

**ÖĞRETİM ÜYESİ ADAYLARI İÇİN ÖĞRETİMSEL GELİŞİM  
PROGRAMININ DEĞERLENDİRMESİ**

**Dilruba KÜRÜM**

**DOKTORA TEZİ**

**Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı**

**Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Temmuz 2007**

“Bu Çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 050551 nolu proje kapsamında desteklenmiştir”

## **DOKTORA TEZ ÖZÜ**

### **ÖĞRETİM ÜYESİ ADAYLARI İÇİN ÖĞRETİMSEL GELİŞİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRMESİ**

Dilruba KÜRÜM

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2007

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Bilginin kaynağı olan yükseköğretim kurumları ürettiği bilgi, bilim, teknoloji ve yetiştirdiği insangücü ile toplumsal yaşamda tüm hizmet, üretim ve işletim sistemlerinin işlerlik, işlevsellik ve verimlilik gibi yönlerden niteliğini doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Yükseköğretim kurumları, üstlendikleri bu görevler doğrultusunda bilimsel çalışma ve araştırma yapmayı, bilgi ve teknoloji üretmeyi, ürettikleri bilgi ve teknolojileri yayarak toplumsal gelişimi ve kalkınmayı ve bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilen yetişmiş insangücü gereksinmesini karşılamayı amaçlar. Bu amaca göre, yükseköğretim kurumlarının içinde buldukları toplumun sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel alanlardaki değişim ve gelişmesinde gereksinim duyduğu bilgi ve teknoloji üretiminin yanı sıra nitelikli bir insangücü kitlesi yetiştirme yükümlülükleri de vardır.

Yükseköğretim kurumlarının üstlendikleri görevleri kapsamında amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde öğretim elemanlarının rolü oldukça büyüktür. Bu duruma yükseköğretim kurumlarının amaçları ve üstlendikleri görevler açısından bakıldığında, öğretim elemanlarının öğreticilik ve araştırmacılık olmak üzere iki temel görevi olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının araştırmacılık görevi, akademik yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve bu görevin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri lisansüstü öğretim programlarında kazanmaktadırlar. Öte yandan, öğretim

konusunda sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması ise, genellikle ikinci plana itilmektedir. Ancak, yükseköğretim kurumlarının görevleri ve amaçları irdelendiğinde, öğretim elemanlarına yüklenen her iki görevin önemli olduğu, diğer bir deyişle öğretim elemanlarının hem iyi bir araştırmacı hem de iyi bir öğretici olmaları konusunda yetiştirilmelerinin gerekli ve önemli olduğu görülmektedir.

Türk yükseköğretim sisteminde öğretim elemanlarının niteliğinin artırılmasında alan bilgisinin yanı sıra öğretim bilgi ve becerilerine de sahip olmalarının önemli görülmesi nedeniyle, Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nın 35. maddesine göre lisansüstü eğitim gören araştırma görevlilerine Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini almalarının gerekli görüldüğü bir uygulama başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu'nun almış olduğu bu karar, öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yönelik önemli bir gelişmedir. Ancak, bu programın uygulanmaya konması, beraberinde programın ne kadar etkili olduğu ya da amaca ne kadar hizmet ettiği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu gereklilikten hareketle, bu araştırma, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük olarak verilen derslerin, bu dersleri alan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada, tarama modellerinden olan tekil tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Tekil tarama modeliyle öğretim bilgi ve becerilerini geliştirme programına katılan doktora öğrencilerinin kişisel bilgileri, bu programa ilişkin görüşleri ve beklentileri ile bu programda yer alan dersleri yürüten öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar betimlenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle ise, doktora öğrencilerinin programa ilişkin görüş ve beklentileri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin açıldığı 38 devlet üniversitesinde bu dersleri alan doktora öğrencileri ve bu dersleri yürüten öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma evreni içinde yer alan doktora

öğrencilerinden pilot uygulamanın dışında tutulan 994 doktora öğrencisinden 576'sına (%58), ve yine pilot uygulamanın dışında tutulan 60 öğretim elemanından ise 25'ine (%42) ulaşılabilmektedir.

Araştırmanın amacı kapsamında gereksinim duyulan veriler, araştırmacı tarafından biri doktora öğrencileri, diğeri ise öğretim elemanlarına uygulanmak üzere hazırlanan “Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi” başlıklı iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde sayı ve yüzdeler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans çözümlemesi ile Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda, 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini kapsayan Öğretimsel Gelişim Programına katılan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının, bu derslerin uygulama ilkelerini, amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini genel olarak uygun buldukları; doktora öğrencilerinin programın uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretim deneyimine sahip olma durumuna ve öğrenim gördükleri doktora alanına göre farklılık göstermediği; Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kazandırılması öngörülen bilgi ve becerilerle ilişkili amaçların gerçekleştiği; programın doktora öğrencileri üzerinde, genel olarak olumlu etkiler bıraktığı; Sağlık Bilimleri alanında doktora öğrenimi gören öğrencilerin programın etkilerine ilişkin görüşlerinin Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil ve Fen ve Matematik Temel Alanlarında doktora öğrenimi gören öğrencilerden daha olumlu olduğu; öğretim elemanlarının sözkonusu derslerin uygulanması sırasında genel olarak güçlük yaşamadıkları söylenebilir. Öte yandan, programa katılan öğrencilerin ve programdaki dersleri yürüten öğretim elemanlarının programın geliştirilmesine dönük önerilerine göre, programın tüm öğretim elemanlarını kapsaması, ancak programın planlanmasında ve uygulanmasında öğretim elemanlarının katılımını özendirerek biçimde zaman, süre, biçim, içeriğin esnek bir biçimde düzenlenmesi, gereksinimlerin dikkate alınması ve programa katılımın ödüllendirilmesi görüşünde oldukları söylenebilir.

## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT PROGRAM FOR FACULTY CANDIDATES**

Dilruba KÜRÜM

Department of Educational Sciences

Curriculum Development and Instruction Program

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, July 2007

Advisor: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Higher education institutions as sources of knowledge have significant direct influence on the quality of service, productivity and operating systems in societal life in terms of productivity, functionality and operability by means of knowledge, science, technology they produce and manpower they educate. Assuming these duties, higher education institutions aim at making scientific studies and investigations, producing information and technology and meeting the demands of trained manpower fulfilling societal development and improvement, and the requirements of information society by dissemination of information and technologies they produce. In accordance with this aim, higher education institutions have also responsibilities of educating qualified manpower in addition to the production of information, technique and technology that are necessary for economic, political and cultural changes and developments in the societies they serve.

Within these undertaken responsibilities, faculty members have considerably significant role on the accomplishment of higher institutions' aims. When the situation is discussed in terms of the duties they assume and the goals they set, it can be stated that faculty member has two fundamental duties as researcher and instructor. The researcher role of faculty member is seen as an inseparable part of academic life and they acquire required knowledge, skills, and merits for this position by means of graduate education programs. On the other hand, making them acquire the necessary skills and knowledge

for instruction is especially neglected. However, when the duties and goals of higher education institutions are scrutinized, it is seen that both roles prescribed for faculty member are important, in other words they should be trained to become both decent researcher and instructor.

Since knowledge and skills of instruction are recognized important as well as field knowledge to develop the quality of faculty members in Turkish higher education, in accordance with the Council of Higher Education's amendment no. 99.50.2691 dated 05 October 1999 and article 35 of the Law on Higher Education, No. 2547, regulations regarding research assistants that they are to take the courses of Development and Learning and Instructional Planning and Development have been put in to progress. This amendment of Higher Education Council is a significant development devoted to the development of faculty members' instructional skills. However, implementation of this program brings up the question of effectiveness or meeting the aims of program. Moving from this requirement, this research was carried out to evaluate the courses given for the development of faculty members' instructional knowledge and skills according to views of the faculty members giving these courses and of the faculty candidates taking these courses.

Single survey and correlational survey models were applied in this research. Personal data of doctoral students attending to the program for the development of instruction knowledge and skills, their views and expectations related with the program and views and problems of the faculty member giving courses in this program were described by singular survey method. By means of correlational survey model, the relationship between the views and expectations of doctoral students about the program and personal information was investigated.

Doctoral students taking the courses of Development and Learning and Instruction Planning and Evaluation and the faculty members giving these courses in fall semester of 2005-2006 academic year in 38 state universities comprise the population of the research. 576 (58%) of 994 doctoral students and 25 (42%) of 60 faculty members that were excluded from pilot study were contacted in the research.

Data was collected by means of two questionnaires, named as “Evaluation of Instructional Skills Development Program for Faculty Candidates”, one of which is for doctoral students and the other is for faculty members prepared by the researcher. In data analysis period, percentages, t-test, one way ANOVA and Tukey HSD tests were applied.

Results indicated that doctoral students attending to instructional development program including the courses of Development and Learning and Instruction Planning and Evaluation and faculty members giving these courses in fall semester of 2005-2006 academic year have found the implementation principles of the courses, goals, content, learning- teaching and evaluation process of the courses quite adequate. It was found out that opinions of doctoral students regarding program implementation principles and elements did not differ in accordance with their having teaching experience and their field of study. The results show that the objectives of Development and Learning and Instruction Planning and Evaluation courses are accomplished. Program has been found to affect the students more positively in general. The views of doctoral students at Health Sciences Program about the effects of the program were more positive than that of those attending to Social, Humanity, Administrative Departments and Language and Science and Mathematics. Faculty Members experienced no difficulties during the implementation of these courses in general. On the other hand, the students attending to the program and academic staffs holding these courses stated their views about the development of program in that it should include all faculty members. However, they stated that during planning and application of the program, content, form, period and time of the program should be organized in a way that encourage faculty members to participate in program and participation in to the program should be rewarded.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Dilruba KÜRÜM'ün "Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi" başlıklı tezi 20.07.2007 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM	
Üye	Prof.Dr Ayhan HAKAN	
Üye	Prof.Dr.Bekir ÖZER	
Üye	Prof.Dr.Müfit GÖMLEKSİZ	
Üye	Doç.Dr.Ahmet SABAN	

Prof. Dr. İlknur KEÇİK  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



## ÖNSÖZ

Yükseköğretim kurumlarının araştırma ve eğitim-öğretim alanlarındaki amaçlarına ulaşması, bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmedeki bu önemli rolleri, onların hem araştırmacılık hem de öğretim alanlarında, akademik yaşamlarının başlangıcından itibaren iyi bir biçimde yetişmelerini gerektirmektedir. Ancak, öğretim elemanlarının akademik yetiştirmelerinde araştırmacılık bilgi ve becerisinin öğretim konusunda sahip olmaları gereken bilgi ve becerilere göre daha ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumun en temel göstergesi, öğretim elemanlarının araştırmacılık bilgi ve becerilerini kazanmalarına yönelik bir lisansüstü öğrenimden geçmeleri ve akademik ilerlemelerinde çoğunlukla araştırma alanlarında ortaya koydukları ürünlerin dikkate alınmasıdır. Ancak, son yıllarda pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğretim elemanlarının, akademik gelişimlerinde araştırmacılık bilgi ve becerileri kadar, öğretim konusunda da gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarının önemi ve gerekliliği ilgili çevrelerde giderek daha fazla savunulmaktadır. Bu kapsamda, Yükseköğretim Kurulu’nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası’nın 35.maddesine göre lisansüstü eğitim gören araştırma görevlilerinin öğretim üyesi adayı olarak, öğretim alanındaki gelişimlerinin sağlanması amacıyla Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini almalarını sağlayacak bir uygulama başlatılmıştır.

Yükseköğretim Kurulu’nun almış olduğu bu karar, öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir gelişmedir. Ancak, yaklaşık yedi yıldır uygulanmakta olan bu programın, öğretim üyesi adayı öğretim elemanlarının öğretilimsel gelişimlerini sağlamada ne kadar etkili olduğunun ve programa katılan doktora öğrencilerinin ve programı yürüten öğretim elemanlarının, programın uygulanmasına ilişkin görüşleri ile programın geliştirilmesine dönük önerilerinin belirlenmesi önemli bir gerekliliktir. Bu gerekliliğe dayanılarak planlanan bu araştırmada, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük olarak verilen

derslerin, bu dersleri alan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin büyük emeği vardır. Öncelikle, meslek yaşamımın her aşamasında akademik ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sonsuz sabrı ve hoşgörüsüyle yol gösteren, varlığından her zaman güç aldığım değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a teşekkürüm sonsuzdur.

Akademik kariyerimin bu aşamasına kadar yetişmemde büyük emekleri olan, tez izleme jürimde bulunarak değerli katkıları ve olumlu eleştirileriyle beni yüreklendiren hocalarım Prof. Dr. Bekir ÖZER'e ve Prof. Dr. Ayhan G. HAKAN'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Araştırmamın uygulanması aşamasında büyük yardımlarını gördüğüm değerli hocalarım Prof. Dr. Gürhan CAN'a ve Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na, süreç içinde desteklerini esirgemeyen hocalarım Y. Doç Dr. Meral GÜVEN'e ve Öğr. Gr. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Mesleğe adım attığımız ilk günden beri her zaman yanımda olan, en zor anlarımda varlığı ve desteğiyle beni yalnız bırakmayan sevgili arkadaşım Y. Doç. Dr. Işıl KABAKÇI'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Araştırmam süresince yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gr. Yıldız KURTYILMAZ'a ve Öğr. Gr. Derya ATİK KARA'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki çalışma arkadaşlarıma ve adını veremediğim tüm arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama uzman görüşleriyle katkıda bulunan tüm hocalarıma, araştırmamın diğer üniversitelerde uygulaması aşamasında çok büyük desteklerini gördüğüm hocalarıma ve bu araştırmaya katılan doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarına da çok teşekkür ederim.

Son olarak, birlikte olduğumuz sınırlı anlarda bile onlardan çaldığım zamana karşın her zaman anlayış gösteren, varlıklarıyla bana gúc veren annem Nilgün KÜRÜM, babam Muzaffer KÜRÜM, ablam Neslihan ve eniştem Uđur NALBANTOđLU, kardeşlerim Yusuf ve Esra olmak üzere bütün aileme ve yeğenlerim Yasemin Öykü ve Eymen'e teşekkürüm sonsuzdur.

Dilruba KÜRÜM

Eskişehir, 2007

## İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZ ÖZÜ .....	ii
ABSTRACT .....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	viii
ÖNSÖZ .....	ix
ÖZGEÇMİŞ .....	xii
İÇİNDEKİLER .....	xiv
ÇİZELGE LİSTESİ .....	xix
ŞEKİL LİSTESİ .....	xxiii
BÖLÜM	
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Yükseköğretimin Amacı ve İşlevi .....	3
1.2. Öğretim Elemanları ve Görevleri .....	9
1.3. Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimi .....	12
1.3.1. Mesleki Gelişimin Tarihsel Süreci .....	13
1.3.2. Mesleki Gelişimin İlkeleri .....	15
1.3.3. Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenmesine İlişkin Görüşler .....	18
1.3.4. Mesleki Gelişim Alanları .....	21
1.4. Öğretimsel Gelişim Alanı ve Kapsamı .....	25
1.4.1. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim Gereksinimi .....	29
1.4.2. Öğretimsel Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenmesine Dönük Görüşler .....	31
1.5. Öğretim Elemanları İçin Öğretimsel Gelişim Amaçlı Uygulamalar ...	35
1.5.1. Çeşitli Ülkelerde Öğretim Elemanları İçin Öğretimsel Gelişim Amaçlı Uygulamalar .....	35

1.5.1.1. Öğretimsel Gelişime Yönelik Programlar ve Modeller	37
1.5.2. Türk Yükseköğretim Sisteminde Öğretim Elemanları İçin Öğretimsel Gelişim Amaçlı Uygulamalar	43
1.6. Sorun	47
1.7. Amaç	49
1.8. Önem	51
1.9. Sayıtlılar	53
1.10. Sınırlılıklar	53
1.11. Tanımlar	54
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	56
2.1. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim Gereksinimleri	56
2.2. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime İlişkin Görüşleri	59
2.3. Öğretimsel Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi	66
3. YÖNTEM	77
3.1. Araştırma Modeli	77
3.2. Evren ve Örneklem	78
3.3. Verilerin Toplanması	85
3.3.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması	85
3.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması	87
3.4. Verilerin Çözümlemesi	88
4. BULGULAR VE YORUMLARI	91
4.1. Programın Uygulanma Biçimi	91
4.2. Doktora Öğrencilerinin Programın Uygulama İlkelerine ve Öğelerine İlişkin Görüşleri	95

4.2.1. Uygulama İlkeleri .....	96
4.2.2. Amaçlar .....	98
4.2.3. İçerik .....	101
4.2.4. Öğrenme-Öğretme Süreci .....	104
4.2.5. Değerlendirme .....	108
4.3. Çeşitli Değişkenler İle Programın Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler İle Arasındaki İlişki .....	111
4.3.1. Öğretim Deneyimi İle Programın Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	111
4.3.1.1. Gelişim ve Öğrenme Dersi İçin Öğretim Deneyimi İle Dersin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	111
4.3.1.2. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi İçin Öğretim Deneyimi İle Dersin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	114
4.3.2. Doktora Öğrenim Alanları İle Programın Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	117
4.3.2.1. Gelişim ve Öğrenme Dersi İçin Doktora Öğrenim Alanları İle Dersin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	118
4.3.2.2. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi İçin Doktora Öğrenim Alanları İle Dersin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	121
4.4. Doktora Öğrencilerinin Derslerin Amaçlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Görüşleri .....	124
4.4.1. Gelişim ve Öğrenme Dersinde Amaçlara Ulaşılma Düzeyine İlişkin Görüşler .....	125
4.4.2. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde Amaçlara Ulaşılma Düzeyine İlişkin Görüşler .....	130

4.5. Programın Etkilerine İlişkin Görüşler .....	136
4.6. Çeşitli Değişkenler İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	140
4.6.1. Öğretim Deneyimi İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	141
4.6.2. Doktora Öğrenim Alanları İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	142
4.7. Öğretim Elemanlarının Programın Uygulama İlkelerine ve Öğelerine İlişkin Görüşleri .....	144
4.7.1. Uygulama İlkeleri .....	144
4.7.2. Amaçlar .....	147
4.7.3. İçerik .....	149
4.7.4. Öğrenme-Öğretme Süreci .....	152
4.7.5. Değerlendirme .....	156
4.8. Öğretimsel Gelişim Programını Yürüten Öğretim Elemanlarının Uygulamada Karşılaştıkları Olumsuzluklar / Güçlükler .....	158
4.9. Doktora Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim Programının Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri .....	162
4.9.1. Programa Katılım Biçimi .....	163
4.9.2. Programın Düzenlenme Biçimi .....	165
4.9.3. Programın Uygulanma Biçimi .....	168
4.9.4. Doktora Öğrencilerinin Diğer Görüş ve Önerileri .....	178
4.9.5. Öğretim Elemanlarının Diğer Görüş ve Önerileri .....	185
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	194
5.1. Sonuç .....	194
5.2. Öneriler .....	209
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	209

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	211
EKLER .....	212
1. Çalışma Evreni .....	213
2. Doktora Öğrencileri İçin Veri Toplama Aracı .....	214
3. Öğretim Elemanları İçin Veri Toplama Aracı .....	226
KAYNAKÇA .....	237



## ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1. Öğretim Elemanları İçin Öğretimsel Gelişim Modelleri .....	42
2. Araştırmanın Çalışma Evreni .....	80
3. Çalışma Evrenini Oluşturan Doktora Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri	81
4. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri	83
5. Öğretimsel Gelişim Programının Uygulanma Biçimi .....	92
6. Doktora Öğrencilerinin Derslerin Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşleri	96
7. Doktora Öğrencilerinin Derslerin Amaçlarına İlişkin Görüşleri .....	99
8. Doktora Öğrencilerinin Derslerin İçeriklerine İlişkin Görüşleri .....	102
9. Doktora Öğrencilerinin Derslerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Görüşleri .....	105
10. Doktora Öğrencilerinin Derslerin Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri	109
11. Öğretim Deneyimi İle Gelişim ve Öğrenme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	112
12. Öğretim Deneyimi İle Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	115
13. Doktora Öğrenim Alanı İle Gelişim ve Öğrenme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	118
14. Doktora Öğrenim Alanlarına Göre Gelişim ve Öğrenme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüş Puanlarının Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi .....	119
15. Doktora Öğrenim Alanları İle Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki .....	122

<b>Çizelge</b>	<b>Sayfa</b>
16. Doktora Öğrenim Alanlarına Göre Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine İlişkin Görüş Puanlarının Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi .....	123
17. Doktora Öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme Dersinde Kazandırılması Öngörülen Bilgileri Kazanma Düzeyine İlişkin Görüşleri .....	126
18. Doktora Öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde Kazandırılması Öngörülen Becerileri Kazanma Düzeyine İlişkin Görüşleri .....	131
19. Doktora Öğrencilerinin Programın Etkilerine İlişkin Görüşleri .....	137
20. Öğretim Deneyimi İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	141
21. Doktora Öğrenim Alanı İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki .....	142
22. Doktora Öğrenim Alanına Göre Programın Etkilerine İlişkin Görüş Puanlarının Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi .....	143
23. Doktora Öğrenim Alanına Göre Programın Etkilerine İlişkin Görüş Puanlarına Uygulanan Tukey HSD Testi Sonuçları .....	143
24. Öğretim Elemanlarının Derslerin Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşleri	145
25. Öğretim Elemanlarının Derslerin Amaçlarına İlişkin Görüşleri .....	148
26. Öğretim Elemanlarının Derslerin İçeriklerine İlişkin Görüşleri .....	150
27. Öğretim Elemanlarının Derslerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Görüşleri .....	153
28. Öğretim Elemanlarının Derslerin Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri	157
29. Öğretim Elemanlarının Uygulamada Karşılaştıkları Olumsuzluklar / Güçlüklere İlişkin Görüşleri .....	159
30. Programa Katılım Biçimine İlişkin Görüşler .....	163
31. Programa Katılması Gerekenlere İlişkin Görüşler .....	164

<b>Çizelge</b>	<b>Sayfa</b>
32. Programın Düzenlenme Biçimine İlişkin Görüşler .....	165
33. Ders Biçiminde Düzenlenmesi Gerektiğini Belirten Doktora Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Tercihlerine İlişkin Görüşleri	166
34. Ders Biçiminde Düzenlenmemesi Gerektiğini Belirten Doktora Öğrencileri ve Öğretim Elemanlarının Tercihlerine İlişkin Görüşleri	167
35. Programın Uygulanma Yerine İlişkin Görüşler .....	169
36. Programın Uygulanma Aşamasına İlişkin Görüşler .....	170
37. Programın Uygulanma Zamanına İlişkin Görüşler .....	171
38. Programın Uygulanma Saatlerine İlişkin Görüşler .....	172
39. Programın Uygulanma Süresine İlişkin Görüşler .....	173
40. Programın Her Bilim Alanındaki Öğrenciler İçin Ayrı Ayrı Uygulanmasına İlişkin Görüşler .....	174
41. Alana Özgü Bilgilerin, Uygulama Örneklerinin Yapılandırıldığı Basılı Materyallerin Hazırlanmasına İlişkin Görüşler .....	175
42. Danışma Biriminin Gerekliliğine İlişkin Görüşler .....	176
43. Programa Katılımın Akademik Yükseltmelerde Dikkate Alınmasına İlişkin Görüşler .....	177
44. Doktora Öğrencilerinin Programda Yer Almasını Önerdikleri Konular	179
45. Doktora Öğrencilerinin Programa İlişkin Genel Görüşleri .....	182
46. Doktora Öğrencilerinin Programa İlişkin Önerileri .....	183
47. Doktora Öğrencilerinin Yaşadıkları Güçlükler .....	185
48. Öğretim Elemanlarının Programda Başka Derslerin Yer Alması Konusundaki Görüşleri .....	186
49. Öğretim Elemanlarının Gelişim ve Öğrenme Dersinde Yer Alan İçeriğin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri .....	188

<b>Çizelge</b>	<b>Sayfa</b>
50. Öğretim Elemanlarının Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde Yer Alan İçeriğin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri .....	190

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Mesleki Gelişim Alanları .....	22
2. Öğretimsel Gelişim Alanının Mesleki Gelişim İçindeki Yeri .....	26
3. Öğretimsel Gelişim Alanının Diğer Mesleki Gelişim Alanlarıyla İlişkisi	28

## **Birinci Bölüm**

### **GİRİŞ**

Günümüzde kapsam alanı giderek genişleyen küreselleşme ve bilişim teknolojilerinin etkisiyle oluşan bilgidaki ve bilim alanındaki gelişmeler, dünyanın her yerinde, her toplumda, toplumların her tür hizmet, üretim ve işletim sistemlerinde, bu sistemlerde kullanılan bilgi ve teknolojiler ile insangücünün niteliğinde hızlı değişmelere neden olmaktadır. Bu değişim, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yaşam biçimini, amacını ve araçlarını da değiştirmektedir. Bu değişimin boyutu, gelişme, kalkınma, çağdaşlaşma gibi kavramlarla açıklanmaktadır.

Yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar ülkelerin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde, sahip oldukları emek-sermaye, üretim-tüketim, iç ve dış alım-satım gibi öğelerin çokluğuna dayanan ekonomik güç ölçüt alınmaktaydı. Bugün ise, bilgi üretimi, paylaşımı ve aktarımı gibi öğelerin çokluğuna dayanan ekonomik güç daha önemli görülmektedir. Bilgi toplumuna geçişin gereği olan ileri teknolojilerin kullanımı, gelişmiş ülkelerde günlük yaşamın her alanında öncelikli konuma gelirken, gelişme çabasında olan ülkelerde de kaçınılmaz olmaktadır. Bu durum, bireysel ve toplumsal yaşam biçimlerini ve toplumsal sistemlerin işlevlerini hızla değiştirmektedir. Örneğin, önceleri toplumsal bir sistem olarak eğitimin, varolan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması işlevi, toplumsal gereksinmelerin karşılanması için yeterli görülmekteydi. Ancak, günümüzde bu anlayış, çağdaş teknolojilerin de etkisiyle hızla değişen toplumsal ve bireysel yaşamın gereklerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, bireylerin üyesi oldukları toplumların devamını ve gelişmesini sağlayabilmeleri için, çağın teknolojik gelişmelerine dayanan yenilik ve değişikliklere uyum sağlayabilen, çağdaş teknoloji kültürüne sahip, bilgiyi üreten, sunan ve paylaşan bireyler olarak yetiştirilmeleri günümüz eğitiminin temel işlevidir (Sağlam, 2005).

Eğitimin bu işlevini yerine getirebilmesi, bir başka deyişle, yeni yetişen bireylerin hızla değişen ve gelişen toplum yaşamının gereklerine ayak uydurabilmelerinin sağlanması ve toplumsal değişim ve gelişimin önündeki sorunların çözümü, eğitimin daha etkili ve verimli biçimde işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu durum, bireylere daha nitelikli bir eğitimin verilebilmesi için eğitim sisteminde niteliği artırıcı düzenlemelere ve uygulamalara gidilmesini zorunlu kılmaktadır. Özer'in (2004) de belirttiği gibi, eğitimde niteliği sağlamak öğrenci alımından ürünün işlevselliğine dek uzanan sistemdeki tüm öğeleri ve süreçleri etkili ve verimli kılmakla olanaklıdır. Bu nedenle, amaçlanan toplumsal kalkınma sürecinin gerektirdiği yüksek nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için, eğitim sisteminin tüm basamaklarında ve tüm okullarda etkili bir eğitim-öğretim hizmetini yürütmekten sorumlu olan insan gücünün niteliklerinin geliştirilmesi öncelikli bir gerekliliktir.

Eğitimde niteliğin artırılması olarak tanımlanan bu gereklilik, Türkiye'de eğitim sisteminde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde temel sorun olma özelliğini korumaktadır. Bu sorunun çözümü, diğer bir deyişle, eğitimde niteliğin artırılması için, eğitim sisteminde kapsamlı yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Ergün (2001, s.182), son yıllarda eğitim sisteminde gerçekleştirilen düzenlemeleri, eğitim basamakları düzeyinde üç başlık altında incelemektedir:

- Temel öğretim basamağına etkili öğretmen yetiştirme
- Ortaöğretim öğretmenlerinin gerek akademik alan bilgisi, gerekse özel öğretim yöntem ve teknikleri başta olmak üzere öğretmenlik meslek bilgisi alanında da iyi yetişmelerini sağlama
- Yükseköğretim düzeyindeki öğretim elemanlarının bilimsel yeterliklerini ve öğretim becerilerini geliştirme

Bu düzenlemelerden de anlaşılacağı gibi, okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında niteliğin artırılmasında, bu basamaklarda görev yapan öğreticilerin gerek iyi bir alan bilgisine, gerekse öğretim bilgi ve becerilerine sahip olmaları önemli görülmektedir. Çünkü, hem örgün ve yaygın eğitim kurumları için nitelikli öğretmen, hem de toplumdaki üretim ve hizmet birimleri için yüksek nitelikli insan gücü yetiştirme, yükseköğretim kurumlarının görevleri arasındadır.

Bu görevi kapsamında yükseköğretim, ürettiği bilgi, bilim, teknoloji ve yetiştirdiği insangücü ile toplumsal yaşamda resmi ve özel düzeydeki tüm hizmet, üretim ve işletim sistemlerinin işlerlik, işlevsellik ve verimlilik gibi yönlerden niteliğini doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de üniversite kavramı ile özdeşleşen yükseköğretimin bu gücünü etkili biçimde kullanabilmesi, sistemi işletmekten sorumlu olan öğretim elemanlarının niteliklerine bağlıdır.

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan ve bir üst kavram olarak “öğretim elemanı” kavramı ile tanımlanan akademik personelin (işgörenlerin) niteliğinin iki temel boyutunu, bilimsel araştırmalar yoluyla bilgi ve teknolojileri üretme ve öğrencilere etkili kuramsal ve uygulamalı bir öğretim hizmeti verme gücü oluşturur. Yükseköğretim kurumlarında, diğer kurumlardan farklı olarak, işlev ve görevlerini gerçekleştirecek insangücünü oluşturan öğretim elemanlarının bu niteliklere sahip olarak yetişmeleri, genellikle kurum içinde ve yoğun olarak işbaşında gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan, yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının araştırma ve öğretime dönük bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan eğitim programlarının yükseköğretimin niteliğinin oluşturulmasında önemli bir işlevi vardır.

Bu araştırmanın sorununu, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük mesleki gelişim amaçlı eğitim programları oluşturduğundan, bu bölümde; önce yükseköğretim sisteminin kapsamı, amacı, işlevi ve örgütsel yapısı açıklanmış, daha sonra da bu sistemin amaç ve işlevlerini gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenen öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ve mesleki gelişimin içinde yer alan öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan eğitim programları tanıtılmıştır.

### **1.1. Yükseköğretimin Amacı ve İşlevi**

Eğitim sistemi içerisinde en üst düzeydeki eğitim basamağını oluşturan yükseköğretim, “bilginin ve buna bağlı olarak insan yetiştirme düzeninin kaynağıdır” (Ataunal, 1998, s.1). Yükseköğretim kurumlarının, tüm toplumsal sistemlerin gereksinimi olan yüksek nitelikli insangücü yetiştirme görevi yanında, bağımsız ve diğer kurumlarla işbirliği



içinde yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapma, bilgi ve teknolojiyi üretme, bilim verilerini yayma, ülke sorunlarına çözüm yolları önerme ve ulusal alanda ve evrensel düzeyde çağdaş gelişmeye ve kalkınmaya katkıda bulunma görevleri de vardır (Güneş ve Demirtaş, 2002, s.34; Karakütük, 2002, s.5). Yükseköğretim kurumlarının üstlendikleri bu görevleri yerine getirebilmeleri, bu kurumlardaki öğretim elemanlarının hem bilimsel çalışma ve araştırma hem de öğretim bilgi ve becerileri yönünden gerekli yeterliklere sahip olmaları ile olanaklıdır.

Türk yükseköğretim sistemini yeniden düzenleyen ve 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nda yükseköğretim, "Milli Eğitim Sistemi içinde, ortaöğretime dayalı en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim öğretimin tümü" olarak tanımlanmış ve amacı şöyle belirlenmiştir (YÖK, 2005):

a) Öğrencilerini;

- Atatürk İnkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
- Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
- Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,
- Türkiye Cumhuriyeti ve Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
- Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
- Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
- İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek

b)

- Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandırılacak programlar uygulayarak çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,
- Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak.

Yükseköğretimin yasada belirlenen bu genel amacı doğrultusunda; yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirmek durumunda oldukları amaçları üç boyutta incelenebilir:

- *Bireysel boyut:* Kendilerine gelen bireyleri insani ve toplumsal, ulusal ve evrensel değerlerle uyumlu iyi bir yurttaş ve ilgi ve yeteneklerine uygun bir meslek dalında uzman olarak yetiştirmek.
- *Toplumsal boyut:* Toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını hızlandırmak.
- *Bilimsel boyut:* Bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilim verilerini yaymak ve toplum yararına bilgi ve teknoloji üretmek.

Yükseköğretim kurumları üstlendikleri amaçları doğrultusunda, bir yandan bilimsel çalışma ve araştırma görevlerini sürdürürken, bir yandan da iş alanlarına nitelikli işgücü yetiştirmek için önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde çeşitli öğretim programlarını uygularlar. Yükseköğretim kurumları uyguladıkları program türüne ve düzeyine göre, yüksekokul, kolej, fakülte, enstitü gibi adlar alırlar. Kimi ülkelerde bu kurumların bazıları bağımsız olarak kurulabildikleri gibi, genellikle üniversite çatısı altında yer alırlar. Bu nedenle, yükseköğretim sisteminin temel ve geleneksel kurumları üniversitelerdir.

Hemen hemen tüm ülkelerde üniversiteler, bilim ve teknik alanında çalışma ve araştırma yapmak üzere bağımsız olarak kurulmuş olan araştırma merkezlerinin dışında bilgi ve teknik üretiminin büyük ölçüde gerçekleştirildiği akademik kurumlardır (Ataunal, 1998, s.1). Üniversitelerin, temelde varoluş nedeni olan toplumların gereksinmelerini karşılamak üzere bilgi ve teknik üretiminin yanı sıra üstlendikleri bir diğer görev ise, nitelikli insangücü yetiştirmektir (Güneş ve Demirtaş, 2002, s.34).

Güneş ve Demirtaş'ın (2002, s.34) Gasset'tan (1998, s.43) aktardığına göre, toplumsal kalkınmaya büyük etkileri olan üniversitelerin temel işlevleri, "araştırma yapmak, bilim üretmek ve yaymak, üst düzeyde meslek eğitimi sağlamak, kültür aktarmak ve bilim adamlarını yetiştirmek"tir. Aynı şekilde Karakütük (2002, s.5) ve DiLorenzo ve

Heppener (1994, s.485) de üniversitelerin işlevlerini, kısaca, öğretim, araştırma yapma ve bunun sonucunda ortaya çıkan ürünleri yayın yoluyla sunma olarak özetlemektedirler.

Menteş (2000, s.26) ise, üniversite kavramını kapsamı açısından irdelemiş ve altı boyuttan oluşan bir tanım yapmıştır. Buna göre üniversite, bilimsel bilginin toplandığı, bilgiyi üreteceklerin örgütlendikleri, üretilen bilginin yayıldığı, erişkin oluşumuna son şeklinin verildiği, meslek öğreniminin yapıldığı, üniversite düşüncesinin, kurumsallaşma ve kadrolaşmanın yeniden üretildiği akademik ve mesleki bir kurumdur. Bu tanıma göre, üniversitelerin bilgiye, topluma ve kendisine dönük üç temel işlevi vardır.

Güneş ve Demirtaş'ın (2002, s.35) Gökçe'den (1990, s.100) aktardığına göre üniversitelerin görevi, dünyaya geniş açıdan bakan, özgürlüğünü kazanması ve koruması gerektiğini bilen insan yetiştirmek ve amacı ise, üst düzeyde öğretim ve araştırma yaptırarak bilimsel düşünme yeteneğine sahip bireyleri topluma kazandırmaktır. Öte yandan, Gökçe (1990, s.100) üniversiteyi, “bilimsel üstünlüğün, akademik yeteneğin ve yönetim ustalığının ağır bastığı bir ortam” olarak tanımlamaktadır. Demir'e (1996, s.51) göre de üniversite, “verdiği eğitim, yaptığı öğretim ve bilimsel araştırmalarla ‘evrensel’ kimliğe sahip olan, olması gereken kurumların ortak adıdır”.

Bu tanımlarda dile getirilen ortak nokta, yükseköğretim sisteminin ana gövdesini oluşturan üniversitelerin temel görevinin, evrensel ve ulusal düzeyde bilimsel araştırma ve çalışmalar yapma ve üst düzeyde eğitim-öğretim verme, böylece bilimsel bilginin ve uygulama alanlarının toplumun ve tüm insanlığın yararına kullanılmasını ve yaygınlaşmasını sağlamak olduğudur.

Türkiye’de 1970’li yıllarda yaşanan siyasi ve ekonomik krizler ile toplumsal çalkantılar, diğer toplumsal sistemlerde olduğu gibi, yükseköğretim sisteminin de işleyişini olumsuz yönde etkilemiş ve yükseköğretim kurumlarının üstlendikleri işlevlerini gerçekleştirmelerini engellemiştir. Yükseköğretim alanında yaşanan bu olumsuzlukların

giderilmesi için 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile yükseköğretim sistemi bir bütün olarak yeniden düzenlenmiştir.

Bu yasa ile yükseköğretim sistemi yeniden yapılandırılarak önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim-öğretim yapılan tüm yükseköğretim kurumları üniversite çatısı altında toplanmıştır. Bu yapıya göre, üniversitenin akademik ve eğitim-öğretim birimlerini önlisans düzeyinde eğitim verilen meslek yüksekokulları, lisans öğrenimi yapılan dört yıllık fakülte ve yüksekokullar ile lisansüstü öğretim (yüksek lisans ve doktora) yapılan enstitüler oluşturmaktadır. Yasa ile üniversitelerin mali, idari ve akademik işleyiş ve işlevleri ile görevleri ve öğretim elemanlarının akademik sınıflandırılmaları ile akademik yükseltme ölçütleri yeniden düzenlenmiştir.

2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile getirilen bir başka düzenleme de, yükseköğretim kurumlarının amaçları doğrultusunda işlev ve işleyişlerini sağlamak, kurumların ülke düzeyinde dengeli biçimde dağılmalarını ve öğretim programlarının toplumun ve çalışma yaşamının gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmasını ve yükseköğretim kurumları arasında eşgüdümün sağlanması için bir Yükseköğretim Kurulu kurulmuştur (YÖK, 2005).

Yükseköğretim Kurulu'nun temel işlevi, yükseköğretimin yasada belirtilen amaçları doğrultusunda üç konuda yoğunlaşmıştır (Odabaşı, 1998, s.4):

- Yükseköğrenim çağında olan gençlere daha çok öğrenim olanağı sağlamak amacıyla yükseköğretim kurumlarının sayısını artırmak, bunları yurt geneline yaymak ve gereksinim duyulan ara insangücünü yetiştirmek üzere meslek yüksekokullarına öncelik vermek;
- Yüksek nitelikte ve yeter sayıda öğretim elemanı yetiştirmek için önlemler almak;
- Eğitimin niteliğini yükseltmek, araştırmaların sayı ve nitelik yönünden geliştirilmesi için gerekli çalışmaları yapmak.

Yükseköğretim Kurulu'nun üzerinde yoğunlaştığı bu üç amaç irdelendiğinde, yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi sorununa hem nicel hem de nitel açıdan yaklaşıldığı görülmektedir. Nicel açıdan, daha çok öğrencinin yükseköğretim kurumlarından yararlanabilmesi ve böylece ülkenin gereksinim duyduğu insangücünün

yetiştirilebilmesi için yükseköğretim kurumlarının sayısının artırılması ve bu insangücünü yetiştirecek yeterli sayıda öğretim elemanının yetiştirilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Nitel açıdan ise, yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırma ve eğitim-öğretimin niteliğini artıracak önlemlerin alınmasına, bu önlemlerin başında da nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesine önem verilmiştir.

Türkiye’de yükseköğretim alanında yapılan yeni düzenlemeler 25 yılını doldurmasına karşın, yükseköğretim kurumlarının bilimsel çalışma, araştırma ve yayın yapma ile eğitim-öğretim verme görevlerinde istenilen düzeye ve niteliğe ulaşamadıkları çeşitli kesimlerce ve bu alanda yapılan araştırmalarla dile getirilmektedir (YÖK, 2005; Şenses, 2004; Korkut, 2002, s.77; Doğan, 1996).

Üniversitelerin üstlendikleri temel görevlerini istenilen düzeyde yerine getirememelerinin nedenleri oldukça farklıdır. Örneğin Kavcar (1996), üniversitelerde yaşanan sorunları nitelik ve nicelik olarak ayırmakta ve nitelik sorununun nedenlerini; üniversite dışı ve üniversite içi olmak üzere iki grupta değerlendirmektedir. Buna göre, üniversite dışı etkenlerin en önemlileri;

- hızlı nüfus artışı,
- toplumsal yapıdaki olumsuz değişimler,
- eğitim sistemindeki ezberci anlayışın süregelmesi,
- yükseköğretime gelen öğrenci kalitesinin düşüklüğü,
- kısa zamanda çok sayıda üniversite açılması,
- üniversitelere yeterli mali kaynak sağlanamaması,
- kaynağı politik olan af yasaları ve
- ekonomik durum ile istihdam sorunu

olarak belirtilmektedir.

Üniversite içi etkenler ise;

- öğrenci seçme sistemi,
- öğretim elemanı azlığı, buna karşın öğrenci çokluğu ve bu dengesizliğin nitelik yönünden yetersiz kişilerle kapatılmaya çalışılması, dolayısıyla

öğretim bilgi ve becerisi yeterli düzeyde olmayan kişilerin bu görevlere getirilmesi,

- öğretim programlarının değerlendirilme sonuçlarına dayalı olarak geliştirilmemesi, öğretim elemanı seçme, yetiştirme ve akademik unvan verme sorunları ve
- araştırma görevlilerinin seçiminde yalnızca yabancı dil ve alan bilgisine yoğunlaşarak öğreticilik bilgi ve becerisinin aranmayışı

olarak görülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının bilimsel çalışma ve araştırma ile eğitim-öğretim etkinliklerini ulusal ve evrensel düzeyde etkili biçimde yerine getirebilme gücünü sahip oldukları özkaynakları ve bu özkaynakların içinde de öğretim elemanlarının nicel ve nitel yönden yeterlikleri belirler.

## 1.2. Öğretim Elemanları ve Görevleri

Üniversitelerden araştırmalar yoluyla bilgi üretmesi, öğretim yoluyla aktarması ve yayınlar yoluyla topluma sunması beklenmektedir (Adıgüzel, 2002, s.4). Üniversitelerin kendilerinden beklenen tüm bu görevleri gerçekleştirmesi, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının nicel ve nitel yönden yeterli olmalarına bağlıdır.

Öğretim elemanları, yükseköğretim kurumlarının akademik personel kadrosunu oluşturan kişilerdir. 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Yasası'na göre, öğretim elemanları öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve okutmanlar ile öğretim yardımcıları olmak üzere üç gruba ayrılmaktadırlar. Profesör, doçent ve yardımcı doçent kadrosunda görev yapan akademik personel öğretim üyeleri grubunu oluşturur. Öğretim görevlileri ve okutmanlar alanlarıyla ilgili dersleri vermek ve uygulamaları yürütmekten sorumlu olan öğretim elemanlarıdır. Öğretim yardımcılığı grubunda ise, araştırma görevlisi, uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacıları yer almaktadır (YÖK, 2005).

Yükseköğretim alanında akademik yönden yeni düzenlemelerin en önemli hedeflerinden birisi, yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretimin niteliğinin

yükseltilmesinin ve araştırma-yayın çalışmalarının hızlandırılmasının önkoşulu olan nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesi, öğretim elemanlarının sayısının artırılması ve bunların yükseköğretim kurumlarına dengeli dağılımlarının sağlanması olarak belirlenmiştir (Ataunal, 1998, s.71). Bu düzenlemeler, öğretim elemanlarına akademik yönden iki görev yüklemektedir. Bunlardan biri öğreticilik, diğeri ise araştırmacılık görevidir. Dünyada ve Türkiye’de bu iki temel görevin iç içe geçtiğini belirten Korkut’a (1999, s.478) göre, bu görevler, başta öğretim üyeleri olmak üzere tüm öğretim elemanlarına hem etkili bir öğretici olma hem de ulusal ve uluslararası düzeyde yayın yapma yükümlülüğünü getirmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarına yüklenen öğreticilik ve araştırmacılık görevlerinden hangisinin daha öncelikli olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır (Korkut, 2002, s.183). Yurtdışındaki kimi üniversitelerde bu iki görev birbirinden ayrı tutulurken, kimi üniversitelerde ise, böyle bir ayırım yapılmadan, öğretim elemanlarından bu iki görevi bir arada sürdürmeleri istenmektedir. Örneğin, İtalya, İspanya, Hollanda ve Fransa’daki üniversitelerde, öğretim elemanlarından araştırmacılık ve öğreticilik görevlerini bir arada yürütmeleri beklenmektedir. Öte yandan, İsveç’te ve ABD’de bu iki görev birbirinden ayrı tutulmaktadır. ABD’deki üniversitelerin bir diğeri özelliği ise, üniversitelerin genellikle araştırmaya ağırlık veren araştırma üniversiteleri ile öğretime ağırlık veren diğeri üniversiteler olmak üzere ikiye ayrılmasıdır (Tural, 2004, ss.191-201). Türkiye’deki üniversitelerde de, yasada tanımlandığı biçimde, öğretim elemanlarının her iki görevi de birlikte yürütmeleri öngörülmektedir. Ancak, öğretim elemanlarının doçentlik ve profesörlük gibi akademik yükselme süreçlerinde ulusal ve uluslararası düzeyde yayın yapma gibi araştırmacılık sorumluluklarının daha çok dikkate alınması, öğretim elemanlarının araştırmacılık görevlerinin öğreticilik görevlerinden daha öncelikli görüldüğü biçiminde yorumlanabilir (Tural, 2004, s.252; Korkut, 2002, s.183).

Bu noktada, “Acaba öğretim üyesinin alanında uzman olması, aynı zamanda iyi öğretmesi anlamına mı gelmektedir?” (Korkut, 2002, s.186) sorusu akla gelmektedir. Korkut’a (1999, s.481) göre, buradaki temel belirleyici özellik, üniversitede herhangi bir alanda görevli öğretim elemanının, üniversite dışında aynı alanda çalışan ve

araştırma-geliştirme olanağı olan bir çalışandan ayrıldığı nokta, üniversitedeki öğretim elemanının öğretim görevinden kaynaklanan öğretim bilgi ve becerisi ile donanmış olma beklentisi ve gerekliliğidir.

Yükseköğretim kurumlarının yasalarda belirtilen işleyişlerinin sağlanmasından ve işlevlerinin yerine getirilmesinden sorumlu olan yönetim birimlerince ve aynı zamanda pek çok öğretim üyesince de dile getirildiği gibi, yükseköğretim alanında istenilen niteliğe ulaşılmasında öğretim elemanlarının iyi bir alan ve araştırma bilgisi yanında, temel görevleri arasında yer alan öğretim yeterliklerine de sahip olmaları önemlidir. Öğretim elemanları, bu iki yönlü yeterliklerini yine üniversite içinde kazanmak durumundadırlar.

Üniversitelerde bilimsel çalışma ve araştırma ile eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde öncelikli ve ön planda olan öğretim üyeleri, üniversitedeki öğretim elemanlığı yaşamlarına genellikle araştırma görevlisi olarak başlarlar. Araştırma görevlileri ve diğer öğretim elemanları, öğretim üyeliği için zorunlu olan yüksek lisans ve doktora öğrenimleri sırasında öncelikle, araştırmacılık bilgi ve becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda alan öğretimi konusundaki bilgi ve becerilerini de, alanda birlikte çalıştığı öğretim üyesiyle birlikte veya bağımsız olarak derse girerek ve çoğunlukla onu model alarak edinmeye çalışırlar. Araştırma görevlileri ve kısmen diğer öğretim elemanları alanlarıyla ilgili araştırma bilgi ve becerilerini kuramsal dersler ile alan uzmanı bir öğretim üyesinin danışmanlığında ve denetiminde uygulamalı çalışmalarla kazanırken, genellikle öğretim bilgi ve becerilerini edinmeleri için özel olarak düzenlenmiş bir eğitimden geçmezler. Bu nedenle, çeşitli araştırma sonuçlarının da vurguladığı gibi (Kabakçı, 2006; Moeini, 2003; Korkut, 1999), öğretim üyesi adaylarının yetişimleri sırasında uzmanlaşmayı amaçladığı alanın öğretimi konusunda da gelişme gereksinimleri vardır.



### 1.3. Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimi

Toplumsal yaşamdaki tüm üretim-hizmet, araştırma-geliştirme, eğitim-öğretim, işletim-yönetim vb. sistemlerdeki işgörenlerin görev ve sorumluluklarını en etkili biçimde yerine getirebilmelerinde, mesleki gelişim önemli bir yere sahiptir. Alanyazında mesleki gelişim, genellikle, akademik gelişim, personel gelişimi, öğretimsel gelişim ve hizmetiçi eğitim gibi farklı kavramlar altında incelenmekte ve farklı biçimlerde tanımlanmaktadır (Vatanapradith, 1990, s.14).

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları yönünden de son derece önemli olan mesleki gelişim, konu alanı uzmanlarınca işlevi, kapsamı, amacı ve süreci gibi farklı yönleri ele alınarak tanımlanmıştır. Örneğin, Francis (1975, s.720) mesleki gelişimi, öğretim elemanlarının kendi gereksinimlerini, öğrencilerin gereksinimlerini ve kurumların gereksinimlerini karşılamak üzere öğretim elemanlarının tutumlarını, becerilerini ve davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan kurumsal bir süreç olarak tanımlamıştır. Vatanapradith'in (1990, s.15) Gaff'ten (1975) aktardığına göre, mesleki gelişim, öğretim elemanlarının özellikle öğreticilik rollerindeki yeterliklerini geliştirmeyi, ilgilerini genişletmeyi ve onların her türlü kişisel gelişimlerini kapsayan bir süreçtir. Nelson (1980) da, öğretim elemanlarının öğretici, araştırmacı ve kuruma katkıda bulunan kişiler olarak meslek yaşamlarının her yönünde kendilerini geliştirmeleri için düzenlenen tüm etkinlikleri mesleki gelişim olarak tanımlamaktadır. Millis (1994, s.454) ise mesleki gelişimi, bireysel olarak öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesi, gereksinimlere uygun programların tasarlanması, uygun ortamların hazırlanması, kurumsal yapının geliştirilmesi gibi birden fazla yönü olan etkinlikler olarak açıklamaktadır.

Gagne (1998, s.15), mesleki gelişimi genel olarak kapsamı açısından ele almış ve öğretim elemanının akademik bir toplumun üyesi, bir alan uzmanı ve bir birey olarak geliştirilmesi olarak tanımlamıştır.

Özer (2004), ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlere dayalı olarak ele aldığı mesleki gelişimi süreç açısından irdelemiş ve mesleki gelişimi, "öğretmenlerin

mesleğe girişlerinden emekli oluncaya dek işlerini en etkili biçimde yürütmeleri için gerekli olan yeterliklere her zaman sahip olmaları süreci” olarak açıklamaktadır.

Kabakçı (2006, s.5) ise, mesleki gelişimle ilgili diğer tanımlamalara da dayanarak, mesleki gelişim kavramını amacı açısından irdelemiş ve mesleki gelişimin amacını, öğretim elemanları aracılığıyla, yükseköğretim kurumlarının öğretim ve araştırma alanındaki gelişimlerini gerçekleştirmek ve buna bağlı olarak yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri arasında yer alan öğretim ve araştırma yaparak sunulan hizmetlerin niteliğinin artırılması olarak tanımlamıştır.

Farklı araştırmacılar tarafından farklı açılardan tanımlanan mesleki gelişim, işlev, kapsam, süreç ve amaç yönünden bir bütün olarak, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının bireysel ve akademik gelişimine katkıda bulunan, aynı zamanda kurumların gelişmesine odaklanan, öğretim elemanlarının mesleki yaşamlarının tümünü kapsayan çok yönlü etkinlikler olarak tanımlanabilir.

### **1.3.1. Mesleki Gelişimin Tarihsel Süreci**

Yükseköğretim kurumlarında bilgi üretme ve yayma, araştırma ve geliştirme, eğitim ve öğretim görevlerini üstlenen öğretim elemanlarının mesleki gelişimine dönük uygulamalar uzun yıllardır süregelmektedir. Ancak, son yıllarda bilim ve teknoloji ile bunların uygulama alanlarındaki hızlı gelişmeleri doğrultusunda, iş kollarında uzmanlık alanlarının ve düzeylerinin sürekli artması ve çeşitlenmesi, öncelikle işgörenlerin mesleki gelişiminin önemini artırmıştır. Mesleki gelişimin öneminin artması, mesleki gelişim programlarını yaygınlaştırmış ve kurum ve kuruluşlarda mesleki gelişim merkezlerinin kurulmasını hızlandırmıştır. Çalışanların mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu merkezlerdeki eğitim uygulamalarında, yetişkin eğitimi ve yetişkinlerin öğrenme ilkeleri temel alınmaktadır (Lawler ve King, 2000, s.1). Bu gelişmeler doğrultusunda yükseköğretim kurumları da, akademik işlevlerini daha etkili biçimde yerine getirebilmeleri için, öğretim elemanlarına dönük mesleki gelişim amaçlı eğitim etkinliklerine ağırlık vermişlerdir.

Mesleki gelişim amaçlı eğitim programlarının ilk uygulamaları 19. yüzyılda Harward Üniversitesi'nde başlatılmıştır. Bu çalışmalar, 20. yüzyıldan itibaren öğretim üyelerinin niteliklerinin geliştirilmesi amacına odaklanmıştır (Lawler ve King, 2000, s.3). 1960'lı yılların sonunda yükseköğretim alanında artan öğrenci sayıları, azalan mali kaynaklar ve öğretim elemanlarının gerek yetersizliği, gerekse varolan öğretim elemanlarının yaşlanması gibi nedenler, mesleki gelişimin 1970'li yıllarda ağırlık kazanmasına neden olmuştur (Millis, 1994, s.454). Vatanapradith'in (1990, s.15) Gaff'ten (1975) aktardığına göre, 1970'li yılların ortalarında üniversitelerin yarısından fazlasında mesleki gelişim programları bulunmaktadır. Örneğin Gaff (1975), 1975 yılında 200'den fazla öğretim elemanı geliştirme programı tanımlamıştır. Bu dönemlerdeki programlar, genellikle bir ya da iki günlük kısa süreli seminer programları biçiminde yürütülmüştür.

