issues. *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling* (s. 439-464). Academic Press.

- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan8.pdf> Erişim Tarihi: 15.10.2012.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>. Erişim Tarihi: 15.10.2012.
- Duman, T.; Koç, G. (2004). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri". *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Durmuşçelebi, M. (1996). *Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanlarından Beklenen ve Gözlenen Davranışların Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ellett, C. D., Loup, K. S., Culross, R. R., McMullen, J. H., Rugutt, J. K. (1997). "Assessing Enhancement Of Learning, Personal Learning Environment, and Student Efficacy: Alternatives to Traditional Faculty Evaluation in Higher Education". *Journal of Personal Evaluation in Education*, 11: 167–92.
- Erdem, A. R.; Sarıtaş, E. (2006). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Alguları (PAÜ Örneği)". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525–538.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları. İstanbul.
- Erginer, A. (1997). *AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Hizmeti Veren Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ergün, M.; Duman, T.; Kıncal, R. Y.; Arıbaş, S. (1999). "İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11.
- Ergün, M. (2001). "Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi". *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yay. 188-192.

- Ersanlı, E.; Dicle, A. N. (2011). "Üniversite Öğretim Elemanı Yetiştirme Programında "Tolerans Eğitiminin" Yeri ve Önemi". *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 2, XI, 1531-1535.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan A. Ş. Ankara.
- Evran Acar, F.; Kılıç, A.; Ay, Ş.; Kuyumcu Vardar, A.; Kara, R. (2010). "Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı". *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Eskicumalı, A. (2004). Eğitim Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Editör: Özden, Y. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 2-31). Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Fennema, E.; Franke, M. (1992). Teachers' Knowledge and Its Impact. In D.A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Macmillan Publishing, New York.
- Fernández Balboa, J. M.; Stiehl, J. (1995). "The Generic Nature of Pedagogical Content Knowledge Among College Professors". *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 293- 306.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2. Edition, Sage Publications.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. Çev. Cenap Karakaya. Sosyal Yayınları.
- Genç, S. Z. (2007). "Öğrenci Algılarına Göre İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Özellikler". *Milli Eğitim Dergisi*, 173.
- Güven, Ç. (2006). "Öğretim Elemanı Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması". *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 63-72.
- Hacıoğlu, F; Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Alkım Yayınevi. İstanbul.
- Hair, J.; Black, W.; Babin, B.; Anderson, R.; Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis*, 6. Edition. Pearson-Prentice Hall.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. Çev. Semra Kunt Akbaş. Ayrıntı Yayınevi. İstanbul.
- Helterbran, V. R. (2008). "The Ideal Professor: Student Perceptions of Effective Instructor Practices, Attitudes, and Skills". *Education*, 129 (1), 125-138.

- Hewet, E. C. (2004). *Genç Öğretmenler İçin Pedagoji*. Çev.: Serkan Göktaş. Yeryüzü Yayınevi.
- Hoşgörür, V. (2002). İletişim. Editör: Kaya, Z. *Sınıf Yönetimi* (s. 66-89). Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Irez, S.G.; Irez, Babayiğit, G. (2010). “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Niteliklerinin Değerlendirilmesi”. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 8, 125-137.
- Jackson, D. L.; Teal, C. R.; Raines, S. J.; Nansel, T. R.; Force, R. C.; Burdsal, C. A. (1999). “The Dimensions of Students’ Perceptions of Teaching Effectiveness”. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (4), 580-596.
- Kanad, H. F. (1976). *Pedagoji*. Milli Eğitim Basımevi. 2. Basım. İstanbul.
- Kane, R.; Sandretto, S.; Heath, C. (2002). “Telling Half The Story: A Critical Review of Research on The Teaching Beliefs and Practices of University Academics”. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177–228.
- Kant, I. (2009). *Eğitim Üzerine*. Çev. Ahmet Aydoğan. Say Yayınları. İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık. 19. Baskı. Ankara.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. 5. Baskı. Pegem Yayınevi. Ankara.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 2. Edition. The Guilford Press. New York, London.
- Kıncal, R. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan Yükseköğretim*. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Kumral, O. (2009) “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 25.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 2. Baskı. Alkım Yayınevi. İstanbul.