1970'li yıllardaki ilk mesleki gelişim çalışmaları, öğretim elemanlarının alan uzmanlığı yeterlikleri ile öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi temel alınarak, öğretimin etkililiğinin artırılmasına odaklanmıştır. Bu programlarda sıklıkla, sınıflardaki yetişkin öğrenenlere uygulamaların nasıl yapılması gerektiği ve yetişkinlerin nasıl öğrendikleri, başlı başına bir çalışma konusu olarak geniş bir biçimde tartışılmıştır. 1980'li yıllarda ise, öğretim elemanlarının sınıf uygulamalarında uzmanlıklarını geliştirmeye odaklanan öğretimsel gelişim merkezleri, diğer bir deyişle öğrenme-öğretme merkezleri kurulmaya başlamıştır. Bu çalışmalar 1990'lı yıllarda da devam etmiştir. Ancak, bu dönemdeki çok az araştırmacı, yetişkin öğrenenler olarak öğretim elemanlarına mesleki gelişimlerine ilişkin bir bakış sağlayacak geliştirme çalışmaları yapmıştır. 21. yüzyılın başlarında ise, yükseköğretimde nitelik sorunlarının artması ve çeşitlenmesi, öğrenci sayısındaki artış ve buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenmesi önem kazanmıştır. Bunun bir sonucu olarak, mesleki gelişime dönük eğitim programlarında öğretim elemanlarının bunu anlamasına olanak sağlayacak içerikler oluşturulmuştur (Liss, 2004, s.1; Moeni, 2003, ss.11–13; Lawler ve King, 2000, ss.3–4).

Alfano'ya (1993, s.68) göre, mesleki gelişim etkinliklerinin geliştirilmesi, yükseköğretim kurumlarının niteliklerinin artırılmasında en ekonomik yollardan biridir. Ancak, mesleki gelişimin yükseköğretim kurumları üzerindeki öneminin anlaşılmasına ve çeşitli düzeylerdeki etkinliklerin uzun süredir düzenlenmesine karşılık, etkinliklerin

amaca ulaşmada yeterli olmadığı söylenebilir. Evans ve Nation (1998, s.49), mesleki gelişimde karşılaşılan en önemli sorunun, eğitsel çalışmaların gerçekleştiği ortamlarda politikaların geliştirilmemesi olduğunu belirtmektedir. Onlara göre, bu etkinliklerin gerçekleştiği ortamlarda görev alan eğitimcilerin sürekli olarak değişen gereksinimlerinden hareketle katılanların görüşlerinin alınması ve bu görüşlere bağlı olarak etkinliklerin gerçekleştirilmesi bu sorunun çözümüne katkı sağlayabilecektir.

Yükseköğretim alanında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin bireysel ve kurumsal açıdan en önemli katkısı, yükseköğretim kurumlarının ve öğretim elemanlarının mesleki gelişime olan farkındalık düzeylerinin artmasını sağlamasıdır. Nitekim, yurtdışındaki üniversitelerin internet sayfaları incelendiğinde, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik üniversite düzeyinde mesleki gelişim merkezlerinin ya da birimlerinin bulunması, bunun en belirgin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, Türk yükseköğretim sistemi açısından incelendiğinde de, öğretim elemanlarının mesleki gelişimine dönük çeşitli uygulamalar olmakla birlikte, bunların yaygınlık düzeyi ve bu etkinliklerin planlı bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlayan merkez ya da birimlerin sayısı yönünden yeterli olduğu söylenemez.

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarına yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olmasında ya da etkinliklerin amacına ulaşmasında belirleyici rol oynayan öğelerden birisi de, mesleki gelişime yönelik ilkelerin belirlenmesi ve etkinliklerin bu ilkeler çerçevesinde düzenlenerek uygulanmasıdır.

### **1.3.2. Mesleki Gelişimin İlkeleri**

Tüm eğitim programlarında olduğu gibi, işgörenlerin mesleki gelişimine yönelik eğitim programlarının da etkili olabilmesi için, hedef kitlenin özellikleri ve eğitim gereksinimleri ile mesleki gelişim eğitiminin temel ilkelerinin bilinmesi son derece önemlidir. Mesleki gelişim programlarının düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken öncelikli özellik, bu programlara katılması beklenen grubun yetişkin olmaları ve yetişkinlerin de kendilerine özgü öğrenme davranışlarının olmasıdır. Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının da yetişkinler grubunda yer alması,

onların mesleki gelişimlerine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesinde ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri ön plana çıkarmaktadır.

Liss'in (2004) Polson'dan (1993) aktardığına göre, yetişkin öğrenenler genelde duygusal tepkiler verir ve onların doğruları sorgulandığı zaman savunmaya geçerler. Bu nedenle, yetişkinlerin nasıl öğrendiğinin ve öğrenmelerinde nelere önem verdiklerinin bilinmesine gerek vardır. Yetişkin öğrenenlerin nasıl öğrendiğine ilişkin çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen bu varsayımlar şu şekilde özetlenebilir (Barutçugil, 2002, ss.22–23, Duman, 2000, ss.109–110; Knowles, 1996, ss.56–62):

- Yetişkinler, bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyarlar ve çoğunlukla “nasıl” sorusuna yanıt ararlar. Yetişkinler, bilme gereksinimi ve ilgileri karşılandığı sürece öğrenmeye güdülenirler.
- Yetişkinler, kendi kararlarını alma ve kendi yaşamlarından kendilerinin sorumlu olduğu biçiminde bir benlik algısına sahiptirler. Bu benlik algısı, öğrenme sürecinde, genellikle süreci kontrol etme eğilimi biçiminde kendini gösterir. Bunun bir sonucu olarak yetişkinler, başkalarının kendi isteklerini dayatmalarını hissettikleri anda ise, öğrenmeye direnç gösterirler.
- Yetişkinler, öğrenme ortamlarına yaşantı birikimi ile gelirler. Öğrenme ortamlarına zenginlik getirdiklerini bilen yetişkinler, öğrenme ortamının kendi yaşantıları üzerine yapılandırılmasını isterler.
- Yetişkinler için zaman oldukça değerlidir. Zamana verdikleri değere bağlı olarak yetişkinler, katıldıkları etkinliklerin maliyete değer ve kısa dönemde sonuç veren bir çaba olmasını beklerler. Öte yandan, eğitim için belirlenen süreler de yetişkinler için önemlidir. Çünkü yetişkinlerin dikkatlerini yoğunlaştırabildikleri süreler sınırlıdır. Bu nedenle, uzun süreli etkinliklerden yeterli verimi alamazlar.

- Yetişkinler farklı hızlarda ve biçimlerde öğrenirler. Onların öğrenmelerindeki bireysel farklılıklar, özellikle yaş ile birlikte daha da artar. Bunun bir sonucu olarak yetişkinler, eğitim yöntemlerinin çeşitlilik göstermesini beklerler.
- Yetişkin öğrenenler için önemli bir diğer konu güdülenmedir. Yetişkinlerin güdülenmesinde daha iyi iş, mesleğinde yükselme, daha fazla ücretlendirme gibi dışsal güdüleyicilerden daha çok, iş doyumu, özsaygı ve yaşam kalitesi gibi içsel güdüleyiciler daha büyük bir öneme sahiptir.

Yetişkin öğrenenlerin öğrenmelerine ilişkin varsayımlar incelendiğinde, yetişkinlerin öğrenme sürecinde sorgulayıcı davranışları, öğrenme süreci üzerindeki kontrol eğilimleri, sahip oldukları yaşantı zenginliği, öğrenmeye ayırdıkları zaman, öğrenme hızlarındaki ve biçimlerindeki farklılıklardan dolayı, diğer öğrencilerden farklı özellikler taşıdığı söylenebilir. Bu nedenle yetişkinler için düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinde, sözkonusu varsayımların bilinmesi ve aynı zamanda dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

Mesleki gelişimin ilkelerinin neler olması gerektiğine ilişkin görüşler de, yetişkinlerin öğrenme ilkelerinde olduğu gibi çeşitlidir. Ancak farklı biçimlerde ele alınan mesleki gelişim ilkelerinin ortak özellikler taşıdığı söylenebilir. Nitekim Vatanapradith (1990, ss.17-18), mesleki gelişim ilkeleriyle ilgili yapmış olduğu alanyazın taramasına dayanarak mesleki gelişim ilkelerine ilişkin şu önerileri geliştirmiştir:

- Öğretim, pek çok öğretim elemanının temel rolüdür. Ancak öğretim etkinliği araştırma, toplumsal ilgi gibi diğer alanlardan da etkilenmektedir. Bu nedenle öğretim elemanları, bu alanların her birinde gelişmeleri konusunda desteklenmelidir.
- Öğretim, öğreticilerin kişiliğini yansıtır. Bu nedenle, öğretimi geliştirme programlarında öğrenme ve öğretimle ilgili tutumlara, değerlere ve becerilere vurgu yapılması öğretim elemanlarının duyarlılıklarının artırılmasında daha etkili olacaktır.

- Mesleki gelişimin en temeldeki amacı, eğitimin kalitesini yükseltmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi ise, kurumların bu misyonu üstlenmeleri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının hem öğretim elemanlarının gelişimine hem de öğrencilerin en etkili yollarla öğrenmelerine yardımcı olma sorumluluğunu üstlenmeleri gerekir.
- Mesleki gelişim, öğretim elemanlarının kişisel gelişimini desteklemelidir. Bu nedenle, düzenlenecek olan etkinlikler yeni beceriler geliştirmeye, öğretim elemanlarının öğrencilerini daha iyi anlayabilmelerine ve kişilerarası etkili ilişkiler kurmalarına destek olmalıdır.

Mesleki gelişimin ilkelerine ilişkin ortaya konan bu görüşler, yetişkin öğrenci olarak öğretim elemanlarının nasıl öğrendikleri ve öğrenmelerinde nelere dikkat ettiklerine ilişkin önemli ipuçlarını içermektedir. Ancak, burada yer verilen mesleki gelişim ilkelerinin, öğretim elemanları için düzenlenecek olan mesleki gelişim etkinliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda sınırlı bilgileri içerdiği söylenebilir. Mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde yetişkin öğrencilerin öğrenme özellikleri kadar, bu tür etkinliklerin düzenlenmesinde nelere dikkat edilmesi gereken ilkelerin bilinmesi de gerekmektedir.

### **1.3.3. Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenmesine İlişkin Görüşler**

Araştırmanın önceki bölümlerinde de açıklandığı gibi, üniversitelerin işlevleri kapsamında öğretim elemanlarının üstlendikleri araştırma ve öğretim görevlerini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmelerinde mesleki gelişimin önemli bir rolü olduğu, konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve uzmanlar tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Özellikle, mesleki gelişim kapsamında öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük etkinlikler, öğretim alanındaki sorunların çözümünün önemli bir parçası olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu tür etkinliklerin düzenlenmesi önemli olmakla birlikte, etkili olması da son derece önemlidir. Bu nedenle, konu alanı uzmanlarınca öğretim elemanlarına dönük mesleki gelişim amaçlı etkinliklerin başarılı olabilmesi için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Örneğin, Pittas (2000, s.98), mesleki gelişim programlarının başarısında öğretim elemanlarının gereksinimlerinin belirlenmesi ve gelişimleri konusunda güdülendirilmelerinin yanı sıra çeşitli burslarla ödüllendirilmelerinin de önemli olduğunu belirtmektedir. Chiat ve Gueths (1981), mesleki gelişim programlarının düzenlenme nedeni olan sorunların üstesinden gelinebilmesi için bazı noktalar üzerine odaklanması gerektiğini belirterek, hazırlanacak programların; tanımlanabilir nitelikte ve üniversite düzeyinde olması, yöneticiler tarafından desteklenmesi, öğretim elemanı merkezli olması gerektiğini savunmaktadır.

Vatanapradith'in (1990, ss.20-21) Eble'den (1972) aktardığına göre, kapsamlı bir mesleki gelişim programının şu özellikleri içermesi gerekmektedir:

- Öğretim elemanlarının mesleki gereksinimleri belirlenmelidir.
- Akademik kariyerine yeni başlayan ve akademik kariyerine uzun süredir devam eden öğretim elemanlarına mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için yardımcı olunmalıdır.
- Mesleki gelişim programları kurumsal yönden desteklenmelidir.
- Kurumsal düzeyde bir ödül politikası oluşturulmalı ve bu titiz bir biçimde uygulanmalıdır.
- Hazırlanacak programlar, geleceğe yönelik olmalı, yeni öğretim rollerini ve alandaki yenilikleri kapsayacak biçimde geliştirilmelidir.

Bir mesleki gelişim programının sahip olması gereken özelliklere ilişkin yukarıdaki görüşlere ek olarak, Bensimon, Ward ve Sanders (2000, ss.78-81), düzenlenecek etkinliklerde yönetimin desteğinin de çok önemli olduğunu, ayrıca bu etkinliklerin bir parçasının kurum kültürünü vermesinin, kişilerarası ilişkileri geliştirmesinin de gerekliliğine dikkat çekmektedirler.

Murray (2001, s.489), alanyazın incelemesine dayalı olarak, öğretim elemanlarının etkili bir biçimde geliştirilmesi, diğer bir deyişle mesleki gelişimlerinin sağlanmasının temelinde olması gereken altı kategoriden söz etmektedir. Bu altı kategorinin



zenginleştirilebileceğine de vurgulayan Murray'e (2001, s.489) göre, mesleki gelişim etkinliklerinin temelinde olması gereken özellikler şu biçimde sıralanmaktadır:

- Öğretim elemanlarını mesleki gelişim konusunda cesaretlendirmek ve özendirici ortamlar oluşturmak
- Formal bir biçimde yapılandırılmış ve amaca odaklı bir mesleki gelişim programı hazırlamak
- Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ile ödüllendirilmeleri arasında ilişki kurmak
- Hizmet verilen kuruma aitlik duygusunu geliştirmek
- Tüm meslektaşların desteğini almak
- İyi bir öğretime olan inancın yöneticiler tarafından değer görmesi ya da değerlendirilmesi, bir diğer deyişle, yöneticilerin desteğini almak

Liss'in (2004) Brookfield'tan (1994) aktardığına göre, Brookfield öğretim elemanlarının mesleki gelişimi için temel ve yardımcı ilkeler belirlemiş ve bu ilkelerden hareket ederek mesleki gelişim programlarının tasarlanmasında şu genel ilkeleri ortaya koymuştur:

- Mesleki yetiştirme ve geliştirme çalışmalarının öncelikle gereksinim, önem, amaç, başarı ölçütleri vb. boyutlarının ortaya konması
- Yetiştirme sürecinin tüm aşamalarında öğretim üyelerinin katılımının sağlanması
- Programların daima esnek ve çeşitli durumlara uyarlanabilir nitelikte olması
- Uygulamaların kişilerin ilgilerine ve yaşadıkları sorunlara göre düzenlenmesi
- Öğretim elemanlarının kendi öğretim stillerini tanımlarının sağlanması ve kendi stillerini kullanma konusunda cesaretlendirilmeleri

Brookfield (1994), aynı zamanda, mesleki gelişim programlarında belirgin becerilere yoğunlaşma ve aşırı kuramsallaştırmadan kaçınma; alıştırma ya da uygulamaları gerçek yaşam becerilerini geliştirecek biçimde seçme; yetiştirme amaçlı programları izleme ve ders sunumu konularında da bir dizi öneriler sunmaktadır.

Mesleki gelişim amaçlı etkinliklerin düzenlenmesine (merkezler, programlar, modeller vb.) ilişkin öneriler birlikte değerlendirildiğinde; mesleki gelişim etkinliğinin, hangi birim tarafından düzenlense düzenlensin ya da hangi gelişim alanına ağırlık verilirse verilsin, temelde öğretim elemanlarının ve kurumun çeşitli gereksinimlerine yanıt verme, katılımcılarını güdüleme ve değişen teknolojilerin kullanımını destekleme özelliklerine sahip olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, öğretim elemanlarının ve kurumun etkililiğini ve verimliliğini artırmanın temel koşullarından biri olan mesleki gelişim içinde, öğretim alanının ve öğretim elemanlarının bu gelişim alanındaki yeterliklerinin geliştirilmesinin önemli bir yeri vardır. Bu açıdan, öğretim alanında istenilen başarının sağlanması için, bu amaca dönük etkinliklerin düzenlenmesinde ve uygulanmasında konu uzmanlarınca geliştirilen önerilerin dikkate alınması önemlidir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesine ilişkin geliştirilen ilkeler ve bu etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin önerileri yansıtan görüşler, mesleki gelişimi çok boyutlu olarak ele almaktadır. Bu durum, aynı zamanda, yetişkin öğrenenlerin eğitim gereksinimlerinin de çok yönlü olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen ve yukarıda verilen mesleki gelişim ilkeleri ile ilgili önerilerde, öğretim elemanlarının mesleki gelişimleri içinde öğretim, uzmanlık alanı, kişisel ve kurumsal boyutta gelişimleri vurgulanmaktadır. Bu ilkeler, mesleki gelişimin tanımlarında da doğrudan ya da dolaylı olarak belirtildiği gibi, mesleki gelişimin birden çok alandan oluştuğunu göstermektedir.

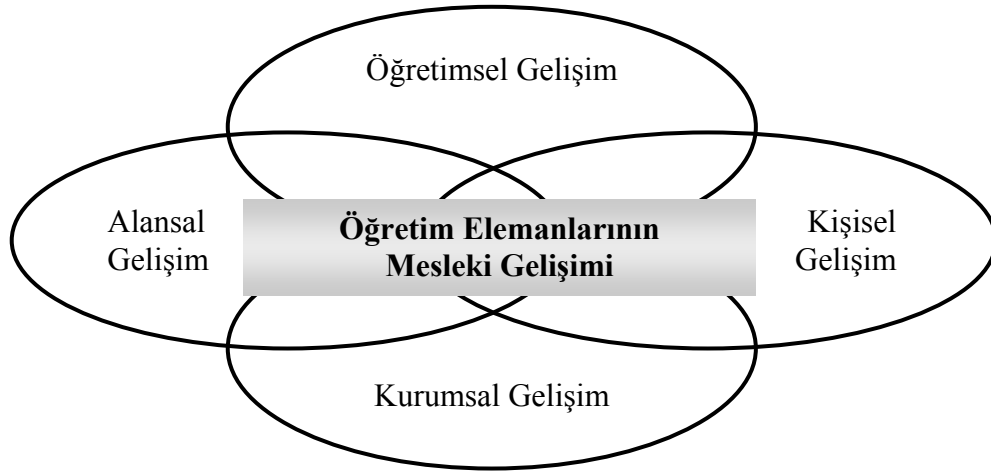
#### **1.3.4. Mesleki Gelişim Alanları**

Mesleki gelişimin adlandırılmasında ve tanımlanmasındaki çeşitlilik, mesleki gelişim alanlarının sınıflandırılmasında da ortaya çıkmaktadır. Örneğin D'Eon (1997), mesleki gelişimi öğretimsel ve kurumsal olarak iki alanda incelerken, Gagne (1998), Stanton (1993, s.30) ve Vatanapradith (1990, s.27) ise, mesleki gelişimi kurumsal, kişisel ve öğretimsel olarak üç alanda ele almışlardır. Diamond (2002, ss.4-5) da, mesleki gelişimi üç alanda incelemiş ve bu alanları öğretimsel, kurumsal ve alansal gelişim olarak adlandırmıştır. Kabakçı (2006), Moeini (2003) ve Grant ve Keim (2002) ise,

mesleki gelişim alanlarını alansal gelişim, kişisel gelişim, kurumsal gelişim ve öğretimsel gelişim olarak dört alanda ele almışlardır. Öte yandan, Riegle (1987) mesleki gelişimi beş alana ayırmıştır. Bu alanlar, öğretimsel gelişim, alansal gelişim, kurumsal gelişim, kariyer geliştirme ve kişisel gelişimdir. Diğer sınıflamalardan farklı olarak Riegle'nin (1987) ayrı bir alan olarak tanımladığı kariyer geliştirme alanı incelendiğinde, kariyer gelişimi hazırlıkları olarak tanımlanan bu alanın, aynı zamanda tüm mesleki gelişim alanlarının bir amacı olduğu da söylenebilir.

Alanyazında, mesleki gelişimin kapsadığı gelişim alanlarıyla ilgili farklı sınıflamalar olmakla birlikte, bu sınıflamalarda yer alan ortak gelişim alanlarını şu dört başlık altında toplamak olanaklıdır:

- Alansal gelişim
- Kişisel gelişim
- Kurumsal gelişim
- Öğretimsel gelişim



Şekil 1. Mesleki Gelişim Alanları

Şekil 1'de de görüldüğü gibi, bu dört temel gelişim alanının, aynı zamanda öğretim elemanlarına dönük mesleki gelişimin kapsamını da oluşturduğu, birbirlerinden kesin

çizgilerle ayrılmadığı, aksine birbirlerini tamamladıkları ve bir bütün olarak mesleki gelişimi oluşturdıkları ileri sürülebilir.

- *Alansal Gelişim:* Bu alan, öğretim elemanlarının iyi bir araştırmacı olmaları için gereken bilgi ve becerilerin kazandırılmasına odaklanmaktadır. Kabakçı (2006, s.21), alanyazın incelemesine dayanarak alansal gelişim içinde yer alan etkinlikleri, araştırma yöntem ve tekniklerini bilme ve etkili biçimde uygulama, bilimsel yayın hazırlama, araştırma burslarından yararlanma, alanındaki çalışmaları izleme, ulusal ve uluslararası projelerde yer alma olarak tanımlamaktadır.
- *Kişisel Gelişim:* Gagne (1998, s.18), öğretim elemanlarının, etkili bir öğretimi gerçekleştirmelerinde kişisel becerilere ilişkin etmenlerin önemli rol oynadığını, bu nedenle mesleki gelişim etkinlikleri içinde bunun dikkate alınmasının gerektiğini belirtmekte ve kişisel gelişim içinde iş stresi ve bununla başa çıkma stratejileri ile günlük yaşamı planlama üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak, burada sözü edilen etmenlerin yalnızca öğretimi geliştirmeye yönelik olduğunu söylemek, bu alanı tanımlamada eksik kalacaktır. Nitekim, stresle başa çıkma ve günlük yaşamı planlayabilme dışında, zaman yönetimi, sözlü ve sözsüz iletişim becerileri gibi öğretim elemanlarını görev ve sorumlulukları yönünden desteklemeye, üretkenliklerini artırmaya yönelik etkinlikler de kişisel gelişim içinde yer almaktadır (Kabakçı, 2006, s.20; Moeini, 2003, ss.24–25; Grant ve Keim, 2002).
- *Kurumsal Gelişim:* Öğrenen bir örgütün üyesi olarak öğretim elemanlarının kurumsal açıdan gelişimi de son derece önemlidir. Bu gelişim alanı, kurumun misyon ve vizyonunun öğretim elemanları tarafından bilinmesi ve böylece kendilerini kurumun bir üyesi olarak görebilmelerini sağlayabileceği gibi, kurumların kendilerini geliştirerek daha nitelikli bir hizmet sunmaları açısından da son derece önemli bir gelişim alanıdır. Kurumsal gelişim alanı içinde tanımlanan etkinlikler şunlardır (Kabakçı, 2006, s.20; Moeini, 2003, ss.24–25; Diamond, 2002, s.5; Gagne, 1998, s.17): Takım çalışması, iş

güvenliği, karar verme, sorun çözme, iletişim, yönetim becerileri ve geleceğin yöneticilerini yetiştirme, kurum kültürü, kurumsal işleyiş ve uyum.

- *Öğretimsel Gelişim*: Gagne'nin (1998, s.19) Gaff'ten (1975) aktardığına göre, öğretimsel gelişimde, öğretim elemanları için öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, öğrenciler için öğrenmenin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimi, çoğunlukla öğrenme-öğretme süreçlerine odaklandığı düşünülse de, öğretimin planlanması ve uygulanması kapsamında eğitimin amaçlarının belirlenmesinden, içeriğin düzenlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, öğretim araç ve gereçlerinin seçimi, öğrenme stil ve stratejileri ve değerlendirmeye kadar etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesini sağlayacak tüm boyutları kapsamaktadır (Kabakçı, 2006, s.19; Diamond, 2002, s.4; Vatanapradith, 1990, s.26).

Görüldüğü gibi, mesleki gelişimin kapsamını oluşturan alansal, kişisel, kurumsal ve öğretimsel gelişim alanları çok çeşitli etkinlikleri içermektedir. Bu etkinliklerin her biri, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde son derece önemli halkaları oluştururlar. Bu halkalardan birinin ya da birkaçının eksik olması, o alandaki gelişimde eksikliğe neden olabilir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenmesinde, bu alanları kapsayan mesleki gelişim programlarının düzenlenmesinin daha etkili olacağı söylenebilir. Ancak, bu gelişim alanlarındaki kimi etkinlikler, formal bir eğitime gerek kalmadan öğretim elemanlarının kendilerince gerçekleştirilebilir. Buna karşın, kimi etkinlikler için öğretim elemanlarına konu uzmanı veya uzmanlarınca düzenli bir eğitim verilmesi zorunlu olabilir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine dönük eğitim uygulamalarının, öğretim elemanlarının öncelikli eğitim gereksinimlerine göre, mesleki gelişim alanlarından birine, birkaçına veya tümüne dönük eğitim programları düzenlenebilir.

Mesleki gelişim, öğretim elemanlarının görevlerinin gerektirdiği yeterliklerinin geliştirilmesini, böylece kurumların etkililiğinin artırılmasını ve dolayısıyla toplumun gelişiminin hızlandırılmasını amaçlar. Mesleki gelişimin her alanı bu amacın gerçekleşmesinde etkili ve önemlidir. Ancak, özellikle yükseköğretim kurumlarında

eğitimin niteliğinin artırılmasında, öğretim elemanlarının öğretimsel alanda gelişimlerinin sağlanmasına ağırlık verilmesinin ayrı bir önemi vardır. Bununla birlikte, gerek geçmişteki, gerekse günümüzdeki uygulamalarda mesleki gelişim sürecinde öğretimsel gelişim alanının desteklenmesine daha fazla önem ve öncelik verildiği görülmektedir. Bu açıdan, bu çalışmada da öğretim elemanlarının mesleki gelişimi, öğretimsel gelişim alanı ile sınırlandırılmış ve izleyen bölümde öğretimsel gelişim alanı ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

#### **1.4. Öğretimsel Gelişim Alanı ve Kapsamı**

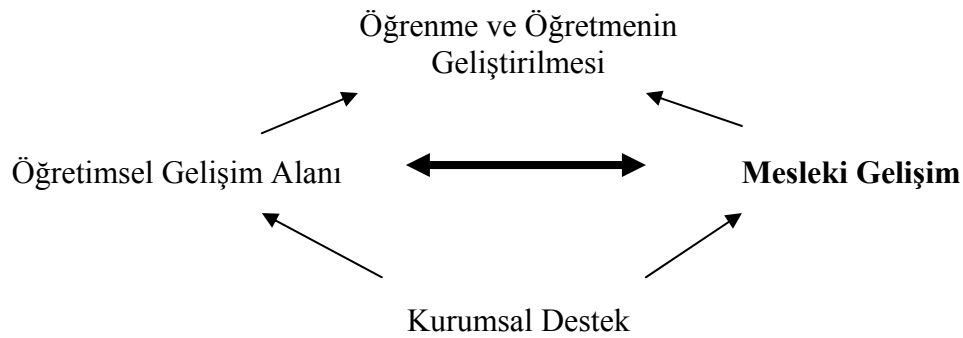
Mesleki gelişimin tarihi incelendiğinde, öğretim elemanlarının geliştirilmesinde uzun yıllar ağırlık verilen konunun öğretim alanı olduğu görülmektedir. Öğretim, “öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç”tir (Açıkgöz, 2000, s.11). Bu süreçteki planlı etkinlikler öğretme boyutunu kapsar. Buna göre öğretme, Demirel’in (2004, s.9) belirttiği gibi, “eğitim sürecinde bireyde öngörülen davranış değişikliğinin oluşmasını sağlayacak öğrenmenin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması süreci”dir. Bu tanımda da vurgulandığı gibi, öğretme sürecinde amaç, “öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması”dır (Açıkgöz, 2000, ss.9–10).

Öğrenme, her ne kadar bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilen bir süreç olsa da, bu sürecin süre, ortam, etkinlik, etkileşim, iletişim vb. boyutlarının düzenlenmesinin, öğrenci dışında, öğretici, öğretmen, öğretim elemanı kavramlarıyla tanımlanan bir uzman kişi tarafından yapılması gereklidir. Bu nedenle, öğrenciler yönünden etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretim elemanlarının önemli bir görevi ve sorumluluğu vardır. Öğretim elemanlarının bu görev ve sorumluluklarını yeterli biçimde yerine getirebilmeleri için mesleki gelişim kapsamında öğretimsel gelişimlerinin desteklenmesi gereklidir.

Öğretimsel gelişim alanı, çoğunlukla okul içinde etkili bir öğrenme ve öğretme sürecine odaklıdır (Munn, 1995, s.22). Leitner (1998, s.339), öğretim elemanlarının öğretim

alanındaki niteliği ile öğretimin niteliği arasındaki ilişkiyi irdelediği çalışmasında, öğretim elemanlarının öğretimsel alandaki gelişimlerinin öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde temel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ona göre bu durum, doğrudan öğrenmenin niteliğini etkilediği gibi, dolaylı olarak da yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme standartlarını da etkilemektedir.

Mesleki gelişim alanı içinde tanımlanan öğretimsel gelişim alanının mesleki gelişim içindeki yerine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin D'Eon (1997, s.4), tıp eğitiminde mesleki gelişimin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmasında, öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesine yönelik öğretimsel gelişimin mesleki gelişim içindeki yerini Şekil 2'deki gibi açıklamaktadır.



Şekil 2: Öğretimsel Gelişim Alanının Mesleki Gelişim İçindeki Yeri

Kaynak: D'Eon, 1997, s.4'teki alıntı.

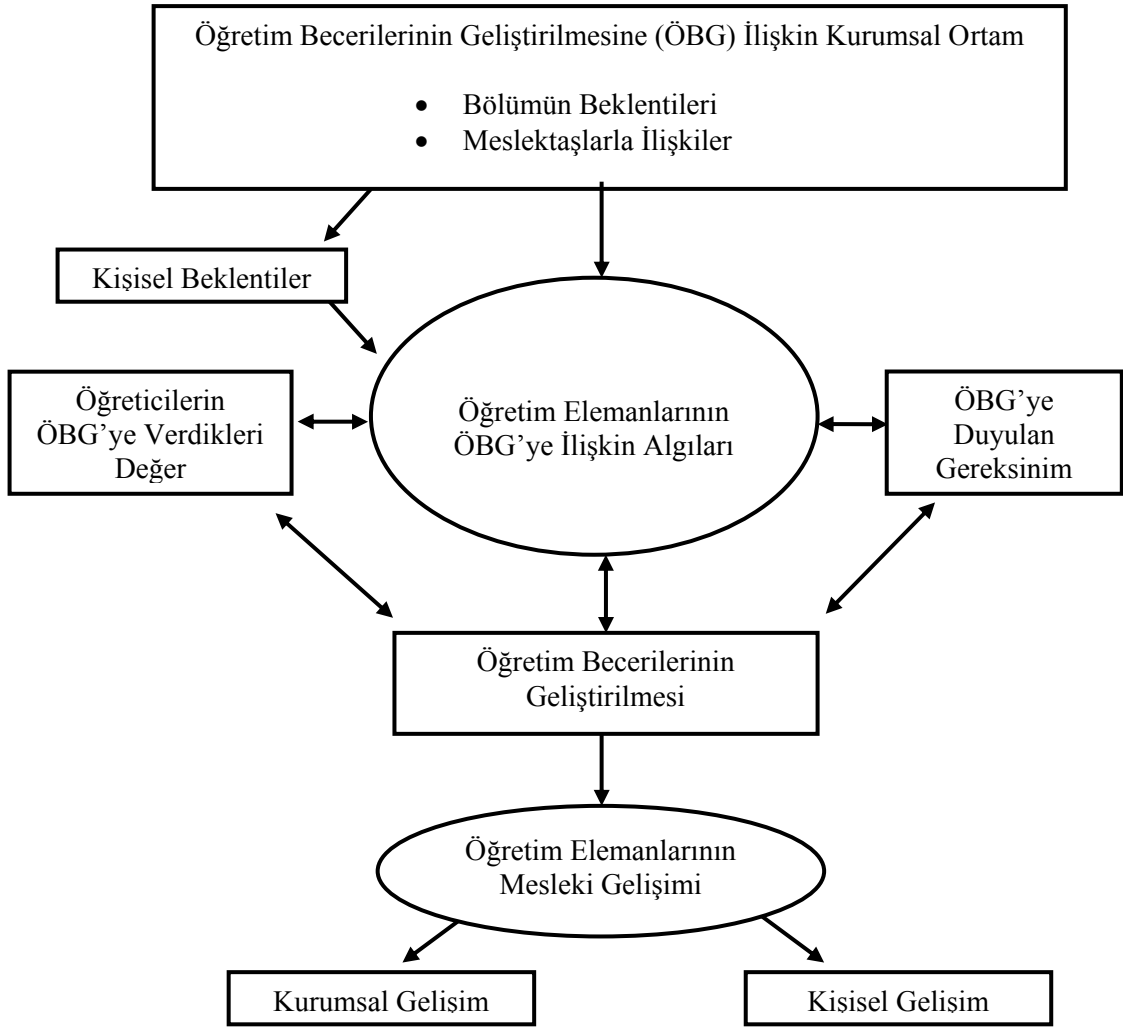
Şekil 2'de görüldüğü gibi, öğretimsel gelişim ile mesleki gelişim arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, öğretimsel gelişim alanının mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve öğretim elemanları için mesleki gelişim amaçlı bir etkinliğin öncelikle öğretimsel gelişim alanına dönük olması gerektiği biçiminde açıklanabilir. Çünkü, gerek mesleki gelişimin, gerekse öğretimsel gelişim alanının amacı, öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesine odaklanmıştır. İki kavram arasındaki bir başka ortak ilişki, her iki etkinliğin gerçekleşmesi için, kurumsal desteğe gereksinim olduğudur. Buna göre, öğreticilerin kurumsal açıdan desteklenmesi, öğretimsel gelişimin temelini oluşturmakta ve buna bağlı olarak öğrenme ve öğretimin iyileştirilmesi sağlanmaktadır.

Tüm bunların sonucunda ise, öğretimsel gelişim alanıyla mesleki gelişimin gerçekleştirilebileceği ve bu durumun da aynı zamanda kurumsal gelişime destek sağlayabileceği söylenebilir.

Öğretimsel gelişim alanının diğer mesleki gelişim alanlarıyla ilişkisinin ve yerinin incelendiği bir başka çalışma, Gagne (1998) tarafından yapılmıştır. Gagne (1998, s.27) bu çalışmasında, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin algılarına dayanarak, öğretimsel gelişimin diğer mesleki gelişim alanlarıyla ilişkisini açıklamıştır. Bu ilişki Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3'te görüldüğü gibi, Gagne (1998), öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin algılarına dayanarak, öğretimsel gelişimin diğer mesleki gelişim alanlarıyla ilişkisini açıklamaktadır. Gagne (1998), D'Eon'dan (1997, s.4) farklı olarak öğretim becerilerinin geliştirilmesinde öğretim elemanlarının algılarının rol oynadığını; algılarının ise, kurumsal düzeyde bölümün beklentisi ve meslektaşlarla olan ilişkilerden, kişisel beklentilerden, öğreticiliğe verdikleri değer ve öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine duyulan gereksinimden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bunun sonucunda mesleki gelişimin gerçekleştiği; mesleki gelişimin ise, kurumsal ve kişisel gelişimi desteklediği vurgulanmaktadır.





Şekil 3: Öğretimsel Gelişim Alanının Diğer Mesleki Gelişim Alanlarıyla İlişkisi

Kaynak: Gagne, 1998, s.27'deki alıntı.

Türk yükseköğretim sistemi içinde öğretim elemanlarının araştırmacılık görevlerine ağırlık verilerek, özellikle akademik yükseltmelerde alansal gelişimin ön plana çıkması, öğretim elemanlarını öğretimsel gelişimden daha çok alansal gelişime yönelik etkinliklere yönlendirmektedir. Buna bağlı olarak, öğretim elemanlarının alansal gelişimine de katkı sağlayan öğretimsel gelişim alanının arka plana atıldığı söylenebilir.

### 1.4.1. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim Gereksinimi

Öğretim elemanlarının çalıştıkları yükseköğretim kurumlarında üstlendikleri çeşitli sorumluluklardan birisi öğretindir. Öğretim, Liss'in (2004) de belirttiği gibi, öğretim elemanlarının sınıfındaki öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak ve onların öğrenmelerini kolaylaştırmak için gerekli eğitsel düzenlemelerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi etkinliklerini kapsayan çok yönlü bir süreçtir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının öğretimsel açıdan sürekli gelişim gereksinimleri vardır ve bu öğretimsel gelişim gereksinimi çok yönlüdür.

Etkili öğretici olmak için öğretim elemanları, zengin öğretim ortamları oluşturma, öğrencileri gözleme ve değerlendirme, dönüt verme, küçük gruplarla öğretimi gerçekleştirme, ders anlatma, rehberlik yapma, öğretim programını geliştirme ve öğretimi değerlendirme gibi farklı becerilere gereksinim duyarlar. Bu öğretim becerileri, etkili bir şekilde öğretilir, ancak çoğu öğretim elemanı bu becerilere yönelik planlı bir eğitim almamaktadır (Clark ve diğerleri, 2004, s.205).

Fink'e (1992) göre, özellikle öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu mesleğin ilk yıllarında öğretim boyutunda, öğretim bilgi ve becerilerine tam anlamıyla sahip olmaksızın derse girmekte, diğer bir deyişle, uzmanlaştıkları programlarda öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük yetiştirilmemektedirler. Bu nedenle de, zamanlarının büyük bir kısmını bir dersin programının hazırlanmasına ayırmakta, öte yandan dersin sunumunda en iyi öğretimin nasıl olması gerektiği ve öğrencilerin derse nasıl güdüleneceği konularında sorun yaşayabilmektedirler.

Bensimon, Ward ve Sanders (2000, s.164), özellikle göreve yeni başlayan öğretim üyelerinin öğretim alanında karşılaştıkları sorunları şu şekilde sıralamaktadır:

- Konu alanındaki eksiklikler
- Ders materyallerinin hazırlanmasına çok zaman ayırma
- Öğretim yöntemine odaklanarak etkileşimi göz ardı etme
- Öğretimin öğrenci düzeyine göre gerçekleştirilememesi

- Amaçlara uygun araç-gereçlerin seçilememesi
- Aşırı bilgi yükleme
- Ders materyallerinin etkili bir biçimde kullanılamaması
- Fiziksel alanın düzenlenmesi
- Öğretim alanında yardım almada isteksiz davranma
- Süreci değerlendirmenin önemini farkında olmama

Ergün (2001, s.304) ise, yükseköğretim düzeyine uygun öğreticilerin yetiştirilmediğini vurgulayarak, yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının öğretim alanında yaşadıkları sorunları; “kendi araştırma alanlarında çok derine giden bilgiler verip, gerekli ana bilgileri vermemek, öğrencileri ile sağlıklı iletişim kuramamak, ders anlatmayı ve değerlendirmeyi sağlıklı yapamamak” olarak açıklamaktadır. Öte yandan, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının birçoğu gençlerin psikolojik ve sosyal özelliklerine dikkat etmemekte, bu da özellikle sınıf ortamında sorunlara neden olmaktadır. Öğretim konusunda eğitimi olmayan öğretim elemanları, dersin amaçlarının ortaya konması, planlama, yöntem seçimi ve kullanımı, araç-gereç bilgisi, ölçme değerlendirme gibi davranışları etkili bir biçimde yerine getirememektedirler.

Öğretim elemanlarının öğretim alanında karşılaştıkları sorunları irdeleyen bu araştırmacıların ortaya koyduğu temel görüşün, öğretim elemanlarının öğretim konusunda birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları, bunun en önemli nedeninin ise, akademik yaşantıları sürecinde öğretim konusunda yeteri kadar gelişmelerini sağlayacak eğitim önlemlerinin alınmadığı ya da alınan önlemlerin gereksinime yanıt vermekten uzak olduğu söylenebilir.

Bensimon ve diğerlerinin (2000, s.36) Weimer’den (1996) aktardıklarına göre, özellikle öğretim üyelerinin öğretim sorumluluğunu yüklendikleri ilk yıllarda etkili bir öğretim yapabilmelerinde belirleyici olan bir takım temel noktalar bulunmaktadır. Weimer (1996) bu temel noktaları şu şekilde açıklamaktadır:

- Derse hazırlık ve örgütlenme
- İçeriği öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlenme

- Sınıf yönetiminden değerlendirmeye kadar tüm aşamalarda açıklık
- Güdüleme
- İçerik bilgisi ve içeriğe yaklaşım

Öğretimin niteliğinin geliştirilerek kurumsal etkililiğın artırılmasında öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin desteklenmesine önem verilen pek çok üniversitede, öğretim elemanlarının etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmeleri için önemli görülen yukarıdaki ve benzer alanlardaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, böylece öğretim alanında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri sorunların giderilmesi ve gereksinimlerinin karşılanması amacıyla çeşitli eğitim programları uygulamaya konulmuştur.

Öğretim elemanlarının mesleki gelişimini amaçlayan programların başarılı olabilmesinde temel bir takım koşulların sağlanması gerekmektedir. Mesleki gelişim ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu koşullardan en önemlisi olarak da, tüm eğitim etkinliklerinde önkoşul olan hedef kitlenin gereksinimini belirleme gösterilmektedir. Bu nedenle, mesleki gelişim alanında çalışan araştırmacıların bilgi toplamaya başlamadan önce, öğretim elemanlarıyla güvene dayalı bir ilişki kurmalarının önemli olduğu, aksi durumda elde edilen bilgilerin yanıltıcı olabileceği belirtilmektedir (Vatanapradith, 1990, s.22). Bu durum, öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde, kimi noktaların dikkate alınmasının, düzenlenen ya da düzenlenecek olan etkinliklerin amacına ulaşmasında önemli olduğunu göstermektedir.

#### **1.4.2. Öğretimsel Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenmesine Dönük Görüşler**

Yükseköğretim basamağında öğretim sürecinin uygulayıcısı öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının görev alanlarından birisi olan öğretim görevini etkili bir biçimde gerçekleştirmelerinde, uzmanlık alanlarındaki yeterliklerinin yanı sıra, öğretim bilgilerine sahip olmaları, öte yandan sahip oldukları bilgileri uygun bir biçimde aktarmaları bir takım beceriler gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının öğretimsel alanla ilgili sahip olmaları beklenen bilgi ve becerileri kazanmalarında düzenlenecek etkinlikler büyük önem taşımaktadır.

Mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesine ilişkin yukarıda belirtilen önerilerin, genel olarak mesleki gelişim içinde tanımlanan tüm alanlar (alansal, kişisel, kurumsal ve öğretimsel) için geçerli olduğu söylenebilir. Ancak, her bir mesleki gelişim alanına dönük etkinliklerin düzenlenmesinde, her bir alanın kendine özgü durumlarından kaynaklanan kimi farklılıklar bulunmaktadır. Nitekim, bu çalışmada üzerinde durulan öğretimsel gelişim alanının başarısına ilişkin olarak alanyazında konu uzmanlarınca öğretimin planlanmasından uygulanmasına, öğretim ortamlarının düzenlenmesinden araç-gereçlerin geliştirilmesine ve değerlendirmeden dönüt vermeye kadar bir dizi öneriler geliştirilmiştir.

Öğretimi etkili kılan öğeler, genel olarak öğrenci, dersler, içerik ve çalışma alanı olarak sıralanabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde etkili bir öğretimin koşulları şu şekilde sıralanabilir (Bensimon ve diğerleri, 2000, s.159):

- Öğrencilere uygun araç-gereçlerin seçilmesi ve geliştirilmesi
- Öğrenme ortamlarının öğrencilerin beklentilerine, gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesi
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olması
- Öğretimin amaçlara uygun değerlendirilmesi ve öğrencilere dönüt verilmesi

Murray ve Holmes (1997, s.68) ise, öğretim elemanlarının etkili bir öğretim gerçekleştirmeleri için yapmaları gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Sınıfı ve sınıf dışında öğretim elemanı ile öğrenciler arasında etkileşimi kurma ve geliştirmede denge ve uyumu sağlama
- Öğrenciyi pasif kılan etkinliklerden daha çok onları etkin kılacak etkinliklere yer verme
- Öğrencilerin görev ve sorumluluklarının açıkça belirlenerek işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamını oluşturma
- Öğrencinin akademik performansının artırılarak bu performansın sürekliliğini sağlama

- Öğrenci performansına ilişkin düzenli dönüt sağlama
- Öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir zamanlama yapma
- Öğrenci farklılıklarını göz önüne alma

Etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesinde öğretim elemanlarının üstlenmiş oldukları ve yukarıda kimi araştırmacılar tarafından ortaya konan öğretim rollerini en iyi biçimde yürütebilmelerinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğretim elemanlarının öğretici olarak dikkat etmeleri gereken noktaları, Bensimon ve diğerleri (2000, ss.160–161) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenciler için ulaşılabilir hedefler belirleme ve onlarla iletişim kurma
- Öğrenci farklılıklarına ve onların öğrenme stillerine uygun ders planı hazırlama
- Öğrencilere akademik danışmanlık yapma
- Etkinlikleri öğrenci başarısını artıracak biçimde düzenleme
- Düzenli değerlendirmeler yapma ve sonuçları ile ilgili öğrencilere dönüt verme
- İşbirliğine dayalı ortamlar hazırlama
- Öğrenme için yeterli zamanı verme
- Sınıf dışında öğrencilerin sorunlarıyla ilgili olma
- Öğrencinin gereksinim duyduğu bilgiyi sunma

Öğretimi etkili kılmaya yönelik öğretim elemanlarının bu sorumluluklarını en etkili biçimde yerine getirmelerini sağlayacak en önemli yollardan biri, onların öğretimsel gelişim alan gereksinimlerine yanıt verecek etkinlikler düzenlemektir. Ancak, öğretimsel gelişim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için de bir dizi önlemin alınması gereklidir. Örneğin, Bensimon ve diğerleri (2000, s.76), öğretim elemanlarına yönelik düzenlenecek öğretimsel gelişim alanına ilişkin etkinliklerin öğretimin uygulamaya dönük yönünü kapsamasının, dersler ve içerikleri için modeller sunmasının ve öğretim elemanlarının öğretim ortamlarında karşılaştıkları durumları tartışmaya yönelik örneklerin verilmesi gerektiğinin altını çizmektedirler. Ayrıca, bu programlarda alanda

deneyimli öğretim üyelerinin, deneyimlerini genç (yeni) öğretim elemanlarıyla paylaşabilecekleri ortamlar sağlanmasının da önemli olduğu belirtilmektedir.

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerinin desteklenmesine dönük çalışmalar yapan Jarvis (1992, ss.61–70), özellikle yeni öğretim üyelerinin öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler için şu önerilerde bulunmaktadır:

- Araştırmalara göre, deneyimli öğretim üyelerinin danışmanlığı yeni öğretim üyelerinin öğretim becerilerini geliştirmede güçlü bir etkiye sahiptir. Öğretimin geliştirilmesi konusunda yöneticiler hem danışmanlık ilişkilerinin geliştirilmesinde hem de ders programlarının hazırlanması, ilgili kaynakların belirlenmesi ve ders materyallerinin hazırlanmasında öğretim üyelerini cesaretlendirip destek verebilirler.
- Eğitim programlarını geliştirme amaçlı projelerin gerçekleştirilmesi, öğretim üyelerinin öğretim becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Bu amaçlı projeler; materyal geliştirme, yeni yöntem ve teknikler, ölçme aracı hazırlama, tartışma ortamları yaratma, öğrencilere dönüt verme gibi etkinlikleri içermelidir.
- Öğretim elemanlarının birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmak amacıyla birbirlerinin derslerini izlemeleri ve birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmaları öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde etkili yaklaşımlardan biridir.
- Öğrenci görüşleri de öğretimin geliştirilmesinde önemlidir. Özellikle dersin başında daha dar kapsamlı, süreç içinde anket ve benzeri yollarla öğrencilerin görüşlerinden yararlanılabilir. Bunun yanı sıra öğrenci grupları oluşturularak, belli aralıklarla öğrenci görüşleri alınabilir. Yöneticiler de öğrencilerden bu görüşleri alarak, bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir.

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişimleri kapsamında öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük eğitim etkinliklerinin düzenlenmesine ilişkin öneriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öncelikle bu etkinliklerin bir misyonunun olması ve öğretim elemanlarınca benimsenmesi, kurumun da bu etkinlikleri yönetsel ve finansal yönden desteklemesi, öğretim elemanlarını katılım için teşvik etmesi ve ödüllendirmesi, etkinliklerde hem disiplinlerarası hem de öğretim elemanları arasında etkileşimin, bilgi ve deneyim paylaşımının sağlanması etkinliklerin başarısında önemli etmenler olarak görülmektedir.

### **1.5. Öğretim Elemanları İçin Öğretimsel Gelişim Amaçlı Uygulamalar**

Öğretim elemanlarının etkili bir öğretim yapabilmelerinde, onların öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin bir gereksinim olarak kabul edilmesiyle birlikte, bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik çeşitli etkinliklerin uygulandığı görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde çeşitli ülkelerde ve Türkiye’de öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim alanları kapsamında gerçekleştirilen kimi uygulamalar örneklendirilerek açıklanacaktır.

#### **1.5.1. Çeşitli Ülkelerde Öğretim Elemanları İçin Öğretimsel Gelişim Amaçlı Uygulamalar**

Mesleki gelişimin tarihsel sürecinin incelendiği bölümde de belirtildiği gibi, mesleki gelişim amaçlı eğitim uygulamalarına 1960’lı yıllardan itibaren ağırlık verildiği görülmektedir. Bu yıllardan itibaren, kimi yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik olarak çeşitli merkezlerin kurulduğu, programların hazırlandığı ve çeşitli modellerin geliştirildiği görülmektedir. Ancak, bu dönemdeki girişimler kapsamlı ve sistematik olmadığı için, öğretim elemanlarında etkili ve uzun süreli bir değişim yaratmadığı belirtilmektedir (Lawler ve King, 2000; Millis, 1994, Vatanapradith, 1990).

1970’lerin ortasından itibaren özellikle Amerika Birleşik Devletleri’ndeki akredite edilmiş üniversitelerin çoğunda öğretim elemanlarının ve buna bağlı olarak eğitim



hizmetlerinin geliştirilmesi için daha ayrıntılı ve sistematik çabalar içine girilmiştir. Mesleki gelişimi desteklemek üzere açılan merkezlerde uygulanan eğitim programları, öğretim elemanlarının gelişimine ve kendi gelişimlerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu değişikliklere neden olmuştur. Ancak bu dönemdeki uygulamalarda, hazırlanan mesleki gelişim programlarının amacı ve içeriği ya da odaklandığı gelişim alanı açıkça ortaya konmamıştır. Bu dönemlerde hazırlanan programların bir kısmında yalnızca öğretim elemanlarına, bazılarında yalnızca okutulan derslere, bazılarında ise yalnızca öğrenme-öğretme sürecine ağırlık verildiği belirtilmektedir (Vatanapradith, 1990, ss.19–20).

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki gelişimine dönük girişimleri inceleyen Jarvis (1992, ss.63–64), Amerika’da öğretimi geliştirmeye ve desteklemeye dayalı birkaç öncü üniversitede öğretim merkezlerinin kurulduğunu belirtmektedir. Bu merkezlerden ilki, 1961 yılında Michigan Üniversitesi’nde kurulmuş, 1970’li yıllarda bu sayı beşe çıkmıştır. 1983’te Carneige Mellon Üniversitesi’nde kurulan merkezde, deneyimli öğretim elemanlarının etkinlikleri videolara kaydedilerek, yeni öğretim elemanları için kaynak kılavuzlar hazırlanmış ve öğretimi geliştirmeye yönelik çalışma grupları oluşturularak, öğretim elemanlarının bu yöndeki gereksinimleri giderilmeye çalışılmıştır.

Öğrenme ve öğretim amaçlı merkezler, hemen pek çok ülkede yükseköğretim kurumlarının öğretim (pedagojik) gereksinmelerine yanıt vermek üzere kurulmuşlardır. Tiberius’a (2002) göre, bu merkezlerin asıl amacı, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmış alanlar yaratmak ve öğrencilerin öğrenmeleri için çaba sarfeden öğretim elemanlarına destek vermektir. Doktora öğrenimi veren kurumlarda genellikle doktora öğrencileri kendi alanları ve araştırma yöntemleriyle ilgili derinlemesine bilgiler alarak mezun olmaktadır. Ancak, bu öğrenciler için üniversitelerde akademik kariyerlerine devam etmek isteyen ve yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı olarak görev yapmaya başlayanlar genellikle öğretim kuramları ve yaklaşımları konusunda yeterince hazır değildir. Bu nedenle, mesleki gelişim merkezlerinde öğretim elemanlarına çeşitli düzeylerdeki öğretme gereksinimleri için eğitimler verilmektedir. Bu merkezler, öğrenci-öğretim elemanı arasındaki ilişkileri geliştirme; öğretim elemanlarına

uzmanlaştıkları alanın öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmaları ve derste etkili ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı sunum yapabilmeleri konularında yardım etme gibi amaçlara hizmet etmektedir (Lieberman, 2005, s.88).

### **1.5.1.1. Öğretimsel Gelişime Yönelik Programlar ve Modeller**

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişiminde öğretimsel gelişimin önem kazanmasıyla birlikte, çeşitli üniversitelerde bu kapsamda özellikle öğretimsel gelişime yönelik eğitim programlarının hazırlandığı ve farklı modellerin geliştirildiği görülmektedir.

Öğretimsel gelişim amaçlı eğitim etkinlikleri kimi yükseköğretim kurumlarında bu amaçla kurulmuş bir merkez tarafından, kimi yükseköğretim kurumlarında da bir merkeze bağlı olmadan ilgili birimler tarafından hazırlanan programlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bir merkeze bağlı olarak yürütülen programlara Amerika Birleşik Devletleri’ndeki “Merkezileştirilmiş Öğretim Yardımcılığı Programları ve Uygulamaları (Centralized Teaching Assistant ‘TA’ Programs and Practices)” örnek verilebilir. Üniversiter düzeyde açılan ve öğrenme ve öğretmeye yönelik olan bu programlar, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki birçok üniversitede öğretim elemanlarına yönelik uygulanmaktadır.

Öğretimsel gelişime dönük uygulamalarda, yalnızca araştırma görevlilerinin öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretimsel gelişim programları da bulunmaktadır. Örneğin, Illinois ve Oklahoma Üniversitelerinde öğretimsel gelişim amaçlı programlar seminerler biçiminde tüm birimlerdeki araştırma görevlilerine uygulanmaktadır. Bu programlar aracılığıyla, aynı zamanda yeni öğretim elemanlarının kuruma uyumunun sağlanması da amaçlanmaktadır. Benzer biçimde İngiltere’deki üniversitelerde de 1970’li yıllardan itibaren, özellikle yeni öğretim elemanlarının hem kuruma uyum sağlamalarını hem de öğretici olarak yetişmelerini amaçlayan eğitim programları uygulanmaktadır (Moeini, 2003, ss.26–28; Jarvis, 1992, ss.65–66).

Kimi üniversitelerde belli bir merkeze bağlı olmadan bölüm düzeyinde de çeşitli programlar hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu tür programlar, doğrudan ilgili disiplin alanına göre bölümler tarafından hazırlanmaktadır. Bu uygulamalara örnek olarak yabancı dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirme amacıyla uygulanan program gösterilebilir. Azevedo (1990, ss.24–28) tarafından hazırlanan ve yabancı dil derslerini yürüten öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanındaki temel öğretim bilgi ve becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı bu programın ilk aşaması hizmetöncesinde, diğer bir deyişle öğretim elemanlarına ders verme sorumluluğu verilmeden önce gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Uyum*: Öğretim elemanlarının derslerinin ilk gününde karşılaşılabilecekleri durumlara yönelik gerçekleştirilen bu adım, uyum aşaması olarak tanımlanmaktadır. Bu amaca dönük olarak, öğretim elemanlarına bu konuda yardımcı olabilecek deneyimli öğretim elemanları seçilmektedir.
- *Dersin planlanması*: İkinci aşama olarak tanımlanan dersin planlanması aşamasında, öğretim elemanlarına amaçların belirlenmesi ve buna bağlı içeriğin oluşturulması ile ilgili bilgiler verilmektedir.
- *Öğretim materyali kullanımı*: Bu aşamada, uyum aşamasında olduğu gibi, deneyimli öğretim elemanları tarafından öğretim elemanlarının derslerinde kullanabilecekleri öğretim materyallerinin kullanımına yönelik uygulamalı çalışmalar yaptırılır.
- *Uygulama ve dönüt*: Bu aşama, bir önceki aşamaya bağlı olarak uygulamalı çalışmalara katılan öğretim elemanlarına uygulamaları konusunda bilgi verilmesini içermektedir.
- *Araç-gereç bilgisi*: Bu aşamada, derslerde ya da ders amaçlı kullanılması gereken fotokopi makinesi, projektör, kayıt cihazları gibi araçların kullanımı üzerinde durulmaktadır.

- *Laboratuar teknolojileri bilgisi:* Bu aşama, derslerde kullanılacak araçların yanı sıra, özellikle dil laboratuarlarında kullanılan teknolojik araçların tanıtımı ve kullanımını içermektedir.
- *Öğretim dışı görevler:* Hizmetöncesi yürütülen çalışmaların son aşamasını ise, yönetsel süreçlerle ilgili bilgilerin verilmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla, öğretim elemanlarına öğrencinin derse devamı, not girişi, öğrenci kayıtları, olağanüstü durumlarda alınması gereken önlemler vb. konularda bilgilendirme yapılmaktadır.

Azevedo (1990, ss.24–28) tarafından hazırlanan bu programın hizmetöncesi aşaması birkaç gün sürmekte ve bu aşamaya katılım zorunlu tutulmaktadır. Programın ikinci aşamasında ise gerçekleştirilen etkinlikler isteğe bağlı olarak düzenlenmektedir. Bu etkinliklerin içerikleri de şöyle özetlenebilir:

- *Yöntem ve teknik dersleri:* Bu etkinlik kapsamında, katılımcılara alanla ilgili öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanmasına ilişkin bilgiler verilmektedir.
- *Öğretim uygulaması:* Öğretim elemanlarının kendi derslerine başlamadan önce kısa süreli olarak planlanan programlarda, bir bütün olarak öğretim performanslarının değerlendirilmesi etkinliklerini kapsamaktadır.
- *Derslerin gözlemlenmesi:* Derslere girmeye başlayan öğretim elemanlarının dersleri, deneyimli öğretim elemanları tarafından gözlenmekte ve onlara dönütler verilerek önerilerde bulunmaktadır.
- *Diğer öğreticilerin değerlendirmesi:* Bu çalışma kapsamında, standartlaştırılmış bir değerlendirme formu ile öğretim elemanlarının deneyimli öğretim elemanlarının yanı sıra, diğer öğreticiler tarafından değerlendirilmesi yer almaktadır.

- *Derslerin kaydedilmesi:* Öğretim elemanlarının derslerinde kendilerini değerlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla derslerin kayıt cihazlarına kaydedilmesini içermektedir.
- *Akran yardımı:* Bu etkinlik kapsamında yeni öğretim elemanlarının birbirlerine yardımcı olmaları amaçlanmaktadır.

Mesleki gelişim kapsamında öğretimsel gelişim alanına ağırlık veren bir diğer program, “Deneyimli Öğretim Elemanlarınca Desteklenen Öğretim Programı (The Lilly Teaching Fellows Program)”dır. Pek çok üniversitede uygulanan ve yeni öğretim üyelerinin bir öğretici olarak alanlarının öğretiminde uzmanlaşmalarına yardımcı olmayı amaçlayan bu programların süresi bir yıldır. Kimi farklılıklar olmakla birlikte, bu program genel olarak, deneyimli öğretim elemanlarıyla düzenli grup görüşmesi, bireysel öğretimle ilişkili projeler, öğretim dışında zamanı değerlendirme, deneyimli öğretim üyesi danışmanlığı, zaman planlaması etkinlikleri ve bu etkinliklere ilişkin çeşitli konferansları kapsamaktadır (Sorcinelli, 1994).

Öğretimsel gelişime yönelik gerek merkezi, gerek yerel düzeyde hazırlanan programların yanı sıra, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla çeşitli modellerin de geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen modellerin kimi mesleki gelişimin tüm alanlarını içermekle birlikte, çoğunluğu mesleki gelişim alanlarına göre ayrılmaktadır. Bu çalışma kapsamında, alanyazında öğretimsel gelişim alanına yönelik geliştirilen kimi modeller örneklendirilecektir.

Öğretimsel gelişime yönelik geliştirilen modellerden biri de “Çok Amaçlı Mesleki Gelişim Modeli”dir. İsrail’de Ben-Gurion Üniversitesinde tıp eğitimi alanı için geliştirilen bu model 1984 yılından beri uygulanmaktadır. Dört aşamadan oluşan bu modelin aşamalara göre içerikleri şöyle özetlenebilir (Benor, 2000, ss.507–508):

- *Uyum:* Modelin ilk aşaması uyum olarak adlandırılmıştır. Bu aşamada temel amaç, kurumda yeni olan öğretim elemanlarını tanımak ve aynı zamanda onlara kurumu tanıtmaktır. Bu aşamada küçük grup etkinliklerine dayalı iki

günlük çalışma grupları oluşturulmaktadır. Oluşturulan gruplara okul yaşamı, programlar, kurumun politikasıyla ilgili bilgiler sunulmakta ve kurumdaki kişiler ve öğrencilerle tanışmaları sağlanmaktadır. Bu aşamanın sonunda katılımcılarda tutum değişikliklerinin olması beklenmekte, aynı zamanda katılımcılar programın diğer aşamaları için güdülendirilmektedirler.

- *Temel öğretim becerileri:* İlk aşamada olduğu gibi çalışma grupları biçiminde sürdürülen bu aşama üç günlük yoğun bir programı içermektedir. Bu aşamanın amacı, iyi bir tıp eğitimcisi olabilmeleri için öğretim üyesi adaylarının temel öğretim becerilerini tanımalarına yardımcı olmaktır. Oluşturulan çalışma gruplarının her birinde modüler biçimde düzenlenen temel bir konu üzerinde durulur. Bunlar eğitim amaçlarının tanımlanması, uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması ve değerlendirme yaklaşımları olarak örneklendirilebilir. Her bir modülde grupların konu üzerinde tartışarak kendi ürünlerini ortaya koymaları istenir. Modülün sonunda gruplar konularıyla ilgili kısa bir ders sunarlar. Bu aşamada, sistematik olarak adım adım ilerleme sözkonusudur.
- *Öğretim becerileri:* Bu aşama, alandaki uzmanlığa ilişkin gerekli öğretim becerilerini içermektedir. Deneyimli öğretim elemanları tarafından yürütülen bu aşamada, genel olarak alana özgü öğretim becerileri, öğretim düzeyinin artırılması, test hazırlama, klinik değerlendirme gibi özel öğretim etkinlikleri üzerinde durulmaktadır. Bu aşamanın süresi ve zamanı gereksinimlere göre değişmektedir. Bazen yılın belli zamanlarında bazen de gereksinim duyulan zamanlarda ya ortalama üç gün süren çalışma grupları biçiminde ya da iş başında uygulanabilmektedir.
- *Eğitimsel liderliğin geliştirilmesi:* Modelin son aşaması, daha çok deneyimli öğretim elemanlarına yöneliktir. Bu aşamada eğitimin değerlendirilmesi, araştırmaların tasarlanması, sağlık ya da tıp alanıyla ilgili yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Bu aşamada, karar verme konumunda olan yönetici ya da

program hazırlama kurulunda yer alan kişilere eğitimsel lider olmaları konusunda yardımcı olunması amaçlanmaktadır.

Çok amaçlı olarak tanımlanan ve özellikle yeni öğretim elemanlarını temel alan bu modelin tıp eğitimi yüksek lisans programı içine alınması yönünde çalışmaların yapıldığı belirtilmektedir (Benor, 2000, s.508).

Bir diğer model, “Araştırmaya Dayalı Mesleki Gelişim Programları” adı altında Gall ve Vojtec (1994) ortaya konmuştur. Bu modelde, her bir modelin iyi yönlerine vurgu yapılarak, tıp eğitiminde yaygın olarak kullanılan araştırmaya dayalı altı model bir araya getirilmiştir (D’Eon, 1997, s.21). Bu modeller Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1  
Öğretim Elemanları İçin Öğretimsel Gelişim Modelleri

Model	Temel Özellikler	Amaçlar
Uzman-Sunucu (Expert-Presenter)	Öğretim elemanlarının bir konu hakkında uzman bir öğreticiyi dinlemeleri	Öğretim elemanlarının bilgi ve kavrama düzeyinde davranış geliştirmelerine yardımcı olma
Klinik Denetleme (Clinical Supervision)	Bir denetçi ya da danışmanın, öğretim elemanının dersinin amaçlarına ve öğrencilerinin ilgilerine dönük, sınıftan uygun veri toplama ve bu verileri inceleyerek, diğer öğreticilerle öğretim elemanlarının kararlarını tartışmak üzere birlikte yapılan çalışma	Öğretim elemanlarının öğretimsel becerilerini ve stratejilerini geliştirme
Beceri Geliştirme (Skill-Training)	Uzman öğretici tarafından öğretim becerilerinin arkasındaki kuramların ve modellerin sunulması; öğretim elemanlarına yaptıkları uygulamadan sonra dönüt verilmesi	Öğretim becerileri ve stratejilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını geliştirme becerisi, program geliştirme becerisi ve doğru karar verme becerisi kazandırma

Çizelge 1\_Devam

<b>Model</b>	<b>Temel Özellikler</b>	<b>Amaçlar</b>
Eylem Araştırması (Action Research)	Öğretim elemanlarının tek başına ya da bir yardımcı ile yeni fikirleri test etmeleri ya da kendi sorularına yanıt bulmaları için araştırma yapma	Öğretim elemanlarının tutumlarını değiştirme, özellikle okul gelişimiyle ilgili olmalarını sağlama
Kurumsal Gelişim (Organizational Development)	Uzman öğretmenler tarafından plan hazırlama, başarıyı değerlendirme vb. konularda öğretim elemanlarına yardımcı olma	Öğretim elemanlarının tutumlarını değiştirme, program geliştirme becerisi kazandırma
Değişim Süreci (Change Process)	Uzmanlar tarafından sisteme uyum sağlama, yeni uygulamalardan haberdar olma konularında öğretim elemanlarına yardımcı olma	Okulun yapılandırılması konusunda beceri kazandırma

Mesleki gelişime yönelik hazırlanan programlar ya da geliştirilen modellerin örnekleri artırılabilir. Ancak, burada önemli olan, sözkonusu program ya da modellerin öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerini en etkili bir biçimde destekleyebilmeleri, kısaca bu program veya modellerin başarılı olabilmeleridir.

### **1.5.2. Türk Yükseköğretim Sisteminde Öğretim Elemanları İçin Öğretimsel Gelişim Amaçlı Uygulamalar**

Türkiye’de yükseköğretim sisteminde bilimsel çalışmalar ile eğitim-öğretimde etkililiği ve verimliliği artırmak amacıyla 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Yasası gereğince, kimi üniversitelerde öğretimi geliştirmek için, öğretim elemanlarına dönük mesleki gelişimi destekleme amaçlı merkezlerin ya da birimlerin kurulduğu görülmektedir. Sürekli Eğitim Merkezleri adı altında hizmet veren bu merkezlerde doğrudan öğretim elemanlarına değil, aynı zamanda çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarına, özel sektöre, öğrencilere yönelik etkinlikler de düzenlenmektedir. Örneğin, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve İzmir Yüksek Teknoloji



Enstitülerine bağlı kurulan merkezlerde öğretim elemanlarına da açık olan e-ders tasarımı, sunuş teknikleri, eğitimcilerin eğitimi, öğrenmeyi öğrenme gibi öğretim elemanlarının öğretim alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmeye olanak sağlayan etkinlikler de sunulmaktadır.

Sayıları sınırlı olan ve üniversiter düzeyde etkinlikler düzenleyen bu merkez ya da birimlere örnek olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim İletişimi ve Teknoloji Araştırmaları Birimi verilebilir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yardımcı olmak üzere 2003 yılında kurulan bu birimde, çevrimiçi olarak sunulan akademik gelişim programları uygulanmaktadır. Bu programda öğretim elemanlarının yürütmekte oldukları dersleri daha etkili, verimli ve çekici; araştırma çalışmalarını daha geçerli ve güvenilir gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmayı amaçlayan modüller yer almaktadır. Öğretime yönelik modüller arasında “Öğretim Amaçlarının Geliştirilmesi”, “Öğretim Yöntemlerinin Saptanması”, “Görsel Ders Materyallerinin Tasarımı”, “Ölçme ve Değerlendirme” ile “Öğretim Sürecinde İnternetin Kullanılması” yer almaktadır. Her modül dört haftalık bir süreyi kapsamakta ve bu süre içinde öğretim elemanlarına kuramsal bilgilerin yanı sıra, öğrendikleri bilgileri uygulamaya olanak sağlayan etkinliklere yer verilmektedir. Her bir modülü tamamlayan öğretim elemanlarına “Akademik Gelişim Programı Tamamlama Belgesi” verilmekte ve bu belge akademik yükseltmelerde puan değeri taşımaktadır (EİT, 2005).

Önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi, hemen tüm ülkelerde yükseköğretim sisteminin temel kurumları olan üniversitelerin evrensel ve ulusal düzeyde üstlendikleri bilimsel araştırma yapma ve akademik eğitim-öğretim verme işlevleri gereğince, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, sadece alanlarında uzmanlaşmış akademisyenler olmaları ya da sadece iyi bir öğretici olmaları, onların nitelikli öğretim elemanı olmalarında yeterli değildir. Öte yandan, öğretim elemanlarının istihdamında bu iki alan birbirinden ayrı düşünülmediği kimi ülkeler ve üniversiteler olmakla birlikte, özellikle öğretim elemanı sayısının henüz istenilen düzeye ulaşmadığı Türkiye’de yükseköğretim sistemi içinde öğretim elemanlarını araştırmacı ve öğretici kimliklerini korumalarına ve yetişim süreçlerinde bu iki alanda gerekli yeterlikleri kazanmalarına önem verilmesi zorunludur.

Ancak, yine de bazı uygulamalar, Türkiye’de üniversiter yaşamda öğretim elemanlarının alanlarındaki akademik gelişimlerine daha fazla önem verildiğini göstermektedir. Özellikle öğretim üyeliğine yükseltmelerde bilimsel çalışmaların daha ön planda tutulması bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu nedenle de bilimsel yönden yeterli bulunan öğretim elemanlarının öğreticilik becerileri yönünden yeterlikleri üzerinde pek fazla durulmamaktadır.

Bu noktada Korkut’un (1999, s.482), “ilk ve ortaöğretim öğretmenleri için gerekli ve zorunlu olarak görülen pedagojik formasyon eğitimi öğretim üyeleri için neden gerekli görülmemektedir?” sorusu akla gelmektedir. Korkut (1999, ss.482–483) bunun nedenlerini ise şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğretim üyesinin zaten öğreticilik yeterliliğine sahip olduğu inancı,
- Pedagoji konusunda yapılan çalışmaların öğrenme ve öğretme konusunda kuramsal boyutta kaldığı ve öğretim üyesinin sınıfa getirdiği konuyu nasıl öğreteceğine yönelik ayrıntıda katkı sağlamadığı düşüncesi ve
- Eğitim fakülteleri ve öğretmenlerin toplumda sahip oldukları düşük statüden dolayı öğretim üyeleri kendilerinin de öğretmen kimliği ile algılanmalarını istememeleri.

Ancak, yükseköğretim sistemi içinde yer alan pek çok kişi, nitelikli bir öğretim elemanının alanında hem bilimsel yönden hem de öğretim becerisi açısından gerekli yeterliklere sahip olması gerektiği görüşündedirler. Örneğin, Demir (1996, s.31), üniversitelerde nitelikli öğretim üyelerinin yetiştirilmesi konusunda öncelikli alınması gereken önlemlerden biri olarak, akademik yükseltmeler ile ilgili olarak, özellikle doçentlik atamasında çeşitli ölçütlerin yanı sıra adayların öğretim bilgi ve becerisi konusunda bir nosyona sahip olması gerektiğini belirtmekte ve kişilerin yalnızca çok iyi bir araştırmacı olmasının yeterli olmayacağını, beraberinde iyi bir öğreticiliğin de olması gerektiğini savunmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının niteliğinin artırılmasında güçlü bir alan bilgisinin yanında etkili öğretim becerilerinin de önemli görülmesiyle birlikte, Yükseköğretim Kurulu’nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası’nın 35. maddesine göre, lisansüstü

eğitim gören araştırma görevlilerine ‘‘Gelişim ve öğrenme’’ ile ‘‘ğretimde Planlama ve Değerlendirme’’ derslerini almalarını sağlayacak bir uygulama başlatılmıştır. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim alanına yönelik Yükseköğretim Kurulu’nun almış olduğu bu karar, yükseköğretimde konunun öneminin farkına varıldığının bir göstergesidir.

Söz konusu kararda, lisansüstü öğrenimlerini tamamladıktan sonra, sistemin içinde ğretim yesi olarak görev alacak olan araştırma görevlilerinin ğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla almaları ngrlen Gelişim ve öğrenme ile ğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin verilmesi ile ilgili uygulama ilkelerine ve derslerin içeriklerine yer verilmiştir. Derslerin uygulanmasına ilişkin ilkeler şunlardır:

- Bu iki dersin birleştirilerek tek ders haline getirilmesi veya bir tanesinin tercih edilerek diğerinin verilmemesi söz konusu değildir.
- Bu ders için öngörülen içerikler ilişikte açıklanmıştır. Yükseköğretim kurumlarımız, bu içeriklere temelde bağlı kalarak gerekli düzenlemeleri yapabileceklerdir.
- Bu derslerin, yükseköğretim kurumlarımızın Lisansüstü Eğitim-ğretim Yönetmeliklerinde doktora programı için öngörülen ders yüküne dahil edilmemeleri gerekmektedir. Bu dersler kredili ve / veya notlu, ancak not ortalamasına dahil edilmeyecek şekilde verilmelidir. Öğrencilerin doktora tez savunmalarına girmeleri için bu derslerden başarılı olmaları önkoşul sayılmalıdır. Eğitim Bilimleri alanında doktora yapan öğrencilerden, önceden bu dersleri alıp başarılı olanlar, bu derslerden muaf tutulabilirler.
- Bu derslerin, dersi verecek ğretim üyelerine getireceği yk gz önüne alınarak, doktora programının ders aşamasındaki öğrencilere verilmesi yerine yeterli sınavında başarılı olan öğrencilere tez çalışmaları sırasında verilmesinde yarar görülmektedir.
- Geçiş dönemindeki öğrencilerden sadece şu anda doktora programının tez yazım aşamasında bulunan veya 30 Eylül 2000 tarihine kadar tez yazımına başlayacak olan öğrenciler yukarıda adı geçen iki dersi almaktan muaf tutulabilirler.

Yükseköğretim Kurulu’nun ilgili kararında bu iki dersin içeriğinde yer alması istenen konular da şöyle sıralanmıştır:

### **Gelişim ve Öğrenme**

1. Eğitimin psikolojik temelleri
2. İnsan gelişiminin boyutları (bilişsel, sosyal, psikolojik, fiziksel, ahlaki)
3. Öğrenme kuramları
4. Öğrenme süreci
5. Öğrenmenin ilke ve teknikleri
6. Öğrenmede bireysel farklılıklar
7. Ergenlik psikolojisi
8. Kişilik dinamiği
9. Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenme, motivasyon, pekiştirme, düşünme ve problem çözme
10. Etkin çalışma becerileri

### **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**

1. Ders öncesi derse hazırlık
2. İlk derste yapılması gerekenler
3. Temel program geliştirme kavramları ve süreçleri
4. Öğretim yöntemleri ve stratejileri
5. Ödevler ve projeler
6. Öğretim materyali geliştirme ve kullanma
7. Sınıf yönetimi ve motivasyon geliştirme
8. Ölçme ve değerlendirme (değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri, not verme vb.
9. Eğitim-öğretimde etik kurallar

Sözkonusu derslerin içeriklerinde de görüldüğü gibi, Gelişim ve Öğrenme dersi, bireylerin özelliklerini ve öğrenme sürecini temel almaktadır. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi ise, etkili bir öğretim için gerekli olabilecek temel süreçleri kapsamaktadır.

### **1.6. Sorun**

Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı gereğince, öğretim üyesi adayı olarak araştırma görevlilerinin öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulamaya konan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleri, pek çok üniversitede özellikle 2000–2001 öğretim yılından

itibaren eğitim bilimleri bölümlerindeki öğretim üyelerince açılarak, doktora öğrencilerinin bu dersleri almaları sağlanmıştır. Derslerin açılmadığı üniversitelerdeki doktora öğrencileri de bu dersleri, derslerin açıldığı üniversitelerden almışlardır. Bu uygulamanın başlatılmasından bu yana uygulamaya yönelik eleştiriler de sürmektedir. Hem öğretim üyelerince hem de araştırma görevlilerince dile getirilen bu eleştirilerden bir kesimi, bu derslerin gereksizliğine yoğunlaşırken, bir kesimi de gerektiği gibi yürütüldüğü takdirde öğretim üyesi adaylarının öğretim açısından mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabileceğini savunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu'nun kararı bağlayıcı olduğu için bu dersler, 1999–2000 yılından itibaren 2006–2007 öğretim yılına kadar zorunlu olarak sürdürülmüştür. Ancak, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 17.03.2006 tarih ve 973–5551 sayılı yazısı ile öğrencilerin doktora öğrenimi aşamasında Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleri alıp almamaları, her üniversitenin kendi senatolarının kararına bırakılmıştır.

Yükseköğretim Kurulu'nun yeni kararının gerekçesi ve bu karar çerçevesinde üniversitelerin kararları ne olursa olsun, öğretim üyesi adaylarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulamaya konan bu programın uygulamada ne kadar etkili olduğu ya da amaca ne kadar hizmet ettiği sorusunun ayrıntılı olarak irdelenmesi gereklidir.

1999 yılında uygulamaya konan bu programla ilgili yapılan üç araştırmanın sonuçları (Bümen, 2006; Semerci ve Kara, 2004; Wilsing-Akpınar ve Paykoç, 2004) bu programın, öğretim elemanlarının öğretilimsel gelişimlerinde önemli olabileceğini, ancak amacına yeterince ulaşmadığını göstermektedir. Kuşkusuz bu alandaki bu ve benzeri araştırmaların sonuçları gözardı edilemez. Ancak üç farklı üniversitede yapılan bu araştırma sonuçlarını tüm üniversitelere genelleyerek bir yargıya varmak doğru bir yaklaşım olmayabilir. Türkiye genelinde derslerin yürütüldüğü tüm üniversiteleri kapsayan bir araştırma yapılmadan, programın etkililiği ve programın geleceğine ilişkin doğru bir karar verilemez. Bu nedenle, yaklaşık yedi yıldır uygulanan bu programın, programın uygulandığı üniversiteleri temsil edebilecek bir kapsamda ve bu dersleri alan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının da görüşlerine

başvurularak geniş ölçekli bir değerlendirilmesine gereksinim vardır. Bu araştırma, bu temel gereksinimden hareketle desenlenmiştir.

### 1.7. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, eğitim bilimleri alanı dışındaki bilim dallarında doktora öğrenimine devam eden ve üniversitelerde araştırma görevliliği ve diğer kadrolarda görevli öğretim elemanları ile üniversite dışından kişilerin (doktora öğrencileri) geleceğin öğretim üyesi adayı olarak öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, Öğretimsel Gelişim Programı kapsamında almaları öngörülen "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerini, bu dersleri alan doktora öğrencilerinin ve bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Bu temel amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programı kapsamında yer alan Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleri nasıl uygulanmaktadır?
2. Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin, bu derslerin
  - (a) uygulama ilkelerine,
  - (b) amaçlarına,
  - (c) içeriklerine,
  - (d) öğrenme-öğretme süreçlerine ve
  - (e) değerlendirme süreçlerineilişkin görüşleri nelerdir?

3. Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin, bu derslerin uygulama ilkelerine ve öğelerine ilişkin görüşleri,
  - (a) öğretim deneyimlerine ve
  - (b) doktora öğrenimini gördükleri alanagöre farklılık göstermekte midir?
4. Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin, bu derslerin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerileri kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin, bu derslerin, öğretim bilgi ve becerilerine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin, bu derslerin, öğretim bilgi ve becerilerine etkisine ilişkin görüşleri
  - (a) öğretim deneyimlerine ve
  - (b) doktora öğrenimini gördükleri alanagöre farklılık göstermekte midir?
7. Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının bu derslerin,
  - (a) uygulama ilkelerine,
  - (b) amaçlarına,
  - (c) içeriklerine,
  - (d) öğrenme-öğretme süreçlerine ve
  - (e) değerlendirme süreçlerineilişkin görüşleri nelerdir?

8. Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının bu derslerde karşılaştıkları olumsuzluklar / güçlükler nelerdir?
9. Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının, bu derslerin geliştirilmesine dönük önerileri nelerdir?

### 1.8. Önem

Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim sisteminin en önemli ögesi olan öğretim elemanlarının yeterli sayıda ve nitelikte olması, farklı kesimler tarafından sürekli tartışılmalı bir konu olmuştur. Şüphesiz yükseköğretimde artan öğrenci talebine karşılık yeter sayıda öğretim elemanı yetiştirilememesi, bir diğer deyişle öğretim elemanı sayısının artırılması önemli bir konudur. Ancak, yükseköğretim kurumlarının toplumun gereksinmelerine yanıt verebilecek bireyleri yetiştirmesi ve buna bağlı olarak yaşam düzeyinin yükseltilmesi sorumlulukları göz önüne alındığında, öğretim elemanlarının yalnızca sayısal olarak geliştirilmelerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının, aynı zamanda öğretici ve araştırmacı niteliklerinin yükseltilmesi, bu niteliklerin kazandırılacağı yeni eğitim programlarının geliştirilerek uygulamaya geçirilmesi de önemli bir konudur.

Türk eğitim sisteminde öğretim üyesi, bilim insanı ve araştırmacılar aynı programlarda yetiştirilmektedir (Karakütük, 2002, s.66). Bu programlarda ise, eğitim bilimleri alanı dışında, öğretim elemanının sahip olması gereken yeterliklerden biri olan “öğretim bilgi ve becerileri” yer almamaktadır. Öğretim bilgi ve becerileri konusunda herhangi bir programa katılmamış olan öğretim elemanlarının, yalnızca alan bilgisiyle öğretim yapmaları, uzun dönemde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilememesine neden olacaktır. Nitekim, nitelik konusunda yaşanan sorunların bir nedeni olarak bu durumu göstermek yanlış olmayacaktır.



Eğitim sisteminde nicelik kadar son yıllarda nitelik konusunun da gündeme gelmesiyle birlikte, özellikle nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Buna bağlı olarak da nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesiyle ilgili öneriler geliştirilmekte ve uygulamaya konulmaktadır. Özellikle, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerini geliştirme amacıyla Yükseköğretim Kurulu'nun 1999 yılında, lisansüstü öğrenime devam eden öğrencilere dönük olarak "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerinin tüm doktora öğrenimi gören öğrenciler tarafından alınmasının zorunlu tutulduğu uygulama, niteliğin artırılmasında önemli bir aşama olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, Yükseköğretim Kurulu'nun önceki kararında tüm doktora öğrencileri için zorunlu tuttuğu bu derslerin, 2006 yılında alınan kararla zorunluluğunun kaldırılarak kararın üniversite senatolarına bırakılması, konunun öneminin kurumlar tarafından yeterince anlaşılmadığının, derslerin yük olarak görüldüğünün bir kanıtı olarak da değerlendirilebilir. Bu nedenle, Türk yükseköğretim sistemi içinde öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine ilişkin alınan kararlar her ne kadar değişiklik gösterse de, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin önemli bir boyutunu oluşturan öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak uygulamaya konan sözkonusu programın, günün gelişmelerine uygun olarak gözden geçirilmesine gereksinim vardır.

Bu gereksinimden hareketle planlanan bu araştırmanın bulgularının, öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde öğretim elemanlarına ne kadar katkı sağladığı ve programın nasıl daha etkili olabileceği konusunda Yükseköğretim Kurulu ve üniversite senatolarının konuyla ilgili alacağı kararlara, bölüm yöneticilerine ve programı yürüten öğretim elemanlarına yardımcı olacağı umulmaktadır.

Öte yandan, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, Yükseköğretim Kurulu'nun almış olduğu kararın bilimsel sonuçlarla değerlendirilmesine yardımcı olması, bu çalışmanın daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara yol göstermesi, öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin önemi konusunda ilgili çevrelerin farkındalık düzeyini artırması beklenmektedir.

### 1.9. Sayıtlılar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlılar şunlardır:

- “Öğretimsel Gelişim Programı” kapsamında Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan öğretim üyesi adayları öğretim bilgi ve becerilerini geliştirerek daha etkili öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleyebilirler.
- Bu araştırma için doktora öğrencileri ve öğretim üyelerine yönelik olarak geliştirilen “Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğreticilik Becerilerini Geliştirme Programının Değerlendirilmesi Anketi”nin uzman görüşüne dayalı olarak belirlenen kapsam geçerliği yeterli düzeydedir.
- Araştırmaya katılan öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri “Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirilmesi Anketi”ndeki soruları kendi görüşlerini yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.

### 1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve / veya Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin açıldığı devlet üniversiteleriyle,
- 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde bu dersleri alan öğrencilerinin ve bu dersleri yürüten öğretim üyelerinin görüşleriyle sınırlıdır.

### 1.11. Tanımlar

**Öğretim üyesi:** Yükseköğretim kurumlarında profesör, doçent ve yardımcı doçent olarak çalışanlar (YÖK, 2005).

**Öğretim üyesi adayı:** Yükseköğretim kurumlarında doktora öğrenimi yapan öğretim elemanları.

**Mesleki gelişim:** Öğretim elemanlarının öğretici ve araştırmacı kimlikleriyle görev yaptıkları kuruma katkıda bulunan kişiler olarak meslek yaşamlarının her yönünde kendilerini bir bütün olarak geliştirmeleri.

**Öğretimsel gelişim alanı:** Öğretimin planlanması ve uygulanması kapsamında eğitimin amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, öğretim araç ve gereçlerinin seçimi, öğrenme stil ve stratejileri ve değerlendirmeye kadar etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikleri kapsayan mesleki gelişim alanı (Kabakçı, 2006, s.19; Vatanapradith, 1990).

**Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programı:** Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca lisansüstü eğitim gören öğretim elemanlarının almaları zorunlu olan ve "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerini kapsayan program.

**Gelişim ve Öğrenme Dersi:** Öğretim üyesi adaylarına, etkili bir öğretici olabilmelerinde, öğrencilerinin bilişsel, sosyal, psikolojik, fiziksel vb. yönlerden gelişim özelliklerini tanıyarak, onların öğrenme yaşantılarını kazanmalarını sağlayabilmeleri için gerekli olan gelişim ve öğrenme alan bilgisini kazandırmayı amaçlayan öğretim bilgisi dersi.

**“Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi:** Öğretim üyesi adaylarına, etkili bir öğretici olabilmelerinde, öğrencilerinin daha etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimi ve kullanımına dönük bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlayan öğretim bilgisi dersi.

## İkinci Bölüm

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye’de ve yabancı ülkelerde yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretim alanındaki gereksinimleri ve öğretimsel gelişime bakış açıları ile öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmek için düzenlenen programların etkililiğini belirleme amacıyla gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim Gereksinimleri

Öğretim elemanlarının mesleki gelişimine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, kimi araştırmalarda öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin tüm alanlarına ilişkin gereksinimlerinin, kimilerinde ise doğrudan öğretimsel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu araştırmaların kimilerinde yalnızca öğretim üyeleri temel alınırken, kimilerinde bölüm başkanları ve dekanların da içinde yer aldığı akademik yöneticiler, kimilerinde ise hiçbir ayrıma gidilmeden tüm öğretim elemanları yer almaktadır.

Kabakçı (2006) tarafından eğitim fakültelerinde görevli araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açılarının belirlenmesi amacıyla 2004–2005 öğretim yılında bir araştırma gerçekleştirilmiştir. 54 eğitim fakültesinde görevli 1095 araştırma görevlisinin çalışma evreni içinde tanımlandığı araştırmada 573 araştırma görevlisine ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişim gereksinimleri ile mesleki gelişim programlarının gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırma görevlilerinin yaklaşık yarısı mesleki gelişim kapsamında öğretimsel gelişim alanında gelişim gereksinimi duymaktadır.
- Araştırma görevlileri, öğretimsel gelişim alanında öncelikle öğretim ortamlarında yeni teknolojileri kullanma ve öğretimi değerlendirme konularında mesleki gelişime gereksinim duymaktadırlar.
- Araştırma görevlilerinin, mesleki gelişim kapsamında yer alan öğretimsel, alansal, kişisel ve kurumsal alanları içinde, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişim gereksinimleri ve bu alana verdikleri önem, diğer gelişim alanları içinde üçüncü sırada yer almaktadır.
- Araştırma görevlilerinin mesleki gelişim programlarının sunulmuş biçimlerine ilişkin olarak tercihleri çalışma grubu, seminer, konferans biçiminde sıralanmakta, bu etkinliklerin internet üzerinden gerçekleştirilmesi ise son sırada yer almaktadır.
- Araştırma görevlileri, bir mesleki gelişim programına haftada 2-3 saat zaman ayırabileceklerini belirtmişlerdir.
- Araştırma görevlilerinin mesleki gelişim programlarının gerçekleştirilme dönemine ilişkin olarak ilk tercihleri eğitim dönemi içinde olmasıdır, bunu yarıyıl tatili ve yaz tatilinde olması izlemektedir.

Moeini (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerinin ve mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Altı fakülteden 509 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şunlardır:

- Öğretim elemanlarının öğretimsel, kişisel, mesleki ve kurumsal alanlarda gelişim gereksinimleri vardır.
- Öğretim üyeleri ile araştırma görevlileri kendi gereksinimleri ve öğretimsel öz yeterliklerini etkileyen etmenler konusunda farklı düşüncelere sahiptirler.
- Öğretim elemanları içinde öğretim üyeleri öncelikle öğretimi planlama, ölçme ve değerlendirme gibi öğretimsel gelişim etkinliklerine; araştırma görevlileri ise öğrencilerle iletişim, zaman yönetimi ve kişisel gelişim etkinliklerine önem vermektedirler.

Korkut (1999) tarafından öğretim üyelerinin öğretim bilgi ve becerileri konusunda bir eğitime gereksinim duyup duymadıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, Amerika'daki üniversiteler içinde tesadüfi yöntemle seçilen 28 üniversite üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu üniversitelerde görev yapan ve internet aracılığıyla ilişki kurulan öğretim üyelerinden 93'ü araştırmaya katılmıştır. Anket aracılığıyla toplanan verilerden ulaşılan kimi sonuçlar şunlardır:

- Öğretim üyeleri, önceki iş ve öğretim deneyimlerinin öğretme performansı üzerinde olumlu katkılar sağladığını, ancak bu deneyimin bir formasyonla kazanılabilecek öğretim yeterliklerinin yalnızca bir boyutunu oluşturduğunu, bu nedenle sürekli bir eğitime gereksinim olduğunu düşünmektedirler.
- Öğretim üyeleri, kariyerle ilgili kararlarda öğretim performansı ile ilgili değerlendirmelerin dikkate alınması gerektiğini düşünmektedirler.
- Öğretim elemanları, akademik yükseltmelerde araştırma ve yayın ölçütlerine öncelik verilmesinin, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde engelleyici bir rol oynadığı görüşündedirler.

Peretomode (1982) tarafından, mesleki gelişim içinde tanımlanan kişisel, öğretimsel ve kurumsal alanlara ilişkin öğretim elemanları, bölüm başkanları ve dekanların gereksinimlerini ve mesleki gelişim uygulamalarında gerçekleştirilen bireysel ve grup etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Amerika Birleşik Devletlerindeki altı devlet üniversitesinin ziraat, işletme, eğitim ve mühendislik fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ve yöneticiler olmak üzere toplam 441 kişiden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Dekanlar kişisel, öğretimsel ve kurumsal alanlar arasında ilk alan olarak öğretimsel gelişime gereksinim duymaktadırlar.
- Öğretim elemanları kişisel, öğretimsel ve kurumsal gelişim alanları arasında öncelikli olarak kişisel gelişime gereksinim duymaktadırlar.
- Öğretim elemanlarının kurumsal ve öğretimsel gelişim gereksinimleri dekanlardan daha düşüktür.

- Bölüm başkanları kişisel, öğretimsel ve kurumsal alanlar arasında ilk alan olarak kurumsal gelişime gereksinim duymaktadırlar.
- Mesleki gelişim etkinliklerinin uygulanmasında bireysel ve grup etkinliklerini tercih etme konusunda görüşler arasında farklılık bulunmamış, yöneticiler ve öğretim elemanları her iki uygulama biçimini de uygun bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının mesleki gelişimin bir boyutu olarak tanımlanan öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmalarda genel olarak, farklı alanlarda görev yapan öğretim elemanlarının öğretim boyutunda gelişim gereksinimleri olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.2. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime İlişkin Görüşleri

Alanyazında öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların yanı sıra, öğretim elemanlarının öğretime ve bu amaçla düzenlenecek etkinliklere ilişkin algılarının ya da görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar da yapılmıştır. Bu araştırmalar, özellikle öğretime yönelik düzenlenecek olan mesleki gelişim etkinliklerine yön verici ve bu alandaki eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayıcı niteliktedir.

Deggs (2005), öğretim üyelerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarını, önceki öğretim deneyimlerini, öğretim için yaptıkları hazırlıklarını ve kullandıkları öğretim yaklaşımlarını belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Amerika Birleşik Devletlerindeki araştırma ağırlıklı bir üniversitede görev yapan 131 öğretim üyesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Pratt ve Collins (2001) tarafından geliştirilen “Öğretim Yaklaşımları Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:



- Öğretim üyeleri zamanlarının yaklaşık yarısını öğretimle ilgili etkinliklere ayırmaktadırlar.
- Öğretim üyelerinin çoğu (%72,5), baskın olan tek bir öğretim yaklaşımından yararlanmakta, çok az bir kısmı (%3,8) iki veya daha fazla baskın öğretim yaklaşımını kullanmakta, bir kısmı (%23,7) ise, herhangi bir baskın öğretim yaklaşımını kullanmamaktadırlar.
- Öğretim üyelerinin çoğunluğu (%69,5) öğretim stratejileri, sınıfta öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencilerin değerlendirilmesi ve yükseköğretimde öğretimi geliştirmeyle ilgili konularda bir ders ya da eğitim almamışlardır.
- Öğretim üyelerinin yaklaşık üçte ikisinin (%74,8) lisansüstü çalışmaları sırasında öğretim yardımcısı olarak hizmet verdikleri, yarısına yakınının (%49,6) lisansüstü çalışmaları süresince bir öğretim üyesinden yardım almadan bir ders yürüttükleri, genel olarak yarısının başat bir eğitim kurumunda öğretim deneyimleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, yüksek öğretimdeki öğretim üyelerinin öğretime hazırlık ve öğretim konusunda bilgi eksiklikleri olduğu ifadesini desteklememiştir.
- Öğretim üyeleri, kullandıkları öğretim yaklaşımları ile katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri arasında bir ilişki olmadığını, öğretim konusundaki bilgi ve becerileri hizmet süresi içinde kazandıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretim üyeleri, mesleki gelişim etkinliklerinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Erginer ve Dursun (2005) tarafından öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Gaziosmanpaşa Üniversitesine bağlı eğitim, tıp, iktisadi ve idari bilimler, ziraat ve fen fakültelerinde görevli 159 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı etkili öğretim becerilerine sahip olduklarını düşünmektedirler.

- Öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı öğretim elemanı olmadan önce öğretmenlik deneyimi yaşamışlardır.
- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitiminin gerekli olduğunu ve bu konuda düzenlenecek eğitimlerin altı ay ile bir yıl arasında olması gerektiğini düşünmektedirler.
- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretim ve araştırma asistanlığının birbirinden ayrılması gerektiğini düşünmektedirler.
- Araştırma görevlilerinin lisansüstü düzeyde aldıkları etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitime yönelik olumsuz düşündükleri, ancak bu konuyu önemsedikleri saptanmıştır.

Lawry ve Froese (2001) tarafından meslek yüksek okullarındaki yeni öğretim elemanlarına etkili öğretim becerilerinin nasıl kazandırılacağı belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, anket ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Anket ile araştırmaya katılanların kişisel bilgileri ile öğretimin etkililiği ve yetişkin eğitime ilişkin görüşleri alınmış; üç tema üzerinde çalışılan odak grup görüşmesinde de öğretim elemanlarının, kendilerini etkili bir öğretici ve öğrenen örgütün bir parçası olma konusunda nasıl gördükleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğretim üyelerinin %40'ı öncelikli temel rollerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı, %38'i danışman, %8'i de bilgi sağlayıcı kişi olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretim üyelerinin %64'ü diğer rollerini konu alanı uzmanı olma, içeriği aktarma ve yeni bilgileri meslektaşlarıyla paylaşma olarak sıralamışlardır.
- Öğretim üyeleri, zamanlarının büyük bölümünü öğretime hazırlık, öğrenci danışmanlığı ve yönetim tarafından verilen görevleri gerçekleştirmeye harcadıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, temelde kendilerini konu alanı uzmanı olarak gördüklerini, öğreticilik konusunda kendilerini tam bir öğretici olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Öte yandan, kendini bir öğretici olarak görme ve buna güdülenmenin öğrencinin öğrenmesinde önemli bir etmen olduğunu; kendi öğrenme sorumluluğunu alma konusunda öğrenciye yardımcı olunmasının ve

öğrenci başarısının sağlanmasının etkili bir öğretimin temelinde yer aldığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

- Öğretim üyeleri, alanlarında uzman olduklarını, ancak öğretim konusunda kendilerini yeterli görmedikleri için bu konuda eğitim gereksinimleri olduğunu ve tüm öğretim üyelerinin bu tür bir eğitimi almadan derse girmemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.
- Öğretim üyeleri, düzenlenecek eğitim etkinliklerinde ders planlama, iletişim, değerlendirme teknikleri, öğrenme gücü olan öğrencilerle başa çıkma ve sınıf yönetimi konularını içermesi ve uygulamaya yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- Öğretim üyeleri, öğrenen bir örgütün üyesi olma konusunda mesleki gelişim etkinliklerinin konu alanlarına göre, sürekliliğinin sağlanması gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Odabaşı (2003), Anadolu Üniversitesindeki öğretim üyelerinin akademik personeli geliştirme etkinliklerine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, 427 öğretim üyesinden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan kimi sonuçlar şunlardır:

- Öğretim üyeleri akademik personeli geliştirmede yer alabilecek etkinlikler arasında etkili ders anlatma ve teknolojik kaynakları etkili kullanmanın en çok ilgi duydukları etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretim üyeleri akademik personel geliştirme etkinliklerinin sunulduğunda ilk tercihlerinin çalışma grubu olduğu, bunu seminer ve konferans biçiminde olan etkinliklerin izlediği saptanmıştır.
- Öğretim üyeleri bu tür etkinliklerin zamanlamasına ilişkin olarak ilk tercihlerini öğretim dönemi içinde yapılması olarak belirtmişlerdir.

Gagne (1998), üniversitelerde görevli öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirme etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Kanada'daki bir üniversitede yürütülen araştırmada, 12 öğretim

elemanıyla görüşme yapılmış ve aynı zamanda üniversitedeki konuyla ilgili belgeler incelenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretim elemanları, konu alanı bilgisinin tek başına yeterli olmadığını, alan bilgisini nasıl öğretecekleri konusunda da bilgi sahibi olmalarının gerekli olduğunu düşünmektedirler.
- Öğretim üyeleri, diğer öğretim elemanlarıyla birlikte çalışma ve onlarla konuşma gereksinimi içinde olduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, öğretimsel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi için öğrencilerin de görüşlerinin alınmasının gerektiğini belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, öğretim yöntemleri, teknolojik değişikliklere uyum sağlamanın gerekliliğinin, günceli yakalama baskısından dolayı yaşadıkları zaman kısıtlılıklarının kendilerini engellediğini belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, yeni öğretim yöntemlerini öğrenmeyi önemli bulduklarını, bir alanda öğrenilen becerilerin diğer alanlara taşınacağını, öğretim ile ilgili sorunlarda dışarıdan uzmanlar yerine deneyimli diğer öğretim elemanlarından yardım almayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.
- Öğretim elemanları, öğretim becerilerini geliştirme etkinliklerine katılmamalarının temel nedenlerinin zaman yetersizliği olduğunu, ayrıca bu tür etkinlikleri kişisel olarak önemli ve anlamlı bulmadıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları katıldıkları etkinliğe ilişkin olarak, edindikleri bilgileri alanlarına uyarlayabildiklerini ve meslektaşlarıyla öğretim konusunda fikir alışverişinde bulunmayı önemli bulduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, öğretim konusunda kendilerini daha fazla öğrenmeye güdüleyen temel nedenin, eğitime ilişkin kişisel bakış açıları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretimin çok önemli olduğuna inandıklarını, iyi bir öğretim elemanı olmak istediklerini ve sınıflarındaki farklı öğrencilere öğretim sunabilmeyi istediklerini belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, iyi bir öğretim elemanını alandaki uzmanlık, her bireyin öğrenme stiline uygun öğretim yapma bilgisi ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme olarak tanımlamışlardır. Üniversitelerdeki öğrencilerin

çeşitliliğinden dolayı, iyi bir öğretim bilgisi alt yapısının olması gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

- Öğretim etkinlikleri arasında en çok işbirliğine dayalı öğrenme, envanterler (kişilik ya da öğrenme stili) ve bilgisayar uygulamalarının, öğretim etkinliklerinin temelinde olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanlarının mesleki gelişime ilişkin algıları üzerinde kurumsal ortam, meslektaş ilişkileri, öğretim elemanlarının eğitime ilişkin kişisel bakışlarının önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Murray ve Holmes (1997), öğretim elemanının mesleki gereksinimlerini ve etkili mesleki gelişim için düzenlenecek bir programın sahip olması gereken özellikleri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğretim elemanları için düzenlenen ve teknolojik becerileri; öğretim, araştırma ve yönetim gibi mesleksi becerileri; öğretim programı geliştirme ve değerlendirme gibi öğretimle ilgili becerileri ve konu alanı uzmanlığı bilgi ve becerilerini geliştirme konularını içeren programa ilişkin veriler, 11 katılımcıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğretim elemanlarının, öğretim becerilerini yetersiz olarak değerlendirdikleri, öğretim becerilerini geliştirmeye istekli oldukları, derslerine verimli bir şekilde hazırlanmak için daha çok zaman gereksinimi duydukları, görevli oldukları bölümün rehberliğinin yetersiz olduğu, göreve başladıkları zaman diliminde geniş kapsamlı bir eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir.
- Öğretim elemanları, etkili öğretimi gerçekleştirme, öğrenme sürecine öğrenciyi katma konularında öğretimsel gelişim etkinliklerine gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretim elemanları, düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinde mesleki gelişim uzmanlarının desteğinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları etkili mesleki gelişim programının özelliklerini; yükseköğretimde öğrenme ve öğretme konularında uzmanlar, bölümlerde işbirliği, mesleki gelişim uzmanları ve arasındaki işbirliği, öğretim elemanlarını güdüleme ve maddi destek sağlama olarak belirtmişlerdir.

Middendorf (1990) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak yapılan öğretim planları ile öğretim uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma iki bölümden 16 öğretim üyesiyle 21 kez görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma da ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğretim elemanları öğretim planları ile öğretim uygulamaları arasında bir ilişki olmadığını düşünmektedirler.
- Kendi öğretimlerinde bireysel girişimlerinin önemli olduğunu, öğretimin planlanmasına ilişkin çalışmalarında içeriğe odaklandıklarını, diğer meslektaşlarıyla ise daha çok öğretim bilgisi konusunda tartıştıklarını belirtmişlerdir.

Kerr (1983), Hukuk Fakültesi öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim gereksinimlerini nasıl algıladıklarını belirlemek üzere bir araştırma yapılmıştır. Bu amaçla öğretim elemanlarının öğretimi geliştirme programlarında görmeyi istedikleri konular belirlenmeye çalışılmış ve ikinci olarak da öğretim üyeleri için uygun ve yararlı olan bu programların sunulmasında kullanılacak yöntemlerin ve yapının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Indiana, Kentucky ve Ohio'daki hukuk fakültelerindeki 426 öğretim üyesine uygulanan bir anketle toplanmıştır. Ankette, katılımcılardan öğretimi geliştirme konferansları ve çalıştaylar için uygun olabilecek üç öğretim alanı belirlemeleri istenmiş, bu amaçla 66 alan sunulmuştur. Aynı zamanda ankette 15 olası konu listelenmiş, öğretim üyelerinden bu konulara ilişkin ilgilerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretim üyeleri, en çok ilgi çeken konu olarak öğrencileri güdülemeyi belirtmişlerdir. Alternatif öğretim stil ve stratejileri, öğretim üyesi olarak bilimsel etkinlikler, makale yazma ve yayımlama gibi konular da öğretim üyelerinin ilgilerini çeken diğer konular arasında yer almıştır.
- Öğretim üyeleri, düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinin yapısına ilişkin olarak, etkinliklerin kampus içi ya da dışında seminerler ve çalıştaylar biçiminde düzenlenmesini tercih etmektedirler.

- Öğretim üyeleri, düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinin uzun süreli programlardan daha çok, kısa süreli programlar biçiminde olmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve bu amaçla düzenlenen ya da düzenlenecek olan mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmalarda, öğretim elemanlarının, çoğunlukla kendilerini öğretim becerileri konusunda yeterli bulmadıkları ve bu konuda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Yukarıda belirtilen çok az araştırmada, öğretim elemanları bu tür bilgi ve becerilerin meslek içinde kendiliğinden geliştiğini ve bu konularda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Öte yandan öğretim bilgi ve becerilerini geliştirme amaçlı düzenlenen etkinliklere ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine göre, bu tür etkinliklerin gerekli görüldüğü, sürekliliğinin sağlanması gerektiğinin düşünüldüğü, ancak uygulanan etkinliklerin işe yararlılığı yönünden yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

### **2.3. Öğretimsel Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi**

Mesleki gelişim alanında, öğretim elemanlarının öğretim alanındaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretime ve bu amaçla düzenlenecek olan etkinliklere ilişkin algılarının belirlenmesi kadar üzerinde önemle durulan bir diğer alan da, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenen etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesidir. Çünkü, öğretimin geliştirilmesi amacıyla uygulanan programların değerlendirilmesi, bireylerin ve kurumların sürekli değişen gereksinimlerine yanıt vermesi ve buna bağlı olarak niteliğinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bümen (2006) tarafından doktora öğrenimi gören öğrencilere yönelik yürütülen “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” ile “Gelişim ve Öğrenme” derslerinin değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doktora öğrenimi gören öğrencilerin bu iki dersin bilişsel ve duyuşsal hedeflerine ne derece ulaştıklarını belirlemek ve konuyla ilgili öğrenci ve öğretim üyelerinin

görüşlerini değerlendirmektedir. Ege Üniversitesinde 2004–2005 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel ve nicel desen birlikte kullanılmıştır. Araştırma da ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Doktora öğrenimi gören öğrencilere yönelik açılan Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinde, dönem başında ve sonunda uygulanan erişim testlerinden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklar bulunmuştur. Her iki dersin %65 düzeyinde başarı sağladığı saptanmıştır.
- Öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının dönem başından sonuna doğru olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Bu iki sonuca bağlı olarak derslerin bilişsel ve duyuşsal hedeflerine genel anlamda ulaşıldığı saptanmıştır.
- Öğrenciler ders aldıkları öğretim üyelerini öğretim ve iletişim becerileri açısından beğendikleri ve dersleri yararlı buldukları saptanmıştır.
- Öğrenciler derslerde sunum yapmaktan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler Gelişim ve Öğrenme dersinde bir vize uygulandığı ve final yerine ödevlerle değerlendirme yapıldığı, doktora düzeyinde fazla sınav yapılmadığı için durumdan memnun olduklarını ve dersin sınavlar açısından kendilerini yormadığını belirtmişlerdir.
- Derslerin öğretim üyesi olacaklara zorunlu, diğerlerine seçmeli olarak ve de bu derslerin öğretim elemanları için yüksek lisans aşamasından itibaren verilmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretim üyeleri derslerin içeriğinin yoğun olması nedeniyle sürenin yetersizliğinden yakındıkları saptanmıştır.
- Öğretim üyelerinin dersleri planlama ve ödevler konusundaki görüşleri derslere göre farklı bulunmuştur. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini veren öğretim üyeleri ödevlerden ve değerlendirme tekniklerinden memnun olduklarını ve derslerinin hedeflerine çok büyük oranda ulaştıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.



- Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim üyeleri dersin içeriğinin çok kapsamlı olması nedeniyle kimi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.
- Doktora öğrencilerinin kimileri dersleri alma konusunda isteksiz davrandıkları ve bu durumun dönem başında öğretim üyeleri tarafından da gözlemlendiği saptanmıştır.

Soran, Akkoyunlu ve Kavak (2006), öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirmesi amacıyla, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen “Eğiticilerin Eğitimi Programı”nı içerik, yöntem, etkinlikler ve süre açısından katılımcı görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğretim kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla, tüm öğretim elemanlarına dönük olarak başlatılan programın temel amacı, öğretim elemanlarının öğreticilik rolleri konusunda bir farkındalık yaratmak olarak belirlenmiştir. Programda “Eğitimde Değişim”, “Etkili Öğretim”, “Öğrenmenin Oluşumu”, “Materyal Geliştirme İlkeleri” ve “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” olmak üzere beş modül yer almıştır. 12 saat olarak planlanan ve 2006 yılının bahar döneminde uygulanan programda, her modül sonunda sürecin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla, katılımcılara değerlendirme formları verilerek görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. 443 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Bir bütün olarak seminer katılımcılar tarafından yeterince etkili olarak değerlendirilmiştir.
- Öğretim elemanları, mesleki verimlilik açısından öğretim elemanlarının eğitilmesinin önemli olduğu, bu tür etkinliklerin belli aralıklarla tekrarlanması ve özendirici olmasının daha iyi sonuçlar vereceği düşüncesindedirler.
- Öğretim elemanları, programdaki konuların yüksek lisans ve doktora dersleri arasında zorunlu bir ders olarak ele alınmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, içeriğin daha geniş bir döneme yayılması ve uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği görüşündedirler.