- Küçüköğlü, A.; Köse, E. (2008). “Yükseköğretim Düzeyinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 175-188.
- Magnusson, S., Krajcik, J., ve Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. (Ed.) Gess-Newsome, J. ve Lederman, N. G. *Examining Pedagogical Content Knowledge* (s. 95-133). Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, The Netherlands.
- Major ve Palmer (2002). “Faculty Knowledge of Influences on Student Learning”. *Peabody Journal of Education*, 77 (3), 138-162.
- Major ve Palmer (2006). “Reshaping Teaching and Learning: The Transformation of Faculty Pedagogical Content Knowledge”. *Higher Education*, 51: 619–647.
- Marsh, H. W., Roche, L. A. (1997). “Making Students’ Evaluations of Teaching Effectiveness Effective”. *American Psychologist*, 52 (11), 1187-1197.
- MEB. (2006). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”. Ankara.
- MEB. (1991). *Onbirinci Milli Eğitim Şurası 1982*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Medina, J.; Jarauta, B.; Cruz, L. (2010). “Pedagogical Content Knowledge in Higher Education. A Multiple Case Study at The University of Barcelona”. *Third International Conference of Education, Research and Innovation*, (s. 1143-1155). Spain.
- Miller, R. I. (1975). Faculty Evaluation and Development Paper Presented at the International Conference on Improving University Teaching, Heidelberg.
- Mishra, P.; Koehler, M.J. (2006). “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
- Murat, M.; Aslantaş, H. İ.; Özgan, H. (2006). “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 263-278.
- Müftüoğlu, F. (2004). *Maarif Meseleleri*. Ötüken Yayınevi. İstanbul.

- Neumann, L.; Neumann, Y. (1985). "Determinants of Student's Instructional Evaluation: A Comparison of Four Levels of Academic Areas". *Journal of Educational Research*, 78, 152-158.
- Okoye, N. S. (2008). "The Nigerian University Teachers' Effectiveness as Perceived by Their Students". *College Student Journal*, 42 (2), 565-573.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. MEB Yayınları. İstanbul.
- Özbek, R.; Yeşil, R. (2010). "Ortaöğretim Alan Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretim Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 111-128.
- Özdemir, S.; Yalın, H. İ. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 2. Baskı. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Özdemir, E.; Üzel, D. (2010). "İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (20), 122 – 152.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. 5. Baskı. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. 7. Baskı. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Parpala, A.; Ylänne, S. L. (2007). "University Teachers' Conceptions of Good Teaching in The Units of High-Quality Education". *Studies in Educational Evaluation*, 33, 355–370.
- Reboul, O. (1990). *Eğitim Felsefesi*. Çev.: Işın Gürbüz. İletişim Yayınevi. İstanbul.
- Samsa, S. (2005). *Öğrencilerin, Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Denizli.
- Saylan, N.; Uyangör, N. (1998). "Öğrenci Görüşlerine Göre Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerinin Belirlenmesi". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 2.

- Senemoğlu, N. (1994) . Üniversite Mezunu Öğrencilerin Görüşlerine Göre Üniversite Öğretim Elemanlarının Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi İhtiyaçları. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bildiriler I, 207-218. Adana.
- Senemoğlu, N. (1989). “Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Etkililiği”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-126.
- Shulman, L. S. (1986). “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”. *Educational Researcher*, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). “Knowledge And Teaching. Foundations of The New Reform”. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Smith, D. C.; Neale, D. C. (1989). "The Construction of Subject Matter Knowledge in Primary Science Teaching". *Teaching and Teacher Education*, 5, 1-20.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin Tarihsel Temelleri. Editör: Sönmez, V. *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 25-60). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Şen, Ş.; Erişen, Y. (2002). “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 99-116.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Taluğ, C. (2011). Yükseköğrenim Sistemi, Devlet Üniversiteleri ve Yeniden Yapılanma. [http://www.ankara.edu.tr/dosya/talug\\_tuba.pdf](http://www.ankara.edu.tr/dosya/talug_tuba.pdf). Erişim Tarihi: 28. 10. 2012.
- Tamir, P. (1988). “Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education”. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99-110.
- Terzioğlu, T. (2003). Akademik Özgürlükler. (Edit.) Vassaf, G. *Özgürleşmenin Sorunları- Mehmet Ali Aybar Sempozyumları 1997–2002*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 303-311.
- Teyin, Z. (2009). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Çalışan Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Bursa.

- Tezcan, M. (2006). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Edit. Sönmez, V. *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 95-118). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Tonbul, Y. (2008). “Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 633-662.
- Tuzgöl Dost, M.; Cenkseven, F. (2007). “Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorunları”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2),203-218.
- Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr>. Erişim Tarihi: 20. 05. 2012
- Türnüklü, B. E. (2005). “Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgileri ile Matematiksel Alan Bilgileri Arasındaki İlişki”. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 21, 234 - 247.
- Uşak, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çiçekli Bitkiler Konusundaki Pedagojik Alan Bilgileri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- Varış, F. (1981). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 98.
- Voss, R.; Gruber, T. (2006). “The Desired Teaching Qualities Of Lecturers in Higher Education: A Means End Analysis”. *Quality Assurance in Education*, 14 (3), 217-242.
- Yeşil, R.; Özbek, R. (2008). “Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerindeki “Branş” Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Fırat Üniversitesi Örneği)”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 175-186.
- Yeşiltaş, M.; Öztürk, Y. (2000). “Öğretim Elemanlarının Ders Vermelerindeki Başarılarının Değerlendirilmesi Sisteminin Türk Kamu Üniversitelerinde Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19: 156-165.