- Öğretim elemanları, farklı alanların gereksinimleri doğrultusunda daha özel ve ayrıntılı programlara gereksinim olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, sürecin planlanmasında, katılımcıların görüşlerinin alınmasının ve programla ilgili önceden ayrıntılı bilgi verilmesinin daha etkili sonuçlar vereceği görüşündedirler.
- Öğretim elemanları, ders saati sürelerinin çok uzun olması ve hafta sonu yoğun olarak uygulanmasını etkili bulmadıkları belirlenmiştir.

Özvarış, Aslan, Şahin-Hodoglugil ve Sayek (2004) tarafından, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde gerçekleştirilen “Öğretim Becerilerini Geliştirme Programı”nın, tıp eğitimcilerinin gereksinimlerini karşılama durumunu belirlemek amacıyla bir araştırma desenlenmiştir. Araştırmada öncelikle “Öğretim Becerilerini Geliştirme Programı”nı geliştirmek için, 1997 yılında 178 tıp eğitimcisine bir gereksinim belirleme anketi uygulanmıştır. Anketten edinilen bilgiler çerçevesinde “Öğretim Becerilerini Geliştirme Programı”nın amacı, tıp eğitiminde klinik öncesi ve klinik eğitimi için öğretimi güçlendirmek olarak belirlenmiştir.

İlk olarak 1998 yılında beş günlük bir etkinlik olarak gerçekleştirilen “Öğretim Becerilerini Geliştirme Programı”nda ikisi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden, 12’si tıp fakültesinden toplam 14 eğitimci tarafından yürütülmüştür. 10–12 katılımcıdan oluşan çalışma grupları şeklinde gerçekleştirilen programa toplam 83 öğretim elemanı katılmıştır. Program sonunda etkinliği başarıyla tamamlayan katılımcılara akademik yükseltmelerde kullanılmak üzere bir sertifika verilmiştir.

“Öğretim Becerilerini Geliştirme Programı” kapsamında öğrenme kuramları, yetişkin eğitimi kuramı, probleme dayalı öğrenme, iletişim becerileri, etkileşimli öğretim teknikleri, etkili sunum teknikleri, rol oynama, beyin fırtınası ve grup tartışmaları gibi küçük grup etkinlikleri, dönüt verme, soru hazırlama ve değerlendirme etkinlikleri, mikro öğretim çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Programın değerlendirilmesinde katılımcıların programın yapısı ve eğitimcilerin yeterliğine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan anket, kazandıkları bilgi ve becerileri belirlemek üzere hazırlanan ölçme aracı ile mikro öğretim kapsamında yapılan uygulama ve edinilen bilgilerin

çalışma yaşamına aktarılması durumunu belirlemek üzere yıl içinde uygulanan iki anketin sonuçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretim elemanları, konu alanı bilgilerinin ve öğretim becerilerinin iyi ya da mükemmel düzeyde olduğunu, buna karşılık öğretim elemanlarının %86'sı ankette belirtilen içerikte bir öğretim programına katılmak istediklerini belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, eğitim uzmanlarının öğretimini yanı sıra, etkinliğin içeriğinden ve örgütlenmesinden yüksek düzeyde memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının büyük bir kısmı, kurs içeriği ile ilgili bilgi testinden yüksek puanlar elde etmişlerdir, ayrıca mikro öğretim aşamasında da ustalık sergilemişlerdir.
- Öğretim elemanlarına katıldıkları etkinlikten sonra, altı ay ile bir yıllık bir süreç içerisinde uygulanan anket aracılığıyla, öğretim elemanlarının etkinlik kapsamında edindikleri öğretim tekniklerinin çoğunu kullandıkları belirlenmiştir.

Clark ve diğerleri (2004), öğretim becerileri üzerinde sürekli mesleki gelişim çalışmalarının yaygınlığını, konularını, yöntemini ve yoğunluğunu belirlemek ve sürekli ve ileri düzeyde mesleki gelişim çalışmalarının geliştirilmesiyle ilişkili etmenleri tanımlamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 1999–2000 tarihleri arasında ABD’de tıp ihtisas eğitimi programında görevli 386 yönetici ve öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcıların bilgi gereksinimini belirlemek ve geleceğe yönelik planlama yapmak üzere ulusal bir anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre;

- uygulama hastanelerinin %39’nda sürekli mesleki gelişim çalışmaları olduğu ve uygulama hastaneleri içinden üniversite hastanelerinin, üniversite hastanesi olmayanlardan daha çok sürekli mesleki gelişim çalışmalarına sahip oldukları,
- bu mesleki gelişim çalışmalarına her yıl, 30’dan az sayıda öğretim elemanının katıldığı,

- gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının %80'inin yarım günlük çalışma grubu şeklinde gerçekleştirildiği, ayrıca katılımcıların %22'sinin en az bir aylık programlar şeklinde gerçekleştirilmesini önerdikleri,
- mesleki gelişim programlarının, öncelikle en çok kurs sonrası değerlendirme formlarıyla değerlendirilmesinin sınırlı kaldığı,
- konu, süreklilik ve uygulamalı öğretim yöntemi açısından mesleki gelişim programına sahip hastanelerden yalnız %14'ünün ileri düzey bir program gerçekleştirdiği,
- üniversite hastanelerinin mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştiren uzmanlara parasal destek ve zaman sağlama açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği,
- mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkileyen etmenlerin, yönetici davranışları ve öğretimsel kültür olduğu

belirlenmiştir.

Benzeri bir çalışma Wilsing-Akpınar ve Paykoç (2004) tarafından 2001–2002 öğretim yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde yapılmıştır. Araştırmada Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan 12 doktora öğrencisinin öğretimde planlama, etkili öğretim, değerlendirme ve akademik ortamda kendilerini geliştirmeye ilişkin duyarlılık düzeyini artırmadaki gereksinimleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri, bireysel görüşme, çalışma yapıları ve belge incelemesi gibi çeşitli teknikler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin ders planı hazırlama, sınıf dinamiği ve değerlendirmeyle ilgili olarak konu ağırlıklı yaklaşıma ve akademik bir ortamda kendilerini geliştirmek için sadece alana yönelik bilgiyi arttırmanın yeterli olduğu inancına sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Semerci ve Kara (2004) tarafından, 2000-2001 öğretim yılında Fırat Üniversitesinde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin, bu derslerin öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelendiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. 64 doktora öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri, öğretmenlik mesleğine ilişkin geliştirilen bir tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada, bu derslerin doktora öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergün (2001) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, öğretim görevi yapmakta olan öğretim elemanlarına eğitim bilimleri alanında dönem süresince uygulamalı bilgiler sunulmuş ve bu bilgilerin eğitim öğretim etkinlikleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu amaçla, dönem başında ve sonunda öğrenci görüşleri bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, bazı birimlerde öğretim elemanlarının davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu belirlenmekle birlikte, bazı birimlerde ise, genelde bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Williams (2004) tarafından, Oklahoma Üniversitesi Tıp Merkezinde görevli öğretim elemanları için gerçekleştirilen mesleki gelişim programının etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın verileri, 87 öğretim elemanından bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, mesleki gelişim programının öğretim elemanlarının bilgi ve becerilerini çeşitli boyutlarda etkilediği saptanmıştır. Buna göre öğretim elemanları tarafından kendilerini en çok etkileyen boyutlar arasında, ilk sırada öğretimi ve öğrenciyi değerlendirme yer almıştır.

Kabakçı ve Odabaşı (2004), Anadolu Üniversitesi'nde Eğitim Teknolojisi Araştırmaları Merkezi tarafından hazırlanan, öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik Akademik Gelişim Programları'nın bir modülü olan ve dört haftalık süre içerisinde gerçekleştirilen "Etkileşimli Öğretim Ortamları" modülünü katılımcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri 2003–2004 akademik yılında Akademik Gelişim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen "Etkileşimli Öğretim Ortamları" modülüne katılan dokuz öğretim elemanına uygulanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar, "Etkileşimli Öğretim Ortamları" modülü, "Sunu Materyali Hazırlama" ve "İnternet'i Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Kullanma" boyutlarıyla programı genel olarak etkili ve verimli bulmuşlardır.

- Katılımcıların büyük bir kısmı programın internet sayfasından (WebCT) ve sunuculardan kaynaklanan bazı teknik problemlerin dışında programı etkili ve verimli bulduklarını ve diğer modüllere de katılacaklarını belirtmişlerdir.

Wong ve Agisheva (2004) Amerika’da “Standford Mesleki Gelişim Programı” adı altında uygulanan bir mesleki gelişim programının Rus tıp öğretim merkezine aktarılabilişliliğini belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yedi kategoriden oluşan program dört seminer biçiminde 14 öğretim elemanına sunulmuştur. Seminerlerde konu anlatımı yapılmış ve Standford Mesleki Gelişim Programı modelinin yedi kategorisinin kaydedildiği video görüntüleri izletilmiştir. Seminer öncesinde Rusçaya çevrilen bir ölçekle katılımcıların öğretim becerileri belirlenmeye çalışılmış, aynı ölçek seminer sonrasında da uygulanmıştır. Bu değerlendirme, seminerin bitişinden bir ay ve bir yıl sonra olmak üzere iki ayrı zamanda tekrar edilmiştir. Gerçekleştirilen deneme uygulaması sonucunda;

- Standford Mesleki Gelişim Programı modelinin üç kategorisini oluşturan öğrenme ortamının farkında olma, öğrencilere dönüt verme ve özdenetimli öğrenmenin, öğretim elemanlarının öğrenmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu,
- öğretim elemanlarının yeni öğretim davranışlarının göstermelerini en çok etkileyen engellerin, öğrencilerin yeterli güdülenmemesi, yetersiz zaman ve öğrenme için yeterli kaynak oluşturmama olduğu, diğer bir ifadeyle Rus öğretim elemanlarının bu üç boyutta öğretim becerilerinin eksik olduğu,
- katılımcıların böyle bir mesleki gelişim etkinliğine katılmaktan çok memnun kaldıkları,
- iki farklı zaman diliminde gerçekleştirilen ölçümler sonucunda, öğretim elemanlarının belirli öğretim davranışları ve ayrıntılı öğretim performanslarında istatistiksel olarak önemli bir gelişme olduğu

belirlenmiştir.

Newland, Newland, Steele, Lough ve Mccurdy (2003), Nebraska Üniversitesi Tıp Merkezindeki mesleki gelişim programını değerlendirmek amacıyla bir araştırma

gerçekleştirmişlerdir. Bu merkezde, öğretim elemanlarının geliştirilmesi amacıyla, onların gereksinimlerine dayalı olarak “Eğitimsel Gelişim Enstitüsü” kurulmuştur. Bu enstitünün amacı, öğretimin niteliğini artırmak için öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirmektir. Bu amaçla yapılan araştırmalarda öğretim elemanlarının; eğitim amaçlarının belirlenmesi, soru hazırlama, öğrenci değerlendirmesi, ders sunma becerileri, dönüt verme, küçük grupla öğretim yöntemleri konusunda eğitim gereksinimleri olduğu saptanmıştır. Yine yapılan tarama sonucunda son beş yıl içinde 749 öğretim elemanının %59’unun 1-2 saatlik çalıştaylardan en az birine katıldıkları belirlenmiştir. Bu programların değerlendirmesinde her bir duruma ilişkin nitelikteki artış, öğretim üzerindeki etki ve edinilen bilgilerin kullanılabilirliği göz önüne alınmıştır.

Hewson, Copeland ve Fishleder (2001) tarafından, tıp alanında 1997–1999 yılları arasında gerçekleştirilen öğretime yönelik mesleki gelişim programlarının etkililiğinin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmesi amaçlanan program; öğrenme çevresi, bağımsız öğrenme, zaman kullanımı, dönüt verme, yeni yaklaşımların öğretime uyarlanması, soru hazırlama, danışmanlık, iletişim gibi konularda yeterlikler kazandırmaya yönelik tasarlanmış ve programda öğrenme-öğretme modelleri, klinik sonrası hasta bakımı, öğretim programı tasarlama, uygulamalı öğretim, grup tartışmaları konularına yer verilmiştir. Araştırmada programa başlamadan önce ve programın sonunda katılımcıların görüşleri alınarak, programın gereksinimlere uygunluğu incelenmiş, öte yandan programlara katılan öğretim elemanlarının performansları ise, programları yürüten öğretim üyelerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar, belirlenen konuların gereksinimlerini karşıladığı, program sonrasında öğretim becerilerini kazandıkları ve kendilerini oldukça uzman hissettiklerini belirtmişlerdir.
- Programı yürüten öğreticiler, katılımcıların olumlu yönde bir ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

- Bu görüşler doğrultusunda mesleki gelişim programının katılımcıların öğretim becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve kendi gelişimleri ile ilgili görüşleriyle öğreticilerin görüşlerinin aynı yönde olduğu saptanmıştır.

Kuptarnond (2000), Thailand'da özel yükseköğretim kurumlarında yürütülen mesleki gelişim programlarının etkililiği, programa ilişkin gereksinimler, programların uygulanması, programa katılımı engelleyen etmenler ve programın uygulanmasında dekanların ve bölüm başkanlarının rolleri ve sorumlulukları açısından tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Thailand'daki 21 özel üniversitedeki işletme fakültelerindeki dekanlar ve 112 bölüm başkanı olmak üzere iki örneklem grubunun algıları araştırılmıştır. Anket aracılığıyla veri toplanan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Dekanlar ve bölüm başkanları öğretimsel gelişim ve alansal gelişime ilişkin birçok programın olduğunu belirtmiş ve bu alanlara ek olarak daha farklı programlara gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir.
- Mesleki gelişim programlarının orta düzeyde etkili olduğu, programların tasarlanmasında ve uygulanmasında pek çok noktanın göz ardı edildiği ya da çok az dikkate alındığı belirlenmiştir. Özellikle program sonuçlarının etkili bir biçimde değerlendirilmesi ve hedef kitlenin programın uygulanması konusunda bilgilendirilmelerinin göz ardı edildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda dekanlar ve bölüm başkanları pek çok konunun öğretim üyelerinin mesleki gelişim programlarına katılımına engel oluşturduğunu düşünmektedirler. Yöneticilerin çoğu öğretim yükünün bu programa katılanlar için düşürülmemesi ve bu programlara katılım konusunda desteklenmeme ve güdülenmemeyi önemli engeller olarak değerlendirmişlerdir.
- Yöneticilerin çoğu mesleki gelişim programlarının uygulanmasında başlatıcı, danışmanlık ve hızlandırıcılık rollerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bu rolleri her zaman yerine getirmedikleri, ara sıra bu rollere büründüklerini söylemişlerdir.
- Bu kurumlarda mesleki gelişim programlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu, kurumlardaki yöneticilerin programın etkililiğini sağlayan temel



bileşenleri ele alarak ve öğretim elemanlarının mesleki gelişim programlarına katılımını engelleyen etmenleri eleyerek, mesleki gelişim programlarının sürekli uygulanması, mesleki gelişim programlarının desteklenmesinde yöneticilerin başlatıcı, danışmanlık ve hızlandırıcı rollerini yerine getirmeleri için gerekli önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Elrick (1986), Ontario'daki Üniversitelerde 1973'ten itibaren yürütülen öğretimi geliştirme programlarını incelemiştir. Araştırmanın temel amacı, üniversitelerdeki öğretimi geliştirmeye ilişkin yapılan çalışmaların etkililiğini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yöntem kullanılarak, öncelikle belge incelemesi yapılmış ve programa ilişkin kayıtlar çözümlenmiştir. Araştırmanın diğer aşamasında geçmişte bu programa katılanların görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretimi geliştirme programının bir planı bulunmamaktadır.
- Programların uygulanmasında izlenen yaklaşımlar nedeniyle, programın etkileri sınırlı olmaktadır.

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim gereksinimlerinin, bu tür gelişim etkinliklerine bakış açılarının ve bu amaçla düzenlenen etkinliklerin değerlendirmesini amaçlayan bu araştırmalar, öğretim elemanlarının öğretim konusunda gelişim gereksinimi duyduklarını, çoğunlukla bu tür konuları önemsediklerini göstermektedir. Öte yandan, bu araştırma sonuçları, uygulanan programlardaki kimi sorunları da ortaya çıkarmıştır. Öğretim elemanları, bu tür programlara katılımını engelleyen etmenler olduğunu ve bunları da genel olarak iş yoğunluğu, yönetim, programların yapısı olarak tanımlamakta ve bu sorunlara çözüm olarak, programların daha iyi bir biçimde planlanması, programlara katılım için yönetimin desteğinin sağlanması ve bu katılımların çeşitli biçimlerde değerlendirilmesini önermektedirler.

## Üçüncü Bölüm

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, eğitim bilimleri alanı dışındaki bilim dallarında doktora öğrenimine devam eden ve üniversitelerde araştırma görevliliği ve diğer kadrolarda görevli öğretim elemanları ile üniversite dışından kişilerin (doktora öğrencileri) geleceğin öğretim üyesi adayı olarak öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, Öğretimsel Gelişim Programı kapsamında almaları öngörülen “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerini, bu dersleri alan doktora öğrencilerinin ve bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tekil tarama modeli, “değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modeli”dir. Bu yaklaşımda, “ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1998, s.79). Bu araştırmada tekil tarama modeliyle öğretimsel gelişim programına katılan doktora öğrencilerinin kişisel özellikleri, bu programa ilişkin görüşleri ve önerileri ile bu programda yer alan dersleri yürüten öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve programın geliştirilmesine dönük önerileri betimlenmiştir.

İlişkisel tarama modeli ise, “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan” bir araştırma modelidir (Karasar, 1998, s.81). Bu çalışmada ilişkisel tarama modeliyle, öğretim bilgi ve becerilerini geliştirme programına katılan doktora öğrencilerinin tekil tarama modeliyle betimlenen programa ilişkin görüş ve beklentileri ile öğretim deneyimi ve doktora öğrenimi görülen anabilim dalı arasındaki ilişki belirlenmiştir.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın çalışma evreni, Türkiye’de 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde bu derslerin açıldığı devlet üniversitelerinde bu dersleri alan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanları olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini belirlemek üzere, 2004–2005 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla, 53 devlet üniversitesinin Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri Enstitülerinden doktora öğrenimi gören öğrenci sayıları ile öğrencilerin doktora öğrenimlerinin hangi aşamasında olduğuna ilişkin bilgi istenmiştir. Söz konusu bilgilerin alınması süreci 2005–2006 öğretim yılı güz dönemine kadar devam etmiş ve istenen bilgilerden sağlıklı sonuç alınamamıştır. Çalışma evrenini belirlemek üzere, üniversitelerin web sayfaları taranmış, ancak buradan da sonuç alınamamıştır. Bu çalışmalardan sağlıklı sonuç alınamaması üzerine, araştırmacı tarafından tüm devlet üniversiteleriyle doğrudan iletişime geçilmiştir. Bu amaçla üniversitelerin ilgili enstitüleriyle telefonla iletişim kurulmuş, öte yandan, bu derslerin genellikle eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri tarafından yürütüldüğünden hareket edilerek, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarıyla telefon ve elektronik posta aracılığıyla iletişim kurularak, 2005–2006 öğretim yılında söz konusu dersleri yürüten öğretim elemanlarının isimleri ve bu derslere kayıt yaptıran doktora öğrencilerinin sayıları istenmiştir. Elde edilen bilgilere göre, 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de 53 devlet üniversitesinin 38’inde doktora öğrencileri için Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleri açılmıştır. Sekiz üniversitede (Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Süleyman Demirel

Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi) 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde bu derslerin açılmadığı, dört üniversitede (Boğaziçi Üniversitesi, Galatasaray Üniversitesi, Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Mimar Sinan Üniversitesi) ise bu derslerin uygulamaya konulduğu yıldan itibaren uygulanmadığı belirlenmiştir. Öte yandan üç üniversiteden (Celal Bayar Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi) ise bilgi alınmamıştır.

Bu çalışmaların sonucunda elde edilen bilgilere göre, araştırmanın çalışma evrenini 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin açıldığı 38 devlet üniversitesinde bu dersleri alan doktora öğrencileri ve bu dersleri yürüten öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma evreni içinde yer alan doktora öğrencilerinin sayısının yaklaşık 1015 olduğu belirlenmiştir. Bu sayının kesin olarak belirtilememesinin nedeni, çalışma evreninin belirlenmeye çalışıldığı süre içinde, öğretim yılının başlamasına karşılık kimi üniversitelerde kayıtların devam ediyor olmasıdır. Araştırmanın çalışma evreninin ikinci kümesini oluşturan ve 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının sayısı ise 65 olarak belirlenmiştir (Çalışma evrenini oluşturan doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı Ek 1’de verilmiştir.).

Bu sayısal verilere göre, araştırmanın çalışma evrenini 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde doktora öğrencileri için Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin açıldığı 38 devlet üniversitesindeki bu dersleri alan 1015 doktora öğrencisi ile 65 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ulaşılabilir olması ve alanyazında öğretim elemanları üzerinde yapılan araştırmalarda geri dönüş oranının %44 olması ve bu oranın bazı araştırmalarda %25’e kadar düşmesi (Kabakçı, 2006, s.54; Spotts ve Bowman, 1995) nedeniyle yüksek oranda geri dönüşün sağlanması için, araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma evrenine ilişkin sayısal bilgiler Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2  
Araştırmanın Çalışma Evreni

Çalışma Evreni	Pilot Uygulama	Gönderilen Anket	Geri Dönen Anket	Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket	Değerlendirmeye Alınan Anket	
Öğrenci	1015	21	994	576	46	530
Öğretim Elemanı	65	5	60	25	-	25

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma evreninin birinci kümesini oluşturan 1015 doktora öğrencisinden pilot uygulamanın gerçekleştirildiği 21 doktora öğrencisi dışındaki, 994 doktora öğrencisine gönderilen veri toplama aracından 576’sı geri dönmüştür. Geri dönen 576 veri toplama aracından 23’ü eğitim bilimleri alanında öğrenim gören kişilerce doldurulduğu, geri kalan 23 veri toplama aracının ise, eksik doldurulduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, 46 veri toplama aracı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Buna göre, çalışma evreninin birinci kümesini oluşturan 994 doktora öğrencisinden %58 oranında geri dönüş sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma evreninin ikinci kümesini oluşturan 65 öğretim elemanından, pilot uygulamanın gerçekleştirildiği beş öğretim elemanı dışındaki, 60 öğretim elemanı anketinden 25’i geri dönmüştür. Öğretim elemanlarından geri dönen 25 veri toplama aracının tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre, öğretim elemanı kümesinden geri dönüş oranı %42 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ulaşılan çalışma evreninin birinci kümesini oluşturan 530 doktora öğrencisine ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3  
Çalışma Evrenini Oluşturan Doktora Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri  
(N=530)

Özellikler	N	%
<b>Unvan</b>		
Öğretim görevlisi	29	5.5
Araştırma görevlisi	396	74.7
Okutman	2	0.4
Uzman	16	3.0
Başka	87	16.4
<b>Görev Yapılan Kurum</b>		
Üniversite	443	83.6
Üniversite dışı	87	16.4
<b>Üniversitedeki Görev Süresi</b>		
1-5 yıl	337	76.1
6-10 yıl	85	19.1
11 yıl ve üzeri	8	1.8
Yanıtsız	13	3.0
<b>Öğretim Deneyimi</b>		
Var	250	47.2
Yok	280	52.8
<b>Doktora Öğrenimi Görülen Enstitü</b>		
Fen Bilimleri Enstitüsü	332	62.6
Sosyal Bilimler Enstitüsü	88	16.6
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	107	20.2
Başka	2	0.4
Yanıtsız	1	0.2
<b>Doktora Öğrenimi Görülen Anabilim / Anasanat Dalı</b>		
Sağlık Bilimleri	69	13.0
Ziraat ve Ormancılık	71	13.4
Mühendislik-Mimarlık	179	33.8
Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler	113	21.3
Fen Bilimleri ve Matematik	98	18.5
<b>Öğretimsel Gelişim Amaçlı Etkinliklere Katılma Durumu</b>		
Var	56	10.6
Yok	474	89.4

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, çalışma evreninin birinci kümesini oluşturan doktora öğrencilerinin %5.5'i "öğretim görevlisi", %74.7'si "araştırma görevlisi", %0.4'ü "okutman", %3'ü "uzman" unvanına sahiptirler. "Başka" seçeneği altında yer alan %16.4'ünü ise, üniversitede görev yapmayan doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Doktora öğrencilerinin %83.6'sını üniversitede görev yapan öğretim elemanları oluştururken, %16.4'ünü üniversitede çalışmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversitede görev yapan doktora öğrencilerinin görev sürelerine bakıldığında %76.1'inin "1-5 yıl" arasında, %19.1'inin "6-10 yıl" arasında, %1.8'inin ise 10 yıldan fazla hizmet verdikleri görülmektedir. Bu soruyu yanıtsız bırakanların oranı ise %3'tür. Doktora öğrencilerinin öğretim deneyimine sahip olup olmadıklarına ilişkin veriler incelendiğinde, %47.2'si öğretim deneyimine sahip olduklarını, %52.8'i ise, öğretim deneyimine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Doktora öğrencilerinin doktora öğrenimlerine ilişkin özellikler incelendiğinde, öğrencilerin %62.6'sının "Fen Bilimleri Enstitüsü"nde, %16.6'sının "Sosyal Bilimler Enstitüsü"nde, %20.2'sinin "Sağlık Bilimleri Enstitüsü"nde doktora öğrenimlerini sürdürdükleri, %0.4'ünün ise başka enstitülerde doktora öğrenimlerini devam ettikleri görülmektedir. Bu soruyu yanıtsız bırakanların oranı %0.2'dir.

Doktora öğrencilerini tanımaya yönelik sorulan bir diğer soru, doktora öğrenimi görülen anabilim / anasanat dalının ne olduğudur. Bu soruya ilişkin verilen yanıtlarda 116 anabilim / anasanat dalı tanımlanmıştır. Bu sayının karşılaştırmada yarattığı güçlük nedeniyle, doktora dalları, doçentlik temel alanlarına göre gruplandırılma yoluna gidilmiştir. Bu gruplandırmada dokuz doçentlik alanı (Filoloji Temel Alanı, Hukuk Temel Alanı, İlahiyat Temel Alanı, Mimarlık Temel Alanı, Sağlık Bilimleri Temel Alanı, Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı, Mühendislik Temel Alanı, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı, Fen Bilimleri ve Matematik Temel Alanı) ortaya çıkmıştır. Ancak bazı alanlardaki sayıların genel içindeki düşüklüğü ve bunun istatistiksel işlemleri gerçekleştirilmede sağlıklı sonuçları veremeyeceği düşüncesinden hareket edilerek tekrar birleştirme yoluna gidilmiştir. Birleştirmede Mimarlık Temel Alanı, Mühendislik Temel Alanı içinde; Filoloji, Hukuk ve İlahiyat Temel Alanları Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı içinde gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre,

araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %13'ü "Sağlık Bilimler", %13.4'ü "Ziraat ve Ormancılık", %33.8'i "Mühendislik-Mimarlık", %21.3'ü "Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler" ve %18.5'i de "Fen Bilimleri ve Matematik" temel alanları içinde tanımlanan programlarda doktora öğrenimini görmekte-dirler.

Doktora öğrencilerini tanımaya yönelik sorulan bir diğer soru, öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere katılıp katılmadıklarıdır. Çizelge 3'te görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin %10.6'sı öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi konusunda daha önce etkinlik / programlara katıldıklarını, %89.4'ü ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri, katıldıkları etkinlik / programlar arasında lisans öğrenimi süresince almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi programını, kimi kurumlarca görevlerinin gereği olarak düzenlenen programları göstermişlerdir.

Araştırmanın çalışma evreninin ikinci kümesini oluşturan öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4  
Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri  
(N=25)

Özellikler	N	%
Unvan		
Profesör	4	16.0
Doçent	1	4.0
Yardımcı Doçent	18	72.0
Öğretim Görevlisi Doktor	2	8.0
Başka	-	-
Uzmanlık Alanı		
Eğitim Yönetimi ve Planlaması	4	16.0
Eğitimde Psikolojik Hizmetler	9	36.0
Eğitim Programları ve Öğretim	12	48.0



Çizelge 4\_ devam

Özellikler	N	%
Yürütülen Ders		
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	12	48.0
Gelişim ve Öğrenme	12	48.0
Her iki ders	1	4.0
Derslerin Yürütüldüğü Dönem Sayısı		
Bir öğretim dönemi	8	32.0
İki öğretim dönemi	1	4.0
Üç öğretim dönemi	3	12.0
Dört öğretim dönemi	13	52.0
Derslerin Yürütülme Biçimi		
Yüzyüze ve haftalık	24	96.0
Yüzyüze, devam zorunluluğu olmadan	1	4.0
Çevrimiçi (online)	-	-
Başka	-	-

Araştırmaya katılan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine ilişkin verilerin yer aldığı Çizelge 4'e göre, bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının %16'sı "profesör", %4'ü "doçent", %72'si "yardımcı doçent", %8'i ise "öğretim görevlisi doktor"dur. Öğretim elemanlarının %16'sının uzmanlık alanı "Eğitim Yönetimi ve Planlaması", %36'sının "Eğitimde Psikolojik Hizmetler", %48'inin ise "Eğitim Programları ve Öğretim"dir.

Öğretim elemanlarının yürüttükleri derse ilişkin sorulara verdikleri yanıtlara göre, öğretim elemanlarının %48'i yalnızca "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersini, %48'i yalnızca "Gelişim ve Öğrenme" dersini yürüttükleri, %4'ünün ise "her iki ders"i birlikte yürüttüğü görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu dersleri kaç dönemdir yürüttüklerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlara göre, %32'sinin "bir öğretim dönemi", %4'ünün "iki öğretim dönemi", %12'sinin "üç öğretim dönemi", %52'sinin ise "dört öğretim dönemi" bu dersleri yürüttükleri görülmektedir. Öğretim elemanlarına son olarak dersleri nasıl yürüttükleri sorulmuştur. Öğretim elemanlarının %96'sının bu dersleri "Yüzyüze ve haftalık", %4'ünün ise "Yüzyüze, devam zorunluluğu olmadan" yürüttükleri belirlenmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına bağlı olarak, araştırma verilerinin toplanmasında veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket tekniği, geniş kitlelere ulaşmaya, araştırmayı büyük gruplara dayandırmaya, çok sayıda bilgi edinmeye olanak ve araştırmacılara zaman tasarrufu sağlayan bir tekniktir (Baş, 2001, s.11; Balcı, 1997, s.104). Bu araştırmada, Yükseköğretim Kurulu'nun ilgili kararının bir gereği olarak, doktora öğrenimi süreci içinde alınması istenen Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin değerlendirilmesi amaçlandığından, bu derslerin üniversitelerde nasıl yürütüldüğü, ne gibi sorunların yaşandığı, nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgilere gereksinim duyulmuş, bu nedenle anket tekniğinden yararlanılması uygun bulunmuştur.

#### 3.3.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırma verilerini toplamak üzere, öncelikle alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili geliştirilmiş veri toplama araçları incelenmiştir (Kabakçı, 2006; Lawry ve Froese, 2001; Gagne, 1998; Murray ve Holmes, 1997; Hewson, Copeland ve Fishleder, 2001). Alanyazın taraması ve ilgili veri toplama araçlarının incelenmesi sonucunda, araştırmanın amaçları dikkate alınarak veri toplama aracının maddeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler düzenlenerek, “Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi Anketi” adı altında biri doktora öğrencilerine, diğeri de öğretim elemanlarına yönelik, deneme formu niteliğinde iki ayrı veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Hazırlanan iki ayrı veri toplama aracı, kapsam geçerliliğini belirlemek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliği, “bir ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin) ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, uzman görüşüne göre saptanır” (Karasar, 1998, s.151). Bu nedenle, uzman görüşüne sunulan veri toplama aracının, araştırmanın amacına uygunluğu, içeriğin amaca uygunluğu, yönergelerin, içeriğin ve yanıtlama biçiminin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca dayanarak anket formları 7'si

profesör, 3'ü yardımcı doçent, 2'si öğretim görevlisi doktor olmak üzere toplam 12 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Kapsam geçerliliği çalışması sonucunda doktora öğrencileri için beş bölümden oluşan anket düzenlenmiştir. Anketin ilk bölümünde doktora öğrencilerini tanımayı ve dersleri alma biçimini belirlemeyi amaçlayan 13 soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde programın uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşleri belirlemeye dönük, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin her ikisini de içeren 24 soru yer almıştır. Üçüncü bölümde her iki ders için, dersin amaçlarına ulaşılma düzeyine ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Buna göre Gelişim ve Öğrenme dersi için 21, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için 18 maddeye yer verilmiştir. Anketin dördüncü bölümü, genel olarak programın etkilerine ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik 7 maddeden oluşmaktadır. Anketin beşinci bölümünde ise, programın geliştirilmesine ilişkin önerileri belirlemek amacıyla 13 madde ve iki açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Öğretim elemanları için hazırlanan anket ise, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretim elemanlarını tanımaya yönelik altı soru yer almaktadır. İkinci bölümde programın uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşleri belirlemeye dönük, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin her ikisini de içeren 22 soru yer almıştır. Üçüncü bölümde öğretim elemanlarının derslerini yürütürken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye dönük yedi madde ve bir açık uçlu soruya yer verilmiştir. Anketin dördüncü bölümünde ise, programın geliştirilmesine ilişkin görüşleri belirlemeye dönük 13 madde, iki açık uçlu soru ve her iki dersin içeriğine dönük görüşleri belirlemek amacıyla, her iki ders için ayrı olarak hazırlanmış içerik maddelerine yer verilmiştir.

Kapsam geçerliliği çalışmaları sonucunda, doktora öğrencileri ve öğretim elemanları için düzenlenen veri toplama araçlarının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Özdamar'a (2003, s.223) göre pilot uygulama, "desteklenen ve uygulaması kabul edilen araştırma, rasgele seçilen ve toplum ya da örneği temsil edecek çok az sayıda birim

üzerinde araştırma planına uygun olarak deneme tipinde (pilot) bir uygulamanın yapılmasıdır". Pilot uygulama ile ankette olası hataların belirlenerek düzeltilmesi amaçlanır. Pilot uygulamanın en az 10 kişi üzerinde uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004, s.83). Anket formlarının pilot uygulamasının gerçekleştirilmesinde ulaşılabilirlik ölçütü göz önüne alınmıştır. Buna göre, doktora öğrencileri için hazırlanan anket formlarının 10 tanesi Osmangazi Üniversitesi, 9 tanesi Anadolu Üniversitesi, 1 tanesi Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve 1 tanesi Dumlupınar Üniversitesi olmak üzere toplam 21 doktora öğrencisine uygulanmıştır. Öğretim elemanları için hazırlanan anket formu ise, 5'i Osmangazi Üniversitesi, 2'si Dumlupınar Üniversitesi, 1'i Anadolu Üniversitesi, 1'i Gaziosmanpaşa Üniversitesi olmak üzere toplam dokuz öğretim elemanına uygulanmıştır. Çalışma evreni içinde belirlenen öğretim elemanı sayısının sınırlılığı göz önüne alınarak, çalışma evreni içinden beş öğretim elemanı dışında, Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinde önceki dönemlerde doktora öğrencileri için bu dersleri veren öğretim elemanları da pilot uygulamaya dahil edilmiştir. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği doktora öğrencileri ile öğretim elemanları asıl uygulamanın dışında tutulmuştur.

Pilot uygulama sonrasında son hali verilen veri toplama araçları, Ek 2 ve Ek 3'te verilmiştir. Uygulamaya hazır hale gelen anketlerden doktora öğrencileri için 994, öğretim elemanları için 60 adet anket çoğaltılmıştır.

### **3.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması**

Doktora öğrencileri ve öğretim elemanları için hazırlanan iki ayrı veri toplama aracı, gizlilik ilkesine dayanarak üzerine isim yazılmaksızın, her bir kişi için ayrı zarflara yerleştirilmiştir. Zarflara konan anketlerin uygulamasının kolaylaştırılması ve geri dönüşünün artırılması amacıyla her bir üniversitedeki öğretim elemanlarından veri toplama araçlarının uygulanması ve geri gönderilmesi için yardım istenmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması için yardım istenen öğretim elemanlarına, uygulama ile ilgili yazılı bilgi verilmiştir. Zarflara yerleştirilen veri toplama araçları her bir üniversite için bir kargo poşetine yerleştirilmiş ve 38 devlet üniversitesi içinde pilot

uygulamanın gerçekleştirildiği üç üniversitenin dışında toplam 35 tane kargo paketi hazırlanmıştır. Hazırlanan kargo paketlerinin içine, veri toplama araçlarının geri dönüşü için üzerinde araştırmacının adres bilgilerinin yazıldığı geri dönüş poşeti yerleştirilmiştir. Kargo paketleri 2005-2006 öğretim yılı güz döneminin Aralık ayının ikinci haftasında ilgili üniversitelere gönderilmiştir.

Anketlerin gönderildiği 35 üniversitenin 5'inden geri dönüş sağlanamamıştır. Bu üniversitelerdeki öğretim elemanlarıyla telefon ve e-posta aracılığıyla tekrar iletişim kurulmaya çalışılmış, ancak sonuç alınamamıştır. Araştırma, 30 üniversiteden gönderilen anketlerden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### **3.4. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada verilerin analizi için, öncelikli olarak anketler tek tek incelenmiştir. Bu incelemelerde eksik doldurulan, eğitim bilimleri alanında doktora yaptığı saptanan öğrencilerin anketleri değerlendirme dışına alınmıştır. Değerlendirmeye alınan anketler tek tek numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Doktora öğrencileri için hazırlanan anketin programın uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı ikinci bölümünde, her bir madde için “evet” seçeneğine 3, “kısmen” seçeneğine 2, “hayır” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Programdaki derslerin amaçlarına ulaşılma düzeyine ilişkin maddelerin yer aldığı anketin üçüncü bölümünde, her bir madde için “çok yeterli” seçeneğine 4, “oldukça yeterli” seçeneğine 3, “biraz yeterli” seçeneğine 2, “hiç yeterli değil” seçeneğine ise 1 puan verilmiştir. Anketin programın etkilerine ilişkin görüşlerin belirlenmeye çalışıldığı dördüncü bölümünde de, “tamamen katılıyorum” seçeneğine 4, “oldukça çok katılıyorum” seçeneğine 3, “biraz katılıyorum” seçeneğine 2, “hiç katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Benzer puanlama öğretim elemanları anketi için de yapılmıştır. Verilerin bilgisayara aktarımında bu puanlamadan yararlanılmıştır. Öte yandan, araştırmanın veri toplama araçlarının son bölümünde yer alan “Programda hangi değerlendirme ilkeleri geçerli olmalıdır” sorusu, pilot uygulamada doğru biçimde

yanıtlanmasına karşın, asıl uygulamada doğru bir biçimde yanıtlanmadığından dolayı çözümlenmeye dahil edilmemiştir.

Doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının anketlere vermiş oldukları yanıtlar, araştırmanın amacına bağlı kalınarak çözümlenmiştir. Doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının farklı başlıklar altında programı çeşitli yönleriyle betimlemeye çalışan maddelere ilişkin görüşlerinin analizinde sayı ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Açık uçlu soruların analizinde ise, öncelikle tüm görüşler doğrudan bilgisayara aktarılmıştır. Her bir görüş incelenerek, kategorilendirme yoluna gidilmiştir. Oluşturulan kategorilerin uygunluğunu belirlemek için, iki öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Alınan dönütler sonrasında, “Doktora Öğrencilerinin Programa İlişkin Genel Görüşleri”, “Doktora Öğrencilerinin Programa İlişkin Önerileri”, “Doktora Öğrencilerinin Yaşadıkları Güçlükler”, “Öğretim Elemanlarının Diğer Görüş ve Önerileri” olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Oluşturulan kategoriler içinde yer alan görüşlerin analizinde sayılardan yararlanılmıştır. Görüşlere ilişkin sayısal veriler, tekrarlanma sıklığına göre, en yüksekte en düşüğe doğru sıralanarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, doktora öğrencilerinin programın uygulama ilkelerine ve öğelerine ilişkin görüşlerinin, çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ise, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans çözümlemesinden yararlanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans çözümlemesinin kullanılmasında, öncelikle gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşit olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Levene F testinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2002, s.39). Öte yandan, bu testlerin kullanılabilmesi için normallik testi de yapılmıştır. Normallik testi için ise, gözlem verilerinin herhangi bir dağılıma uygunluğunu ölçmek için kullanılan Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır (Şencan, 2005, s.196). Test edilen verilerin homojen olması ve normal dağılım göstermesi nedeniyle t testi ve tek yönlü varyans çözümlemesi tekniklerinin kullanılabilmesine karar verilmiştir. Araştırmada ayrıca, tek yönlü varyans çözümlemesinin ortaya koyduğu farkın kaynağının belirlenmesinde Tukey HSD testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlemeler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmada istatistiksel çözümlemelerin gerçekleştirilmesinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) paket programından yararlanılmıştır.

## **Dördüncü Bölüm**

### **BULGULAR VE YORUMLARI**

Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, eğitim bilimleri alanı dışındaki bilim dallarında doktora öğrenimine devam eden ve üniversitelerde araştırma görevliliği ve diğer kadrolarda görevli öğretim elemanları ile üniversite dışından kişilerin (doktora öğrencileri) geleceğin öğretim üyesi adayları olarak öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, Öğretimsel Gelişim Programı kapsamında almaları öngörülen “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerini, bu dersleri alan doktora öğrencilerinin ve bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlarının verilmesinde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan soruların sırası izlenmiştir.

#### **4.1. Programın Uygulanma Biçimi**

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru, Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programı kapsamında yer alan Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin nasıl uygulandığı ve doktora öğrencilerinin bu dersleri alırken ne gibi sorunlarla karşılaştıklarıdır. Bu soruya yanıt bulmak için veri toplama aracının ilk bölümünde, on soru sorulmuş ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtların sayı ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmanın ilk amacına ilişkin öğrencilerin yanıtlarının çözümlenmesiyle elde edilen veriler Çizelge 5'te verilmiştir.



Çizelge 5  
Öğretimsel Gelişim Programının Uygulanma Biçimi  
(N=530)

	N	%
Derslerin Alınma Zamanı		
Ders aşamasında	156	29.4
Yeterlik aşamasında	41	7.7
Tez aşamasında	333	62.8
2005-2006 Öğretim Yılı Güz Döneminde Alınan Dersler		
Gelişim ve Öğrenme	101	19.1
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	65	12.3
Her iki ders	364	68.7
Gelişim ve Öğrenme Dersinin Alındığı Kurum		
Doktora öğreniminin görüldüğü üniversite	440	94.0
Bir başka üniversite	27	5.8
Yanıtız	1	0.2
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Alındığı Kurum		
Doktora öğreniminin görüldüğü üniversite	404	95.3
Bir başka üniversite	20	4.7
Gelişim ve Öğrenme Dersini Alma Biçimi		
Yüzyüze ve haftalık	452	96.6
Yüzyüze, yalnızca sınavlarına girerek	4	0.9
Çevrimiçi (online)	11	2.4
Yanıtız	1	0.2
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersini Alma Biçimi		
Yüzyüze ve haftalık	403	95.1
Yüzyüze, yalnızca sınavlarına girerek	4	0.9
Çevrimiçi (online)	12	2.8
Yanıtız	5	1.2
Gelişim ve Öğrenme Dersinin Alındığı Öğrenci Grubu		
Yalnızca doktora öğrencileriyle	454	97.0
Yüksek lisans öğrencileriyle	13	2.8
Lisans Öğrencileriyle	1	0.2
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Alındığı Öğrenci Grubu		
Yalnızca doktora öğrencileriyle	393	92.8
Yüksek lisans öğrencileriyle	23	5.4
Lisans öğrencileriyle	5	1.2
Yanıtız	3	0.7
Bu Ders / Dersleri Alırken Sorun Yaşama Durumu		
Evet	239	53.8
Hayır	285	45.1
Yanıtız	6	1.1
Bu Ders / Dersleri Alırken Yaşanan Sorunlar		
Ulaşım	47	19.9
Ekonomik güçlük	8	3.4
Ders / iş yoğunluğu	194	81.2
Bölümün tutumu	10	4.2
İzin sorunu	33	13.8
Dersin zamanı	55	23.0
Başka	30	12.6

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin %62.8'i Gelişim ve Öğrenme dersi ve / veya Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini “tez aşamasında” alırken, %29.4'ü “ders aşamasında”, %7.7'si ise “yeterlik aşamasında” almışlardır. Yükseköğretim Kurulu'nun söz konusu kararında bu derslerin, doktora programının ders aşamasındaki öğrencilere verilmesi yerine, yeterlik sınavında başarılı olan öğrencilere tez çalışmaları sırasında verilmesinde yarar görüldüğü belirtilmektedir. Araştırmadan elde edilen verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin yarıdan fazlasının, bu dersleri ilgili kararda belirtildiği gibi tez aşamasında, yarıya yakınının ise doktora ders ve yeterlik aşamasında aldıkları söylenebilir.

Doktora öğrencilerinin bir dönemde kaç ders aldıklarını belirlemek üzere yöneltilen ikinci soruya verilen yanıtlara göre, 2005-2006 öğretim yılının güz döneminde doktora öğrencilerinin %68.7'sinin her iki dersi birlikte aldıkları, %19.1'inin yalnızca Gelişim ve Öğrenme dersini, %12.3'ünün ise yalnızca Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini aldıkları görülmektedir. Bu verilerden, 2005-2006 öğretim yılının güz döneminde doktora öğrencilerinin yarısından oldukça fazlasının her iki dersi birlikte aldıkları söylenebilir.

2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %94'ü bu dersi doktora öğrenimlerini sürdürdükleri üniversiteden, %5.8'i bir başka üniversiteden almışlardır. Bu soruyu yanıtızsız bırakanların oranı %0.2'dir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin %95.3'ü bu dersi doktora öğrenimlerini sürdürdükleri üniversiteden, %4.7'si ise bir başka üniversiteden almışlardır. Bu verilerden, üniversitelerin çok büyük çoğunluğunun öğretimsel gelişim programı kapsamında yer alan Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini kendi doktora öğrencileri için açtıkları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, bu ders / dersleri başka bir üniversiteden alan doktora öğrencilerinden bunun nedenini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Doktora öğrencileri bu dersi bir başka üniversiteden alma nedenleri arasında, doktora öğrenimlerini sürdürdükleri üniversitede bu derslerin açılmayışı ve diğer üniversiteye ulaşım kolaylığının bulunmasını göstermişlerdir.

Programın uygulanma biçimine ilişkin, doktora öğrencilerine yöneltilen bir diğer soru bu dersleri nasıl aldıklarıdır. Çizelge 5'te görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin %96.6'sı Gelişim ve Öğrenme dersini “Yüzyüze ve haftalık”, %2.4'ü “Çevrimiçi (online)”, %0.9'u “Yüzyüze, yalnızca sınavlarına girerek” aldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruyu yanıtızsız bırakanların oranı %0.2'dir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini ise doktora öğrencilerinin %95.1'i “Yüzyüze ve haftalık”, %2.8'i “Çevrimiçi (online)”, %0.9'u “Yüzyüze, yalnızca sınavlarına girerek” aldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruyu yanıtızsız bırakanların oranı %1.2'dir. Doktora öğrencilerinin her iki dersin alınma biçimine ilişkin verdikleri yanıtların dağılımına göre, hemen tüm üniversitelerde her iki dersin de genel olarak her hafta yüzyüze yapıldığı söylenebilir.

Derslerin alındığı öğrenci grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %97'si bu dersi “yalnızca doktora öğrencileriyle”, %2.8'i “yüksek lisans öğrencileriyle”, %0.2'si ise, “lisans öğrencileriyle” birlikte aldıkları görülmektedir. Aynı şekilde, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin %92.8'i, bu dersi “yalnızca doktora öğrencileriyle”, %5.4'ü “yüksek lisans öğrencileriyle”, %1.2'si ise “lisans öğrencileriyle” birlikte aldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruyu yanıtızsız bırakanların oranı %0.7'dir. Öğrencilerin bu yanıtları, üniversitelerin büyük çoğunluğunda söz konusu iki dersin yalnızca doktora öğrencilerinin birlikte alabilecekleri biçimde açıldığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci amacı kapsamında doktora öğrencilerine yöneltilen diğer bir soru, bu ders / dersleri alırken sorun yaşayıp yaşamadıklarıdır. Çizelge 5'e göre, bu ders / dersleri alırken sorun yaşadıklarını belirten doktora öğrencilerinin oranı %53.8'dir. Doktora öğrencilerinin %45.1'i ise bu dersleri alırken sorun yaşamadıklarını belirtirken, %1.1'i bu soruyu yanıtızsız bırakmışlardır.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alırken sorun yaşadıklarını belirten doktora öğrencilerine, yaşadıkları sorunları belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 5'te de görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin yaşadıkları sorunların kaynağını kendi görevlerinin gereği “ders / iş yoğunluğu” (%81.2), “dersin zamanı” (%23.0), “ulaşım” (%19.9), “izin sorunu” (%13.8), “bölümün tutumu” (%4.2),

“ekonomik güçlük” (%3.4) olarak belirtmişlerdir. Öte yandan, bu soruda “başka” (%12.6) seçeneğini işaretleyen doktora öğrencilerinden, yaşadıkları sorun / sorunları yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilere göre, doktora öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar arasında, enstitüler tarafından yeterli biçimde bilgilendirilmeme, daha önce aldıkları bu derslerden muaf tutulmama, derslere yoğun talebe karşı kontenjanların yeterli olmaması, derslerin sadece bir dönemde açılması, derslerin yüksek lisans gruplarıyla verilmesi, teknik sorunlar, iki dersin aynı dönemde açılmaması ve bu nedenle farklı enstitülerden ya da üniversitelerden alınması yer almaktadır. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin yarıdan biraz fazlasının, bu dersleri alırken sorun yaşadıkları ve yaşadıkları bu sorunların başında, görevlerinin gereği yaşadıkları ders / iş yoğunluklarının fazla olması ve derslerin zamanının uygun olmamasının yer aldığı söylenebilir.

Doktora öğrencilerinin dersleri alırken yaşadıkları sorunlar arasında gösterdikleri, zaman sorunuyla ilgili bulgu, Gagne'nin (1998, s.115) “öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirme etkinliklerine katılmamalarının temel nedeninin zaman yetersizliği olduğu” bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bölümün tutumu ve izin olarak belirtilen sorun bulguları, Clark ve diğerlerinin (2004, s.205) “mesleki gelişim etkinliklerine katılımı engelleyen etmenlerin, yönetici davranışları ve öğretimsel kültür olduğu” bulgusuyla da benzerlik göstermektedir.

#### **4.2. Doktora Öğrencilerinin Programın Uygulama İlkelerine ve Öğelerine İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın amacı kapsamında yanıtı aranan ikinci soru, öğretim üyesi adayları olarak doktora öğrencilerinin öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için almaları öngörülen Gelişim ve Öğrenme ve / veya Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini kapsayan Öğretimsel Gelişim Programının uygulama ilkeleri ile amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci öğelerine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Bu soruya yanıt bulmak için, araştırmanın doktora öğrencileri için hazırlanan veri toplama aracında “Programın Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler” başlığı altında, doktora öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde

Planlama ve Değerlendirme derslerinin uygulama ilkeleri ve öğretim programlarının öğelerine ilişkin görüşlerini bildirmeleri istenen toplam 24 önerme verilmiştir. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin bu önermelere verdikleri yanıtlar uygulama ilkeleri, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir.

#### 4.2.1. Uygulama İlkeleri

Araştırma anketinde, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin birini veya ikisini alan doktora öğrencilerine, bu derslerin uygulama ilkelerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenen üç önermeye yer verilmiştir. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6  
Doktora Öğrencilerinin Derslerin Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Ders	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1. Derse başlamadan önce gereksinimlerimiz belirlendi.	GÖ	272	58.1	95	20.3	101	21.6	468	100.0
	ÖPD	269	63.4	68	16.0	87	20.5	424	100.0
2. Derse başlamadan önce dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirmesiyle ilgili bilgi verildi.	GÖ	404	86.3	47	10.0	17	3.6	468	100.0
	ÖPD	388	91.5	26	6.1	10	2.4	424	100.0
3. Derse başlamadan önce dersle ilgili önbilgilerimiz belirlendi.	GÖ	229	48.9	126	26.9	113	24.1	468	100.0
	ÖPD	209	49.3	119	28.1	96	22.6	424	100.0

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, araştırma anketini yanıtlayan doktora öğrencilerinden, 2005–2006 öğretim yılının güz döneminde Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin sayısı 468, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alanların sayısı da 424'tür. Bu öğrencilerden ilk olarak, derslere başlamadan önce ders kapsamında gereksinimlerinin belirlenip belirlenmediğini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla verilen

“Derse başlamadan önce gereksinimlerimiz belirlendi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %58.1’i “evet”, %21.6’sı “hayır”, %20.3’ü ise “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin %63.4’ü “evet”, %20.5’i “hayır”, %16’sı da “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıtlara göre, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin çoğunluğu (%78.4 ve %79.4) derslere başlamadan önce her iki ders kapsamındaki gereksinimlerinin belirlendiği, buna karşın az bir kesimi de gereksinimlerinin belirlenmediği görüşündedirler. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan Öğretimsel Gelişim Programında, derse başlamadan önce öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ilkesine genel olarak uyulduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine ikinci olarak, derse başlamadan önce dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili bilgi verilip verilmediği sorulmuştur. Bu amaçla düzenlenen, “Derse başlamadan önce dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili bilgi verildi.” önermesine öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı, Gelişim ve Öğrenme dersi için %86.3 “evet”, %10 “kısmen”, %3.6 “hayır”; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için de %91.5 “evet”, %6.1 “kısmen”, %2.4 “hayır” şeklindedir. Öğrenci yanıtlarının bu dağılımına göre, öğrencilerin tamamına yakınının (%96.3 ve %97.6), her iki derse başlamadan önce dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili bilgi verildiği, öğrencilerin çok azının ise, bu tür bilgilerin verilmediği görüşünde oldukları söylenebilir. Bu veriler, her iki derste de, öğretim sürecinden önce programın öğeleriyle ilgili bilgilerin verilmesi ilkesinin yerine getirildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine, programın uygulama ilkeleri kapsamında son olarak, derse başlamadan önce dersle ilgili önbilgilerinin belirlenip belirlenmediği sorulmuştur. Çizelge 6’da görüldüğü gibi, “Derse başlamadan önce dersle ilgili önbilgilerimiz belirlendi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %48.9’u “evet” yanıtını verirken, %26.9’u “kısmen”, %24.1’i de “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan

öğrencilerin %49.3'ü “evet”, %28.1'i “kısmen”, %22.6'sı da “hayır” yanıtını vermişlerdir. Bu verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu (%75.8 ve %77.4), her iki derste, derse başlamadan önce dersle ilgili önbilgilerinin belirlendiği, ancak az bir kesimi de dersle ilgili önbilgilerinin belirlenmediği görüşündedirler. Buna göre, Öğretimsel Gelişim Programının uygulanmasında, bir öğretim programının uygulama ilkelerinden biri olan öğretim sürecinden önce öğrencilerin önbilgilerinin belirlenmesi ilkesine yeterince yer verildiği söylenebilir.

Çizelge 6'da yer alan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin uygulama ilkelerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler bir bütün olarak incelendiğinde, Öğretimsel Gelişim Programının uygulanması sırasında dersten önce öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin ve önbilgilerinin belirlenmesi ve öğrencilere dersle ilgili bilgi verilmesi gibi öğretim ilkelerine genel olarak uyulduğu söylenebilir.

#### **4.2.2. Amaçlar**

Araştırma anketinde, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin birini veya ikisini alan doktora öğrencilerine, bu derslerin amaçlarının açık ve anlaşılabilirlik, beklenti ve gereksinimlere uygunluk, öğretim bilgi ve becerilerine dönük yeterliklere uygunluk ve gerçekleştirilebilirlik özelliklerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenen dört önerme verilmiştir. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtlar Çizelge 7'de verilmiştir.

**Çizelge 7**  
**Doktora Öğrencilerinin Derslerin Amaçlarına İlişkin Görüşleri**

Önermeler	Ders	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
4. Dersin amaçları, açık ve anlaşılırdır.	GÖ	371	79.3	81	17.3	16	3.4	468	100.0
	ÖPD	351	82.8	58	13.7	15	3.5	424	100.0
5. Dersin amaçları, beklenti ve gereksinmelere uygundur.	GÖ	280	59.8	142	30.3	46	9.8	468	100.0
	ÖPD	275	64.9	109	25.7	40	9.4	424	100.0
6. Dersin amaçları, öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluşmaktadır.	GÖ	301	64.3	133	28.4	34	7.3	468	100.0
	ÖPD	307	72.4	94	22.2	23	5.4	424	100.0
7. Dersin amaçları, gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	GÖ	329	70.3	108	23.1	31	6.6	468	100.0
	ÖPD	303	71.5	98	23.1	23	5.4	424	100.0

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerden ilk olarak, aldıkları dersin amaçlarının açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu amaçla verilen “Dersin amaçları açık ve anlaşılırdır.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %79.3’ü “evet”, %17.3’ü “kısmen” ve %3.4’ü de “hayır” yanıtı vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin %82.8’i “evet”, %13.7’si “kısmen” ve %3.5’i de “hayır” yanıtı vermişlerdir. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde aldıkları Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarının açıklığı ve anlaşılabilirliğine ilişkin yanıtlarının dağılımına göre, öğrencilerin tamamına yakını (%96.6 ve %96.5), her iki dersin amaçlarının açık ve anlaşılır olduğu görüşündedirler. Buna karşılık, her iki dersin amaçlarının açık ve anlaşılır olmadığı görüşünde olan öğrencilerin oranı ise çok düşüktür. Öğrencilerin bu yanıtlarından elde edilen verilere dayanarak, çeşitli üniversitelerde açılan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarının genel olarak açık ve anlaşılır biçimde ortaya konulduğu söylenebilir.



Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine görüşlerinin sorulduğu ikinci konu, aldıkları derslerin amaçlarının kendi beklenti ve gereksinimlerine uygun olup olmadığıdır. Bu amaçla düzenlenen, “Dersin amaçları beklenti ve gereksinimlerime uygundur.” önermesine öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı, Gelişim ve Öğrenme dersi için %59.8 “evet”, %30.3 “kısmen”, %9.8 “hayır”; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için de %64.9 “evet”, %25.7 “kısmen”, %9.4 de “hayır” biçimindedir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğu (%90.1 ve %90.6), aldıkları derslerin amaçlarının tamamen veya kısmen kendi beklenti ve gereksinimlerine uygun olduğu, çok küçük bir kesimi de uygun olmadığı görüşündedirler. Buna göre, doktora öğrencilerinin öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla açılan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarının, genel olarak hedef kitlenin beklenti ve gereksinimlerine uygun olduğu söylenebilir.

Doktora öğrencilerine görüşlerinin sorulduğu üçüncü konu, aldıkları derslerin amaçlarının öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluşup oluşmadığıdır. Çizelge 7’de görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin %64.3’ü Gelişim ve Öğrenme dersinin amaçlarının öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluştuğunu belirtirken, %28.4’ü kısmen uygun yeterliklerden oluştuğunu, %7.3’ü de dersin amaçlarının öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluşmadığını belirtmişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin %72.4’ü dersin amaçlarının öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluştuğunu belirtirken, %22.2’si kısmen uygun yeterliklerden oluştuğunu, %5.4’ü de öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluşmadığını belirtmişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğunun (%92.7 ve %96.6) aldıkları Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarının, öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun olduğu, çok küçük bir kesiminin ise uygun olmadığı görüşünde olduklarını göstermektedir. Buna göre, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarının, genel olarak öğrencilerin öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterlikleri kapsadığını söylemek olanaklıdır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine, aldıkları derslerin amaçlarına ilişkin görüşlerinin sorulduğu son konu, amaçların gerçekleştirilebilecek nitelikte olup olmadığıdır. Buna göre, “Derslerin amaçları, gerçekleştirilebilecek niteliktedir.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersi için verilen yanıtların dağılımı şöyledir: %70.3 “evet”, %23.1 “kısmen”, %6.6 “hayır”; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için de %71.5 “evet”, %23.1 “kısmen”, %5.4 “hayır”. Bu yanıtlara göre, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğunun (%93.4 ve %94.6) her iki dersin amaçlarını gerçekleştirilebilir olduğu yönünde görüş belirttiklerinden, çeşitli üniversitelerde açılan bu derslerin amaçlarının çok büyük oranda gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarına ilişkin doktora öğrencilerinin verdikleri yanıtların genel dağılımına göre, bir bütün olarak bu derslerin amaçlarının açıklık ve anlaşılabilirlik, hedef kitlenin beklenti ve gereksinimlerine uygunluk, hedef kitlenin öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterlikleri kapsamı ve gerçekleştirilebilirlik niteliklerine yeterli düzeyde sahip olduğu söylenebilir.

#### **4.2.3. İçerik**

Araştırmanın amacı kapsamında, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin birini veya ikisini alan doktora öğrencilerinin, bu derslerin içeriğinin amaçlara uygunluğu, ilgi çekiciliği, önemi ve kapsamı konularında görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla, doktora öğrencilerine yanıtlamaları istenen beş önerme verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtlar Çizelge 8’de verilmiştir.

**Çizelge 8**  
**Doktora Öğrencilerinin Derslerin İçeriklerine İlişkin Görüşleri**

Önermeler	Ders	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
8. Dersin içeriği dersin amaçlarına uygundur.	GÖ	350	74.8	95	20.3	23	4.9	468	100.0
	ÖPD	339	80.0	68	16.0	17	4.0	424	100.0
9. Dersin içeriği ilgi çekicidir.	GÖ	325	69.4	107	22.9	36	7.7	468	100.0
	ÖPD	274	64.6	112	26.4	38	9.0	424	100.0
10. Dersin içeriği önemlidir.	GÖ	385	82.3	72	15.4	11	2.4	468	100.0
	ÖPD	357	84.2	62	14.6	5	1.2	424	100.0
11. Derste yer alan konular öğretim konusunda yeterince gelişmemi sağlayacak ölçüde kapsamlıdır.	GÖ	244	52.1	180	38.5	44	9.4	468	100.0
	ÖPD	244	57.5	145	34.2	35	8.3	424	100.0
12. Dersin işlenişinde bir ders kitabı temel alındı.	GÖ	198	42.3	91	19.4	179	38.2	468	100.0
	ÖPD	140	33.0	85	20.0	199	46.9	424	100.0

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, doktora öğrencilerine derslerin içeriğine ilişkin ilk olarak, dersin içeriğinin amaçlara uygun olup olmadığı sorulmuştur. Bu amaçla verilen, “Dersin içeriği dersin amaçlarına uygundur.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %74.8’i “evet”, %20.3’ü “kısmen” ve %4.9’u da “hayır” yanıtı vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin %80’i “evet”, %16’sı “kısmen” ve %4’ü de “hayır” yanıtı vermişlerdir. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğunun (%95.1 ve %96.0) derslerin içeriğini dersin amaçlarına uygun buldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine, aldıkları derslerin içeriğine ilişkin ikinci olarak yöneltilen soru, derslerin içeriğini ilgi çekici bulup bulmadıklarıdır. Bu amaçla hazırlanan, “Dersin içeriği ilgi çekicidir.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %69.4’ü “evet”, %22.9’u “kısmen” ve %7.7’si de “hayır” yanıtı vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin %64.6’sı “evet”, %26.4’ü “kısmen” ve %9’u da “hayır” yanıtı vermişlerdir. Bu verilerden, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğunun

(%92.3 ve %91.0) derslerin içeriğini tamamen ya da kısmen ilgi çekici buldukları, buna karşılık çok az bir kesiminin ise derslerin içeriğini ilgi çekici bulmadıkları söylenebilir.

Derslerin içeriğine ilişkin olarak, doktora öğrencilerine yöneltilen bir diğer soru, dersin içeriğini önemli bulup bulmadıklarıdır. “Derslerin içeriği önemlidir.” önermesini, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %82.3’ü “evet”, %15.4’ü “kısmen”, %2.4’ü de “hayır” biçiminde yanıtlamışlardır. Benzer şekilde, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin, %84.2’si bu önermeye “evet”, %14.6’sı “kısmen” ve %1.2’si “hayır” yanıtını vermişlerdir. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin tamamına yakınının (%97.7 ve %98.8) derslerin içeriğini önemli buldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine yöneltilen dördüncü önerme, “Derste yer alan konular öğretim konusunda yeterince gelişmemi sağlayacak ölçüde kapsamlıdır.” önermesidir. Öğrencilerin bu önermeye verdikleri yanıtların dağılımının yer aldığı Çizelge 8’e göre, Gelişim ve Öğrenme dersi için öğrencilerin %52.1’i bu önermeye “evet”, %38.5’i “kısmen” ve %9.4’ü “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: %57.5 “evet”, %34.2 “kısmen” ve %8.3 “hayır”. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğunun (%90.6 ve %91.7) derslerin içeriğinde yer alan konuları, genel olarak öğretim konusunda yeterince gelişmelerini sağlayacak ölçüde kapsamlı buldukları anlaşılmaktadır. Buna karşılık, doktora öğrencilerinin az bir kesimi, derslerin içeriğinde yer alan konuları, öğretim konusunda gelişmelerini sağlayacak ölçüde yeterince kapsamlı bulmadıkları söylenebilir.

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinden son olarak, dersin işlenişinde bir ders kitabının temel alınıp alınmadığı konusundaki görüşleri istenmiştir. Elde edilen verilere göre, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %42.3’ü dersin işlenişinde bir ders kitabının temel alındığını belirtirken, %19.4’ü bu önermeye kısmen katılmış, %38.2’si ise bu önermeye katılmamışlardır. Aynı önermeyi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için yanıtlayan doktora öğrencilerinin %33’ü “evet”, %20’si “kısmen” ve %46.9’u “hayır” biçiminde

yanıtlamışlardır. Bu verilere dayanarak, derslerin açıldığı üniversitelerin yarısından fazlasında (%61.7 ve %53.0), bu derslerin işlenişinde bir ders kitabının kısmen de olsa temel alındığı, yaklaşık yarısında ise, bir ders kitabının temel alınmadığı söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin içeriğine ilişkin görüşlerden elde edilen veriler bir bütün olarak incelendiğinde, bu derslerin içeriğinin amaçlara uygunluk, ilgi çekicilik, önem ve hedef kitlenin gelişimine katkı sağlama konularında, araştırmaya katılan doktora öğrencileri tarafından genel olarak uygun bulunduğu söylenebilir.

#### 4.2.4. Öğrenme-Öğretme Süreci

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin doktora öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla, doktora öğrencilerinin görüşlerini belirtmeleri istenen sekiz önermeye yer verilmiştir. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtların çözümlenmesi ile elde edilen veriler Çizelge 9’da verilmiştir.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin doktora öğrencilerinden ilk olarak, dersin öğretiminde izlenen yöntem / tekniklerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı nitelikte olup olmadığı konusundaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 9’da görüldüğü gibi, “Dersin öğretiminde izlenen yöntem / teknikler öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikteydi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %65.8’i “evet”, %24.8’i “kısmen” ve %9.4’ü de “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin %75.7’si “evet”, %17.5’i “kısmen”, %6.8’i de “hayır” yanıtını vermişlerdir. Bu verilere göre, öğrencilerin oldukça büyük çoğunluğunun (%90.6 ve %93.2) dersin öğretiminde izlenen yöntem / teknikleri genel olarak öğrenmelerini kolaylaştırıcı nitelikte buldukları söylenebilir.

**Çizelge 9**  
**Doktora Öğrencilerinin Derslerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Görüşleri**

Önermeler	Ders	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
13. Dersin öğretiminde izlenen yöntem / teknikler öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikteydi.	GÖ	308	65.8	116	24.8	44	9.4	468	100.0
	ÖPD	321	75.7	74	17.5	29	6.8	424	100.0
14. Dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verildi.	GÖ	314	67.1	100	21.4	54	11.5	468	100.0
	ÖPD	288	67.9	105	24.8	31	7.3	424	100.0
15. Öğretimde kullanılan araç / gereçler öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikteydi.	GÖ	227	59.2	128	27.4	63	13.5	468	100.0
	ÖPD	279	65.8	102	24.1	43	10.1	424	100.0
16. Dersin her aşamasında gerçekleştirilen etkinliklere etkin biçimde katılmama olanak sağlandı.	GÖ	343	73.3	94	20.1	31	6.6	468	100.0
	ÖPD	318	75.0	84	19.8	22	5.2	424	100.0
17. Derste işlenen konularda alanıma uygun örneklerle ve uygulamalara yer verildi.	GÖ	216	46.2	147	31.4	105	22.4	468	100.0
	ÖPD	245	57.8	115	27.1	64	15.1	424	100.0
18. Ders için ayrılan süre içeriğin kazandırılması için yeterlidir.	GÖ	314	67.1	89	19.0	65	13.9	468	100.0
	ÖPD	281	66.3	80	18.9	63	14.9	424	100.0
19. Ders için önerilen kaynaklar yeterliydi.	GÖ	363	77.6	74	15.8	31	6.6	468	100.0
	ÖPD	331	78.1	64	15.1	29	6.8	424	100.0
20. Öğrenme ortamı (sınıf) öğrenmeyi rahat, etkili ve verimli olarak gerçekleştirmeye elverişliydi.	GÖ	327	69.9	83	17.7	58	12.4	468	100.0
	ÖPD	295	69.6	66	15.6	63	14.9	424	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerden öğrenme-öğretme süreci boyutunda ikinci olarak, dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verilip verilmediği konusundaki görüşleri istenmiştir. Bu amaçla verilen “Dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verildi.” önermesine öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı, Gelişim ve Öğrenme dersi için %67.1 “evet”, %21.4 “kısmen” ve %11.5 “hayır”; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için de %67.9 “evet”, %24.8 “kısmen” ve %7.3 “hayır” biçimindedir. Bu verilere dayanarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%88.5 ve %92.7) derslerin işlenişinde genel olarak öğrenci merkezli etkinliklere yer

verildiğini, buna karşılık küçük bir kesimine göre ise, dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmediğini düşündükleri söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında yanıt aranan üçüncü önerme, öğretimde kullanılan araç-gereçlerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı nitelikte olup olmadığıdır. Bu amaçla düzenlenen “Öğretimde kullanılan araç-gereçler öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikteydi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %59.2’si “evet”, %27.4’ü “kısmen”, %13.5’i “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin %65.8’i “evet”, %24.1’i “kısmen” ve %10.1’i de “hayır” biçiminde görüş belirtmişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%86.6 ve %89.9) her iki dersin öğretiminde kullanılan araç / gereçleri genel olarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikte buldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yöneltilen dördüncü önerme, “Dersin her aşamasında gerçekleştirilen etkinliklere etkin biçimde katılmama olanak sağlandı.” önermesidir. Çizelge 9’da görüldüğü gibi, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %73.3’ü bu önermeye “evet” yanıtını verirken, %20.1’i “kısmen”, %6.6’sı ise, “hayır” yanıtını vermişlerdir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin bu önermeye verdikleri yanıtların dağılımı ise, %75’i “evet”, %19.8’i “kısmen” ve %5.2’si ise “hayır” şeklindedir. Bu verilerden, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğuna (%93.4 ve %94.8) göre, bu iki dersin öğretiminde gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin etkin biçimde katılmalarına olanak sağlandığı anlaşılmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında, doktora öğrencilerine yöneltilen beşinci önerme, “Derste işlenen konularda alanıma uygun örneklere ve uygulamalara yer verildi.” önermesidir. Bu önermeye, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %46.2’si “evet” yanıtını verirken, %31.4’ü “kısmen”, %22.4’ü ise, “hayır” yanıtını vermişlerdir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin bu önermeye verdikleri yanıtların dağılımı ise şu şekildedir: %57.8 “evet”, %27.1 “kısmen”, %15.1 “hayır. Bu verilere dayanarak, Gelişim ve

Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin çoğunluğuna (%77.6) göre, derste işlenen konularda kendi alanlarına uygun örneklere ve uygulamalara kısmen de olsa yer verildiği, az bir kesimine göre de kendi alanlarına uygun örnek ve uygulamalara yer verilmediği söylenebilir. Öte yandan, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğuna (%84.9) göre, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde öğrencilerin kendi alanlarına uygun örnek ve uygulamalara yer verildiği, çok az bir kesimine göre de kendi alanlarına uygun örnek ve uygulamalara yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, doktora öğrencilerine Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin sorulduğu altıncı konu, dersler için ayrılan sürenin uygun olup olmadığıdır. Bu amaçla düzenlenen “Ders için ayrılan süre, içeriğin kazandırılması için yeterlidir.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %67.1’i “evet”, %19’u “kısmen” ve %13.9’u ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeyi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin %66.3’ü “evet”, %18.9’u “kısmen”, %14.9’u ise “hayır” biçiminde yanıtlamışlardır. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%86.1 ve %85.2), her iki dersin içeriğinin kazandırılması için ayrılan süreyi genel olarak yeterli buldukları söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında, doktora öğrencilerine yöneltilen yedinci önerme, “Ders için önerilen kaynaklar yeterliydi.” önermesidir. Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %77.6’sı bu önermeyi “evet” biçiminde yanıtlarken, %15.8’i “kısmen”, %6.6’sı ise “hayır” biçiminde yanıtlamışlardır. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin bu önermeye ilişkin görüşlerinin dağılımı ise, %78.1 “evet”, %15.1 “kısmen” ve %6.8 “hayır” biçimindedir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğunun (%93.4 ve %93.2) her iki ders için önerilen kaynakları yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine, görüşlerinin sorulduğu son konu, derslerin öğrenme ortamlarıdır. Bu amaçla düzenlenen “Öğrenme ortamı (sınıf) öğrenmemi rahat, etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmeye elverişliydi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %69.9’u “evet”, %17.7’si “kısmen”,



%12.4'ü ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin %69.6'sı “evet”, %15.6'sı “kısmen”, %14.9'u ise, “hayır” yanıtını vermişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%87.6 ve %85.2) genel olarak her iki ders için, öğrenme ortamını öğrenmelerini rahat, etkili ve verimli olarak gerçekleştirmeleri için elverişli buldukları söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşlerden elde edilen verilerin genel dağılımına göre, derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinin doktora öğrencileri tarafından genel olarak uygun bulunduğu söylenebilir.

#### 4.2.5. Değerlendirme

Araştırma anketinde, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerine, bu derslerin değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenen dört önermeye yer verilmiştir. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtların çözümlenmesi ile elde edilen veriler Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinden ilk olarak, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin değerlendirilmesinde, derslerin amaçlarının dikkate alınıp alınmadığı konusunda görüş belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla verilen “Değerlendirmede dersin amaçları dikkate alındı.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %78'i “evet”, %17.3'ü “kısmen”, %4.7'si de “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin %83'ü “evet”, %11.8'i “kısmen”, %5.2'si de “hayır” yanıtını vermişlerdir. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğunun (%95.3 ve %94.8) her iki dersin değerlendirmesinde amaçların dikkate alındığını düşündükleri söylenebilir.

Çizelge 10  
Doktora Öğrencilerinin Derslerin Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Ders	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
21. Değerlendirmede dersin amaçları dikkate alındı.	GÖ	365	78.0	81	17.3	22	4.7	468	100.0
	ÖPD	352	83.0	50	11.8	22	5.2	424	100.0
22. Başarıyı değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçları (sınav, ödev, uygulama vb.) uygundu.	GÖ	376	80.3	72	15.4	20	4.3	468	100.0
	ÖPD	351	82.8	55	13.0	18	4.2	424	100.0
23. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme aracından (sınav, ödev, uygulama vb.) yararlandı.	GÖ	354	75.6	65	13.9	49	10.5	468	100.0
	ÖPD	350	82.5	45	10.6	29	6.8	424	100.0
24. Başarının değerlendirilmesi için belirlenen ölçütler uygundu.	GÖ	343	73.3	95	20.3	30	6.4	468	100.0
	ÖPD	327	77.1	72	17.0	25	5.9	424	100.0

Doktora öğrencilerinin aldıkları derslerde başarı durumlarının değerlendirilmesi kapsamında ikinci olarak, başarının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçlarının (sınav, ödev, uygulama vb.) uygunluğu konusundaki görüşleri alınmak istenmiştir. Çizelge 10'da görüldüğü gibi, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %80.3'ü bu önermeye "evet", %15.4'ü "kısmen", %4.3'ü de "hayır" yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeyi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin %82.8'i "evet", %13'ü "kısmen", %4.2'si de "hayır" biçiminde yanıtlamışlardır. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğunun (%95.7 ve %95.8), her iki dersin değerlendirmesinde kullanılan değerlendirme araçlarını uygun buldukları söylenebilir. Bu araştırma bulgusu, Bümen'in (2006, s.25), Gelişim ve Öğrenme dersine ilişkin öğrencilerin, "dersle ilgili bir vize uygulandığını ve final yerine ödevlerle değerlendirme yapıldığı, doktora düzeyinde fazla sınav yapılmadığı için durumdan memnun oldukları ve dersin sınavlar açısından kendilerini yormadıkları" bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin sorulduğu üçüncü konu, başarı durumlarının değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme aracından (sınav, ödev, uygulama vb.) yararlanılıp yararlanılmadığıdır. Bu amaçla düzenlenen, “Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme aracından (sınav, ödev, uygulama vb.) yararlanıldı.” önermesine verilen yanıtların dağılımı, Gelişim ve Öğrenme dersi için %75.6 “evet”, %13.9 “kısmen”, %10.5 “hayır”; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için de %82.5 “evet”, %10.6 “kısmen”, %6.8 “hayır” biçimindedir. Elde edilen bu verilerden, her iki derste de öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme aracından yararlanıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine görüşlerinin sorulduğu son konu, başarı durumlarının değerlendirilmesi için belirlenen ölçütlerin uygunluğudur. Bu amaçla düzenlenen, “Başarının değerlendirilmesi için belirlenen ölçütler uygundur.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %73.3’ü “evet”, %20.3’ü “kısmen” ve %6.4’ü ise, “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeyi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin %77.1’i “evet”, %17’si “kısmen”, %5.9’u ise, “hayır” biçiminde yanıtlamışlardır. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğu (%93.6 ve %94.1) her iki derste başarı durumlarının değerlendirilmesinde belirlenen ölçütleri genel olarak uygun buldukları söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerden elde edilen verilerin genel dağılımına göre, her iki derste öğrenci başarısının değerlendirilmesinin dersin amaçlarına uygun olduğu ve kullanılan ölçme araçlarının, türlerinin ve başarı için belirlenen ölçütlerin genel olarak uygun bulunduğu anlaşılmaktadır.

2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin, derslerin uygulama ilkelerine ve öğelerine ilişkin olarak 24 önermeye verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere göre,

öğrencilerin yarısından oldukça fazlasının, her iki dersi uygulama ilkeleri, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri açısından genel olarak uygun buldukları, çok küçük bir kesiminin ise uygun bulmadıkları söylenebilir.

### **4.3. Çeşitli Değişkenler İle Programın Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, Öğretimsel Gelişim Programına katılan doktora öğrencilerinin, programın uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretim deneyimine sahip olma durumlarına ve doktora öğrenimini gördükleri alana göre değişip değişmediğidir. Bu amaçla, her iki ders için derslerin uygulama ilkeleri, amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşler ayrı ayrı çözümlenerek yorumlanmıştır.

#### **4.3.1. Öğretim Deneyimi İle Programın Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

Araştırmanın üçüncü amacı kapsamında, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin her iki dersin uygulama ilkeleri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin öğretim deneyimine sahip olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla, doktora öğrencilerinin öğretim deneyimine sahip olma durumları ile her iki dersin uygulama ilkelerine, amaçlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirmeye ilişkin önermelere vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonrada ortalamalararası farkın anlamlılığını sınamak için t testi yapılmıştır.

##### **4.3.1.1. Gelişim ve Öğrenme Dersi İçin Öğretim Deneyimi İle Dersin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin, öğretim deneyime sahip olma durumları ile dersin uygulama ilkeleri (3

önerme), amaçları (4 önerme), içeriği (5 önerme), öğrenme-öğretme süreci (8 önerme) ve değerlendirmeye (4 önerme) ilişkin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları Çizelge 11’de gösterilmiştir.

**Çizelge 11**  
**Öğretim Deneyimi İle Gelişim ve Öğrenme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

	<b>Deneyim</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t Değeri</b>	<b>P</b>																																												
Uygulama İlkeleri	Var	221	2.12	0.97	466	0.157	> .05																																												
	Yok	247	2.10	0.96				Amaç	Var	221	2.22	1.00	466	0.106	> .05	Yok	247	2.23	0.96	İçerik	Var	221	2.13	0.92	466	0.343	> .05	Yok	247	2.16	0.93	Öğrenme-Öğretme Süreci	Var	221	2.14	0.93	466	0.388	> .05	Yok	247	2.18	0.92	Değerlendirme	Var	221	2.31	1.00	466	0.147	> .05
Amaç	Var	221	2.22	1.00	466	0.106	> .05																																												
	Yok	247	2.23	0.96				İçerik	Var	221	2.13	0.92	466	0.343	> .05	Yok	247	2.16	0.93	Öğrenme-Öğretme Süreci	Var	221	2.14	0.93	466	0.388	> .05	Yok	247	2.18	0.92	Değerlendirme	Var	221	2.31	1.00	466	0.147	> .05	Yok	247	2.32	0.99								
İçerik	Var	221	2.13	0.92	466	0.343	> .05																																												
	Yok	247	2.16	0.93				Öğrenme-Öğretme Süreci	Var	221	2.14	0.93	466	0.388	> .05	Yok	247	2.18	0.92	Değerlendirme	Var	221	2.31	1.00	466	0.147	> .05	Yok	247	2.32	0.99																				
Öğrenme-Öğretme Süreci	Var	221	2.14	0.93	466	0.388	> .05																																												
	Yok	247	2.18	0.92				Değerlendirme	Var	221	2.31	1.00	466	0.147	> .05	Yok	247	2.32	0.99																																
Değerlendirme	Var	221	2.31	1.00	466	0.147	> .05																																												
	Yok	247	2.32	0.99																																															

Çizelge 11’de Gelişim ve Öğrenme dersine ilişkin görüşlerden elde edilen puanlara göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin dersin uygulama ilkelerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının (2.12), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından (2.10) farklı olduğu görülmektedir. Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalamaları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmıştır. Elde edilen t değerine göre (0.157), öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin dersin uygulama ilkelerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Gelişim ve Öğrenme dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerden elde edilen puanlara göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin dersin amaçlarına ilişkin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının (2.22), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından (2.23) farklı olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmıştır. Elde edilen t değerine göre (0.106), öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin dersin amaçlarına ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin dersin içeriğine ilişkin aldıkları puanların aritmetik ortalamasına (2.13) bakıldığında, öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından (2.16) farklı olduğu görülmektedir. Uygulanan t testinden elde edilen t değerine göre (0.343), öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin dersin içeriğine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu ve .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmadığı belirlenmiştir.

Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin, dersin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen puanlara göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (2.14), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından (2.18) farklıdır. Aritmetik ortalamalar arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için uygulanan t testinden elde edilen t değeri 0.388 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin dersin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Gelişim ve Öğrenme dersi için, son olarak öğretim deneyime sahip olma durumu ile dersin değerlendirmesine ilişkin görüşler arasında bir farklılık olup olmadığı sınıanmıştır. Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin, dersin değerlendirmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değerinin (2.31), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin görüşlerinden ulaşılan aritmetik ortalama değerinden (2.32) farklı olduğu gözlenmektedir. Görülen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında ise, elde edilen t değerinin (0.147), t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretim konusunda deneyime sahip olma durumu ile dersin değerlendirmesine ilişkin görüşlerden alınan puanların ortalamaları arasındaki fark .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçlara göre, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin, dersin uygulama ilkeleri, amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin, öğretim konusunda deneyime sahip olma durumlarına göre değişmediği anlaşılmaktadır.

#### **4.3.1.2. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi İçin Öğretim Deneyimi İle Dersin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin, öğretim deneyime sahip olma durumları ile dersin uygulama ilkeleri, amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçları Çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12  
Öğretim Deneyimi İle Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

	<b>Deneyim</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t Değeri</b>	<b>P</b>																																												
Uygulama İlkeleri	Var	200	1.92	1.13	422	1.162	> .05																																												
	Yok	224	2.04	1.07				Amaç	Var	200	2.00	1.18	422	1.525	> .05	Yok	224	2.17	1.09	İçerik	Var	200	1.87	1.06	422	1.721	> .05	Yok	224	2.04	1.02	Öğrenme-Öğretme Süreci	Var	200	1.95	1.11	422	1.360	> .05	Yok	224	2.10	1.05	Değerlendirme	Var	200	2.10	1.19	422	1.335	> .05
Amaç	Var	200	2.00	1.18	422	1.525	> .05																																												
	Yok	224	2.17	1.09				İçerik	Var	200	1.87	1.06	422	1.721	> .05	Yok	224	2.04	1.02	Öğrenme-Öğretme Süreci	Var	200	1.95	1.11	422	1.360	> .05	Yok	224	2.10	1.05	Değerlendirme	Var	200	2.10	1.19	422	1.335	> .05	Yok	224	2.25	1.12								
İçerik	Var	200	1.87	1.06	422	1.721	> .05																																												
	Yok	224	2.04	1.02				Öğrenme-Öğretme Süreci	Var	200	1.95	1.11	422	1.360	> .05	Yok	224	2.10	1.05	Değerlendirme	Var	200	2.10	1.19	422	1.335	> .05	Yok	224	2.25	1.12																				
Öğrenme-Öğretme Süreci	Var	200	1.95	1.11	422	1.360	> .05																																												
	Yok	224	2.10	1.05				Değerlendirme	Var	200	2.10	1.19	422	1.335	> .05	Yok	224	2.25	1.12																																
Değerlendirme	Var	200	2.10	1.19	422	1.335	> .05																																												
	Yok	224	2.25	1.12																																															

Çizelge 12’de Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine ilişkin görüşlerden elde edilen puanlara göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin dersin uygulama ilkelerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının (1.92), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından (2.04) farklı olduğu görülmektedir. Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmıştır. Elde edilen t değerine göre (1.162), öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin dersin uygulama ilkelerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerden elde edilen puanlara göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin dersin



amaçlarına ilişkin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının (2.00), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından (2.17) farklı olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmıştır. Elde edilen t değerine göre (1.525), öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin dersin amaçlarına ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin içeriğine ilişkin görüşlerden elde edilen puanların aritmetik ortalamasına (1.87) bakıldığında, öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen puan ortalamalarından (2.04) farklı olduğu görülmektedir. Yapılan t testinden elde edilen t değerine göre (1.721), öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin dersin içeriğine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu ve .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin, dersin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen puanlara göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalaması (1.95), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aritmetik ortalamasından (2.10) farklıdır. Ortalamalar arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için uygulanan t testinden elde edilen t değeri 1.360 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin dersin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için, son olarak öğretim deneyime sahip olma durumu ile dersin değerlendirmesine ilişkin görüşler arasında bir farklılık olup

olmadığı sınınmıştır. Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin, dersin değerlendirmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değerinin (2.10), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin görüşlerinden ulaşılan aritmetik ortalama değerinden (2.25) farklı olduğu gözlenmektedir. Görülen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında ise, elde edilen t değerinin (1.335), t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretim konusunda deneyime sahip olma durumu ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerden alınan puanların ortalamaları arasındaki fark .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Elde edilen bu sonuçlara göre, Gelişim ve Öğrenme dersinde olduğu gibi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin de, bu dersin uygulama ilkeleri, amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin, öğretim konusunda deneyime sahip olma durumlarına göre değişmediği saptanmıştır.

#### **4.3.2. Doktora Öğrenim Alanları İle Programın Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

Araştırmanın yine ikinci amacı kapsamında, doktora öğrencilerinin öğrenim gördükleri doktora anabilim / anasanat dalına göre, her iki dersin uygulama ilkelerine ve öğelerine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla doktora öğrencilerinin öğrenim gördükleri doktora dalı, doçentlik temel alanlarına göre beş grupta (Sağlık Bilimleri Temel Alanı, Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı, Mühendislik ve Mimarlık Temel Alanı, Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı, Fen ve Matematik Temel Alanı) toplanmıştır. Beş grupta toplanan doktora öğrencilerinin önce Gelişim ve Öğrenme, sonra da Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulama ilkelerine (3 önerme), amaçlarına (4 önerme), içeriğine (5 önerme), öğrenme-öğretme sürecine (8 önerme) ve değerlendirmeye (4 önerme) ilişkin önermelerden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra da ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

#### 4.3.2.1. Gelişim ve Öğrenme Dersi İçin Doktora Öğrenim Alanları İle Dersin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin, öğrenim gördükleri doktora alanı ile dersin uygulama ilkeleri, amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13  
Doktora Öğrenim Alanları İle Gelişim ve Öğrenme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki  
(N=468)

Ders	Doktora Alanı	N	$\bar{X}$	ss
Uygulama İlkeleri	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	55	2.27	0.82
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	60	2.25	0.84
	Mühendislik ve Mimarlık	159	2.01	1.05
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	113	2.13	0.96
	Fen ve Matematik Temel Alanı	81	2.06	0.96
Amaç	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	55	2.40	0.82
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	60	2.40	0.84
	Mühendislik ve Mimarlık	159	2.14	1.05
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	113	2.22	1.00
	Fen ve Matematik Temel Alanı	81	2.16	0.97
İçerik	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	55	2.34	0.74
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	60	2.34	0.80
	Mühendislik ve Mimarlık	159	2.05	1.01
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	113	2.15	0.95
	Fen ve Matematik Temel Alanı	81	2.04	0.91
Öğrenme-Öğretme Süreci	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	55	2.23	0.76
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	60	2.30	0.77
	Mühendislik ve Mimarlık	159	2.11	1.02
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	113	2.19	0.93
	Fen ve Matematik Temel Alanı	81	2.09	0.90
Değerlendirme	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	55	2.43	0.85
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	60	2.45	0.84
	Mühendislik ve Mimarlık	159	2.26	1.09
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	113	2.36	0.99
	Fen ve Matematik Temel Alanı	81	2.20	0.98

Çizelge 13'te yer alan sayısal değerlere göre, doktora öğrencilerinin öğrenim gördükleri doktora alanına göre Gelişim ve Öğrenme dersinin uygulama ilkeleri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeye ilişkin görüş puanlarının ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir. Doktora öğrenimi görülen alanlar arasında en yüksek ortalamanın genel olarak Sağlık Bilimleri ve Ziraat ve Ormancılık Temel Alanına, en düşük ortalamanın ise, Fen ve Matematik Temel Alanı ile Mühendislik ve Mimarlık Temel Alanına ait olduğu belirlenmiştir.

Doktora öğrenimi görülen temel alana göre, öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersinin uygulama ilkelerine, amaçlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüş puanlarının ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak amacı ile tek yönlü varyans çözümlemesi uygulanmıştır. Elde edilen çözümleme sonuçları Çizelge 14'te yer almaktadır.

**Çizelge 14**  
Doktora Öğrenim Alanlarına Göre Gelişim ve Öğrenme Dersinin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüş Puanlarının Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi

	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Uygulama İlkeleri	Gruplararası	4.226	4	1.056	1.129	>.05
	Gruplariçi	433.439	463	0.936		
	Toplam	437.665	467			
Amaç	Gruplararası	4.982	4	1.245	1.292	>.05
	Gruplariçi	446.398	463	0.964		
	Toplam	451.380	467			
İçerik	Gruplararası	6.401	4	1.600	1.858	>.05
	Gruplariçi	398.729	463	0.861		
	Toplam	405.130	467			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Gruplararası	2.281	4	0.570	0.663	>.05
	Gruplariçi	398.047	463	0.860		
	Toplam	400.328	467			
Değerlendirme	Gruplararası	3.671	4	0.918	0.921	>.05
	Gruplariçi	461.252	463	0.996		
	Toplam	464.923	467			

Çizelge 14'te görüldüğü gibi, farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersinin uygulama ilkelerine ilişkin görüş puanlarından elde edilen F değeri (1.129), F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Gelişim ve Öğrenme dersini alan ve farklı alanlarda doktora öğrenimini sürdüren öğrencilerin, bu dersin amaçlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen puanlara uygulanan varyans çözümlemesi sonucunda bulunan F değerinin (1.292), F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu görülmektedir. Buna göre, farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersinin amaçlarına ilişkin görüşleri .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Farklı alanlarda doktora öğrenimini sürdüren öğrencilerin, Gelişim ve Öğrenme dersinin içeriğine ilişkin görüşlerinden elde edilen puanlara uygulanan varyans çözümlemesi sonucuna bakıldığında, F değerinin 1.858 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer, F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Gelişim ve Öğrenme dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin görüşleri arasında bir farklılık bulunup bulunmadığını sınamak amacıyla yapılan varyans çözümlemesinde, F değeri 0.663 olarak bulunmuştur. Bu değer, F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Gelişim ve Öğrenme dersi için, son olarak farklı alanlarda doktora öğrenimi görme ile dersin değerlendirmesine ilişkin görüşler arasında bir farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Yapılan varyans çözümlemesi sonunda elde edilen değerlere göre, farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersinin değerlendirmesine ilişkin görüş puanlarından elde edilen F değeri (0.921), F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Elde edilen bu sonuçlara göre, doktora öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme dersinin uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinin doktora öğrenimi gördükleri alana göre değişmediği anlaşılmaktadır.

#### **4.3.2.2. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi İçin Doktora Öğrenim Alanları İle Dersin Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin, öğrenim gördükleri doktora alanı ile bu dersin uygulama ilkeleri, amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. Varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 15’te gösterilmiştir.

Çizelge 15’te yer alan sayısal değerlere göre, doktora öğrencilerinin öğrenim gördükleri doktora alanına göre Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulama ilkeleri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeye ilişkin görüş puanlarının ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir. Doktora öğrenimi görülen alanlar arasında en düşük ortalamanın, genel olarak Sağlık Bilimleri Temel Alanına ait olduğu, en yüksek ortalamanın ise, genel olarak Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanına ait olduğu gözlenmiştir.

Çizelge 15  
Doktora Öğrenim Alanları İle Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin  
Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki  
(N=424)

Ders	Doktora Alanı	N	$\bar{X}$	ss
Uygulama İlkeleri	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	56	1.86	1.14
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	61	2.09	1.11
	Mühendislik ve Mimarlık	146	1.96	1.12
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	83	2.00	1.04
	Fen ve Matematik Temel Alanı	78	2.00	1.11
Amaç	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	56	2.03	1.16
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	61	2.16	1.15
	Mühendislik ve Mimarlık	146	2.05	1.16
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	83	2.18	1.09
	Fen ve Matematik Temel Alanı	78	2.07	1.12
İçerik	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	56	1.92	1.09
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	61	2.03	1.07
	Mühendislik ve Mimarlık	146	1.91	1.06
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	83	2.02	0.99
	Fen ve Matematik Temel Alanı	78	1.96	1.05
Öğrenme-Öğretme Süreci	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	56	1.97	1.14
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	61	2.03	1.06
	Mühendislik ve Mimarlık	146	2.03	1.11
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	83	2.09	1.00
	Fen ve Matematik Temel Alanı	78	2.02	1.09
Değerlendirme	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	56	2.09	1.20
	Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	61	2.20	1.14
	Mühendislik ve Mimarlık	146	2.15	1.18
	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	83	2.29	1.08
	Fen ve Matematik Temel Alanı	78	2.18	1.18

Doktora öğrenimi görülen temel alana göre, öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulama ilkelerine, amaçlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüş puanlarının ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak amacı ile tek yönlü varyans çözümlemesi uygulanmıştır. Elde edilen çözümleme sonuçları Çizelge 16'da yer almaktadır.

Çizelge 16  
Doktora Öğrenim Alanlarına Göre Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin  
Uygulama İlkeleri ve Öğelerine İlişkin Görüş Puanlarının Tek Yönlü Varyans  
Çözümlemesi

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Uygulama İlkeleri	Gruplararası	1.638	4	0.410	0.334	>.05
	Gruplariçi	513.166	419	1.225		
	Toplam	514.804	423			
Amaç	Gruplararası	1.347	4	0.337	0.257	>.05
	Gruplariçi	548.563	419	1.309		
	Toplam	549.910	423			
İçerik	Gruplararası	1.103	4	0.276	0.248	>.05
	Gruplariçi	464.807	419	1.109		
	Toplam	465.909	423			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Gruplararası	0.433	4	0.108	0.091	>.05
	Gruplariçi	497.154	419	1.187		
	Toplam	497.588	423			
Değerlendirme	Gruplararası	1.735	4	0.434	0.321	>.05
	Gruplariçi	566.140	419	1.351		
	Toplam	567.875	423			

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulama ilkelerine ilişkin görüş puanlarından elde edilen F değeri (0.334), F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan ve farklı alanlarda doktora öğrenimini sürdüren öğrencilerin, bu dersin amaçlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen puanlara uygulanan varyans çözümlemesi sonucunda bulunan F değerinin (0.257), F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu görülmektedir. Buna göre, farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin amaçlarına ilişkin görüşleri .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Farklı alanlarda doktora öğrenimini sürdüren öğrencilerin, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin içeriğine ilişkin görüşlerinden elde edilen puanlara uygulanan



varyans çözümlemesi sonucuna bakıldığında, F değerinin 0.248 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer, F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin görüşleri arasında bir farklılık bulunup bulunmadığını sınamak amacıyla yapılan varyans çözümlemesinde, F değeri 0.091 olarak bulunmuştur. Bu değer, F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için, son olarak farklı alanlarda doktora öğrenimi görme ile dersin değerlendirmesine ilişkin görüşler arasında bir farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Yapılan varyans çözümlemesi sonunda elde edilen değerlere göre, farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin değerlendirmesine ilişkin görüş puanlarından elde edilen F değeri (0.321), F tablosundaki değerden (2.39) küçük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Elde edilen bu sonuçlara göre, doktora öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinin doktora öğrenimi gördükleri alana göre değişmediği söylenebilir.

#### **4.4. Doktora Öğrencilerinin Derslerin Amaçlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Görüşleri**

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru, öğretimsel gelişim programına katılan öğrencilerinin programın kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerileri kazanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Araştırmanın bu sorusunu yanıtlamak üzere, doktora öğrencilerine Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kazandırılması öngörülen bilgi ve becerilere yer verilmiş ve bu bilgi ve becerilere ne düzeyde ulaştıklarını düşündükleri sorulmuştur. Bu amaçla

Gelişim ve Öğrenme dersi için 21, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için 18 önermeye yer verilmiştir.

#### 4.4.1. Gelişim ve Öğrenme Dersinde Amaçlara Ulaşılma Düzeyine İlişkin Görüşler

2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programı kapsamında Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin, bu derste kazandırılması öngörülen bilgileri ne düzeyde kazandıklarını belirlemek amacıyla kendilerine verilen 21 bilgi alanıyla ilgili yanıtlarının dağılımı Çizelge 17’de yer almaktadır.

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin %42.9’u “Gelişimle ilgili temel kavramlar bilgisi” konusunda kendilerini “çok yeterli”, %41.8’i “oldukça yeterli” bulurken, %15.2’si bu konuda “biraz yeterli” olduklarını, geri kalan %0.2’si ise “hiç yeterli” olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%84.7), Gelişim ve Öğrenme dersinde kazandırılması öngörülen gelişimle ilgili temel kavramlar bilgisini oldukça yeterli düzeyde kazandıklarını düşündükleri söylenebilir.

Doktora öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme dersinde “İnsan gelişiminin süreçleri / boyutları bilgisi”ni kazanma düzeylerine ilişkin yanıtlarına göre, %41.3’ü bu bilgiyi “çok yeterli”, %40.9’u “oldukça yeterli”, %16.2’si de “biraz yeterli” düzeyde kazandıkları, buna karşılık %1.5’i de bu bilgiyi yeterli düzeyde kazanmadıkları görüşündedirler. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%82.2) Gelişim ve Öğrenme dersinde insan gelişiminin süreçleri bilgisini oldukça yeterli düzeyde kazandıklarını düşündükleri belirlenmiştir.

**Çizelge 17**  
Doktora Öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme Dersinde Kazandırılması Öngörülen Bilgileri Kazanma Düzeyine İlişkin Görüşleri

	Çok Yeterli		Oldukça Yeterli		Biraz Yeterli		Hiç Yeterli Değil		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Gelişimle ilgili temel kavramlar bilgisi	200	42.9	194	41.8	70	15.2	1	0.2	462	100.0
2. İnsan gelişiminin süreçleri / boyutları bilgisi	191	41.3	189	40.9	75	16.2	7	1.5	462	100.0
3. Gelişime etki eden etmenler bilgisi	188	40.7	194	42.0	75	16.2	5	1.1	462	100.0
4. Gelişim ilkeleri bilgisi	179	38.7	194	42.0	81	17.5	8	1.7	462	100.0
5. Gelişim dönemleri bilgisi	190	41.1	193	41.8	73	15.8	6	1.3	462	100.0
6. Fiziksel / bedensel gelişim bilgisi	175	37.9	189	40.9	88	19.0	10	2.2	462	100.0
7. Bilişsel / zihinsel gelişim bilgisi	186	40.3	193	41.8	78	16.9	5	1.1	462	100.0
8. Dil gelişimi bilgisi	149	32.3	168	36.4	123	26.6	22	4.8	462	100.0
9. Kişilik gelişimi bilgisi	178	38.5	205	44.4	71	15.4	8	1.7	462	100.0
10. Ahlak gelişimi bilgisi	173	37.4	193	41.8	84	18.2	12	2.6	462	100.0
11. Sosyal gelişim bilgisi	172	37.2	195	42.2	83	18.0	12	2.6	462	100.0
12. Öğrenme ile ilgili temel kavramlar bilgisi	179	38.7	207	44.8	69	14.9	7	1.5	462	100.0
13. Öğrenmeye etki eden etmenler bilgisi	177	38.3	203	43.9	71	15.4	11	2.4	462	100.0
14. Öğrenme ilkeleri bilgisi	166	35.9	202	43.7	82	17.7	12	2.6	462	100.0
15. Öğrenmede bireysel farklılıklar bilgisi	173	37.4	195	42.2	83	18.0	11	2.4	462	100.0
16. Davranışçı Öğrenme Kuramları bilgisi	160	34.6	196	42.4	97	21.0	9	1.9	462	100.0
17. Bilişsel Öğrenme Kuramı bilgisi	167	36.1	194	42.0	88	19.0	13	2.8	462	100.0
18. Sosyal Öğrenme Kuramı bilgisi	150	32.5	194	42.0	101	21.9	17	3.7	462	100.0
19. Öğretimde motivasyonu sağlama bilgisi	155	33.5	175	37.9	113	24.5	19	4.1	462	100.0
20. Problem çözme bilgisi	129	27.9	172	37.2	127	27.5	34	7.4	462	100.0
21. Etkili çalışma becerileri bilgisi	137	29.7	171	37.0	121	26.2	33	7.1	462	100.0

Çizelge 17'ye göre, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerin %40.7'si, "Gelişime etki eden etmenler bilgisi" konusunda kendilerini "çok yeterli", %42'si "oldukça yeterli" bulduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık doktora öğrencilerinin %16.2'si bu konuda kendilerini "biraz yeterli" gördüklerini belirtirken, kendilerini hiç yeterli bulmayan doktora öğrencilerinin oranı ise %1.1'dir. Öğrencilerin "Gelişim ilkeleri bilgisi" konusundaki yanıtlarının dağılımı %38.7 "çok yeterli", %42 "oldukça yeterli", %17.5 ve "biraz yeterli" %1.7 "hiç yeterli değil" şeklindedir. Benzer biçimde, "Gelişim dönemleri bilgisi" konusunda kendilerini "çok yeterli" bulan doktora öğrencilerinin oranı %41.1, "oldukça yeterli" bulanların oranı da %41.8'dir. Öğrencilerin %15.8'i bu konuda kendilerini "biraz yeterli" bulduklarını belirtirken, "hiç yeterli değil" seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %1.3'tür. Bu verilerden, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%82.7, %80.7, %82.9) Gelişim ve Öğrenme dersinde gelişime etki eden etmenler, gelişim ilkeleri ve gelişim dönemleri konusundaki bilgileri oldukça yeterli düzeyde kazandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğretimsel gelişim programının bir boyutunu oluşturan Gelişim ve Öğrenme dersinde doktora öğrencilerinin kazanmaları öngörülen "Fiziksel / bedensel gelişim bilgisi"ni öğrencilerin %37.9'u "çok yeterli", %40.9'u "oldukça yeterli", %19'u "biraz yeterli" düzeyde kazandıkları, %2.2'si de hiç kazanamadıkları görüşündedirler. Bir diğer gelişim alanı olan "Bilişsel / zihinsel gelişim bilgisi" konusunda doktora öğrencilerinin %40.3'ü "çok yeterli", %41.8'i "oldukça yeterli", %16.9'u "biraz yeterli", %1.1'i "hiç yeterli değil" seçeneğini işaretlemişlerdir. "Dil gelişimi bilgisi" konusunda kendilerini "çok yeterli" bulan doktora öğrencilerinin oranı %32.3, "oldukça yeterli" bulanların oranı %36.4'tür. Buna karşılık öğrencilerin %26.6'sı dil gelişimi konusunda kendilerini "biraz yeterli" bulduklarını belirtirken, "hiç yeterli değil" seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %4.8'dir. Diğer bir gelişim alanı olan "Kişilik gelişimi bilgisi" konusunda doktora öğrencilerinin %38.5'i kendilerini "çok yeterli", %44.4'ü "oldukça yeterli" bulduklarını belirtirken, %15.4'ü "biraz yeterli" bulduklarını, %1.7'si ise hiç yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. "Ahlak gelişimi bilgisi"ne ilişkin olarak doktora öğrencilerinin %37.4'ü kendilerini "çok yeterli", %41.8'i "oldukça yeterli", %18.2'si "biraz yeterli" biçiminde yanıt verirken, %2.6'sı "hiç yeterli değil" yanıtını vermişlerdir. Gelişim dönemleri içinde son olarak, doktora öğrencilerine "Sosyal

gelişim bilgisi” konusundaki bilgileri ne düzeyde kazandıklarını düşündükleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin yanıtların dağılımı ise; %37.2 “çok yeterli”, %42.2 “oldukça yeterli”, %18 “biraz yeterli”, %2.6 “hiç yeterli değil” şeklindedir. Doktora öğrencilerinin gelişim alanlarına ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre, büyük çoğunluğunun (%82.9 ve %82.1) kişilik gelişimi ve bilişsel / zihinsel gelişim bilgisini; çoğunluğunun (%79.4, %79.2, %78.8) sosyal gelişim, ahlak gelişimi ve fiziksel / bedensel gelişim bilgisini; yarıdan fazlasının (%68.7) dil gelişimi bilgisini oldukça yeterli düzeyde kazandıklarını düşündükleri söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin görüşlerinin sorulduğu bir diğer konu da, öğrenmeyle ilgili bilgileri ne düzeyde kazandıklarıdır. Çizelge 17’de görüldüğü gibi, “Öğrenme ile ilgili temel kavramlar bilgisi” konusunda öğrencilerin %38.7’si kendilerinin “çok yeterli”, %44.8’i “oldukça yeterli”, %14.9’u da “biraz yeterli” oldukları görüşündedirler. Bu konuda hiç yeterli bilgiyi kazanamadıklarını düşünenlerin oranı ise %1.5’tir. “Öğrenmeye etki eden etmenler bilgisi”ni kazanma düzeylerine ilişkin yanıtlarının dağılımı da %38.3 “çok yeterli”, %43.9 “oldukça yeterli”, %15.4 “biraz yeterli” ve %2.4 “hiç yeterli değil”. Öğrenme kapsamında öğrencilere görüşleri sorulan bir diğer konu, “Öğrenme ilkeleri bilgisi”nin kazanılma durumudur. Bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri %35.9’u “çok yeterli”, %43.7’si “oldukça yeterli”, %17.7’si “biraz yeterli”, %2.6’sı “hiç yeterli değil” şeklinde bir dağılım göstermektedir. “Öğrenmede bireysel farklılıklar bilgisi” konusunda ise, doktora öğrencilerinin %37.4’ü kendilerini “çok yeterli”, %42.2’si “oldukça yeterli” bulduklarını belirtirken, %18’i “biraz yeterli” bulduklarını, %2.4’ü ise hiç yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%83.5 ve %82.2) öğrenmeyle ilgili temel kavramlar ile öğrenmeye etki eden etmenler bilgisini oldukça yeterli düzeyde kazandıklarını; çoğunluğunun (%79.6) öğrenme ilkeleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar konusunda oldukça yeterli düzeyde bilgi sahibi olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Gelişim ve Öğrenme dersinde amaçlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi için, doktora öğrencilerinden öğrenme kuramlarıyla ilgili bilgileri ne düzeyde kazandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin %34.6’sı “Davranışçı Öğrenme

Kuramları bilgisi” konusundaki bilgi düzeylerinin “çok yeterli”, %42.4’ü “oldukça yeterli”, %21’i “biraz yeterli” olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda kendini hiç yeterli bulmayan doktora öğrencilerinin oranı %1.9’dur. Doktora öğrencilerinin “Bilişsel Öğrenme Kuramı bilgisi”ni kazanma durumları ise, öğrencilerin %36.1’i bilişsel öğrenme kuramıyla ilgili bilgiyi “çok yeterli”, %42’sine göre “oldukça yeterli”, %19’una göre “biraz yeterli”, %2.8’ine göre de “hiç yeterli değil”dir. Son olarak öğrencilerin “Sosyal Öğrenme Kuramı bilgisi”yle ilgili yanıtların dağılımı ise, %32.5 “çok yeterli”, %42 “oldukça yeterli”, %21.9 “biraz yeterli”, %3.7 “hiç yeterli değil” şeklindedir. Doktora öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme dersinde öğrenme kuramları konusunda öngörülen bilgileri kazanma düzeyine ilişkin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (%78.1, %74.5, %71.4) bu konularla ilgili bilgileri oldukça yeterli düzeyde kazandıklarını, öte yandan az bir kesiminin ise bu bilgileri kazanmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme dersinin bir diğer amacı da, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesini sağlama, problem çözme ve etkili çalışma konularında da gerekli bilgi ve becerileri edinmelerinin sağlanmasıdır. Çizelge 17’de de görüldüğü gibi, Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinin %33.5’i “Öğretimde motivasyonu sağlama bilgisi”ni kazanma düzeylerini “çok yeterli”, %37.9’u “oldukça yeterli” olarak belirtirken, %24.5’i “biraz yeterli”, geri kalan %4.1’i ise “hiç yeterli değil” biçiminde belirtmişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%71.4) öğretimde motivasyonu sağlama konusunda kendilerini oldukça yeterli buldukları söylenebilir.