- Yıldız, S. (2008). “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Niteliklere Yönelik Algılamalarının Değerlendirilmesi”. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (19), 1-7.
- Yılmaz, A. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Performanslarını Değerlendirmede Öğrencilerin Güvenirliliği. *Samsun Sempozyumu*, 13- 16 Ekim, Samsun.
- YÖK. (1998). Öğretmen Yeterlikleri <http://www.yok.gov.tr/content/view/505/> Erişim Tarihi: 10. 01. 2012.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Meteksan A.Ş. Ankara.
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, (6. 11. 1981 tarih ve 17506 sayılı Resmi Gazetede Yayınlanan) (<http://www.yok.gov.tr/content/view/435/> Erişim Tarihi: 10. 09. 2012.
- 1982 Anayasası. <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm>. Erişim Tarihi: 20. 08. 2012

## EK 1: Pedagojik Yeterlik Ölçeği

### Değerli Öğrenci;

Bu araştırma öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri ile ilgilidir.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizi; ikinci bölümde öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik düşüncelerinizi belirleyen maddeler yer almaktadır.

Ölçek ifadelerine vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonuçları ve niteliği açısından çok önemli olup, başka bir amaçla kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Adınız soyadınız istenmemektedir. Sizden istenen, tüm ifadeleri okuyup size en uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. Katkılarınızda dolayı teşekkür ederim.

**Arş. Gör. Ayşe KAZANCI TINMAZ**

**Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölüm, “kişisel bilgiler” ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz  Bayan  Bay
2. Sınıf Düzeyiniz  Üç  Dört
3. Fakülteniz  Eğitim  İİBF  Mühendislik  İlahiyat
4. Derslere devam durumunuz:  
 Hiç ders kaçırmam  
 Genellikle derse gelirim  
 Çok az derse katılıyorum

Bu güne kadar derslerinize giren öğretim elemanlarını göz önünde bulundurarak, öğretim elemanlarının <b>ne kadarının</b> aşağıdaki davranışlara sahip olduğunu ilgili bölüme (X) işareti koyarak lütfen belirtiniz.	ÖĞRETİM ELEMANLARININ			
	Hepsi Böyledir	Çoğu Böyledir	Azı böyledir	Hiçbiri böyle değildir
1. Öğrencileri dış görünüşlerine göre değerlendirmez.				
2. Derse hazırlıklı girer.				
3. Sınavları tehdit unsuru olarak kullanmaz.				
4. Öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmaz.				
5. Dersini günlük yaşamla ilişkilendirir.				
6. Öğrencilerini dersin amaçlarından haberdar eder.				
7. Ders girişinde, yeni konuyla önceki konuların bağlantısını kurar.				
8. Derse uygun ölçme araçları kullanır.				
9. Öğrencilerin derse ilgisi dağıldığında tekrar ilgileri çekebilir.				
10. Öğrencinin dini inançlarına saygılıdır.				
11. Öğrencilerde öğrenmeye yönelik önyargı, korku oluşturmaz.				
12. Öğrencilere açıklamalarda bulunurken yargılayıcı değil açıklayıcı bir dil kullanır.				
13. Öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen etmenleri ortadan kaldırmaya çalışır.				
14. İdeolojik davranmaz.				
15. Öğretim sürecini planlarken bireysel farklılıkları gözeter.				
16. Öğrencilerin ders hakkındaki istek ve önerilerine açıktır.				
17. Notuna itiraz eden öğrencinin kağıdını yeniden değerlendirir.				
18. Karmaşık görünen konuları basitleştirerek anlatır.				
19. Dersi çekici hale getirmek için çaba gösterir.				
20. Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak, öğretimde değişiklikler yapar.				

## EK- 2: İZİN BELGESİ



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : B.30.2.ODM.0.70.03.01-000/2328  
Konu : Ayşe Kazancı Tinmaz'ın Ölçek Yapma İsteği Hk.

12/04/2012

### EĞİTİM BİLİMERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28/03/2012 tarihli ve B.30.2.ODM.0.44-755.02.01/60 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe KAZANCI TINMAZ'ın ilgede kayıtlı yazınız ekinde sunulan ölçeği Üniversitemiz Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik ve İlahiyat Fakültelerinde uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Hasan GÜMÜŞ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

T.C.	
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ	
TARİH	17.04.2012 SAYI: 630
BİRİM	Rektörlük Makamı
İŞLEM	Anabilim Dalına yazılım

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü  
Sekreterlik

55139 /Kurupelit/Samsun

İrtibat Dahili : 7022 Genel

Telefon : (0 362) 312 19 19  
e-posta : [omugs@omu.edu.tr](mailto:omugs@omu.edu.tr)

Faks : (0 362) 457 60 91  
Elektronik Ağ : [www.omu.edu.tr](http://www.omu.edu.tr)