“Problem çözme bilgisi”nin kazanılması konusunda ise, doktora öğrencilerinin %27.9’u kendilerini “çok yeterli”, %37.2’si “oldukça yeterli” gördüklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık %27.5’i bu bilgiyi kazanma düzeylerini “biraz yeterli” olarak belirtirken, %7.4’ü bu bilgiyi yeterli düzeyde kazanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin yarıdan oldukça fazlasının (%65.1) problem çözme bilgisini oldukça yeterli düzeyde, bir kesiminin ise biraz yeterli düzeyde kazandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Doktora öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme dersinde “Etkili çalışma becerileri bilgisi”ni kazanma düzeylerine ilişkin olarak %29.7’si “çok yeterli”, %37’si “oldukça yeterli”, %26.2’si “biraz yeterli”, %7.1’i “hiç yeterli değil” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıtlara göre, doktora öğrencilerinin yarıdan oldukça fazlasının (%66.7) etkili çalışma becerileri konusundaki bilgileri oldukça yeterli, bir kesiminin ise biraz yeterli düzeyde kazandıklarını düşündükleri söylenebilir.

Öğretim üyesi adayları olarak doktora öğrencilerinin mesleki gelişimlerine dönük öğretimsel gelişim programında yer alan Gelişim ve Öğrenme dersinin amaçlarının gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi için, öğrencilerin bu ders kapsamında kazanmaları öngörülen bilgileri ne ölçüde kazandıkları konusundaki görüşlerini yansıtan Çizelge 17’deki verilerin genel bir değerlendirmesi yapılırsa, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun Gelişim ve Öğrenme dersinde kazandırılması öngörülen bilgileri oldukça yeterli düzeyde kazandıkları, dolayısıyla bu dersin amaçlarının yeterli düzeyde gerçekleştiğini söylemek olanaklıdır.

#### **4.4.2. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde Amaçlara Ulaşılma Düzeyine İlişkin Görüşler**

Araştırmada öğretim üyesi adayları doktora öğrencilerine uygulanmakta olan öğretimsel gelişim programında amaçlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi için yanıtı aranan bir diğer soru da, doktora öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin amaçlarına ulaşılma düzeyine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Bu amaçla araştırmaya katılan öğrencilerden bir dersin amaçlarını belirleme, içeriği düzenleme, etkinlikleri planlama, öğretim ilkelerini uygulama, öğretim ortamını düzenleme, öğretim materyali hazırlama, kullanma, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini seçme ve uygulama, öğrencilerle iletişim kurma, derse katılımı sağlama, kalabalık gruplarla baş etme, zamanı etkili kullanma, ölçme aracı geliştirme ve uygulama, öğrenci başarısını değerlendirme, farklı değerlendirme tekniklerini kullanma ve öğretimi değerlendirme konularındaki bilgi ve becerileri ne düzeyde kazandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu konularla ilgili toplam 18 maddeye verdikleri yanıtların dağılımı bir bütün olarak Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

Doktora Öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde Kazandırılması Öngörülen Becerileri Kazanma Düzeyine İlişkin Görüşleri

	Çok Yeterli		Oldukça Yeterli		Biraz Yeterli		Hiç Yeterli Değil		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Dersin amaçlarını belirleyebilme	185	43.0	179	41.6	61	14.2	5	1.2	430	100.0
2. Ders içeriğini hazırlayabilme	171	39.8	190	44.2	67	15.6	2	0.5	430	100.0
3. Dersin öğretim etkinliklerini planlayabilme	161	37.4	186	43.3	78	18.1	5	1.2	430	100.0
4. Derste öğretim ilkelerini uygulayabilme	164	38.1	172	40.0	81	18.8	13	3.0	430	100.0
5. Öğretim için uygun ortamlar düzenleyebilme	148	34.4	164	38.1	102	23.7	16	3.7	430	100.0
6. Öğretim materyali hazırlayabilme	168	39.1	162	37.7	83	19.3	17	4.0	430	100.0
7. Öğretim materyali kullanabilme	180	41.9	157	36.5	77	17.9	16	3.7	430	100.0
8. Dersin konusuna uygun öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini seçebilme	185	43.0	155	36.0	81	18.8	9	2.1	430	100.0
9. Farklı öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini uygulayabilme	168	39.1	143	33.3	104	24.2	15	3.5	430	100.0
10. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	194	45.1	154	35.8	67	15.6	15	3.5	430	100.0
11. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilme	178	41.4	162	37.7	76	17.7	14	3.3	430	100.0
12. Kalabalık gruplarla başa çıkabilme	170	39.5	134	31.2	92	21.4	34	7.9	430	100.0
13. Zamanı etkili kullanabilme	174	40.5	145	33.7	93	21.6	18	4.2	430	100.0
14. Ölçme aracı geliştirebilme	158	36.7	147	34.2	101	23.5	24	5.6	430	100.0
15. Ölçme aracı uygulayabilme	157	36.5	152	35.3	94	21.9	27	6.3	430	100.0
16. Öğrenci başarısını değerlendirebilme	172	40.0	160	37.2	79	18.4	19	4.4	430	100.0
17. Ölçülecek davranışın özelliğine göre farklı değerlendirme tekniklerini kullanabilme	160	37.2	145	33.7	103	24.0	22	5.1	430	100.0
18. Öğretimin etkililiğini değerlendirebilme	160	37.2	158	36.7	96	22.3	16	3.7	430	100.0



Çizelge 18’de görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin %43’ü “dersin amaçlarını belirleyebilme” becerisini “çok yeterli”, %41.6’sı “oldukça yeterli” düzeyde kazandıklarını belirtirken, %14.2’si bu konuda “biraz yeterli” olduklarını, geri kalan %1.2’si ise “hiç yeterli” olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu veriler, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%86.4) dersin amaçlarını belirleyebilme becerisini yeterli düzeyde kazandıklarını göstermektedir.

“Ders içeriğini hazırlayabilme” becerisini ise, doktora öğrencilerinin %39.8’i “çok yeterli”, %44.2’si “oldukça yeterli”, %15.6’sı da “biraz yeterli” düzeyde kazandıklarını belirtirken, %0.5’i bu beceriyi yeterli düzeyde kazanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%84) dersin içeriğini hazırlayabilme becerisini yeterli düzeyde kazandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin kazanmaları beklenen beceri alanlarından birisi, “Öğretim etkinliklerini planlayabilme”dir. Öğrencilerin bu beceriyi kazanma düzeylerine ilişkin yanıtlarının dağılımı %37.4’ünün, “çok yeterli”, %43.3’ünün “oldukça yeterli” %18.1’inin “biraz yeterli” ve %1.2’sinin “hiç yeterli değil” şeklindedir. Öğrencilerin bu yanıtlarına göre, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi içinde öngörülen öğretim etkinliklerini planlayabilme becerisinin öğrencilerin çoğunluğunca (%80.7), oldukça yeterli düzeyde kazanıldığı söylenebilir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin amaçları arasında yer alan “Derste öğretim ilkelerini uygulayabilme” becerisine sahip olma düzeylerine ilişkin olarak doktora öğrencilerinin %38.1’i “çok yeterli”, %40’ı “oldukça yeterli”, %18.8’i “biraz yeterli” ve %3’ü de “hiç yeterli değil” yanıtını vermişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%78.1) derste öğretim ilkelerini uygulayabilme konusunda kendilerini yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerine dersin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen sorulardan biri de kendilerini “Öğretim için uygun ortamlar düzenleyebilme” konusunda ne kadar yeterli gördükleridir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların dağılımına göre, %34.4’ü

öğretim için uygun ortamlar düzenleyebilme konusunda kendilerini “çok yeterli” ve %38.1’i “oldukça yeterli” görmektedirler. Buna karşılık bu konuda kendilerini “biraz yeterli” bulan ve “hiç yeterli” bulmayan öğrencilerin oranı da %23.7 ve %3.7’dir. Buna göre, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%72.5) öğretim için uygun ortamların düzenlenmesi konusunda kendilerini yeterli buldukları, ancak az bir kesiminin de kendilerini yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin amaçlarından biri de öğretim üyesi adayları doktora öğrencilerinin derslerinde kullanacakları öğretim materyallerini hazırlayabilme ve kullanabilme becerilerini kazanmalarınıdır. Çizelge 18’de görüldüğü gibi, bu dersi alan doktora öğrencilerinin %39.1’i “Öğretim materyali hazırlayabilme” konusunda kendilerini “çok yeterli”, %37.7’si “oldukça yeterli” ve %19.3’ü de “biraz yeterli” görmektedirler. Bu konuda kendilerini yeterli görmeyen öğrencilerin oranı da %4’tür. Aynı şekilde öğretim materyallerini kullanabilme konusunda kendilerini “çok yeterli” gören öğrencilerin oranı %41.9, “oldukça yeterli” görenlerin oranı %36.5, “biraz yeterli” görenlerin oranı %17.9 ve yetersiz görenlerin oranı da %3.7’dir. Bu verilere göre, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%76.8 ve %78.4) öğretim materyallerini hazırlayabilme ve kullanabilme becerisini yeterli düzeyde kazandıkları söylenebilir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin kazanmaları öngörülen beceriler arasında, dersin konusuna uygun öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini seçebilme ve bunları uygulayabilme de yer almaktadır. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin bu konudaki görüşleri şöyledir: “Dersin konusuna uygun öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini seçebilme” becerisine öğrencilerin %43’ü, “çok yeterli”, %36’sı “oldukça yeterli” ve %18.8’i “biraz yeterli” düzeyde sahip oldukları görüşündedirler. Bu beceriye hiç sahip olmadıklarını düşünen doktora öğrencilerinin oranı ise %2.1’dir. “Farklı öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini uygulayabilme” becerisine ise, öğrencilerin %39.1’i “çok yeterli”, %33.3’ü “oldukça yeterli”, %24.2’si “biraz yeterli” düzeyde sahip olduklarını düşünürken, %3.5’i ise bu beceriyi hiç kazanmadıkları görüşündedirler. Öğrencilerin bu yanıtlarına göre, “Dersin konusuna uygun öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini

seçebilme” ve “Farklı öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini uygulayabilme” amaçlarının öğrencilerin çoğunluğunda (%72.4 ve %79) yeterli düzeyde gerçekleştiğini söylemek olanaklıdır.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde öğrencilerin kazanmaları beklenen “Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme” becerisine ilişkin olarak doktora öğrencilerinin %45.1’i kendilerini “çok yeterli”, %35.8’i de “oldukça yeterli” oldukları görüşündedirler. Buna karşılık öğrencilerin %15.6’sı bu beceriyle ilgili olarak “biraz yeterli”, %3.5’i “hiç yeterli değil” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%80.9) öğrencilerle etkili iletişim kurabilme konusunda kendilerini oldukça yeterli buldukları söylenebilir.

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan doktora öğrencilerinin, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilme becerisini %41.4’ü “çok yeterli”, %37.7’si de “oldukça yeterli” düzeyde kazandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık doktora öğrencilerinin %17.7’si bu beceriyle ilgili olarak “biraz yeterli” seçeneğini işaretlerken, bu konuda “hiç yeterli değil” seçeneğini işaretleyen doktora öğrencilerinin oranı %3.3’tür. Buna göre, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%79.1) öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlayabilme becerisini oldukça yeterli düzeyde kazandıklarını düşündükleri görülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında, özellikle sosyal bilimler alanında derslerin öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda ders yapılması uygulaması oldukça yaygındır. Bu nedenle, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde doktora öğrencilerine kazandırılması amaçlanan becerilerden biri de “Kalabalık gruplarla başa çıkabilme” becerisidir. Bu becerinin kazanılma düzeyine ilişkin olarak doktora öğrencilerinin %39.5’i “çok yeterli”, %31.2’si “oldukça yeterli” yanıtını vermişlerdir. Bu beceriyi biraz kazandıklarını belirten öğrencilerin oranı %21.4 iken, bu konuda “hiç yeterli değil” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %7.9’dur. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%70.7) kalabalık gruplarla başa çıkabilme konusunda kendilerini oldukça yeterli buldukları, küçük bir kesiminin ise kendilerini biraz yeterli gördükleri söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sahip olması gereken becerilerden birisi de zamanı etkili kullanabilmedir. Bu nedenle, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde öğrencilere “zamanı etkili kullanabilme” becerisini kazandırmak da amaçlanmaktadır. Bu beceriyi kazanma düzeylerine ilişkin doktora öğrencilerinin görüşlerini yansıtan yanıtlarının dağılımı, %40.5 “çok yeterli”, %33.7 “oldukça yeterli”, %21.6 “biraz yeterli” ve %4.2’si de “hiç yeterli değil” şeklindedir. Buna göre, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%74.2) zamanın etkili kullanımıyla ilgili beceriyi oldukça yeterli, küçük bir kesiminin ise biraz yeterli düzeyde kazandıkları anlaşılmaktadır.

Doktora öğrencileri için öğretimsel gelişim amaçlı olarak açılan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin son öğrenme alanını ölçme ve değerlendirme konusu oluşturmaktadır. Bu öğrenme alanında öğrenciler yönünden öğrenci başarısının ve öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi için gerekli ölçme araçlarını geliştirebilme, uygulayabilme ve değerlendirebilme amaçlarının gerçekleşmesi beklenir. Bu kapsamda doktora öğrencilerine bu konudaki becerileri kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bunlardan “Ölçme aracı geliştirebilme” becerisinin kazanılma düzeyine ilişkin öğrenci yanıtlarının dağılımı %36.7’si “çok yeterli”, %34.2’si “oldukça yeterli”, %23.5’i “biraz yeterli”, geri kalan %5.6’sı “hiç yeterli değil” şeklindedir. “Ölçme aracı uygulayabilme” becerisi konusunda ise, doktora öğrencilerinin %36.5’i kendilerini “çok yeterli”, %35.3’ü “oldukça yeterli”, %21.9’u “biraz yeterli” ve %6.3’ü yetersiz olarak görmektedirler. “Öğrenci başarısını değerlendirebilme” becerisinin gerçekleşme düzeyi ise, %40’ında “çok yeterli”, %37.2’sinde “oldukça yeterli”, %18.4’ünde “biraz yeterli” ve %4.4’ünde “hiç yeterli değil” şeklindedir. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%70.9, %79, %77.2) ölçme aracı geliştirebilme, ölçme aracını uygulayabilme ve öğrenci başarısını değerlendirebilme konularında kendilerini oldukça yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

“Ölçülecek davranışın özelliğine göre farklı değerlendirme tekniklerini kullanabilme” becerisine ilişkin olarak doktora öğrencilerinin %37.2’si “çok yeterli”, %33.7’si “oldukça yeterli” yanıtını vermişlerdir. Buna karşılık %24’ü kendilerini “biraz yeterli” gördüklerini belirtirken, %5.1’i kendilerini hiç yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%70.9) ölçülecek davranışların

özelliklerine göre farklı değerlendirme tekniklerini kullanabilme becerisi konusunda kendilerini oldukça yeterli, küçük bir kesiminin ise, kendilerini biraz yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kazandırılması öngörülen bir diğer beceri, öğretimin etkililiğini değerlendirebilmedir. Bu beceriye ilişkin verilen yanıtların dağılımına göre, doktora öğrencilerinin %37.2’si “çok yeterli”, %36.7’si “oldukça yeterli”, %22.3’ü “biraz yeterli”, %3.7’si “hiç yeterli değil” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu bulgudan, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%73.9) öğretimin etkililiğini değerlendirebilme becerisini oldukça, küçük bir kesiminin ise biraz kazandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, doktora öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kazandırılması öngörülen becerileri ne düzeyde kazandıklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu ders kapsamında istenen becerileri oldukça yeterli düzeyde kazandıkları, dolayısıyla dersin amaçlarının yeterli düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgular, Hewson ve diğerlerinin (2001, s.159) öğretim elemanlarının “program sonrasında öğretim becerilerini kazandıkları ve kendilerini oldukça uzman hissettikleri”, Bümen’in (2006, s.30) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersiyle ilgili olarak “öğrenciler, öğretim becerilerinin geliştiğini düşünmektedirler” bulgularıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

#### **4.5. Programın Etkilerine İlişkin Görüşler**

Araştırmada yanıtı aranan beşinci soru, Öğretimsel Gelişim Programına katılan öğrencilerin programın öğretim bilgi ve becerileri konusundaki etkilerine ilişkin görüşlerinin neler olduğudur. Araştırmanın bu sorusunu yanıtlamak üzere, doktora öğrencilerine, programın etkilerine dönük görüşlerini belirtmeleri istenen yedi önerme verilmiştir. Doktora öğrencilerinin bu önermelere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19  
Doktora Öğrencilerinin Programın Etkilerine İlişkin Görüşleri

Programın Etkileri	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Çok Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Öğretim bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi her öğretim elemanı için önemli bir konudur.	430	81.1	84	15.8	12	2.3	4	0.8	530	100.0
2. Bu program sürdürülmelidir.	322	60.8	110	20.8	74	14.0	24	4.5	530	100.0
3. Bu programda kazandığım bilgi ve beceriler meslek yaşamıma katkı sağlayacak niteliktedir.	279	52.6	137	25.8	97	18.3	17	3.2	530	100.0
4. Program, öğreticilik bilgi ve becerileri konusunda kendimi daha iyi tanımama katkı sağladı.	247	46.6	151	28.5	112	21.1	20	3.8	530	100.0
5. Program sonunda öğreticiliğe bakışımında bir değişim oldu.	231	43.6	129	24.3	125	23.6	45	8.5	530	100.0
6. Edindiğim bilgi ve becerileri derslerimde etkili bir biçimde kullanabilirim.	220	41.5	161	30.4	121	22.8	28	5.3	530	100.0
7. Bu dersler zorunlu olmasaydı yine de alırdım.	168	31.7	101	19.1	152	28.7	109	20.6	530	100.0

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, programın etkilerine ilişkin ilk önerme, “Öğretim bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi her öğretim elemanı için önemli bir konudur.” önermesidir. Doktora öğrencilerinin %81.1’i bu önermeye tamamen, %15.8’i de oldukça çok ve %2.3’ü biraz katıldıklarını, %0.8’i ise hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin tamamına yakınının (%96.9) öğretim bilgi ve becerilerinin kazanılmasını tüm öğretim elemanları için önemli gördükleri söylenebilir. Bu araştırma bulgusu, Erginer ve Dursun’un (2005, s.20) bu programa katılan doktora öğrencileriyle ilgili yaptıkları araştırmalarında elde ettikleri “Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitiminin gerekli olduğu, araştırma görevlilerinin lisansüstü düzeyde aldıkları etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitime yönelik olumsuz düşündükleri, ancak bu konuyu önemsedikleri”, Wilsing-Akpınar ve Paykoç’un (2004, s.71) “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerin ders planı hazırlama, sınıf dinamiği ve

değerlendirmeye ilgili olarak konu ağırlıklı yaklaşıma ve akademik bir ortamda kendilerini geliştirmek için sadece alana yönelik bilgiyi artırmanın yeterli olduğu inancına sahip olmadıkları” bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretimsel Gelişim Programına katılan doktora öğrencileri, “Bu program sürdürülmelidir.” önermesine, %60.8’i tamamen katıldıklarını, %20.8’i de oldukça çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan doktora öğrencilerinin %14’ü bu önermeye biraz katıldıklarını belirtirken, %4.5’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%81.6) programın sürdürülmesi gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Programın etkilerine ilişkin bir diğer önerme, “Bu programda kazandığım bilgi ve beceriler meslek yaşamıma katkı sağlayacak niteliktedir.” önermesidir. Çizelge 19’da görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin %52.6’sı bu önermeye tamamen katıldıklarını belirtirken, %25.8’i oldukça çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık doktora öğrencilerinin %18.3’ü bu önermeye biraz katıldıklarını belirtirken, %3.2’si ise hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Doktora öğrencilerinin bu yanıtlarına göre, çoğunluğunun (%78.4) programda kazandıkları bilgileri meslek yaşamlarına katkı sağlayacak nitelikte buldukları söylenebilir. Bu araştırma bulgusu, Gagne’nin (1998, s.143) “Öğretim elemanları katıldıkları etkinliğe ilişkin olarak, edindikleri bilgileri alanlarına uyarlayabildikleri”, Özvarış ve diğerleri’nin (2004, s.374) “Öğretim elemanlarına katıldıkları etkinlikten sonra, altı ay ile bir yıllık bir süreç içerisinde uygulanan anket aracılığıyla, öğretim elemanlarının etkinlik kapsamındaki öğretim tekniklerinin çoğunu kullandıkları”, Wong ve Agisheva’nın (2004, s.378) “iki farklı zaman diliminde gerçekleştirilen ölçümler sonucunda, öğretim elemanlarının belirli öğretim davranışları ve ayrıntılı öğretim performanslarında istatistiksel olarak önemli bir gelişme olduğu” bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan Deggs’in (2005, s.111) “öğretim üyeleri, kullandıkları öğretim yaklaşımları ile katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri arasında bir ilişki olmadığını, mesleki bilgi ve becerilerini, bu eğitimden bağımsız olarak hizmet süresi içinde kazandıkları” bulgusuyla da farklılık göstermektedir.

Öğretimsel gelişim programının etkilerine ilişkin doktora öğrencilerinden görüş belirtmeleri istenen dördüncü önerme, “Program, öğreticilik bilgi ve becerileri konusunda kendimi daha iyi tanımama katkı sağladı.” önermesidir. Doktora öğrencilerinin %46.6’sı bu önermeye tamamen, %28.5’i de oldukça çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, bu önermeye biraz katıldıklarını belirten doktora öğrencilerinin oranı %21.1 iken, hiç katılmadıklarını belirtenlerin oranı %3.8’dir. Buna göre, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%75.1), programın öğretim bilgi ve becerileri konusunda kendilerini daha iyi tanımlarını sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin %43.6’sı “Program sonunda öğreticiliğe bakışında bir değişme oldu.” önermesine tamamen katıldıklarını, %24.3’ü oldukça çok katıldıklarını, %23.6’sı ise biraz katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye hiç katılmayan doktora öğrencilerinin oranı ise %8.5’tir. Elde edilen bu verilere dayanarak, programın doktora öğrencilerinin yarından oldukça fazlası (%67.9) üzerinde öğreticiliğe bakışlarında bir değişiklik yarattığı söylenebilir. Bu araştırma bulgusu, Bümen’in (2006, s.39) “öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının dönem başından sonuna doğru olumlu yönde değiştiği” ve Ergün’ün (2001, s.311) “bazı birimlerde öğretim elemanlarının davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu belirlenmekle birlikte, bazı birimlerde ise, genelde bir değişiklik olmadığı” bulgularıyla kısmi bir benzerlik gösterirken, Semerci ve Kara’nın (2004, s.73) “bu derslerin doktora öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değiştirmedikleri” bulgusuyla farklılık göstermektedir. Semerci ve Kara’nın (2004) araştırmasında ulaşılan bu bulgunun farklılık göstermesi, kullanılan ölçme aracıyla ilgili olabilir.

Programın etkileriyle ilgili bir diğer önerme de “Edindiğim bilgi ve becerileri derslerimde etkili bir biçimde kullanabilirim.” önermesidir. Çizelge 19’da görüldüğü gibi, bu önermeye tamamen katılan doktora öğrencilerinin oranı %41.5, oldukça çok katılanların oranı %30.4 ve biraz katılanların oranı da %22.8’dir. Bu önermeye hiç katılmadıklarını belirtenlerin oranı ise %5.3’tür. Bu bulgu, “Bu programda kazandığım bilgi ve beceriler meslek yaşamıma katkı sağlayacak niteliktedir.” önermesine verilen yanıtlarla tutarlılık göstermektedir. Bu verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin



kazandıkları bilgi ve becerileri meslek yaşamına katkı sağlayıcı nitelikte bulmalarının yanısıra, edinilen bilgilerin öğrencilerin çoğunluğu (%71.9) tarafından derslerinde etkili bir biçimde kullanabilecekleri görüşünde oldukları söylenebilir.

Çizelge 19’da görüldüğü gibi programın etkileri konusunda son olarak, “Bu dersler zorunlu olmasaydı yine de alırdım.” önermesine yer verilmiştir. Bu önermeye tamamen katılan doktora öğrencilerinin oranı %31.7 iken, oldukça çok katıldıklarını belirtenlerin oranı %19.1’dir. Buna karşılık, doktora öğrencilerinin %28.7’si bu önermeye biraz katıldıklarını, %20.6’sı ise hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu veriler, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun (%79.5) bu dersleri zorunluluk olmadan da alabilecekleri görüşünde oldukları, küçük bir kesiminin ise bu görüşte olmadıklarını göstermektedir. Yetişkin öğrenenlerin nasıl öğrendiğine ilişkin varsayımlardan biri de (Barutçugil, 2002, s.22; Knowles, 1996, s.57), yetişkinlerin öğrenme sürecini kontrol etme eğilimine sahip oldukları ve başkalarının kendi isteklerini dayatmaları durumunda öğrenmeye direnç gösterdikleri yönündedir. Bu nedenle, araştırmada ulaşılan bu bulgu, yetişkin öğrenenlerin öğrenme ilkeleri ve bunun dikkate alınarak mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi konusunda uzmanlarca ileri sürülen varsayımı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, doktora öğrencilerinin çoğunluğunun programı, programda yer alan derslerin önemi, meslek yaşamlarına katkısı yönlerinden olumlu değerlendirdikleri ve programın sürdürülmesi gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

#### **4.6. Çeşitli Değişkenler İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

Araştırmada yanıtı aranan altıncı soru, öğretimsel gelişim programına katılan doktora öğrencilerinin programın etkilerine ilişkin görüşlerinin öğretim deneyimlerine ve doktora öğrenimini gördükleri alana göre farklılık gösterip göstermediğidir.

#### 4.6.1. Öğretim Deneyimi İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

Araştırmanın altıncı amacı kapsamında, doktora öğrencilerinin programın etkilerine ilişkin görüşlerinin öğretim deneyimine sahip olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla, doktora öğrencilerinin programın etkilerine ilişkin olarak yer verilen yedi önermeden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra da ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için t testi yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda elde edilen veriler Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20  
Öğretim Deneyimi İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

Deneyim	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Var	250	3.21	0.72	528	0.518	> .05
Yok	280	3.18	0.68			

Çizelge 20’de programın etkilerine ilişkin görüşlerden elde edilen değerlere göre, öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının (3.21), öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından (3.18), farklı olduğu görülmektedir. Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi bulunmayan doktora öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmıştır. Elde edilen t değerine göre (0.518) öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, t tablosundaki değerden (1.645) küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin programın etkilerine ilişkin görüşlerinin öğretim deneyimine sahip olma durumlarına göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

#### 4.6.2. Doktora Öğrenim Alanları İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında, ikinci olarak doktora öğrencilerinin programın etkilerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri anabilim / anasanat dalına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla, doktora öğrencilerinin programın etkilerine ilişkin yedi önermeden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra da ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. Programın etkilerine ilişkin alınan puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21  
Doktora Öğrenim Alanları İle Programın Etkilerine İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki  
(N=530)

Doktora Alanı	N	$\bar{X}$	ss
Sağlık Bilimleri Temel Alanı	69	3.41	0.55
Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı	71	3.33	0.59
Mühendislik ve Mimarlık	179	3.16	0.71
Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	113	3.08	0.72
Fen ve Matematik Temel Alanı	98	3.12	0.77

Çizelge 21’de yer alan sayısal değerlere göre, doktora öğrencilerinin öğrenim gördükleri doktora alanına göre programın etkilerine ilişkin görüş puanlarının ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, doktora öğrenimi görülen alanlar arasında en yüksek ortalama Sağlık Bilimleri Temel Alanına (3.41) aitken, bunu ikinci sırada Ziraat ve Ormancılık Temel Alanı (3.33), üçüncü sırada Mühendislik ve Mimarlık Temel Alanı (3.16), dördüncü sırada Fen ve Matematik Temel Alanı (3.12) ve son olarak Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı (3.08) izlemektedir.

Doktora öğrenimi görülen temel alana göre, programın etkilerine ilişkin görüş puanlarının ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup

olmadığını sınamak amacı ile tek yönlü varyans çözümlemesi uygulanmıştır. Elde edilen çözümleme sonuçları Çizelge 22’de yer almaktadır.

**Çizelge 22**  
Doktora Öğrenim Alanlarına Göre Programın Etkilerine İlişkin Görüş Puanlarının Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	7.037	4	1.759	3.693	<0.05
Gruplar içi	250.082	525	0.476		
Toplam	257.120	529			

Çizelge 22’de görüldüğü gibi, programın etkilerine ilişkin görüş puanlarından elde edilen F değeri (3.693), F tablosundaki değerden (3.36) büyük olduğu için, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Puanların ortalamaları arasında görülen bu anlamlı farklılığın hangi grup ya da gruplararası farklılıktan kaynaklandığını saptamak üzere Tukey HSD testi yapılmıştır. Yapılan Tukey HSD testi sonuçları Çizelge 23’te verilmiştir.

**Çizelge 23**  
Doktora Öğrenim Alanlarına Göre Programın Etkilerine İlişkin Görüş Puanlarına Uygulanan Tukey HSD Testi Sonuçları

Öğrenim Alanı	Sağlık Bilimleri Temel Alanı	Ziraat ve Ormanlık Temel Alanı	Mühendislik ve Mimarlık Temel Alanı	Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	Fen ve Matematik Temel Alanı
Sağlık Bilimleri Temel Alanı	-	7.39	0.25	0.33*	0.30*
Ziraat ve Ormanlık Temel Alanı	-7.39	-	0.18	0.26	0.22
Mühendislik ve Mimarlık	-0.25	-0.18	-	8.07	4.52
Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı	-0.33*	-0.26	-8.07	-	-3.55
Fen ve Matematik Temel Alanı	-0.30*	-0.22	-4.52	3.55	-

(p<.05)

Çizelge 23'te görüldüğü gibi, farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin programın etkilerine ilişkin görüşlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın, Sağlık Bilimleri Temel Alanı ile Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil Temel Alanı ve Fen ve Matematik Temel Alanı arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak, Sağlık Bilimleri alanında doktora öğrenimi gören öğrencilerin programın etkilerine ilişkin görüşlerinin Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil ve Fen ve Matematik Temel Alanlarında doktora öğrenimi gören öğrencilerden daha olumlu olduğu söylenebilir. Sağlık Bilimleri alanında doktora öğrenimi gören öğrencilerin, programa ilişkin olumlu görüşe sahip olmaları, özellikle tıp alanında öğretim becerilerinin geliştirilmesine dönük gerçekleştirilen çalışmalardan kaynaklanmış olabilir.

#### **4.7. Öğretim Elemanlarının Programın Uygulama İlkelerine ve Öğelerine İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın amacı kapsamında yanıtı aranan yedinci soru, doktora öğrencilerinin katıldıkları Öğretimsel Gelişim Programında yer alan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının programın uygulama ilkeleri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci öğelerine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Bu soruya yanıt bulmak için, araştırmanın öğretim elemanları için hazırlanan veri toplama aracında “Programın Uygulama İlkelerine ve Öğelerine İlişkin Görüşler” başlığı altında toplam 21 önerme verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bu önermelere verdikleri yanıtlar uygulama ilkeleri, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci başlıkları altında verilmiştir. Öğretim elemanlarının sayısının az olması nedeniyle, görüşler sayı temel alınarak yorumlanmıştır.

##### **4.7.1. Uygulama İlkeleri**

2005–2006 öğretim yılının güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarından araştırmaya katılanların sayısı 25'tir. Bunlardan 13'ü Gelişim ve Öğrenme dersini, 13'ü ise

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürütmektedir. Öğretim elemanlarından biri her iki dersi de yürütmektedir.

Araştırma anketinde, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarına, bu derslerin uygulama ilkelerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenen üç önermeye yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtların sayısal değerleri Çizelge 24’te verilmiştir.

Çizelge 24  
Öğretim Elemanlarının Derslerin Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Ders	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
		N	N	N	N
1. Derse başlamadan önce öğrencilerin dersin kapsamına giren gereksinimleri belirlendi.	GÖ	10	2	1	13
	ÖPD	11	2	-	13
2. Öğrencilere dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili bilgi verildi.	GÖ	13	-	-	13
	ÖPD	12	1	-	13
3. Ders başlamadan önce öğrencilerin ön bilgileri belirlendi.	GÖ	8	3	2	13
	ÖPD	10	3	-	13

Çizelge 24’te görüldüğü gibi, 2005–2006 öğretim yılının güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve / veya Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarına ilk olarak, derslere başlamadan önce ders kapsamında öğrencilerin gereksinimlerini belirleyip belirlemediklerini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla verilen “Derse başlamadan önce öğrencilerin dersin kapsamına giren gereksinimleri belirlendi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının tamamına yakını “evet”, ikisi “kısmen”, biri ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının onbiri “evet”, ikisi ise “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıtlara göre, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının tamamına yakınının tamamen ya da kısmen derslere başlamadan önce doktora

öğrencilerinin gereksinimlerini belirledikleri görülmektedir. Bu verilere dayanarak, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yürüttükleri Öğretimsel Gelişim Programında yürüttükleri derslerde, derse başlamadan önce öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ilkesini genel olarak yerine getirdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ikinci olarak, derse başlamadan önce dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirmesiyle ilgili bilgi verilir verilmediği sorulmuştur. Bu amaçla düzenlenen, “Derse başlamadan önce öğrencilerin dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili bilgi verildi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının tamamı “evet” yanıtını verirken; aynı önermeye Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarından onikisi “evet”, biri ise “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Öğretim elemanlarının yanıtlarından elde edilen verilere dayanarak, her iki derste öğretim elemanlarının tamamının derse başlamadan önce öğrencilere dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili bilgi verdikleri görülmektedir. Bu bulgudan, her iki derste de, öğretim elemanlarınca öğretim sürecinden önce programın öğeleriyle ilgili bilgilerin verilmesi ilkesinin yerine getirildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına, programın uygulama ilkeleri kapsamında son olarak, derse başlamadan önce öğrencilerin önbilgilerinin belirlenip belirlendiği sorulmuştur. Çizelge 24’te görüldüğü gibi, “Derse başlamadan önce öğrencilerin önbilgileri belirlendi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının sekizi “evet” yanıtını verirken, üçü “kısmen”, ikisi de “hayır” yanıtını vermişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının onu “evet”, üçü de “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Bu bulguya dayanarak, öğretimsel gelişim programının uygulanmasında, bir öğretim programının uygulama ilkelerinden biri olan öğretim sürecinden önce öğrencilerin önbilgilerinin belirlenmesi ilkesine yeterince yer verildiği söylenebilir.

Çizelge 24’te yer alan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin uygulama ilkelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen

verilerin genel dağılımına dayanarak, öğretimsel gelişim programının uygulanması sırasında, öğretim elemanlarının dersten önce öğrencilerin eğitim gereksinimlerini ve önbilgilerini belirledikleri, öğrencilere dersle ilgili gerekli bilgileri verdikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının programın uygulama ilkelerine ilişkin yanıtlarının dağılımı, doktora öğrencilerinin yanıtlarının dağılımıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının programın uygulama ilkeleri konusundaki yanıtlarının tutarlı olduğu biçiminde yorumlanabilir.

#### 4.7.2. Amaçlar

Araştırmanın sorunu kapsamında, öğretim elemanlarının görüşlerine başvuru alan konulardan biri, doktora öğrencilerine uygulanan öğretimsel gelişim programında yer alan derslerin amaçlarının niteliği konusudur. Bu nedenle, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının, doktora öğrencileri için bu derslerin amaçlarının açık ve anlaşılabilirlik, beklenti ve gereksinimlere uygunluk, öğretim bilgi ve becerilerine dönük yeterliklere uygunluk ve gerçekleştirilebilirlik özelliklerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenen dört önermeye yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bu önermelere verdikleri yanıtlar Çizelge 25’te verilmiştir.

Çizelge 25’te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarından ilk olarak, yürüttükleri dersin amaçlarının, dersi alan tüm öğrenciler için açık ve anlaşılabilirliği konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu önermeye, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının onikisi “evet”, biri “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Bu veriler, çeşitli üniversitelerde bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının, derslerinin amaçlarını açık ve anlaşılır biçimde ortaya koyduklarını göstermektedir.



Çizelge 25  
Öğretim Elemanlarının Derslerin Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Önermeler	Ders	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
		N	N	N	N
4. Dersin amaçları, dersi alan tüm öğrenciler için açık ve anlaşılırdır.	GÖ	12	1	-	13
	ÖPD	12	1	-	13
5. Dersin amaçları farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerine uygundur.	GÖ	8	5	-	13
	ÖPD	8	5	-	13
6. Dersin amaçları, öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluşmaktadır.	GÖ	10	3	-	13
	ÖPD	11	2	-	13
7. Dersin amaçları, gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	GÖ	13	-	-	13
	ÖPD	10	3	-	13

Öğretim elemanlarının görüşlerinin alındığı ikinci konu, yürüttükleri derslerin amaçlarının farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerine uygun olup olmadığıdır. Bu amaçla düzenlenen “Dersin amaçları farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerine uygundur.” önermesine her iki ders için öğretim elemanlarının onikisi “evet”, biri “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Bu verilere göre, öğretim elemanları programda yer alan derslerin, farklı alanlardan gelen doktora öğrencilerinin beklenti ve gereksinimlerine uygun olduğu görüşündedirler.

Öğretim elemanlarına görüşlerinin sorulduğu üçüncü konu, dersin amaçlarının, öğrencilerin öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluşup oluşmadığıdır. Çizelge 25’te görüldüğü gibi, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının onu bu önermeye “evet” yanıtını verirken, üçü Gelişim ve Öğrenme dersinin amaçlarının öğrencilerin öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye kısmen uygun yeterliklerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının onbiri dersin amaçlarının öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluştuğunu,

ikisi ise kısmen uygun yeterliklerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu verilere göre, öğretim elemanlarının yürüttükleri Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarını, genel olarak öğrencilerin öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterlikleri kapsadığını düşündükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına, amaçlarla ilgili son olarak, yürüttükleri derslerin amaçlarının, doktora öğrencileri tarafından gerçekleştirilebilecek nitelikte olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Buna göre, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının tamamı, derslerin amaçlarının gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğunu belirtirken; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının onu bu önermeye “evet”, üçü ise “kısmen” yanıtını vermiştir. Bu yanıtlara göre, çeşitli üniversitelerde açılan bu iki dersin amaçlarının öğretim elemanları tarafından, doktora öğrencileri açısından gerçekleştirilebilir nitelikte bulunduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının yürüttükleri derslerinin amaçlarına ilişkin görüşlerinden, bu derslerin amaçlarının açıklık ve anlaşılabilirlik, hedef kitlenin beklenti ve gereksinimlerine uygunluk, hedef kitlenin öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterlikleri kapsamı ve gerçekleştirilebilirlik niteliklerine yeterli düzeyde sahip olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının derslerin amaçlarına ilişkin görüşleri öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle karşılaştırıldığında, büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durum, doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarını, amaçların taşınması gereken temel özellikler yönünden uygun buldukları biçiminde yorumlanabilir.

#### **4.7.3. İçerik**

Araştırmanın amacı kapsamında, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarına, yürüttükleri derslerin ilgi çekiciliği, önemi, öğretim konusunda gelişmeyi sağlayacak yeterliği, içeriğin oluşturulma biçimi konularında görüşleri sorulmuştur. Bu amaçla, öğretim elemanlarına

yanıtlamaları istenen beş önerme verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtlar Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26  
Öğretim Elemanlarının Derslerin İçeriklerine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Ders	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
		N	N	N	N
8. Dersin içeriği dersin amaçlarına uygundur.	GÖ	12	1	-	13
	ÖPD	12	1	-	13
9. Dersin içeriği farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrenciler için ilgi çekicidir.	GÖ	7	6	-	13
	ÖPD	7	6	-	13
10. Dersin içeriği farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrenciler için önemlidir.	GÖ	11	2	-	13
	ÖPD	8	4	1	13
11. Derste yer alan konular öğrencilerin öğretim konusunda yeterince gelişmelerini sağlayacak ölçüde kapsamlıdır.	GÖ	10	3	-	13
	ÖPD	11	2	-	13
12. Dersin içeriğinin düzenlenmesinde lisans programındaki aynı adlı dersin içeriği temel alındı.	GÖ	5	3	5	13
	ÖPD	2	7	4	13

Çizelge 26’da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarına derslerin içeriğine ilişkin ilk olarak, dersin içeriğinin dersin amaçlarına uygunluğu sorulmuştur. Bu amaçla verilen, “Dersin içeriği dersin amaçlarına uygundur.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının onikisi “evet”, biri “kısmen” yanıtını vermiştir. Bu verilere dayanarak, öğretim elemanlarının tamamına yakınının derslerin içeriğini, dersin amaçlarına uygun buldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına, derslerin içeriğine ilişkin ikinci olarak yöneltilen önerme, yürüttükleri derslerinin içeriğinin farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrenciler için ilgi çekici olup olmadığıdır. Bu önermeye, Gelişim ve Öğrenme dersi ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının

yedisi “evet”, altısı “kısmen” yanıtını vermiştir. Bu verilerden, bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının, derslerin içeriğini doktora öğrencileri için tamamen ya da kısmen ilgi çekici gördükleri söylenebilir.

Derslerin içeriğine ilişkin olarak, bu dersleri yürüten öğretim elemanlarına yöneltilen bir diğer önerme, yürüttükleri derslerinin içeriğini farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrenciler için önemli görüp görmedikleridir. Çizelge 26’da görüldüğü gibi, “Dersin içeriği farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrenciler için önemlidir.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının onbiri “evet”, ikisi “kısmen” yanıtını verirken; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının sekizi bu önermeye “evet”, dördü “kısmen” ve biri ise “hayır” yanıtını vermiştir. Elde edilen bu verilerden, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının tamamına yakınının, derslerin içeriğini doktora öğrencileri için önemli buldukları, öte yandan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının tamamına yakınının ise, dersin içeriğini doktora öğrencileri için genel olarak önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine ilişkin elde edilen bulgu, Bümen’in (2006, s.36) bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının “konuların doktora öğrencileri için yararlı olduğu, öğretim elemanı olanlar ya da olmak isteyenlerin ölçme değerlendirme ve öğretim yöntem / teknikleri konularından zevk aldıkları, örnekler anlattıkları” bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına yöneltilen dördüncü önerme, “Derste yer alan konular öğrencilerin öğretim konusunda yeterince gelişmelerini sağlayacak ölçüde kapsamlıdır.” önermesidir. Öğretim elemanlarının bu önermeye verdikleri yanıtların dağılımı Gelişim ve Öğrenme dersi için onu “evet”, üçü “kısmen”; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için de onbiri “evet”, ikisi “kısmen” şeklindedir. Öğretim elemanlarının bu yanıtlarına göre, bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının hemen tamamına yakınının genel olarak derslerin içeriğinde yer alan konuları, öğrencilerin öğretim konusunda yeterince gelişmelerini sağlayacak ölçüde kapsamlı buldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına son olarak, dersin içeriğinin düzenlenmesinde lisans programındaki aynı adlı dersin içeriğini temel alıp almadıkları sorulmuştur. Elde edilen verilere göre, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının beşi bu önermeye “evet”, beşi “hayır”, üçü de “kısmen” biçiminde görüş belirtmiştir. Aynı önermeyi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının ikisi “evet”, yedisi “kısmen” ve dördü “hayır” biçiminde yanıtlamıştır. Bu verilere dayanarak, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının yarısından fazlasının, dersin içeriğinin düzenlenmesinde lisans programındaki aynı adlı dersin içeriğini kısmen temel aldıkları anlaşılmaktadır.

Çizelge 26'daki veriler bir bütün olarak incelendiğinde, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun bu derslerin içeriğini, amaçlara uygun buldukları, öğretim üyesi adayı doktora öğrencileri için ilgi çekici ve önemli gördükleri, doktora öğrencilerinin öğretimsel gelişimlerine katkı sağlayabilecek düzeyde olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının, derslerinin içeriğine ilişkin görüşlerinin doktora öğrencilerinin bu konudaki görüşleriyle paralellik gösterdiği de görülmektedir. Bir diğer deyişle, doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının, bu derslerin içeriğini genel olarak uygun buldukları anlaşılmaktadır.

#### **4.7.4. Öğrenme-Öğretme Süreci**

Araştırmanın yedinci alt amacı kapsamında, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla, öğretim elemanlarının görüşlerini belirtmeleri istenen yedi önermeye yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtların çözümlenmesi ile elde edilen veriler Çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27  
Öğretim Elemanlarının Derslerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Ders	Evete	Kısmen	Hayır	Toplam
		N	N	N	N
13. Dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verildi.	GÖ	8	3	2	13
	ÖPD	11	1	1	13
14. Derste içeriğin sunumunda öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli araç-gereçlerden yararlanıldı.	GÖ	8	5	-	13
	ÖPD	10	3	-	13
15. Dersin işlenişinde gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin etkin biçimde katılmalarına olanak sağlandı.	GÖ	9	4	-	13
	ÖPD	10	3	-	13
16. Derste işlenen konularda farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin alanlarına uygun örneklerle ve uygulamalara yer verildi.	GÖ	8	4	1	13
	ÖPD	8	5	-	13
17. Ders için ayrılan süre, içeriğin kazandırılması için yeterlidir.	GÖ	10	1	2	13
	ÖPD	9	3	1	13
18. Dersle ilgili öğrencilere yeterli kaynak önerildi.	GÖ	12	1	-	13
	ÖPD	12	1	-	13
19. Öğrenme ortamı (sınıf) öğrencilerin öğrenmelerini rahat, etkili ve verimli olarak gerçekleştirmelerine elverişliydi.	GÖ	11	1	1	13
	ÖPD	9	4	-	13

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin öğretim elemanlarından ilk olarak, dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verip vermedikleri sorulmuştur. Çizelge 27’de görüldüğü gibi, “Dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verildi.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının sekizi “evet”, üçü “kısmen” ve ikisi de “hayır” yanıtını vermiştir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının onbiri “evet”, biri “kısmen”, biri de “hayır” biçiminde yanıtlamıştır. Bu verilere göre, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verdikleri söylenebilir. Doktora öğrencilerinin bu önermeye ilişkin görüşlerinin, öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerini desteklediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından öğrenme-öğretme süreci boyutunda ikinci olarak, derste içeriğin sunumunda öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli araç-gereçlerden yararlanma durumu konusundaki görüşleri sorulmuştur. Bu konuya ilişkin olarak Gelişim ve Öğrenme dersi için, öğretim elemanlarının sekizi “evet”, beşi “kısmen” biçiminde yanıt vermiştir. Bu araştırma bulgusu, Bümen’in (2006, s.32) “Derslerde çoğunlukla tahta, tepegöz ve projektörlerden yararlanıldı” bulgusunu desteklemektedir. Öte yandan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için ise, öğretim elemanlarının onu derslerde öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli araç-gereçlerden yararlandı önermesine “evet”, üçü de “kısmen” yanıtını vermiştir. Bu verilere dayanarak, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun derste içeriğin sunumunda öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli araç-gereçlerden genel olarak yararlandıkları söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, doktora öğrencilerinin derste içeriğin sunumunda öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli araç-gereçlerden genel olarak yararlandığı bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olarak dersleri yürüten öğretim elemanlarına yöneltilen dördüncü önerme, Çizelge 27’de görüldüğü gibi, “Dersin işlenişinde gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin etkin biçimde katılmalarına olanak sağlandı.” önermesidir. Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının dokuzu bu önermeye “evet” yanıtını verirken, dördü “kısmen” yanıtını vermiştir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının bu önermeye verdikleri yanıtların dağılımına bakıldığında, onu “evet”, üçü ise “kısmen” şeklindedir. Bu verilere göre, her iki dersi yürüten öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun genel olarak bu iki dersin öğretiminde gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin etkin biçimde katılmalarına olanak sağladıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında, öğretim elemanlarına yöneltilen dördüncü önerme, “Derste işlenen konularda farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin alanlarına uygun örneklere ve uygulamalara yer verildi.” önermesidir. Bu önermeye, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının sekizi “evet” yanıtını verirken, dördü “kısmen”, biri ise “hayır” yanıtını vermiştir. Benzer şekilde, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının sekizi bu önermeye

“evet, beşi de “kısmen” biçiminde yanıtlamışlardır. Bu verilere göre, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının tamamına yakınının derste işlenen konularda farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin alanlarına uygun örneklere ve uygulamalara genel olarak yer verdikleri söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin derste işlenen konularda alanlarına uygun örneklerin verildiği bulgusunu desteklemektedir.

Çizelge 27’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarına görüşlerinin sorulduğu beşinci konu, ders için ayrılan sürenin uygun olup olmadığıdır. Bu amaçla düzenlenen “Ders için ayrılan süre, içeriğin kazandırılması için yeterlidir.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının onu “evet”, biri “kısmen” ve ikisi ise “hayır” yanıtını vermiştir. Aynı önermeyi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının dokuzu “evet”, üçü “kısmen”, biri ise “hayır” biçiminde yanıtlamıştır. Bu verilere dayanarak, Gelişim ve Öğrenme dersi için öğretim elemanlarının çoğunluğunun içeriğin öğretimi için ayrılan süreyi yeterli bulurken, küçük bir kesiminin ise yeterli bulmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten elemanlarının çoğunluğu ise, içeriğin öğretimi için ayrılan süreyi kısmen yeterli buldukları söylenebilir. Bu araştırma bulgusu, Bümen’in (2006, s.36) her iki ders için öğretim elemanlarının konuların yoğun olması nedeniyle süreyi yetersiz buldukları bulgusuyla farklılık göstermektedir.

Öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında, öğretim elemanlarına yöneltilen altıncı önerme, “Dersle ilgili öğrencilere yeterli kaynak önerildi.” önermesidir. Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının yaklaşık tamamı bu önermeye “evet” yanıtını vermiştir. Doktora öğrencilerinin bu konudaki görüşlerinden ulaşılan bulgu ile öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinden elde edilen verilere dayanarak, öğretim elemanlarının tamamına yakınının dersleri için öğrencilere yeterli düzeyde kaynak önerdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına, derslerin öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili görüşlerinin sorulduğu son konu, öğrenme ortamının uygunluğudur. Çizelge 27’de görüldüğü gibi, bu amaçla düzenlenen “Öğrenme ortamı (sınıf) öğrencilerin



öğrenmelerini rahat, etkili ve verimli olarak gerçekleştirmelerine elverişliydi.” önermesine Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının onbiri “evet”, biri “kısmen”, biri ise “hayır” yanıtını vermiştir. Aynı önermeye, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için verilen yanıtların dağılımı şu biçimdedir: Dokuzu “evet”, dördü “kısmen”. Bu verilere dayanarak, öğretim elemanlarının genel olarak her iki ders için, öğrenme ortamını doktora öğrencilerinin öğrenmelerini rahat, etkili ve verimli olarak gerçekleştirmeleri için elverişli buldukları ve bu konuda, doktora öğrencileriyle genel olarak aynı görüşü paylaştıkları söylenebilir.

Çizelge 27’de yer alan her iki dersin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin genel dağılımı incelendiğinde, öğretim elemanlarının derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde doktora öğrencilerinin öğrenmelerini etkili ve verimli kılmak için uygun etkinliklere yer verdikleri, öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli araç-gereçleri kullandıkları, öğrencilerin alanlarına uygun örneklere ve uygulamalara kısmen yer verdikleri, öğrencilere yeterli kaynak önerdikleri, öte yandan derse ayrılan süreyi kısmen uygun buldukları anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının derslerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri, öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle karşılaştırıldığında genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bir diğer deyişle, öğretim elemanları ve doktora öğrencileri, derslerin öğrenme-öğretme süreçlerini uygun bulmaktadır.

#### **4.7.5. Değerlendirme**

Araştırma anketinde, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarına, bu derslerde öğrenci başarısının nasıl değerlendirdikleri konusunda görüşlerini belirtmeleri istenen iki önermeye yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının her iki dersi kapsayan bu önermelere verdikleri yanıtlar Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28  
Öğretim Elemanlarının Derslerin Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Önermeler	Ders	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
		N	N	N	N
20. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, yalnızca yazılı sınav sonuçlarına göre yapıldı.	GÖ	6	1	6	13
	ÖPD	1	2	10	13
21. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme aracından (sınav, ödev, uygulama vb.) yararlanıldı.	GÖ	11	1	1	13
	ÖPD	12	-	1	13

Çizelge 28’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ilk olarak, öğrenci başarısını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu amaçla “Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, yalnızca yazılı sınav sonuçlarına göre yapıldı.” önermesine, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının altısı “evet”, altısı “hayır” ve biri ise “kısmen” yanıtını vermiştir. Aynı önermeyi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının onu “hayır”, ikisi “kısmen”, biri de “evet” biçiminde yanıtlamıştır. Buna göre, Gelişim ve Öğrenme dersinde öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının yalnızca yazılı sınav sonuçlarına göre öğrenci başarısını değerlendirdikleri, diğer yarısının ise yazılı sınavlardan başka değerlendirme yaklaşımlarından yararlandıkları söylenebilir. Öte yandan, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin yürüten öğretim elemanlarının küçük bir kesiminin değerlendirmede yalnızca yazılı sınav sonuçlarını dikkate aldıkları, büyük çoğunluğunun ise, öğrenci başarısını yalnızca yazılı sınav sonuçlarına göre değerlendirmedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına son olarak, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme aracından (sınav, uygulama vb.) yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur. Çizelge 28’e göre, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının onbiri “evet”, biri “kısmen” ve birisi de “hayır” yanıtını vermiştir. Aynı önermeyi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının onikisi “evet”, biri ise “hayır” yanıtını vermiştir. Gelişim

ve Öğrenme dersi için bu önermeye verilen yanıt, bir önceki önermeye verilen yanıtla tutarlılık göstermemektedir. Yanıtlamadaki bu çelişki, önermelerin anlaşılmasından ya da yanlış işaretlenmesinden kaynaklanmış olabilir. Ancak, öğrencilerin bu önermeye ilişkin görüşlerinden, değerlendirmede birden fazla değerlendirme aracından yararlandığı görülmektedir. Öte yandan, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun dersin değerlendirmesinde birden fazla değerlendirme aracından yararlandıkları anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrenci başarısını değerlendirmede farklı değerlendirme etkinliklerinden yararlandıkları bulgusu, Bümen'in (2006, s.33, ss.37-38), "öğretim elemanlarının değişik değerlendirme etkinliklerinden yararlandıkları" bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

2005–2006 öğretim yılı güz döneminde öğretimsel gelişim programında Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının yöneltilecek önermelere verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere göre, öğretim elemanlarının çoğunluğunun, her iki dersi uygulama ilkeleri, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri açısından genel olarak uygun buldukları söylenebilir. Öte yandan, öğretim elemanlarının programın uygulama ilkeleri ve öğeleri konusundaki görüşlerinden elde edilen bulgular, doktora öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Buna göre, öğretimsel gelişim programı kapsamında yer alan derslerin uygulama ilkelerinin, amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinin doktora öğrencileri ve öğretim elemanları tarafından uygun bulunduğunu söylemek olanaklıdır.

#### **4.8. Öğretimsel Gelişim Programını Yürüten Öğretim Elemanlarının Uygulamada Karşılaştıkları Olumsuzluklar / Güçlükler**

Araştırmada yanıtı aranan sekizinci soru, Öğretimsel Gelişim Programını yürüten öğretim elemanlarının uygulamada karşılaştıkları olumsuzlukların / güçlüklerin neler olduğudur. Bu amaçla düzenlenen yedi önermeye Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlarına ilişkin yapılan çözümleme sonuçları Çizelge 29'da yer almaktadır.

**Çizelge 29**  
**Öğretim Elemanlarının Uygulamada Karşılaştıkları Olumsuzluklar / Güçlüklerle İlişkin Görüşleri**

Önermeler	Dersler	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
		N	N	N	N
1. Öğrenciler bu dersi almakta isteksiz davranmaktadırlar.	GÖ	-	8	5	13
	ÖPD	2	7	4	13
2. Öğrenciler derse katılmada direnç göstermektedirler.	GÖ	-	4	9	13
	ÖPD	1	4	8	13
3. Öğrenciler dersin kendileri için uygun olmadığını düşünmektedirler.	GÖ	-	7	6	13
	ÖPD	-	7	6	13
4. Öğrenciler konuları anlamada güçlük yaşamaktadırlar.	GÖ	1	1	11	13
	ÖPD	-	4	9	13
5. Derste öğrenciler ödev, proje, rapor, uygulama vb. etkinliklere katılmak istememektedirler.	GÖ	1	1	11	13
	ÖPD	-	4	9	13
6. Dersin işlenişinde konuları farklı alanlara uyarlamada / uygun örnekler bulmada güçlük yaşamaktayım.	GÖ	-	4	9	13
	ÖPD	2	4	7	13
7. Öğrencileri öğrenmeye güdülemede güçlük yaşamaktayım.	GÖ	1	2	10	13
	ÖPD	-	3	10	13

Çizelge 29’da görüldüğü gibi, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarına, ilk olarak öğrencilerin bu dersleri alırken isteksiz davranıp davranmadıkları sorulmuştur. Bu önermeye, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının sekizi “kısmen”, beşi “hayır” yanıtını vermiştir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının bu önermeye ilişkin görüşlerinin dağılımı ise, yedisi “kısmen”, dördü “hayır”, ikisi “evet” şeklindedir. Buna göre, öğretim elemanlarının yarısından fazlası, öğrencilerin dersi alırken kısmen isteksiz davrandıkları ya da hiç isteksiz davranmadıkları görüşündedirler. Öte yandan, bu durum doktora öğrencilerinin programın etkileri kapsamında programın sonunda öğreticiliğe bakışlarında bir değişiklik olduğu bulgusuyla ilişkilendirilebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun, Bümen (2006, s.39) tarafından yapılan araştırmada, “doktora öğrencilerinin kimilerinin dersleri alma

konusunda başlangıçta isteksiz davrandıkları, ancak öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının dönem sonuna doğru olumlu yönde değiştiği”, Hewson ve diğerlerinin (2001, s.159) “katılımcıların olumlu yönde bir ilerleme kaydettikleri” bulgularını desteklediği de söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarına, ikinci olarak öğrencilerin derse katılmada direnç gösterip göstermedikleri konusunda bir güçlük yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Bu soruyla ilgili önermeye, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının dördü “kısmen”, dokuzu “hayır” yanıtını vermiştir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının biri bu önermeye “evet”, dördü “kısmen”, sekizi ise “hayır” yanıtını vermiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin derse katılmada direnç göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Bümen’in (2006, s.36) “bazı öğrencilerin ilk ders itiraz edip direnç göstermelerine karşın bunun uzun sürmediği” bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına, doktora öğrencilerine uygulanan öğretimsel gelişim programında yürüttükleri derslerde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi konusunda yöneltilen diğer bir önerme, “Öğrenciler dersin kendileri için uygun olmadığını düşünmektedirler.” önermesidir. Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının yedisi bu önermeye “kısmen”, altısı da “hayır” yanıtını vermiştir. Bu verilere dayanarak, her iki ders için öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının öğrencilerin derse kendileri için uygun görmedikleri konusunda kısmen güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Çizelge 29’da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarına karşılaştıkları güçlüklerle ilgili yöneltilen önermelerden biri de “Öğrenciler konuları anlamada güçlük yaşamaktadırlar.” önermesidir. Gelişim ve Öğrenme derisi için, öğretim elemanlarının onbiri bu önermeye “hayır”, biri “kısmen”, biri ise “evet” yanıtını verirken; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derisi için dokuzu “hayır”, dördü de “kısmen” yanıtını vermiştir. Bu verilerden, genel olarak her iki derisi yürüten öğretim elemanlarının bu konuda güçlük yaşamadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının derslerini yürütürken karşılaştıkları güçlükler konusundaki görüşlerinin alınmak istendiği beşinci önerme, “Derste öğrenciler ödev, proje, rapor, uygulama vb. etkinliklere katılmak istememektedirler.” önermesidir. Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının onbiri bu önermeyi “hayır”, biri “kısmen”, biri “evet” biçimde yanıtlarken; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının dokuzu “hayır” ve dördü “kısmen” yanıtını vermiştir. Öğretim elemanlarının bu önermeye verdikleri yanıtlarından, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının tamamına yakınının derslerinde böyle bir güçlük yaşamadıkları, aynı şekilde Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının yarıdan oldukça fazlasının bu sorunu yaşamadıkları, ancak az da olsa bir kesiminin kısmen bu güçlüğü yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Çizelge 29’da görüldüğü gibi, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarına, altıncı olarak konuları farklı alanlara uyarlama, uygun örnekler bulma konusunda bir güçlük yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının dokuzu “hayır”, dördü de “kısmen”; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının ise, yedisi “hayır”, dördü “kısmen”, ikisi “evet” biçiminde yanıtlamıştır. Bu verilere göre, Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının çoğunluğunun konuları öğrencilerin alanlarına uyarlamada bir güçlük yaşamadığı, bir kesiminin ise kısmen yaşadığı söylenebilir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için ise, öğretim elemanlarının yarıdan biraz fazlasının bu tür bir güçlük yaşamadığı, bir kesiminin kısmen, çok az bir kesiminin ise konuları farklı alanlara uyarlamada, uygun örnekler bulmada güçlük yaşadığı söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarına, öğrencileri öğrenmeye güdüleme konusunda bir güçlük yaşayıp yaşamadıkları da sorulmuştur. Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının onu bu önermeyi “hayır”, ikisi “kısmen”, biri de “evet” biçiminde yanıtlamıştır. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının üçü öğrencileri öğrenmeye güdülemede “kısmen” güçlük yaşadıklarını belirtirken, onu bu tür bir güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre,

öğretim elemanlarının çoğunluğunun öğrencileri öğrenmeye güdülemede bir güçlük yaşamadıkları söylenebilir.

Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarına yöneltilen önermeler dışında derslerinde başka bir güçlük yaşayıp yaşamadıklarını yazmaları istenmiştir. Öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan, öğrenci devamsızlığı, derslerin gün ve saatlerinin, bu dersleri alan tüm öğrencilere uygun olmaması, ölçme ve değerlendirme gibi bazı konuların alanlara uyarlanamaması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yanı sıra bu dersleri yürüten kimi öğretim elemanlarının bu derslerin gerekliliğine inanmaması, öğrencilerin bu derslerle ilgili olarak bağlı oldukları enstitüler tarafından önceden bilgilendirilmemesi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin içeriğinin çok yoğun olması ve farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin her birinin alanlarına uygun etkinliklerin belirlenmesi konularında güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Çizelge 29'da yer alan önermeler ve bu önermeler dışında öğretim elemanlarının yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının çoğunluğunun dersleri yürütürken genel olarak bir güçlük yaşamadıkları, yarıya yakınının ise, özellikle öğrencilerin dersi almada isteksiz davranmaları, dersi kendileri için uygun görmemeleri konularında kısmen güçlük yaşadıkları söylenebilir.

#### **4.9. Doktora Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim Programının Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri**

Araştırmada yanıtı aranan son soru, Öğretimsel Gelişim Programına katılan doktora öğrencileri ile programı yürüten öğretim elemanlarının programın geliştirilmesine dönük önerilerinin neler olduğudur. Bu amaç kapsamında, programa katılan doktora öğrencileri ile programda yer alan Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının, programın geliştirilmesine dönük önerileri programa katılım, programın düzenlenme biçimi, programın uygulanma biçimi ve diğer görüş ve öneriler başlıkları altında verilmiştir.

#### 4.9.1. Programa Katılım Biçimi

Programın geliştirilmesine ilişkin olarak doktora öğrencilerine ve öğretime elemanlarına ilk olarak, programa katılım biçiminin nasıl olması ve kimlerin bu programa katılması gerektiği sorulmuştur. Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının bu sorulara ilişkin görüşleri Çizelge 30 ve Çizelge 31’de yer almaktadır.

Çizelge 30  
Programa Katılım Biçimine İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Zorunlu olmalıdır.	223	42.1	16
İsteğe bağlı olmalıdır.	287	54.2	7
Başka	20	3.8	2
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 30’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %54.2’si programa katılımın isteğe bağlı olması gerektiğini belirtirken, %42.1’i zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Programa katılım biçimine ilişkin başka seçeneğini işaretleyen doktora öğrencilerinden %3.8’i programın tamamen kaldırılması gerektiğini, öğretimle ilgisi olan kişiler ile yeni işe başlayan kişilerin isteğe bağlı olarak almaları, zorunlu ancak çevrimiçi verilmesi gerektiğini yazılı olarak belirtmişlerdir. Öte yandan kimi doktora öğrencileri, programlarla ilgili tüm öğretim elemanları bilgilendirildikten sonra programa katılım biçimine karar verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma bulgusu, Bümen’in (2006, s.39) “derslerin öğretim üyesi olacaklara zorunlu, diğerlerine seçmeli olarak verilmesi” bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının programa katılım biçimine ilişkin görüşleri ise, onaltısının programa katılımın zorunlu, yedisinin isteğe bağlı olması yönündedir. Başka görüşler seçeneği altında da, öğretim elemanlarının ikisi programa katılımın lisans ya da yüksek lisans aşamasında öğrenim görülen alan her ne olursa olsun zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu veriler, doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının



programa katılım biçimi konusunda farklı düşündüklerini göstermektedir. Buna göre, doktora öğrencilerinin yarıdan biraz fazlası katılım biçiminin isteğe bağlı olması, yarıya yakınının ise zorunlu olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının ise yarıdan oldukça fazlasının, programa katılım biçiminin zorunlu olması gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Programa katılan öğrenciler ile öğretim elemanlarına ikinci olarak, programa kimlerin katılması gerektiği sorulmuştur. Öğrenci ve öğretim elemanlarının bu soruya ilişkin önerileri Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31  
Programa Katılması Gerekenlere İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Araştırma görevlileri	27	5.1	-
Öğretim görevlileri	28	5.3	-
Tüm öğretim elemanları	475	89.6	21
Başka	-	-	4
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 31’e göre, doktora öğrencilerinin %89.6’sı programa tüm öğretim elemanlarının katılması gerektiğini belirtirken, %5.3’ü öğretim görevlileri, %5.1’i ise araştırma görevlileri seçeneğini işaretlemişlerdir. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinden dördü, öğrenci değerlendirmeleri sonucunda yeterli bulunmayan öğretim elemanlarının da bu dersleri almaları gerektiğini yazılı olarak belirtmişlerdir. Aynı soruya, öğretim elemanlarının yirmibiri programa tüm öğretim elemanlarının katılması gerektiğini belirtirken, dördü “başka” seçeneği altında, öğretim bilgi ve becerileri konusunda herhangi bir eğitim almayan tüm öğretim elemanlarının, üniversitede okuyan tüm öğrencilerin giriş dersleri olarak almaları biçiminde görüşler belirtmişlerdir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan doktora öğrencileri ve öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun, bu programa tüm öğretim elemanlarının katılması gerektiği konusunda aynı görüşü paylaştıkları söylenebilir. Bu araştırma bulgusunu, Lawry ve Froese’ın

(2001, s.8) “tüm öğretim üyelerinin bu tür bir eğitimi almadan derse girmemeleri gerektiği” bulgusu desteklemektedir.

#### 4.9.2. Programın Düzenlenme Biçimi

Programın geliştirilmesine ilişkin önerilerde ikinci olarak programın düzenlenme biçiminin nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bu soruya ilişkin görüşleri Çizelge 32’de yer almaktadır.

Çizelge 32  
Programın Düzenlenme Biçimine İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Ders biçiminde düzenlenmelidir.	323	60.9	20
Ders biçiminde düzenlenmemelidir.	199	37.5	5
Başka	8	1.5	-
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %60.9’u programın ders biçiminde düzenlenmesi, %37.5’i ders biçiminde düzenlenmemesi seçeneğini işaretlemişlerdir. Programın düzenlenme biçimini ilişkin olarak “başka” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin %1.6’sı bu konuda herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Öğretim elemanlarının programın düzenlenme biçimine ilişkin önerileri incelendiğinde, yirmisi ders biçiminde düzenlenmesi gerektiğini belirtirken, beşi ders biçiminde düzenlenmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öneriye ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının yanıtlarının dağılımının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu verilere dayanarak, öğrenci ve öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun programın ders biçiminde düzenlenmesi gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Ders biçiminde düzenlenmesi gerektiğini belirten doktora öğrencileri ve öğretim elemanlarından bu derslerin yürütülme biçimi olarak yüzyüze (örgün), çevrimiçi

(online), bir kısmı yüzyüze bir kısmı çevrimiçi seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri konusundaki önerileri istenmiştir. Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinden elde edilen veriler Çizelge 33’te verilmiştir.

**Çizelge 33**  
**Ders Biçiminde Düzenlenmesi Gerektiğini Belirten Doktora Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Tercihlerine İlişkin Görüşleri**

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Yüzyüze (örgün)	248	77.0	15
Çevrimiçi (online)	18	5.6	-
Bir kısmı yüzyüze, bir kısmı çevrimiçi	57	17.4	5
Toplam	323	100.0	20

Çizelge 33’te görüldüğü gibi, programın ders biçiminde düzenlenmesi önerisinde bulunan doktora öğrencilerinin %77’si bu derslerin “yüzyüze (örgün)”, %5.6’sı “Çevrimiçi (online)”, %17.4’ü ise “Bir kısmı yüzyüze, bir kısmı çevrimiçi” biçiminde yürütülmesinden yanadırlar. Programın ders biçiminde düzenlenmesi görüşünü paylaşan öğretim elemanlarının onbeşi derslerin “yüzyüze (örgün)”, beşi ise “Bir kısmı yüzyüze, bir kısmı çevrimiçi” biçiminde düzenlenmesi yanıtını vermişlerdir. Bu verilere dayanarak, bu derslerin olağan biçiminde düzenlenmesi gerektiği görüşünü paylaşan doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu derslerin yüzyüze yapılmasını, bir kesimi ise bir kısmının yüzyüze bir kısmının çevrimiçi düzenlenmesi görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Programın düzenlenme biçimine ilişkin, ders biçiminde düzenlenmemesi önerisinde bulunan doktora öğrencileri ve öğretim elemanlarına düzenlenme biçiminin nasıl olması gerektiği de sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtların çözümlenmesinden elde edilen veriler Çizelge 34’te verilmiştir.

Çizelge 34  
Ders Biçiminde Düzenlenmemesi Gerekliğini Belirten Doktora Öğrencileri ve Öğretim Elemanlarının Tercihlerine İlişkin Görüşleri

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Konferans biçiminde	19	9.6	-
Seminer biçiminde	80	40.3	1
Çalışma grupları (workshop) biçiminde	79	40.0	3
Çevrimiçi (online)	13	6.6	-
Başka	8	3.0	1
Toplam	199	100.0	5

Çizelge 34’te görüldüğü gibi, programın ders biçiminde düzenlenmemesi önerisinde bulunan doktora öğrencilerinin %40.3’ü “Seminer biçiminde”, %40’ı “Çalışma grupları biçiminde”, %9.6’sı “Konferans biçiminde”, %6.6’sı “Çevrimiçi”, %3’ü “Başka” seçeneğini işaretlemişlerdir. Başka seçeneğini işaretleyen doktora öğrencilerinden biri kurs biçiminde düzenlenmesi gerektiğini belirtirken, diğerleri bu konuda bir sınırlandırmanın olmaması, çeşitli seçeneklerin sunulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının programın düzenlenmesine ilişkin tercihlerinin dağılımı ise şu biçimdedir: Üçü “Çalışma grupları biçiminde”, biri “Seminer biçiminde”, Başka seçeneğini işaretleyen bir öğretim elemanı, hedef kitlenin özelliklerine göre bunlardan birinin tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen verilere dayanarak, doktora öğrencilerinin ağırlıklı olarak seminer ve çalıştay türü etkinlikleri önerdikleri görülmektedir. Öğretim elemanları da bu programın düzenlenme biçiminde öncelikli olarak çalışma grupları biçimindeki etkinlikleri önerdikleri söylenebilir. Bu araştırma bulgusu, Kabakçı’nın (2006, s.133) “Araştırma görevlilerinin mesleki gelişim programlarının sunuluş biçimlerine ilişkin olarak tercihleri çalışma grubu, seminer, konferans biçiminde sıralanmakta, bu etkinliklerin internet üzerinden gerçekleştirilmesi ise son sırada yer almaktadır”; Odabaşı’nın (2003, s.88) “Öğretim üyeleri akademik personel geliştirme etkinliklerinin sunuluşunda ilk tercihlerinin çalışma grubu olduğu, bunu seminer ve konferans biçiminde olan etkinliklerin izlediği saptanmıştır” ve Kerr’in

(1983, s.78) “Öğretim üyeleri, düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinin yapısına ilişkin olarak, etkinliklerin kampus içi ya da dışında seminerler ve çalıştaylar biçiminde düzenlenmesini tercih etmektedirler.” bulgularıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, programın düzenlenme biçimine ilişkin doktora öğrencilerinin ve bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının çoğunluğunun, bu programın ders biçiminde düzenlenmesi gerektiğini, derslerin yüzyüze ya da bir kısmı yüzyüze bir kısmı çevrimiçi olarak düzenlenmesi görüşünde oldukları söylenebilir.

#### **4.9.3. Programın Uygulanma Biçimi**

Programın geliştirilmesine ilişkin önerilerde, üçüncü olarak programın uygulanma biçimine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya katılan doktora öğrencilerine ve öğretim elemanlarına programın yeri, uygulanma aşaması, zamanı, saatleri ve süresinin ne olması gerektiği konusunda beş soru yöneltilmiştir.

Programın uygulanma biçimi kapsamında ilk olarak, programın nerede uygulanması gerektiği sorulmuştur. Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinden elde edilen veriler Çizelge 35’te verilmiştir.

Çizelge 35’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %31.7’si programın doktora öğrenimlerini sürdürdükleri enstitülerde uygulanmasını önerirken, %25.7’si üniversitelerde bu amaçla kurulacak olan eğitim merkezinde, %23.2’si eğitim fakültelerinde, %11.9’u eğitim bilimleri doktora programının açıldığı enstitülerde, geri kalan %7.5’i ise, öğrencilerin görev yapmakta oldukları birimlerde uygulanmasını önermektedir. Bu verilere göre, doktora öğrencilerinin programın uygulanma yerine ilişkin önerileri arasında ilk olarak doktora öğreniminin sürdürüldüğü enstitüler yer alırken, ikinci sırada üniversitelerde bu amaçla kurulacak olan eğitim merkezi, üçüncü sırada eğitim fakülteleri, dördüncü sırada eğitim bilimleri doktora programının açıldığı enstitüler ve son sırada ise öğrencilerin görev yaptıkları birimlerin yer aldığı görülmektedir. Aynı önermeye, öğretim elemanlarının onu eğitim fakültelerinde, sekizi

doktora öğrenimini sürdürüldüğü enstitülerde, dördü eğitim bilimleri doktora programının açıldığı enstitülerde, üçü üniversitelerde bu amaçla kurulacak olan eğitim merkezinde yanıtını vermiştir. Öğrencilerin bu konudaki önerileriyle farklılık gösteren öğretim elemanlarının görüşlerine göre de, ilk sırada eğitim fakültelerinin yer aldığı, bunu doktora öğreniminin sürdürüldüğü enstitüler, eğitim bilimleri doktora programının açıldığı enstitüler ve üniversitelerde bu amaçla kurulacak olan eğitim merkezi izlemektedir. Öğretim elemanları, bu programın öğrencilerin görev yaptığı birimlerde uygulanmasının önermemektedir. Programın uygulanma yeri konusunda doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri, programın doktora programının sürdürüldüğü enstitülerde açılması konusunda aynı görüşü paylaştıkları söylenebilir.

Çizelge 35  
Programın Uygulanma Yeri İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Eğitim Fakültelerinde	123	23.2	10
Eğitim bilimleri doktora programının açıldığı enstitülerde	63	11.9	4
Üniversitelerde bu amaçla kurulacak olan eğitim merkezinde	136	25.7	3
Öğrencilerin görev yapmakta olduğu birimlerde	40	7.5	-
Doktora öğreniminin sürdürüldüğü enstitülerde	168	31.7	8
Toplam	530	100.0	25

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine ve öğretim elemanlarına programın uygulanma biçimi kapsamında ikinci olarak, programın hangi aşamada uygulanması gerektiği sorulmuştur. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri Çizelge 36'da yer almaktadır.

Çizelge 36  
Programın Uygulanma Aşamasına İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Yüksek lisans ders aşamasında	117	22.1	8
Yüksek lisans tez aşamasında	13	2.5	3
Doktora ders aşamasında	181	34.2	5
Doktora yeterlik aşamasında	12	2.3	3
Doktora tez aşamasında	62	11.7	2
Öğretim üyeliğine atanmadan önce	106	20.0	3
Öğretim üyesi iken	21	4.0	-
Başka	18	3.4	1
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 36’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %34.2’si programın doktora ders aşamasında uygulanmasını önerirken, %22.1’i “yüksek lisans ders aşamasında”, %20’si “öğretim üyeliğine atanmadan önce”, %11.7’si “doktora tez aşamasında”, %4’ü “öğretim üyesi iken”, %2.5’i “yüksek lisans tez aşamasında”, %2.3’ü ise, “doktora yeterlik aşamasında” uygulanmasını önermiştir. Öte yandan araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %3.4’ü ise, başka seçeneği altında gereksinim duyulan her dönemde, öğrencilerle öğretim ortamında karşılaşmadan önce, mesleğe başlamadan önce ve mesleğe başladıktan sonraki iki yıl içerisinde herhangi bir dönemde alınması önerilerine yer vermiştir. Programın uygulanma aşaması konusundaki görüşlerinden elde edilen verilerden, doktora öğrencilerinin çoğunlukla programın doktora ders aşamasında verilmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sekizi bu programın “yüksek lisans ders aşamasında”, beşi “doktora ders aşamasında”, üçü “doktora yeterlik aşamasında”, “yüksek lisans tez aşamasında” ve “öğretim üyeliğine atanmadan önce”, ikisi “doktora tez aşamasında” uygulanmasını önermektedirler. Öğretim elemanlarından biri başka seçeneği altında, derslerin her aşamada alınabileceği önerisinde bulunmuştur. Programın uygulanma aşaması konusunda, programa katılan doktora öğrencileri ile programda yer alan programda yer alan dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşleri

farklılık göstermektedir. Buna göre, doktora öğrencilerinin programın uygulanma aşaması konusunda daha çok doktora ders aşamasında, öğretim elemanlarının ise, daha çok yüksek lisans ve doktora ders aşamasında verilmesinden yana oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine ve öğretim elemanlarına üçüncü olarak, programın ne zaman uygulanması gerektiği sorulmuştur. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri Çizelge 37’de yer almaktadır.

Çizelge 37  
Programın Uygulanma Zamanına İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Öğretim yılı içerisinde	413	77.9	22
Yarıyıl tatilinde	35	6.6	-
Öğretim yılı sonunda	70	13.2	3
Başka	12	2.3	-
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 37’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %77.9’u programın “öğretim yılı içerisinde” düzenlenmesini önerirken, %13.2’si “öğretim yılı sonunda”, %6.6’sı “yarıyıl tatilinde”, %2.3’ü ise, “başka” seçeneği altında programların her zaman uygulanmaya hazır biçimde olması gerektiğini belirtmektedirler. Aynı biçimde öğretim elemanlarının yirmiikisi programın “öğretim yılı içerisinde” düzenlenmesi, üçü de “öğretim yılı sonunda” düzenlenmesi biçiminde yanıt vermiştir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan doktora öğrencileri ve öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun programların öğretim yılı içerisinde uygulanması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bu araştırma bulgusu, Kabakçı’nın (2006, s.134) “Araştırma görevlilerinin mesleki gelişim programlarının gerçekleştirilme dönemine ilişkin olarak ilk tercihleri eğitim dönemi içinde olmasıdır. Bunu yarıyıl tatili ve yaz tatilinde olması izlemektedir.” ve Odabaşı’nın (2003, s.88) “Öğretim üyeleri bu tür etkinliklerin



zamanlamasına ilişkin olarak ilk tercihlerini eğitim dönemi içinde yapılması olarak belirtmişlerdir.” bulgularıyla benzerlik göstermektedir .

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine ve öğretim elemanlarına programın uygulanmasına ilişkin dördüncü olarak, programın ne zaman uygulanması gerektiği sorulmuştur. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri Çizelge 38’de yer almaktadır.

Çizelge 38  
Programın Uygulanma Saatlerine İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Çalışma saatleri içerisinde	378	71.4	19
Çalışma saatleri dışında	152	28.7	6
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 38’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin 71.4’ü programın “çalışma saatleri içerisinde”, %28.6’sı “çalışma saatleri dışında” uygulanması biçiminde yanıt vermiştir. Programın uygulama saatlerine ilişkin olarak öğretim elemanlarının ondokuzu “çalışma saatleri içerisinde”, altısı da “çalışma saatleri dışında” uygulanması biçiminde görüş belirtmiştir. Bu yanıtlardan doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının çoğunluğunun, programın çalışma saatleri içerisinde uygulanması görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Programın uygulanma biçimine ilişkin olarak, araştırmaya katılan doktora öğrencilerine ve öğretim elemanlarına, programın uygulanma süresinin ne kadar olması gerektiği de sorulmuştur. Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinden elde edilen veriler Çizelge 39’da yer almaktadır.

Çizelge 39  
Programın Uygulanma Süresine İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
1 ay	78	14.7	2
3 ay (bir öğretim dönemi)	317	59.8	17
6 ay	105	19.8	5
Başka	30	5.7	1
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 39’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %59.8’i programın süresini “3 ay (bir öğretim dönemi)” olarak önerirken, %19.8’i “6 ay”, %14.7’si “1 ay” olması gerektiğini önermiştir. Öte yandan araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %5.7’si ise, “başka” seçeneği altında bir ya da iki hafta gibi kısa süreli olması, gereksinimlere göre sürenin belirlenmesi, bir yıl olması biçiminde görüş belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının ise, onyedisi programın süresini “3 ay (bir öğretim dönemi)” olarak önerirken, beşi “6 ay” ve ikisi ise “1 ay” olması gerektiğini önermiştir. “Başka” seçeneğini işaretleyen bir öğretim elemanı, programın süresinin içeriğe göre ayarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Elde edilen bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan doktora öğrencileri ve öğretim elemanlarının çoğunluğunun programın üç ay olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bu bulgu, Clark ve diğerlerinin (2004, s.212) “en az 1 aylık programlar şeklinde gerçekleştirilmesi” ve Kerr’in (1983, s.78) “Öğretim üyeleri, düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinin uzun süreli programlardan daha çok kısa süreli programlar biçiminde olmasını tercih ettikleri” bulgularıyla benzerlik gösterirken, Erginer ve Dursun’un (2005, s.20) “bu konuda düzenlenecek eğitimlerin altı ay ile bir yıl arasında olması gerektiği” bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Öğretimsel Gelişim Programının geliştirilmesine dönük olarak doktora öğrencileri ve öğretim elemanlarına, programın bilim alanlarına göre düzenlenmesi, farklı alanlara uygun basılı materyallerin hazırlanması, danışmanlık hizmetleri, programın akademik yükseltmelerde kullanılması konusundaki görüşleri de sorulmuştur.

Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının, programın farklı bilim dallarında doktora öğrenimi gören öğrenciler için ayrı ayrı düzenlenerek uygulanması konusunda yöneltilen soruya verilen yanıtlardan elde edilen veriler Çizelge 40’ ta verilmiştir.

**Çizelge 40**  
**Programın Her Bilim Alanındaki Öğrenciler İçin Ayrı Ayrı Uygulanmasına İlişkin Görüşler**

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Evet	342	64.5	9
Hayır	183	34.5	14
Başka	5	0.9	2
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 40’ ta görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %64.5’ i programın her bilim alanındaki kişiler için ayrı ayrı olarak uygulanması sorusuna “evet”, %34.5’ i “hayır” yanıtını vermiştir. Doktora öğrencilerinin %8’ i “başka” seçeneği altında alanlara uygun farklı düzenlemelerin yapılmasının uygun olabileceği, ancak farklı alanlarda çalışan kişilerce birlikte alınmasının da yararlı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının ise ondördü bu soruya “hayır”, dokuzu ise “evet” yanıtını vermişlerdir. Öğretim elemanları arasında “başka” seçeneğini işaretleyen iki öğretim elemanı, programın ayrı ayrı verilmesi yerine, düzenlenen etkinliklerle farklı alanlara uygun eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu verilerden, her bir alana yönelik ayrı uygulamalar konusunda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin yarısından oldukça fazlası, programın farklı alanlardaki öğrenciler için ayrı düzenlenip uygulanması görüşünü savunurken, öğretim elemanlarının ise yarısından fazlası programın farklı alanlar dikkate alınarak düzenlenmesi görüşünde olmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine ve öğretim elemanlarına, program kapsamında alana özgü bilgilerin, uygulama örneklerinin yapılandırıldığı basılı materyallerin hazırlanmasının gerekliliği konusunda ne düşündükleri sorulmuştur.

Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Çizelge 41’de gösterilmiştir.

Çizelge 41  
Alana Özgü Bilgilerin, Uygulama Örneklerinin Yapılandırıldığı Basılı Materyallerin Hazırlanmasına İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Evet	477	90.0	20
Hayır	53	10.0	4
Başka	-	-	1
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 41’e göre, doktora öğrencilerinin %90’ı alana özgü bilgilerin, uygulama örneklerinin yapılandırıldığı basılı materyallerin hazırlanmasına gerek olup olmadığı sorusunu “evet” biçiminde yanıtlarken, %10’u “hayır” yanıtını vermiştir. Öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde yirmisi bu tür materyallerin hazırlanmasına “evet”, dördü “hayır” yanıtını vermiştir. Öğretim elemanlarından biri, “başka” seçeneği altında bu tür basılı materyallerin yararlı, ancak hazırlanmasının güç olabileceğini belirtmiştir. Elde edilen verilere göre, doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının alana özgü bilgilerin, uygulama örneklerinin yapılandırıldığı basılı materyallerin olması gerekliliği konusunda görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Programın geliştirilmesine ilişkin olarak, araştırmaya katılan doktora öğrencilerine ve öğretim elemanlarına, “Öğretim etkinlikleri içinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla üniversitede bir danışma biriminin kurulması gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen veriler Çizelge 42’de yer almaktadır.

Çizelge 42  
Danışma Biriminin Gerekliliğine İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Evet	474	89.4	12
Hayır	55	10.4	12
Başka	1	0.2	1
Toplam	530	100.0	25

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin %89.4'ü öğretim etkinlikleri içinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla üniversitede bir danışma biriminin kurulması gerektiğini belirtirken, %10.4'ü bu soruya hayır yanıtını vermiştir. Bu soruda başka seçeneğini işaretleyen bir öğrenci, herhangi bir görüş belirtmemiştir. Aynı soruyu öğretim elemanlarının onikisi “hayır”, onikisi “evet” biçiminde yanıt vermiştir. Bu soruda “başka” seçeneğini işaretleyen bir öğretim elemanı, her bölümün kendi içinde bu tür etkinlikleri gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Elde edilen verilerden, doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının bu konuda farklı düşündükleri, doktora öğrencilerinin oldukça büyük çoğunluğuna göre böyle bir danışma birimi gerekli görülürken, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı gerekli görmekte birlikte, diğer yarısı tarafından gerekli görülmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarına yöneltilen bir diğer soru, bu programa katılımın akademik yükseltmelerde dikkate alınıp alınmaması ile ilgilidir. Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Çizelge 43'te yer almaktadır.

Çizelge 43  
Programa Katılımın Akademik Yükseltmelerde Dikkate Alınmasına İlişkin Görüşler

	Öğrenci		Öğretim Elemanı
	N	%	N
Evet	322	60.8	16
Hayır	208	39.2	9
Toplam	530	100.0	25

Çizelge 43'e göre doktora öğrencilerinin %60.8'i programa katılımın akademik yükseltmelerde dikkate alınmasına "evet", %39.2'si "hayır" yanıtını vermişlerdir. Aynı soruyu öğretim elemanlarının %64'ü "evet", %36'sı "hayır" biçiminde yanıtlamışlardır. Bu sonuçlara göre, gerek doktora öğrencilerinin gerek öğretim elemanlarının çoğunluğunun, programa katılımın akademik yükseltmelerde dikkate alınması gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Korkut'un (1999, s.292) "öğretim üyeleri akademik yükseltmelerde araştırma ve yayın ölçütlerine ağırlık verilmesinin, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde engelleyici bir rol oynadığı" ve Murray ve Holmes'ın (1997) "mesleki gelişim programlarının güdüleyici olması ve maddi destek sağlaması" bulgularını desteklediği söylenebilir.

Sonuç olarak, programın uygulanma biçimi kapsamında, programın uygulanma yeri olarak doktora öğrencilerinin, doktora öğreniminin sürdürüldüğü enstitüleri, öğretim elemanlarının ise eğitim fakültelerini; programın uygulanma aşaması konusunda öğrencilerin doktora ders aşamasını, öğretim elemanlarının yüksek lisans ders aşamasını önerdikleri söylenebilir. Öte yandan, doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının programın öğretim yılı ve çalışma saatleri içerisinde uygulanması ve süresinin ise üç ay olması konusunda aynı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının, alana özgü basılı materyallerin hazırlanması, programa katılımın akademik yükseltmelerde dikkate alınması konusunda görüş birliği içinde oldukları, öte yandan öğretim etkinlikleri içinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla bir danışma biriminin kurulması konusunda farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna göre, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğu, bir danışma

biriminin kurulmasının gerekli olduğunu düşünürken, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının bu görüşü desteklediği, yarısının ise desteklemediği söylenebilir.

#### **4.9.4. Doktora Öğrencilerinin Diğer Görüş ve Önerileri**

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerine, son olarak programın geliştirilmesi kapsamında derslerde ele alınan konular dışında yer almasını gerekli gördükleri konular ile programa ilişkin diğer görüş ve önerilerinin alınmak istendiği iki açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Doktora öğrencilerine programın geliştirilmesi kapsamında, katıldıkları derslerde işlenen konular dışında yer almasını gerekli gördükleri konularla ilgili görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya araştırmaya katılan 530 öğrenciden 147’si yanıt vermiştir. Doktora öğrencilerinin derslerde yer almasını istedikleri konular gruplandırılarak Çizelge 44’te verilmiştir.

Çizelge 44’te, doktora öğrencilerinin katıldıkları derslerde işlenen konular dışında programda yer almasını istedikleri konuların başında “Ergenlik Psikolojisi” yer almaktadır. Doktora öğrencileri, bu başlık altında karşılaştıkları öğrencilerin üniversite öğrencileri olması ve bu nedenle, bu dönemin özelliklerinin bilinmesinin kendileri için daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Doktora öğrencilerinin programda yer almasını istedikleri konular arasında ilk olarak gösterdikleri Ergenlik Psikolojisi, Gelişim ve Öğrenme dersinin içeriğinde olan bir konu olması açısından ilginç bir bulgudur. Bu durum, bu konuya daha fazla yer verilmesini istemeleri biçiminde açıklanabilir. Öte yandan doktora öğrencilerinin bu konuyla ilişkili sayılabilecek diğer önerileri, “Yetişkin Eğitimi ve Psikolojisi”, “Etkili Danışmanlık” ve “Motivasyon”dur.

Çizelge 44  
Doktora Öğrencilerinin Programda Yer Almasını Önerdikleri Konular

Konular	N
Ergenlik ve Yetişkinlik Psikolojisi	40
Etkili Öğrenme ve Öğretme Teknikleri	27
Uygulama	23
Etkili İletişim	16
Özel Öğretim Yöntemleri	15
Sınıf Yönetimi	8
Ölçme ve Değerlendirme	6
Ders Materyallerinin Hazırlanması ve Kullanılması	3
Diksiyon ve Beden Dili	5
Sosyoloji	4
Öğretim Teknolojileri	4
Kişisel Gelişim	4
Eğitim Felsefesi	3
Araştırma Teknikleri ve Proje Yöntemleri	3
Diğer	3
Toplam	162

Çizelge 44’te görüldüğü gibi, doktora öğrencilerinin programda yer almasını düşündükleri konulardan biri “Etkili Öğretim Teknikleri”dir. Doktora öğrencileri, etkili bir öğrenme için etkili bir öğretimin nasıl olması, kullanılacak öğretim stratejileri konusunda daha somut bilgilere yer verilerek ele alınması gerektiği görüşündedirler. Etkili öğretim tekniklerinin yanı sıra öğrencilerin önerdikleri konulardan biri sunum teknikleridir. Bu öneri kapsamında, özellikle sunum materyali olarak kullanılan slaytların nasıl hazırlanması ve bunların uygulanmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğine yer vermişlerdir. “Ders Materyallerinin Hazırlanması ve Kullanımı”, programda yer verilmesi gerektiği düşünülen bir diğer konudur. Doktora öğrencileri ders materyalleri konusunda, bilgisayar teknolojilerinin kullanımı, materyallerin hazırlanma ilkeleri ve materyallerin nerelerde ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerin yer verilmesi gerektiği görüşündedirler. Doktora öğrencilerinin önerileri arasında yer alan “Özel Öğretim Yöntemleri” konusu altında ise, öğrenciler edinilen genel öğretim



yöntemlerinin yanı sıra kendi alanlarının öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklere de yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. “Ölçme ve Değerlendirme” başlığı altında ise, doktora öğrencileri sınavların hazırlanması, çeşitli ölçme yaklaşımları ve ölçme sonuçlarının değerlendirilmesine de yer verilmesini önermektedirler. “Sınıf Yönetimi”, doktora öğrencilerinin programda yer almasını önerdikleri konular arasındadır. Bu konuda, sınıfta yaşanabilecek sorunlara karşı ne gibi önlemlerin alınabileceğine yer verilmesini belirtmişlerdir. Öte yandan, “Öğretim Teknolojileri” doktora öğrencilerinin önerdiği diğer konular arasında gösterilebilir. Doktora öğrencilerinin öğretim alanı içinde tanımlanan bu önerileri, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi kapsamında yer almaktadır. Ancak, öğrencilerin diğer konular arasında bu konuları önermeleri yine ilginç bir bulgudur. Bu durum, Gelişim ve Öğrenme dersinde olduğu gibi, doktora öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde de bu konulara daha fazla ağırlık verilmesi ya da daha somut bilgilerin sunulmasını istemeleri biçiminde yorumlanabilir.

Doktora öğrencilerinin programda yer almasını istedikleri diğer bir konu “Etkili İletişim”dir. Bu başlık altında, öğrencilerle ve diğer bireylerle etkili bir iletişimin nasıl kurulabileceği ve öğrenci-öğretim elemanı arasında nasıl bir ilişki olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra, “Etkili Konuşma ve Beden Dili”, “Eğitim Felsefesi”, “Eğitim Sosyolojisi” doktora öğrencilerinin programda yer almasını belirttikleri diğer konu başlıklarıdır. Öte yandan, doktora öğrencilerinin programda yer almasını düşündükleri diğer konular ise, “Hızlı Okuma”, “Araştırma ve Proje Yöntemleri” ve “Kişisel Gelişim”dir.

Doktora öğrencilerinin, katıldıkları program için en çok görüş belirtilen konu “Uygulama”dır. Bu kapsamda, doktora öğrencileri edindikleri bilgilerin kuramsal düzeyde kaldığını ve bu nedenle uygulama yapmalarının daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşü, araştırmanın bir sonraki görüş ve öneriler kısmında bir sorun olarak gösterilmiştir. Öte yandan doktora öğrencilerinden 13’ü, programda yer alan konuların yeterli olduğunu, ancak varolan içeriğin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin, programda yer verilmesini gerekli gördükleri konulara ilişkin görüşlerini destekleyen kimi araştırmalar bulunmaktadır. Kabakçı'nın (2006, s.127) “araştırma görevlilerinin, öğretimsel gelişim boyutunda öncelikle öğretim ortamlarında yeni teknolojileri kullanma ve öğretimi değerlendirme konularına gereksinim duydukları”, Moeini'nin (2003) “öğretim üyelerinin, öncelikle öğretimi planlama, ölçme ve değerlendirme gibi öğretimsel gelişim etkinliklerine; araştırma görevlilerinin ise öğrencilerle iletişim, zaman yönetimi ve kişisel gelişim etkinliklerine önem verdikleri”, Lawry ve Froese'ın (2001, s.8) “öğretim üyelerinin, düzenlenecek eğitim etkinliklerinde ders planlama, iletişim, değerlendirme teknikleri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle başa çıkma ve sınıf yönetimi konularını içermesi ve uygulamaya yer verilmesi”, Odabaşı'nın (2003, s.88) “öğretim üyelerinin, akademik personeli geliştirmede yer alabilecek etkinlikler arasında etkili ders anlatma ve teknolojik kaynakları etkili kullanmanın en çok ilgi duydukları etkinlikler olduğu”, Murray ve Holmes'ın (1997) “etkili öğretimi gerçekleştirme, öğrenme sürecine öğrenciyi katma konularında öğretimsel gelişim etkinliklerine gereksinim duydukları” ve Kerr'in (1983, s.76) “en çok ilgi çeken konu olarak öğrencileri güdüleme, alternatif öğretim stil ve stratejileri, öğretim üyesi olarak bilimsel etkinlikler, makale yazma ve yayımlama gibi konuların da öğretim üyelerinin ilgilerini çeken diğer konular arasında yer aldığı” bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin, programda yer almasını düşündükleri konuların çoğunluğunun aldıkları derslerin içeriğiyle ilgili olduğu ve bunlar arasında da yer almasını en çok istedikleri konuların başında karışılacakları hedef kitlenin özellikleri açısından ergenlik psikolojisine yer verilmesini, öte yandan derslerin uygulamalarla geliştirilmesi ve alanlarına uygun yöntem ve tekniklere de yer verilmesini önemli ve gerekli gördükleri anlaşılmaktadır. Öte yandan etkili iletişim kurma, etkili öğretim, sınıf yönetimi gibi konular da, öğrenciler tarafından programda yer almasını önerilen konular arasındadır. Doktora öğrencilerinin, varolan içeriğin yanı sıra programda yer almasını önerdikleri diğer konuların (sosyoloji, felsefe, hızlı okuma teknikleri, araştırma ve proje yönetimi, güzel konuşma ve beden dili, kişisel gelişim) daha çok mesleki gelişimin kişisel gelişim alanıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Doktora öğrencilerine son olarak, programla ilgili görüş ve önerilerini belirtmeleri istenen açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya toplam 144 öğrenci yanıt vermiştir. Doktora öğrencilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar programa ilişkin genel görüşler, programa ilişkin öneriler ve karşılaşılan güçlükler başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin, programa ilişkin genel görüşleri Çizelge 45’te verilmiştir.

Çizelge 45  
Doktora Öğrencilerinin Programa İlişkin Genel Görüşleri

Genel görüşler	N
Program gerekli ve yararlıdır.	20
Bu dersler öğrenciye, programa katılmamış hocalara daha eleştirel bakmamıza ve yetersiz olduğumuz konuları görmemize olanak sağladı.	5
Program, tüm öğretim elemanları için önemlidir.	4
Doktora aşamasında verilmesi gecikmiş bir uygulamadır.	3
İçerik, öğretim konusunda bilgi verici düzeydedir.	2
İsteğe bağlı olması derse olan ilgiyi ve dersin verimini artıracaktır.	1
Bu derslerden sınav yapılması uygun değildir.	1
YÖK ve üniversitelerdeki enstitüler tarafından bu derslere gereken önem verilmelidir.	1
Dersler daha etkin yürütülmelidir.	1
Toplam	38

Çizelge 45’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin programa ilişkin genel görüşleri incelendiğinde, katıldıkları programı gerekli ve yararlı gördükleri, bu program sonunda öğreticiliğe bakışlarında değişiklik olduğu ve tüm öğretim elemanları için gerekli buldukları söylenebilir. Doktora öğrencilerinin bu konudaki görüşleri, programın etkilerine ilişkin görüşleriyle de tutarlılık göstermektedir. Öte yandan, doktora öğrencileri derslerin isteğe bağlı olmasının verimi artıracağı, ilgili kişilerce bu programa gereken önemin verilmesi, ayrıca programda sınav yapılmasının uygun olmadığı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin, programla ilgili belirttikleri görüşler arasında yer alan önerileri Çizelge 46’da yer almaktadır.

Çizelge 46  
Doktora Öğrencilerinin Programa İlişkin Önerileri

Öneriler	N
Tüm öğretim elemanlarının bu tip derslere katılımına olanak sağlanmalıdır. Özellikle, bu konuda hiçbir eğitim almamış öğretim elemanlarının almaları zorunlu tutulmalıdır.	19
Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin içeriğinin oluşturulmasında üniversite öğrencileri temel alınmalıdır.	18
Öğretim sürecinde, öğrencinin derse katılımını sağlayıcı ve edinilen bilgilerin uygulanmasına ağırlık verici etkinlikler düzenlenmelidir.	9
Düzenlenen etkinlikler belirli bir süreyle sınırlandırılmamalı, öğretim elemanlarının gereksinimleri ve çalışma koşulları dikkate alınmalıdır.	8
Program gözden geçirilerek yaygınlaştırılmalıdır.	8
Programın sonunda geçerliliği olan bir katılım belgesi verilmeli, akademik yükseltmelerde bu belge dikkate alınmalıdır.	8
Bu programlar konusunda, enstitüler, öğretim üyeleri ve diğer ilgililer mutlaka bilgilendirilmelidir.	8
Bu dersler akademik hayata başlamadan alınmalıdır.	6
Programda öğrenci başarısının değerlendirmesinde yazılı sınav sonuçları değil, derse katılım ve gerçekleştirilen etkinlikler dikkate alınmalıdır.	5
Programların alanlara uyarlanmasında, ilgili alan uzmanlarından yararlanılmalıdır.	3
Öğrenme ortamları uygulamalı etkinliklere uygun biçimde düzenlenmelidir.	3
Uygulanacak programlar belirli zaman dilimleri ve saatlerle sınırlandırılmamalıdır.	2
Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır.	2
Programlar yüksek lisans ve lisans gruplarından bağımsız bir biçimde doktora öğrencileri için ayrı oluşturulmalıdır.	2
Değerlendirmeler, program sonrasında da devam edilerek, uygulamaların etkililiği değerlendirilmelidir.	1
Basılı ve görsel materyaller hazırlanmalı ve öğretim bunlarla desteklenmelidir.	1
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin içeriğinde daha çok öğretim tekniklerine yer verilmelidir.	1
Daha önce benzer dersleri alan öğrenciler bu derslerden muaf tutulmalıdır.	1
<b>Toplam</b>	<b>105</b>

Çizelge 46’da görüldüğü gibi, programla ilgili diğer görüş ve önerilerini belirten doktora öğrencilerinin programla ilgili önerileri, programa katılım biçimi, programın düzenlenme biçimi, uygulanma biçimi başlıkları altında değerlendirilebilir. Bu verilere göre, doktora öğrencileri bu programa tüm öğretim elemanlarının katılmalarını, bu konuda hiçbir eğitim almayan öğretim elemanları için zorunlu tutulmasını, bu programla ilgili herkesin (enstitüler, danışmanlar, diğer öğretim elemanları ve tüm yöneticiler) bilgilendirilmesini önerirken, programın belirli bir süreyle sınırlandırılmaması ve programa katılımın belgelendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Programla ilgili herkesin bilgilendirilmesi gerektiğine ilişkin bulgunun, Kuptarmond’un (2000, s.140), dekanların, bölüm başkanlarının diğer yöneticilerin tutumlarının öğretim üyelerinin katılımına engel oluşturduğuna ilişkin bulgusunu desteklediği söylenebilir. Öte yandan, programın devam etmesi gerektiğini düşünen doktora öğrencileri, bu konuda öncelikle programın gözden geçirilerek geliştirilmesini ve daha sonra yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Bu bulgu, Deggs’in (2005, s.112) “öğretim üyeleri, mesleki gelişim etkinliklerinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.” bulgusunu desteklemektedir. Programda yer alan derslerin içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleriyle ilişkili olarak ise, doktora öğrencileri şu önerilerde bulunmuşlardır: İçerik gözden geçirilmeli, öğretimde çeşitli etkinliklere ve uygulama çalışmalarına yer verilmeli, öğrenme ortamları öğrenmeye uygun hale getirilmeli, öğrenci başarısının değerlendirmesinde katılım ve gerçekleştirilen etkinlikler dikkate alınmalıdır.

Doktora öğrencilerinin programa ilişkin genel görüşlerinin yer aldığı Çizelge 47’ye göre, doktora öğrencilerinin programa tüm öğretim elemanlarının katılımlarının sağlanması, düzenlenecek etkinliklerde öncelikle gereksinimlerin belirlenmesi ve programların süresinin etkinliğin içeriğine ve öğretim elemanlarının çalışma koşullarına göre düzenlenmesi, öte yandan programların farklı alanlarda çalışan öğretim elemanları dikkate alınarak yapılandırılması, bunun için de konu alanı uzmanlarından destek alınması görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, doktora öğrencilerinin öğretimsel gelişim programı kapsamında yer alan derslerin yeniden gözden geçirilerek geliştirilmesi görüşünde oldukları söylenebilir.

Doktora öğrencilerinin programa ilişkin diğer görüşler kapsamında belirttikleri kimi görüşlerin ise, yaşadıkları güçlüklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Doktora öğrencilerinin bu konudaki görüşleri Çizelge 47’de verilmiştir.

**Çizelge 47**  
**Doktora Öğrencilerinin Yaşadıkları Güçlükler**

<b>Konular</b>	<b>N</b>
Programın uygulanma zamanı	6
Programın içeriğinin ilk ve ortaokul öğrencilerini kapsamaması ve bu nedenle işlevsel olmaması ve edinilen bilgilerin kuramsal düzeyde kalması	3
Lisans döneminde alınan derslerin tekrar alınması zorunluluğu	1
Programlar konusunda önceden bilgilendirilmeme	1
Etkinliklerin çok zaman gerektirmesi ve işlerin yoğunluğu nedeniyle bunu gerçekleştirilememesi	1
Sınıfların kalabalık oluşu	1
Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin yetersiz olması ve dersi zevkli kılmaması	1
<b>Toplam</b>	<b>15</b>

Çizelge 47’de görüldüğü gibi, araştırma anketinin birinci bölümünde doktora öğrencilerinin dersleri alırken yaşadıkları sorunlardan farklı olarak, bu bölümde öğrencilerin programın uygulanma zamanının ve içeriğin üniversite öğrencilerine ders verecek kişiler olarak kendilerine uygun olmadığı, bu programa katılım konusunda önceden bilgilendirilmedikleri, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması ve derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili öğrenmelerine katkı sağlamadığı konularında güçlükler yaşadıkları ve bu nedenle olumsuz düşündükleri biçiminde söylenebilir.

#### **4.9.5. Öğretim Elemanlarının Diğer Görüş ve Önerileri**

Araştırma anketinde, son olarak öğretim elemanlarına Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersleri dışında başka derslere yer verilip

verilmemesi konusundaki görüşleri, derslerin içeriğinin gerekliliği ve programa ilişkin diğer görüş ve önerileri sorulmuştur.

Öğretim elemanlarının programın geliştirilmesi kapsamında, başka derslere yer verilmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Çizelge 48’de verilmiştir.

Çizelge 48  
Öğretim Elemanlarının Programda Başka Derslerin Yer Alması Konusundaki Görüşleri

	N
Evet	13
Hayır	12
Toplam	25

Çizelge 48’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretim elemanlarından onüçü programda başka derslere yer verilmesi gerektiğini, onikisi ise başka derslere yer verilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Programda başka derslere yer verilmesi gerektiğini belirten öğretim elemanlarından bu dersleri yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir.

Programda başka derslere yer verilmesi gerektiğini belirten öğretim elemanları, programda yer alması gereken dersler arasında, “Sınıf Yönetimi”, “Öğrenme Kuramları”, “Öğrenme Stratejileri”, “Güdülenme”, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, “Psikolojik Danışma ve Rehberlik”, “Özel Öğretim Yöntemleri”, “Eğitimde Etik”, “Sosyal Psikoloji” derslerini göstermişlerdir. Öğretimden elemanlarından biri ise, Gelişim ve Öğrenme derslerinin iki ayrı ders olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının programda yer verilmesini önerdikleri “Sınıf Yönetimi”, “Öğrenme Stratejileri”, “Özel Öğretim Yöntemleri” ve “Güdülenme” konularının, doktora öğrencilerinin programda yer alması gerektiğini düşündükleri sorusuna verilen yanıtlarla benzerlik göstermektedir. Doktora öğrencilerinde olduğu gibi, öğretim elemanlarının programda yer alması gerektiğini düşündükleri derslere ilişkin önerileri incelendiğinde, öğrenme kuramları, öğrenme stratejileri, güdülenme gibi konuların

yürütmüş oldukları derslerin içeriğinde yer aldığı bilinmektedir. Öğretim elemanlarının derslerin içeriğinde yer alan bu konuları bir ders olarak yer almasını önermelerinin nedeni, derslerinde bu konulara yeterince yer verememeleri, ancak bu konuyu çok önemsemeleri ve sınıf içi gözlemlerine göre de doktora öğrencileri için daha önemli görülmesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına son olarak, derslerin içeriğinde yer alan konuların doktora öğrencileri için ne derece gerekli gördükleri sorusu yöneltilmiştir. Bu amaçla, her iki dersin içeriği Yükseköğretim Kurulu'nun ders tanımı, derslerle ilgili basılı materyallerde yer alan konular derlenerek, Gelişim ve Öğrenme dersi için 12, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi için 15 önerme hazırlanmıştır. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinden elde edilen veriler Çizelge 49 ve 50'de verilmiştir.

Çizelge 49'da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının sekizi "Gelişimin temelleri" konusunu "çok gerekli", dördü "oldukça gerekli", biri ise "biraz gerekli" olduğunu belirtmiştir. "Gelişimin ilkeleri" konusunu "çok gerekli" bulan öğretim elemanlarının sayısı yedidir. Buna karşın beşi bu konuyu "oldukça gerekli", biri ise "biraz gerekli" gördüklerini belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının dördü "Gelişimi etkileyen etmenler" konusunu "çok gerekli", altısı "oldukça gerekli", üçü ise "biraz gerekli" gördüklerini belirtmiştir. "Gelişim kuramları" konusunu "çok gerekli" ve "oldukça gerekli" bulan öğretim elemanlarını sayısı altı, "biraz gerekli" bulanların sayısı ise birdir. Öğretim elemanlarının gelişimle ilgili konulara verdikleri yanıtlardan, büyük çoğunluğunun bu konuları oldukça gerekli gördükleri söylenebilir.



**Çizelge 49**  
**Öğretim Elemanlarının Gelişim ve Öğrenme Dersinde Yer Alan İçeriğin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri**

	<b>Çok Gerekli</b>	<b>Oldukça Gerekli</b>	<b>Biraz Gerekli</b>	<b>Hiç Gerekli Değil</b>	<b>Toplam</b>
	N	N	N	N	N
1. Gelişimin temelleri	8	4	1	-	13
2. Gelişimin ilkeleri	7	5	1	-	13
3. Gelişimi etkileyen etmenler	4	6	3	-	13
4. Gelişim kuramları	6	6	1	-	13
5. Öğrenme süreci	8	5	-	-	13
6. Öğrenme kuramları	7	5	1	-	13
7. Öğrenme ilke ve teknikleri	7	4	-	2	13
8. Öğrenmede bireysel farklılıklar	11	2	-	-	13
9. Öğrenmede motivasyon ve öğrencileri motive etme yolları	9	4	-	-	13
10. Ergenlik psikolojisi	9	3	1	-	13
11. Problem çözme	8	4	-	1	13
12. Etkili ders çalışma	8	5	-	-	13

Öğrenmeyle ilgili konulara ilişkin maddelerin yer aldığı Çizelge 49'a göre, öğretim elemanlarının sekizi "Öğrenme süreci"ni "çok gerekli", beşi de "oldukça gerekli" biçiminde yanıtlamıştır. "Öğrenme kuramları" konusunu "çok gerekli" bulan öğretim elemanlarının sayısı yedi, "oldukça gerekli" bulan öğretim elemanlarının sayısı beştir. Öğretim elemanlarından yalnızca biri, öğrenme kuramları konusunu "biraz gerekli" bulmaktadır. Öğretim elemanlarının yedisi "Öğrenme ilkeleri ve teknikleri" konusunda "çok gerekli", dördü "oldukça gerekli" yanıtını verirken, ikisi "hiç gerekli değil" seçeneğini işaretlemiştir. "Öğrenmede bireysel farklılıklar" konusuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin dağılımı şöyledir: Onbiri "çok gerekli", ikisi "oldukça gerekli". Öğrenme konusu kapsamında yer alan "Öğrenmede motivasyon ve öğrencileri motive etme yolları" konusunda öğretim elemanlarının dokuzu "çok gerekli", dördü de "oldukça gerekli" biçiminde yanıtlamıştır. Bu verilere dayanarak, öğretim elemanlarının çoğunluğunun öğrenme konusu kapsamında yer alan konuları oldukça gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 49'a göre, "Ergenlik psikolojisi" konusunda öğretim elemanlarının dokuzu "çok gerekli", üçü "oldukça gerekli", biri ise "biraz gerekli" olduğu görüşündedir. Bu bulgu, doktora öğrencilerinin derslerin içeriğine ilişkin önerdikleri diğer konularla ilişkili bulguyla benzerlik göstermektedir. Öğretim elemanlarının sekizi "Problem çözme" konusunu "çok gerekli", dördü "oldukça gerekli" seçeneğini işaretlerken, biri "hiç gerekli değil" seçeneğini işaretlemiştir. "Etkili ders çalışma" konusuna ilişkin olarak ise, öğretim elemanlarının sekizi "çok gerekli", beşi de "oldukça gerekli" biçiminde yanıt vermiştir. Bu verilere göre, öğretim elemanlarının çoğunluğunun ergenlik psikolojisi, problem çözme ve etkili ders çalışma konularını oldukça gerekli buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının Gelişim ve Öğrenme dersinde yer alan konuların doktora öğrencileri için ne kadar gerekli gördüklerine ilişkin yanıtlarının dağılımına göre, öğretim elemanlarının çoğunluğu bu konuları doktora öğrencileri için oldukça gerekli buldukları söylenebilir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde yer alan konuların, bu dersleri yürüten öğretim elemanları tarafından doktora öğrencileri için gerekliliği konusundaki görüşleri ise Çizelge 50'de verilmiştir.

Çizelge 50'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının onikisi "Öğretimi planlama" konusunu "çok gerekli" olarak belirtirken, biri "oldukça gerekli" olduğunu belirtmiştir. "Amaç yazma" konusunu "çok gerekli" bulan öğretim elemanlarının sayısı ondur. Buna karşın, öğretim elemanlarının ikisi bu konuyu "oldukça gerekli", biri ise "biraz gerekli" gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının onu "İçerik düzenleme" konusunu "çok gerekli", üçü ise "oldukça gerekli" gördüklerini belirtmişlerdir. "Öğretim ilkeleri" konusunu "çok gerekli" bulan öğretim elemanlarının sayısı onbir, "biraz gerekli" bulanların sayısı ise ikidir. Öğretim elemanlarının yedisi "Ders planı hazırlayabilme" konusunu "çok gerekli", beşi "oldukça gerekli", biri ise "biraz gerekli" biçiminde yanıtlamıştır. Bu verilere göre, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun öğretimi planlama, amaç yazma, içerik düzenleme,

öğretim ilkeleri ve ders planı hazırlama konularını doktora öğrencileri için gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

**Çizelge 50**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde Yer Alan İçeriğin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri**

	<b>Çok Gerekli</b>	<b>Oldukça Gerekli</b>	<b>Biraz Gerekli</b>	<b>Hiç Gerekli Değil</b>	<b>Toplam</b>
	N	N	N	N	N
1. Öğretimi planlama	12	1	-	-	13
2. Amaç yazma	10	2	1	-	13
3. İçerik düzenleme	10	3	-	-	13
4. Öğretim ilkeleri	11	2	-	-	13
5. Ders planı hazırlama	7	5	1	-	13
6. Öğretim ortamlarının düzenlenmesi	8	5	-	-	13
7. Öğretim yöntem ve teknikleri	11	2	-	-	13
8. Öğretme stratejileri	9	3	1	-	13
9. Öğretim materyali hazırlama	7	5	1	-	13
10. Sınıf yönetimi	9	3	1	-	13
11. Etkili iletişim becerileri	11	1	1	-	13
12. Zaman yönetimi	9	2	1	1	13
13. Ölçme ve değerlendirme teknikleri	11	1	-	1	13
14. Ölçme aracı hazırlama	8	4	-	1	13
15. Değerlendirme yaklaşımları	8	3	1	1	13

Öğretim elemanlarının öğretimle ilgili konulara ilişkin görüşlerinin yer aldığı Çizelge 50'ye göre, öğretim elemanlarının onikisi “Öğretim ortamlarının düzenlenmesi” konusunu “çok gerekli”, biri ise “oldukça gerekli” olduğu biçiminde yanıtlamıştır. “Öğretim yöntem ve teknikleri” konusunu “çok gerekli” bulan öğretim elemanlarının sayısı onbir, “oldukça gerekli” bulan öğretim elemanlarının sayısı ise ikidir. “Öğretme stratejileri” konusuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin dağılımı şöyledir: Dokuzu “çok gerekli”, üçü “oldukça gerekli”, biri “biraz gerekli”. Öğretim konusu kapsamında yer alan “Öğretim materyali hazırlama” konusunda öğretim elemanlarının

yedisi “çok gerekli”, beşi “oldukça gerekli”, biri ise “biraz yeterli” seçeneğini işaretlemiştir. Bu verilere dayanarak, öğretim elemanlarının çoğunluğunun öğretim konusu kapsamında yer alan konuları oldukça gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 50’ye göre, “Sınıf yönetimi” konusunda öğretim elemanlarının dokuzu “çok gerekli”, üçü “oldukça gerekli”, biri ise “biraz gerekli” olduğu görüşündedir. Öğretim elemanlarının onbiri “Etkili iletişim becerileri” konusunu “çok gerekli”, biri “oldukça gerekli”, biri de “hiç gerekli değil” biçiminde yanıt vermiştir. Etkili iletişim becerilerinin gerekliliği konusundaki öğretim elemanlarının görüşleri, öğrencilerin dersler kapsamında yer verilmesini istedikleri konularla ilgili görüşleriyle benzerlik göstermektedir. “Zaman yönetimi” konusuna ilişkin olarak ise, öğretim elemanlarının dokuzu “çok gerekli”, ikisi “oldukça gerekli”, biri “biraz gerekli” biçiminde yanıt verirken, biri ise “hiç gerekli değil” biçiminde yanıt vermiştir. Bu verilere göre, öğretim elemanlarının çoğunluğunun, sınıf yönetimi, etkili iletişim becerileri ve zaman yönetimi konularını doktora öğrencileri için oldukça gerekli buldukları anlaşılmaktadır.

Ölçme konusu kapsamında öğretim elemanlarının onbiri “Ölçme ve değerlendirme teknikleri” konusunu “çok gerekli”, biri “oldukça gerekli” olduğunu belirtirken, biri de “hiç gerekli değil” biçiminde yanıt vermiştir. Öğretim elemanlarının sekizi “Ölçme aracı hazırlama” konusunu “çok gerekli”, dördü “oldukça gerekli” bulurken biri de “hiç gerekli değil” biçiminde görüş belirtmiştir. “Değerlendirme yaklaşımları” konusunda ise öğretim elemanlarının sekizi “çok gerekli”, üçü “oldukça gerekli”, biri “biraz gerekli” biçiminde yanıt verirken, biri de “hiç gerekli değil” biçiminde yanıt vermiştir. Bu verilere göre, öğretim elemanlarının çoğunluğunun ölçme ve değerlendirmeye ilgili konuları doktora öğrencileri için oldukça gerekli buldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun, ders kapsamında yer alan hemen tüm konuları doktora öğrencileri için oldukça gerekli buldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına son olarak programla ilgili görüş ve önerilerini belirtmeleri istenen açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının bu

soruya verdikleri yanıtlar genel öneriler, programın düzenlenmesine ilişkin öneriler, uygulama ilkelerine ilişkin öneriler, içeriğe ilişkin öneriler, öğrenme ortamlarına ilişkin öneriler, dersleri yürüten öğretim elemanlarına ilişkin öneriler başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının programa ilişkin genel görüş ve önerileri arasında, bu dersi alan öğretim elemanlarının ödüllendirilmelerinin gerektiğini, programa katılan öğrencilerin güdülenmelerinde ilgili enstitülerdeki kişilerin ve her öğrencinin kendi alanındaki öğretim üyelerinin büyük etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüş ve önerileri, Korkut'un (1999, s.292) "Öğretim üyeleri, kariyerle ilgili kararlarda öğretim performansıyla ilgili değerlendirmelerin dikkate alınması gerektiğini düşünmektedirler. "Öğretim üyeleri, kariyerle ilgili kararlarda öğretim performansıyla ilgili değerlendirmelerin dikkate alınması gerektiğini düşünmektedirler." bulgusunu desteklemektedir.

Öğretim elemanlarından biri programın düzenlenmesine ilişkin olarak, programa katılan öğrencilerin genellikle çalışan kişiler olması nedeniyle, derslerin mesai dışında yapılması için bir düzenlemeye gidilmesi önerisinde bulunmuştur. Bu öneri, doktora öğrencileri ile dersleri yürüten diğer öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleriyle tutarlılık göstermemektedir.

Uygulama ilkeleri kapsamında öğretim elemanları, dersi alan öğrencilere bir öğretim üyesi gibi yaklaşıldığında sürecin çok verimli olduğunu, derslerin bir yük olmaktan çok, öğrencileri katılıma özendirici olmasına özen gösterilmesi ve dersin amacının iyi belirtilirse hemen tüm öğrencilerin istekle devam ettiği biçiminde görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin bu görüşleri, yetişkin öğrenenlerin öğrenme özelliklerine ilişkin ortaya atılan varsayımları doğruladığı biçiminde yorumlamak olanaklıdır.

Öğretim elemanları, öğrenme ortamlarına ilişkin olarak da, programların uygulanması aşamasında enstitülerin öğrencilerin rahat ders görmeleri için uygun ortam, araç gereç sağlamaları gerektiğini, özellikle Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin

süresinin dersin etkili yürütülmesi açısından sorun oluşturduğunu ve sınıfların kalabalık olmasıyla birlikte, bu sorunun daha da büyüdüğünü belirtmişlerdir. Öğrenme ortamlarının uygunluğunun yanı sıra öğrenci sayılarının yoğunluğu, kimi doktora öğrencileri tarafından da yaşanan güçlükler arasında gösterilmiştir.

Öğretim elemanlarının en çok görüş belirttikleri ve öneride buldukları konu, programın içeriğiyle ilgilidir. Buna göre, programın içeriğinin öğretim üyeliği yapacak olan kişiler için uygun hale getirilmesi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin içeriğinin mutlaka azaltılması, ayrıca bu derste kullanılacak Türkçe yayınların yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Öte yandan, Gelişim ve Öğrenme dersinin ya iki dönemde ya da tek dönemde “Psikolojiye Giriş” dersi adı altında verilmesi, derslerin uygulama ağırlıklı olarak düzenlenmesi biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının programın kapsamında yer alan derslerin içeriğine ilişkin görüşlerin, bir bütün olarak doktora öğrencilerinin bu konudaki görüşleriyle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretim elemanları diğer görüş ve öneriler kapsamında, dersleri yürüten öğretim elemanlarına ilişkin olarak da bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler şu şekildedir: “Öğretim üyelerine ikinci öğretim ücreti ödenmelidir.”, “Dersleri öğretim üyeleri tarafından sağlıklı yürütülüp yürütülmediğine ilişkin bir denetim yapılmalıdır.”, “İlgili enstitü yöneticilerinin öğretim üyeleri tarafından derslerinin sağlıklı yürütülmesi için onlarla zaman zaman bir araya gelinerek sıkıntıları dinlenmelidir.” Öte yandan, öğretim elemanlarından biri, bu derslere YÖK’ün zorunlu tuttuğu dersler gözüyle bakıldığı, bu nedenle oluşan olumsuz tutumların programın ciddi bir biçimde uygulanmasıyla giderilebileceğini, diğer bir deyişle öğretim üyelerine çok iş düştüğünü belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının programa ilişkin görüş ve önerilerinden programa ilişkin çeşitli güçlüklerin olduğu, ancak kendi deneyimleri doğrultusunda bu sorunlara ilişkin çözümler üretebildikleri, programın başarısında öğretim elemanlarının önemli bir rolü olduğunu düşündüklerini söylemek olanaklıdır.

## **Beşinci Bölüm**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, amacı, yöntemi özetlenmiş ve elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve sorunun çözümü ile ileriki araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Sonuç**

Bilginin kaynağı olan yükseköğretim kurumları, ürettikleri bilgi, bilim, teknoloji ve yetiştirdikleri insangücüyle toplumsal yaşamda tüm hizmet, üretim ve işletim sistemlerinin işlerlik, işlevsellik ve verimlilik niteliklerini doğrudan etkilerler. Yükseköğretim kurumları, üstlendikleri bu görevler doğrultusunda bilimsel çalışma ve araştırma yapmayı, bilgi ve teknoloji üretmeyi, ürettikleri bilgi ve teknolojileri yayarak toplumsal gelişmeye ve kalkınmaya katkı sağlamayı amaçlarlar. Yükseköğretim kurumlarının bir diğer amacı da, toplumunun gereksinimi olan üst düzey niteliklere sahip bireyleri yetiştirmektir. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumlarının bilimsel araştırmalarla içinde buldukları toplumun sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel alanlardaki değişim ve gelişmesinde gerekli olan bilgi, teknik ve teknolojinin üretimini gerçekleştirmenin yanı sıra, akademik ve mesleki eğitim-öğretimle de nitelikli insangücü kitlesini yetiştirme yükümlülükleri vardır.

Yükseköğretim kurumlarının yasalarda tanımlanan amaçlarını istenilen düzeyde ve nitelikte gerçekleştirebilmeleri, sayı ve nitelik yönünden yeterli öğretim elemanları ile olanaklıdır. Bu durum, öğretim elemanları içinde asıl kitleyi oluşturan öğretim üyelerine, etkili araştırmacılık ve öğreticilik olmak üzere iki temel görev yüklemektedir.

Öğretim üyelerinin araştırmacılık görevi, akademik kimliklerinin temeli olarak görülmekte ve bu konudaki yetişim gereksinimleri lisansüstü öğrenim ve meslek içinde akademik yükseltme süreçleriyle karşılanmaktadır. Buna karşılık, öğretim üyelerinin öğretim konusunda sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması ise, genellikle ikinci plana itilmekte ve iş içinde deneyim ve meslektaş etkileşimi yoluyla yetişme süreçlerine bırakılmaktadır. Ancak, yükseköğretim kurumlarının üstlendikleri görevleri ve gerçekleştirmekle yükümlü oldukları amaçları dikkate alındığında, öğretim elemanlarına yüklenen her iki görevin de önemli olduğu ve birinin diğersinden daha öncelikli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretim üyelerinin akademik yaşamlarının başlangıcından itibaren hem nitelikli bir araştırma hem de etkili bir öğretici olarak yetiştirilmeleri yükseköğretim kurumlarının etkililiği yönünden son derece önemli bir gerekliliktir.

Türk yükseköğretim sisteminde, öğretim elemanlarının niteliğinin artırılmasında alan bilgisinin yanı sıra öğretim bilgi ve becerilerinin de önemli görülmesiyle birlikte, Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, eğitim bilimleri alanı dışındaki bilim dallarında doktora öğrenimine devam eden ve üniversitelerde araştırma görevliliği ve diğers kadrolarda görevli öğretim elemanları ile üniversite dışından kişilerin (doktora öğrencileri) geleceğin öğretim üyesi adayları olarak öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, Öğretimsel Gelişim Programı kapsamında "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerini almalarını sağlayacak bir uygulama başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu'nun almış olduğu bu karar, öğretim üyesi adayları olarak öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir gelişmedir. Ancak, bu araştırma kapsamında Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programı olarak tanımlanan ve yaklaşık yedi yıldır hemen tüm üniversitelerde uygulanmakta olan bu programın, ne kadar etkili olduğunun ya da amaca ne kadar hizmet ettiğinin bilinmesi için çeşitli yönleriyle değerlendirilmesi gereklidir. Bu gerekliliğe dayanan bu araştırma, öğretim üyesi adayları olarak doktora öğrenimi aşamasında olan öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük olarak verilen Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin bu dersleri alan doktora öğrencileri



ile bu dersleri veren öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada, tarama modellerinden olan tekil tarama ve ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modeliyle öğretimsel gelişim programına katılan doktora öğrencilerinin kişisel bilgileri, bu programa ilişkin görüşleri ve beklentileri ile bu programda yer alan dersleri yürüten öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşleri ve programı uygulamada yaşadıkları sorunlar betimlenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle ise, doktora öğrencilerinin programa ilişkin görüş ve beklentileri ile kişisel bilgileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin açıldığı 38 devlet üniversitesinde bu dersleri alan doktora öğrencileri ve bu dersleri yürüten öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma evreni içinde yer alan doktora öğrencilerinden pilot uygulamanın dışında tutulan 994 doktora öğrencisinden 576'sına (%58) ve yine pilot uygulamanın dışında tutulan 60 öğretim elemanından ise 25'ine (%42) ulaşılabilmektedir.

Araştırmanın amacı kapsamında gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından biri doktora öğrencileri, diğeri ise öğretim elemanlarına uygulanmak üzere hazırlanan “Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi” başlıklı iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde sayı ve yüzdeler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans çözümlemesi ve Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının veri toplama aracında yer alan sorulara verdikleri yanıtların çözümlenmesinden elde edilen sayısal verilere dayalı bulgular, araştırmanın alt amaçlarına uygun başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır. Araştırmada bu bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. 2005–2006 öğretim yılı güz dönemi Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının *uygulanma biçimine* ilişkin görüşlere dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

- Gelişim ve Öğrenme ve / veya Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini doktora öğrencilerinin yarıdan fazlası tez aşamasında, yarıya yakını da ders veya yeterlik aşamasında; yarıdan fazlası her iki dersi birlikte, geri kalanlar ise yalnızca birini; büyük çoğunluğu kendi üniversitelerinde, çok az sayıda öğrenci ise kendi üniversitelerinde açılmadığı veya ulaşımı daha kolay olduğu için başka üniversitelerden; yine büyük çoğunluğu yalnızca doktora öğrencileriyle, küçük bir kesimi de lisans veya yüksek lisans öğrencileriyle birlikte almışlardır.
- Üniversitelerin hemen tamamında bu dersler, haftalık ders saatleri içinde yüz yüze yapılmakta ve büyük çoğunluğunda yalnızca doktora öğrencilerinin birlikte alabilecekleri biçimde düzenlenmektedir.
- Doktora öğrencilerinin yarıdan fazlası bu dersleri alırken, özellikle görevlerinin gereği ders / iş yoğunluğunun fazla olması ve derslerin zamanının uygun olmaması nedeniyle sorunlar yaşamaktadır. Öte yandan, enstitüler tarafından yeterli biçimde bilgilendirilmeme, daha önce aldıkları bu derslerden muaf tutulmama, derslere yoğun talebe karşı kontenjanların yeterli olmaması, derslerin sadece bir dönemde açılması, derslerin yüksek lisans gruplarıyla verilmesi, teknik sorunlar, iki dersin aynı dönemde açılmaması ve bu nedenle farklı enstitüler ya da üniversiteden alınması, doktora öğrencilerinin dersleri alırken yaşadıkları sorunlar arasındadır.

2. 2005–2006 öğretim yılının güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alan doktora öğrencilerinin *programın uygulama ilkelerine ve öğelerine* ilişkin görüşlere dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

- Doktora öğrencilerinin çoğunluğu, programın uygulanması sırasında öğretim sürecinden önce öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin ve önbilgilerinin belirlenmesi ve onlara programın öğeleriyle ilgili bilgilerin verilmesi ilkelerine genel olarak uyulduğu,
- programda yer alan derslerin amaçlarının açıklık ve anlaşılabilirlik, hedef kitlenin beklenti ve gereksinimlerine uygunluk, hedef kitlenin öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterlikleri kapsamı ve gerçekleştirilebilirlik niteliklerine yeterli düzeyde sahip olduğu,
- programda yer alan derslerin içeriklerinin amaçlara uygunluk, ilgi çekicilik, önemlilik ve hedef kitlenin gelişimine katkı sağlaması özelliklerine yeterli düzeyde sahip olduğu,
- programda yer alan derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, derse katılımın sağlanmasının, kullanılan araç ve gereçlerin, öğrenme ortamlarının ve derse ayrılan sürenin genel olarak uygun olduğu,
- programda öğrencilerin derslerde başarı durumlarının değerlendirilmesi amaçlara, kullanılan değerlendirme araçlarına ve değerlendirme ölçütlerine uygunluğu konularında genel olarak uygun olduğu görüşündedirler.

3. Doktora öğrencilerinin *programın uygulama ilkelerine ve öğelerine ilişkin görüşleri ile öğretim konusundaki deneyimleri ve doktora öğrenimi gördükleri alan arasındaki farklılığın belirlenmesine* ilişkin bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

- Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin, Gelişim ve Öğrenme dersinin uygulama ilkeleri ile programın öğelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğretim konusunda deneyimi olan doktora öğrencileri ile deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulama ilkeleri ile programın öğelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Doktora öğrencilerinin doktora öğrenimi gördükleri alanla Gelişim ve Öğrenme dersinin uygulama ilkeleri ile programın öğelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Doktora öğrencilerinin doktora öğrenimi gördükleri alana göre, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulama ilkeleri ile programın öğelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. Doktora öğrencilerinin *Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin amaçlarına ulaşılma düzeyine* ilişkin görüşlerine dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

- Doktora öğrencilerinin çoğunluğu, Gelişim ve Öğrenme dersinde kazandırılması öngörülen bilgileri oldukça yeterli düzeyde kazandıkları görüşündedir. Buna göre, Gelişim ve Öğrenme dersinin amaçları yeterli düzeyde gerçekleşmiştir.

- Doktora öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde istenen becerileri oldukça yeterli düzeyde kazandıkları belirlenmiştir. Buna göre, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin amaçları yeterli düzeyde gerçekleşmiştir

5. Doktora öğrencilerinin *programın öğretim bilgi ve becerilerine etkilerine ilişkin görüşlerine* dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

- Doktora öğrencilerinin tamamına yakını, öğretim bilgi ve becerilerinin kazanılmasını tüm öğretim elemanları için önemli bulmaktadır.
- Doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğu, programın sürdürülmesi gerektiği görüşündedir.
- Doktora öğrencilerinin çoğunluğu, programda kazandıkları bilgilerin meslek yaşamlarına katkı sağlayacak nitelikte bulmaktadır.
- Doktora öğrencilerinin çoğunluğu, programın öğretim bilgi ve becerileri konusunda kendilerini daha iyi tanıdıklarını sağladığını düşünmektedir.
- Doktora öğrencilerinin yarıdan fazlası, programın öğreticiliğe bakışlarında bir değişiklik yarattığı düşüncesindedir.
- Doktora öğrencilerinin çoğunluğu, edinilen bilgilerin derslerinde etkili bir biçimde kullanabilecekleri görüşündedir.
- Doktora öğrencilerinin çoğunluğu, bu dersleri zorunluluk olmadan da alabilecekleri görüşünde oldukları, küçük bir kesiminin ise bu görüşte olmadıkları belirlenmiştir.

- Programa katılan doktora öğrencilerinin çoğunluğu programı, programda yer alan derslerin önemi, sürekliliği, meslek yaşamlarına katkısı yönünden olumlu değerlendirmektedir.
6. Doktora öğrencilerinin *programın etkilerine ilişkin görüşleri ile öğretim konusundaki deneyimleri ve doktora öğrenimi gördükleri alan arasındaki farklılığın belirlenmesine ilişkin sonuçlar:*
- Öğretim konusunda deneyimi olan ve öğretim konusunda deneyimi olmayan doktora öğrencilerinin görüşleri ile programın etkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
  - Doktora öğrencilerinin doktora öğrenimi gördükleri alanla programın etkilerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, Sağlık Bilimleri alanında doktora öğrenimi gören öğrenciler, programı Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil ve Fen ve Matematik Temel alanlarında doktora öğrenimi gören öğrencilerden daha olumlu değerlendirmektedir.
7. Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının, *programın uygulama ilkelerine ve öğelerine ilişkin görüşlere dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar:*
- Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun, derslerin uygulanması sırasında derse başlamadan önce öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretim sürecinden önce programın öğeleriyle ilgili bilgilerin verilmesi, öğretim sürecinden önce öğrencilerin önbilgilerinin belirlenmesi ilkelerine uydukları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinin, doktora öğrencilerinin görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.

- Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, derslerin amaçlarının açık ve anlaşılır olduğu, doktora öğrencilerinin beklenti ve gereksinimlerine uygun olduğu görüşündedir. Öğretim elemanlarının dersin amaçlarına ilişkin görüşleri, doktora öğrencilerinin bu konudaki görüşleriyle büyük oranda benzerlik göstermektedir.
- Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının çoğunluğu, bir bütün olarak bu derslerin içeriğinin amaçlara uygunluğu, ilgi çekiciliği, önemi ve hedef kitlenin gelişimine katkısı yönlerinden genel olarak uygun bulmaktadır. Doktora öğrencilerinin derslerin içeriği konusundaki görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşlerinin genel olarak benzerlik göstermektedir.
- Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının çoğunluğunun, derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde doktora öğrencilerinin öğrenmelerini etkili ve verimli kılmak için uygun etkinliklere yer verdikleri, derse ayrılan süreyi ise kısmen uygun buldukları belirlenmiştir.
- Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanları, derslerinde öğrenci başarısının değerlendirmesinde çeşitli değerlendirme etkinliklerine yer vermektedir.
- Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, derslerinin uygulama ilkelerini, amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini genel olarak uygun bulmaktadır.

8. Öğretimsel gelişim programını yürüten *öğretim elemanlarının uygulamada karşılaştıkları olumsuzluklara* ilişkin görüşlerine dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

- Öğretim elemanlarının yarıdan fazlasının, öğrencilerin başlangıçta dersi alırken isteksiz davranmalarından dolayı güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.
- Öğretim elemanlarının çoğunluğunun, öğrencilerin derse katılmada direnç gösterme konusunda güçlük yaşamadıkları belirlenmiştir.
- Her iki ders için öğretim elemanlarının yarısından biraz fazlasının, öğrencilerin dersi kendileri için uygun görmedikleri konusunda kısmen güçlük yaşadıkları, öte yandan yarıya yakınının ise bu konuda bir güçlük yaşamadıkları belirlenmiştir.
- Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının çoğunluğunun öğrencilerin konuları anlamada bir güçlük yaşamadıkları, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının yarıdan fazlasının ise, bu tür bir sorun yaşamadıkları, bir kesiminin ise kısmen yaşadıkları belirlenmiştir.
- Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının çoğunluğunun, derste öğrencilerin ödev, proje, rapor, uygulama vb. etkinliklere katılmak istememeleri konusunda bir güçlük yaşamadıkları, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının yarıdan fazlasının bu tür bir güçlekle karşılaşmadıkları, bir kesiminin ise kısmen bu tür bir güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.
- Gelişim ve Öğrenme dersini yürüten öğretim elemanlarının çoğunluğunun konuları öğrencilerin alanlarına uyarlamada bir güçlük yaşamadığı, bir kesiminin ise kısmen yaşadıkları; öte yandan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde öğretim elemanlarının yarıdan biraz fazlasının bu tür



bir güçlük yaşamadıkları, bir kesiminin kısmen, çok az bir kesiminin ise konuları farklı alanlara uyarlamada, uygun örnekler bulmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

- Öğretim elemanlarının çoğunluğunun, öğrencileri öğrenmeye güdülemede bir güçlük yaşamadıkları belirlenmiştir.
- Öğretim elemanlarının derslerini yürütürken yaşadıkları diğer güçlükler ise, öğrenci devamsızlığı, derslerin gün ve saatlerinin bu dersleri alan tüm öğrencilere uygun olmaması, ölçme ve değerlendirme gibi bazı konuların alanlara uyarlanamaması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yanı sıra bu dersleri yürüten kimi öğretim elemanlarının bu derslerin gerekliliğine inanmaması, öğrencilerin bu derslerle ilgili olarak bağlı oldukları enstitüler tarafından önceden bilgilendirilmemeleri, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin içeriğinin çok yoğun olması ve farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin her birinin alanlarına uygun etkinliklere yer verilmemesi olarak sıralanmıştır.
- Öğretim elemanlarının çoğunluğunun, derslerini yürütürken genel olarak bir güçlük yaşamadıkları, yaklaşık yarısının ise öğrencilerin dersi almada isteksiz davranmaları, dersi kendileri için uygun görmemeleri konularında kısmen güçlük yaşadıkları anlaşılmaktadır.

9. Doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının *programın geliştirilmesine* ilişkin görüşlerine dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

- Doktora öğrencilerinin yarıdan biraz fazlası programa katılımın isteğe bağlı, yarıya yakınının ise zorunlu olması; öğretim elemanlarının çoğunluğu ise zorunlu olması gerektiği görüşündedir.
- Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, programa tüm öğretim elemanlarının katılması gerektiği görüşündedir.

- Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu programın ders biçiminde düzenlenmesi gerektiği görüşündedirler. Programın ders biçiminde düzenlenmesi görüşünü savunan doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, derslerin yüzü yüze, bir kesimi ise hem yüzü yüze hem de çevrimiçi destekli olarak düzenlenmesinden yanadır.
- Doktora öğrencilerinin programın uygulanma yerine ilişkin önerileri arasında ilk olarak doktora öğreniminin sürdürüldüğü enstitüler yer alırken, ikinci sırada eğitim bilimleri doktora programının açıldığı enstitüler, üçüncü sırada eğitim fakülteleri, dördüncü sırada eğitim bilimleri doktora programının açıldığı enstitüler ve son sırada ise, öğrencilerin görev yaptıkları birimler yer almıştır. Öğrencilerin görüşleriyle farklılık gösteren öğretim elemanlarının görüşlerine göre de, ilk sırada eğitim fakültelerinin yer aldığı, bunu doktora öğreniminin sürdürüldüğü enstitüler, eğitim bilimleri doktora programının açıldığı enstitüler ve üniversitelerde bu amaçla kurulacak olan eğitim merkezi yer almıştır.
- Doktora öğrencilerinin çoğunlukla programın doktora ders aşamasında verilmesini, bunu yüksek lisans ders aşaması ve öğretim üyeliğine atanmadan önce seçeneklerinin izlediği; öte yandan, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının programın uygulanma aşamasında çoğunlukla yüksek lisans ders aşamasında ve doktora ders aşamasında verilmesi görüşünde oldukları saptanmıştır.
- Doktora öğrencileri ve öğretim elemanları, bu tür programların öğretim yılı ve çalışma saatleri içerisinde verilmesi, süresinin ise altı ay olması gerektiği görüşündedir.
- Programın, her bir alana yönelik ayrı uygulanması konusunda doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının farklı görüşte oldukları belirlenmiştir. Buna göre, doktora öğrencilerinin yarıdan fazlası, programın alanlara göre ayrı

ayrı uygulanmasını önerirken; öğretim elemanlarının yarısından fazlası programın alanlara göre ayrı ayrı uygulanmasını önermemişlerdir.

- Doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarının dersleri için alana özgü bilgilerin ve uygulama örneklerinin yapılandırıldığı basılı materyallerin olması gerekliliği konusunda görüş birliği içinde oldukları belirlenmiştir.
- Öğretim etkinlikleri içinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla üniversitede bir danışma biriminin kurulmasını, doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğu gerekli görürken, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı gerekli görmekte, diğer yarısı ise gerekli görmemektedir.
- Doktora öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının çoğunluğu, programa katılımın akademik yükseltmelerde dikkate alınması gerektiği konusunda aynı görüşü paylaşmaktadır.

10. Doktora öğrencilerinin *diğer görüş ve önerilerine* ilişkin görüşlerine dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

- Doktora öğrencilerinin programda yer almasını düşündükleri konuların çoğunluğunun öğretimsel gelişim alanıyla ilgili olduğu ve bu kapsamda, programda olması gerektiğini düşündükleri konuların başında ise, ergenlik psikolojisi, etkili öğrenme ve öğretme teknikleri, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri gibi konuların yer almaktadır. Öğrencilerin, aynı zamanda edinilen bilgilerin uygulamaya geçirilmesini de önemli ve gerekli gördükleri belirlenmiştir.
- Doktora öğrencilerinin, genel olarak katıldıkları programı gerekli ve yararlı gördükleri, öğreticiliğe bakışlarında değişiklik olduğu ve tüm öğretim elemanları için gerekli buldukları belirlenmiştir.

- Doktora öğrencileri, bu programa tüm öğretim elemanlarının katılmalarını, bu konuda hiçbir eğitim almayan öğretim elemanları için zorunlu tutulmasını, bu programla ilgili herkesin (enstitüler, danışmanlar, diğer öğretim elemanları ve tüm yöneticiler) bilgilendirilmesini düşünmekte ve programın belirli bir süreyle sınırlandırılmaması gerektiğini önermektedir.
- Programın devam etmesi gerektiğini düşünen doktora öğrencileri, öncelikle programın gözden geçirilerek geliştirilmesi ve daha sonra yaygınlaştırılması görüşündedir.
- Programda yer alan derslerin içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleriyle ilişkili olarak ise, doktora öğrencileri içeriğin gözden geçirilmesi, öğretimde çeşitli etkinliklere ve uygulama çalışmalarına yer verilmesi, öğrenme ortamlarının öğrenmeye uygun hale getirilmesi, öğrenci başarısının değerlendirmesinde katılım ve gerçekleştirilen etkinliklerin dikkate alınmasını düşünmektedir.
- Doktora öğrencileri, bu dersleri alırken yaşadıkları sorunların yanı sıra, içeriğin üniversite öğrencilerine ders verecek kişiler olarak kendilerine uygun olmadığını ve derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili öğrenmelerine katkı sağlamadığını düşünmektedir.

11. Öğretim elemanlarının *diğer görüş ve önerilerine* ilişkin ulaşılan sonuçlar ise şunlardır:

- Öğretim elemanlarının yarısından fazlası, programa başka derslerin eklenmesi görüşündedirler. Bu görüşü destekleyen öğretim elemanları, programa eklenmesini önerdikleri dersler arasında “Sınıf Yönetimi”, “Öğrenme Kuramları”, “Öğrenme Stratejileri”, “Güdülenme”, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, “Psikolojik Danışma ve Rehberlik”, “Özel Öğretim Yöntemleri”, “Eğitimde Etik”, “Sosyal Psikoloji” yer almaktadır.

- Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini yürüten öğretim elemanları, içerikte yer alan ya da alması gereken konuları doktora öğrencileri için oldukça gerekli bulmaktadır.
- Öğretim elemanları, programa ilişkin çeşitli güçlüklerin olduğu, ancak kendi deneyimleri doğrultusunda bu sorunlara ilişkin çözümler üretebildikleri, programın başarısında öğretim elemanlarının önemli bir rolü olduğunu düşünmektedir.

Araştırmadan ulaşılan bu sonuçlara göre, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini kapsayan Öğretimsel Gelişim Programına katılan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının, bu derslerin uygulama ilkelerini, amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini genel olarak uygun buldukları; doktora öğrencilerinin programın uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretim deneyimine sahip olma durumuna ve öğrenim gördükleri doktora alanına göre farklılık göstermediği; Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinde kazandırılması öngörülen bilgi ve becerilerle ilişkili amaçların gerçekleştiği; programın doktora öğrencileri üzerinde, genel olarak olumlu etkiler bıraktığı; Sağlık Bilimleri alanında doktora öğrenimi gören öğrencilerin programın etkilerine ilişkin görüşlerinin Sosyal, Beşeri, İdari ve Dil ve Fen ve Matematik Temel Alanlarında doktora öğrenimi gören öğrencilerden daha olumlu olduğu; öğretim elemanlarının sözkonusu derslerin uygulanması sırasında genel olarak güçlük yaşamadıkları söylenebilir. Öte yandan, programa katılan öğrencilerin ve programdaki dersleri yürüten öğretim elemanlarının programın geliştirilmesine dönük önerilerine göre, programın tüm öğretim elemanlarını kapsamaması, ancak programın planlanmasında ve uygulanmasında öğretim elemanlarının katılımını özendirerek biçimde zaman, süre, biçim ve içeriğin esnek bir biçimde düzenlenmesi, gereksinimlerin dikkate alınması ve programa katılımın ödüllendirilmesi görüşünde oldukları söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında verilmiştir:

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Doktora öğrencileri, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini alırken, özellikle bu derslerle ilgili kendilerinin, buldukları birim yöneticilerinin ve diğer öğretim elemanlarının bilgi sahibi olmadıkları için sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle, öğretimsel gelişim amaçlı bu tür programlar uygulanmaya konmadan önce, programa katılacak kişilerle birlikte, üniversitedeki yöneticiler ve diğer öğretim elemanları ayrıntılı bir biçimde bilgilendirilmelidir. Bu amaçla, bu programların yürütülmesinden sorumlu birimler (enstitüler) tarafından hem doktora öğrenimine başlayacak olan öğrencilere hem de öğrencilerin ilgili olduğu birimlere sözlü ve yazılı bilgi verilebilir.
- Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinde, derse başlamadan önce öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesine karşılık, bu derslerin içeriğinin genel olarak eğitim fakültelerinin lisans programlarındaki içeriğin temel alınarak düzenlenmesinden dolayı, içeriğin kimi zaman doktora öğrencilerinin gereksinimlerine yeterince yanıt veremediği görülmektedir. Bu nedenle, öğretimsel gelişime yönelik düzenlenecek bu tür etkinliklerde, öğretim elemanlarının konuyla ilgili eğitim gereksinimlerini karşılayacak bir içerik belirlenmesine gidilmelidir.
- Öğretimsel gelişime yönelik düzenlenecek programlara tüm öğretim elemanlarının katılması sağlanmalıdır. Bu amaçla, bu programlara katılımı özendirilecek uygulamalara gidilebilir. Bunun için de, öğretim üyesi adayları doktora öğrencileri tarafından da belirtildiği gibi, programa katılımın akademik yükseltmelerdeki ağırlığı artırılabilir.

- Programa katılan doktora öğrencileri, programı kendi gelişimleri açısından çoğunlukla etkili bulmakla birlikte, çoğunlukla çalışan kişiler olması nedeniyle programın zamanı ve süresi konularında kimi güçlükler yaşayabilmektedirler. Öte yandan, programa katılan kişiler yetişkin öğrenenlerdir. Yetişkin öğrenenlerin öğrenmelerine ilişkin kimi varsayımlara göre, yetişkinler için zaman ve süre önemlidir. Bu nedenle, öğretimsel gelişime yönelik düzenlenecek etkinliklerin türü, zamanı ve süresinin belirlenmesinde, yetişkinlerin öğrenme ilkeleri dikkate alınarak daha esnek programlar düzenlenebilir.
- Bu program kapsamındaki dersleri yürüten öğretim elemanları, alanları konusunda uzman olmalarına karşılık, programa katılan kişilerin farklı alanlardan gelmesi nedeniyle, onların alanlarına uygun bir öğretimin sunulmasında kimi güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu nedenle, öğretim üyesi adayları olan doktora öğrencilerinin edindikleri bilgileri alanlarına uyarlama konusunda, kendi alanlarındaki deneyimli öğretim elemanlardan da yararlanılması konusunda düzenlemeler yapılabilir.
- Programa katılan kişilerin başarı durumlarının değerlendirmesinde genel olarak farklı değerlendirme yaklaşımlarından yararlanıldığı görülmektedir. Ancak az da olsa, doktora öğrencilerinin başarısının değerlendirmesinde yalnızca yazılı sınavların da yapıldığı görülmektedir. Yine, programa katılan kişilerin yetişkin olmaları dikkate alındığında, bu değerlendirme biçimi etkili olmayabilir. Bu nedenle, programa katılan kişilerin başarı durumlarının değerlendirmesinde, ödev ve proje hazırlama, uygulama yapma gibi süreçteki etkinlikler daha çok dikkate alınabilir.

### 5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Programa katılan kişilerin programa ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek üzere küçük örneklem grupları üzerinde görüşmeye dayalı araştırmalar yapılarak derinlemesine bilgiler elde edilebilir.
- Öğretimsel gelişim programlarına ilişkin üniversitelerdeki birim (fakülte, bölüm, anabilim dalı) yöneticilerinin ve bu birimlerdeki öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Programa katılan öğretim elemanlarının, programda kazandıkları bilgi ve becerileri ne oranda uygulamaya yansıtılabildiklerinin belirlenmesine yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
- Üniversitelerde bu tür programların planlamasından uygulanmasına kadar tüm süreçlerde sorumlu olabilecek birimlerin kurulmasına ve bu birimlerin işlev ve işleyişlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Yurtdışında öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine dönük modelleri inceleyen ve bu bunlara dayanarak Türkiye'deki öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine ilişkin model öneren araştırmalar yapılabilir.



**EKLER**

**EK 1**  
**Çalışma Evreni**

Üniversite	Öğrenci		Öğretim Elemanı	
	Sayı	Geri Dönen Anket Sayısı	Sayı	Geri Dönen Anket Sayısı
1. Adnan Menderes	8	8	1	1
2. Afyon Kocatepe	25	17	1	-
3. Akdeniz	30	14	2	1
4. Anadolu	15	10	*	*
5. Ankara	57	41	1	-
6. Atatürk	25	19	2	2
7. Balıkesir	7	7	1	1
8. Cumhuriyet	6	-	1	-
9. Çukurova	37	30	1	-
10. Dicle	10	10	2	2
11. Dokuz Eylül	32	7	1	-
12. Ege	90	66	2	2
13. Erciyes	25	25	2	-
14. Fırat	18	17	2	2
15. Gazi	25	-	5	-
16. Gaziantep	9	7	1	-
17. Hacettepe	30	12	2	-
18. Harran	7	5	2	2
19. İnönü	6	6	1	1
20. Karadeniz Teknik	25	23	2	-
21. Kırıkkale	20	14	1	-
22. Kocaeli	34	-	2	-
23. Marmara	110	16	4	2
24. Mersin	17	5	2	-
25. Mustafa Kemal	8	7	1	1
26. Ondokuz Mayıs	18	10	2	-
27. ODTÜ	31	24	1	1
28. Pamukkale	20	20	1	-
29. Sakarya	10	9	2	2
30. Selçuk	56	39	2	2
31. Trakya	10	9	2	-
32. Uludağ	65	46	1	1
33. Yıldız Teknik	80	53	1	2
34. Yüzüncü Yıl	22	-	2	-
35. Zonguldak Karaelmas	5	-	2	-
<b>Toplam</b>	<b>994</b>	<b>576</b>	<b>60</b>	<b>25</b>

\* işareti ile gösterilen üniversitedeki öğretim elemanları pilot uygulama kapsamındadır.

## EK 2

## Doktora Öğrencileri İçin Veri Toplama Aracı

ÖĞRETİM ÜYESİ ADAYLARI İÇİN ÖĞRETİMSEL GELİŞİM  
PROGRAMININ\* DEĞERLENDİRMESİ ANKETİ

Sayın Doktora Öğrencisi,

Öğretim üyesi adaylarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik yürütülen ve doktora öğrenimi gören tüm öğrencilerin almaları istenen “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerinin değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma desenlenmiştir.

Bu anket, derslere katılmış kişiler olarak sizin bu derslerle ilgili görüş ve önerilerinizi belirlemek üzere hazırlanmıştır. Anket 5 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümde programın öğeleri ve uygulama ilkelerine, üçüncü bölümde amaçlara ulaşılma düzeyine, dördüncü bölümde programın etkilerine ve beşinci bölümde programın geliştirilmesine yönelik görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan maddelere yer verilmiştir. Anketin doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmektedir.

Görüşleriniz adı geçen derslerin programlarının geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, sizden istenen ankette yer alan her bir maddeye ilişkin olarak düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeniz ve anketin tüm bölümlerini eksiksiz olarak doldurmanızdır. Toplanan veriler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araš. Gör. Dilruba KÜRÜM

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim ABD  
26470 Eskişehir  
Tel: 0-222-3350580 / 3532  
Fax: 0-222-3350579  
E-posta: dilrubak@anadolu.edu.tr

\* Bu araştırmada “Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programı” YÖK’ün 5.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı ile doktora yapan tüm öğrencilerin almaları zorunlu olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Gelişim ve Öğrenme derslerini kapsamaktadır.

Ek 2\_devam

## I. BÖLÜM Kişisel Bilgiler

Anketin bu bölümünde kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulara ilişkin yanıtlarınızı, boşluklara (\_\_\_\_\_) yazarak ya da seçeneklerin önünde yer alan kutuları () x sembolüyle işaretleyerek () belirtiniz.

**1. Yaşınız:** \_\_\_\_\_

**2. Unvanınız:**

- Öğretim görevlisi  
 Araştırma görevlisi  
 Okutman  
 Uzman  
 Başka \_\_\_\_\_

**3. Görev yaptığınız kurum:**

- |                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Üniversite | : | <input type="checkbox"/> Üniversite dışı |
| Fakülte / enstitü                   | : |  |
| Bölüm                               | : |  |
| Anabilim /Anasanat dalı             | : |  |
| Görev süreniz                       | : |  |

**4. Öğreticilik deneyiminiz (bağımsız):**

- Var (*lütfen yıl olarak belirtiniz*) \_\_\_\_\_  
 Yok

**5. Doktora öğrenimi gördüğünüz enstitü:**

- Fen Bilimleri Enstitüsü  
 Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
 Sosyal Bilimler Enstitüsü  
 Başka (*lütfen adını belirtiniz*) \_\_\_\_\_

**6. Doktora öğrenimi gördüğünüz anabilim / anasanat dalı:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. Doktora öğreniminizin hangi aşamasındasınız?**

- Ders aşamasında  
 Yeterlik aşamasında  
 Tez aşamasında

Ek 2\_devam

### 8. Öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi konusunda daha önce katıldığınız etkinlikler / programlar var mı?

 Var (*birden fazla ise lütfen yan yana yazınız*)

 Yok

Etkinlik / programın adı : \_\_\_\_\_

Yılı : \_\_\_\_\_

Süresi : \_\_\_\_\_

Katılma nedeniniz : \_\_\_\_\_

Düzenleyen kurum : \_\_\_\_\_

### 9. Bu dönem aldığınız öğreticilik yetiştirme dersleri:

- Yalnızca Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini aldım.
- Yalnızca Gelişim ve Öğrenme dersini aldım.
- Her iki dersi de aldım.

### 10. Bu ders / dersleri aldığınız kurum:

#### Öğretimde Planlama ve Değerlendirme

- Doktora öğrenimi gördüğüm üniversitede aldım.
- Bir başka üniversiteden aldım. (*Bu seçeneği işaretlediyseniz lütfen nedenini yazınız.*)

Neden \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Gelişim ve Öğrenme

- Doktora öğrenimi gördüğüm üniversitede aldım.
- Bir başka üniversiteden aldım. (*Bu seçeneği işaretlediyseniz lütfen nedenini yazınız.*)

Neden \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 11. Bu ders / dersleri alırken sorun yaşadınız mı?

- Evet (*yanıtınız evet ise, lütfen nasıl bir sorun yaşadığınızı belirtiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.*)
  - Ulaşım
  - Ekonomik güçlük
  - Ders / iş yoğunluğu
  - Bölümün tutumu
  - İzin sorunu
  - Dersin zamanı

Başka \_\_\_\_\_

- Hayır

Ek 2\_devam

**12. Bu ders / dersleri alma biçiminiz:*****Öğretimde Planlama ve Değerlendirme***

- Yüzyüze (örgün) ve haftalık düzenli olarak aldım.
- Yüzyüze, yalnızca sınavlarına girerek aldım.
- Çevrimiçi (online) aldım.

Başka \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

***Gelişim ve Öğrenme***

- Yüzyüze (örgün) ve haftalık düzenli olarak aldım.
- Yüzyüze, yalnızca sınavlarına girerek aldım.
- Çevrimiçi (online) aldım.

Başka \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**13. Bu ders / dersleri birlikte aldığımız öğrenci grubu:*****Öğretimde Planlama ve Değerlendirme***

- Yalnızca doktora öğrenimi gören bir grupla aldım.
- Yüksek lisans öğrenimi gören bir grupla aldım.
- Lisans öğrenimi gören bir grupla aldım.

Başka \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

***Gelişim ve Öğrenme***

- Yalnızca doktora öğrenimi gören bir grupla aldım.
- Yüksek lisans öğrenimi gören bir grupla aldım.
- Lisans öğrenimi gören bir grupla aldım.

Başka \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ek 2\_devam

## II. BÖLÜM

### Programın Öğeleri ve Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşler

Anketin bu bölümünde bu dönem aldığımız *Gelişim ve Öğrenme (GÖ)* ve / veya *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (ÖPD)* dersleriyle ilgili maddeler yer almaktadır. Aldığınız ders / derslerle ilgili düşüncelerinizi her bir maddenin karşısında yer alan ve size en uygun gelen seçeneği x sembolüyle işaretleyerek belirtiniz.

Programın Öğelerine ve Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşler		DERSLER	Evvet	Kısmen	Hayır
1.	Derse başlamadan önce gereksinimlerimiz belirlendi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.	Derse başlamadan önce dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirmesiyle ilgili bilgi verildi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.	Derse başlamadan önce dersle ilgili önbilgilerimiz belirlendi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.	Dersin amaçları, açık ve anlaşılırdır.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.	Dersin amaçları, beklenti ve gereksinimlerime uygundur.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.	Dersin amaçları, öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluşmaktadır.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7.	Dersin amaçları, gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	Dersin içeriği dersin amaçlarına uygundur.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9.	Dersin içeriği ilgi çekicidir.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10.	Dersin içeriği önemlidir.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.	Derste yer alan konular öğretim konusunda yeterince gelişmemi sağlayacak ölçüde kapsamlıdır.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## Ek 2\_devam

Programın Öğelerine ve Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşler		DERSLER	Evet	Kısmen	Hayır
12.	Dersin işlenişinde bir ders kitabı temel alındı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13.	Dersin öğretiminde izlenen yöntem / teknikler öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikteydi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14.	Dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verildi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15.	Öğretimde kullanılan araç / gereçler öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikteydi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16.	Dersin her aşamasında gerçekleştirilen etkinliklere etkin biçimde katılmama olanak sağlandı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	Derste işlenen konularda alanıma uygun örneklerle ve uygulamalara yer verildi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18.	Ders için ayrılan süre, içeriğin kazandırılması için yeterlidir.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19.	Ders için önerilen kaynaklar yeterliydi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	Öğrenme ortamı (sınıf) öğrenmeyi rahat, etkili ve verimli olarak gerçekleştirmeye elverişliydi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21.	Değerlendirmede dersin amaçları dikkate alındı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22.	Başarıyı değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçları (sınav, ödev, uygulama vb.) uygundu.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23.	Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme aracından (sınav, ödev, uygulama vb.) yararlanıldı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24.	Başarının değerlendirilmesi için belirlenen ölçütler uygundu.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



Ek 2\_devam

### III. BÖLÜM Amaçlara Ulaşılma Düzeyine İlişkin Görüşler

Bu bölümde *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* ve / veya *Gelişim ve Öğrenme* dersinde kazandırılması öngörülen bilgi ve beceriler yer almaktadır. Bu bilgi ve becerilere ne düzeyde ulaştığınızı size uygun gelen seçeneği x sembolüyle işaretleyerek belirtiniz. Bu öğretim döneminde derslerden yalnızca birini aldıysanız, lütfen aldığınız dersle ilgili bölümü işaretleyiniz.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme		Beceriye kazanma düzeyi			
		Çok yeterli	Oldukça yeterli	Biraz yeterli	Hiç yeterli değil
1.	Dersin amaçlarını belirleyebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ders içeriğini hazırlayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Dersin öğretim etkinliklerini planlayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Derste öğretim ilkelerini uygulayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Öğretim için uygun ortamlar düzenleyebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Öğretim materyali hazırlayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Öğretim materyali kullanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Dersin konusuna uygun öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini seçebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Farklı öğretim stratejilerini / yöntemlerini / tekniklerini uygulayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Kalabalık gruplarla başa çıkabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Zamanı etkili kullanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Ölçme aracı geliştirebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ölçme aracı uygulayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Öğrenci başarısını değerlendirebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Ölçülecek davranışın özelliğine göre farklı değerlendirme tekniklerini kullanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Öğretimin etkililiğini değerlendirebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ek 2\_devam

Gelişim ve Öğrenme		Bilgiyi kazanma düzeyi			
		Çok yeterli	Oldukça yeterli	Biraz yeterli	Hiç yeterli değil
1.	Gelişimle ilgili temel kavramlar bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	İnsan gelişiminin süreçleri / boyutları bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Gelişime etki eden etmenler bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Gelişim ilkeleri bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Gelişim dönemleri bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Fiziksel / bedensel gelişim bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Bilişsel / zihinsel gelişim bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Dil gelişimi bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Kişilik gelişimi bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ahlak gelişimi bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Sosyal gelişim bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Öğrenme ile ilgili temel kavramlar bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Öğrenmeye etki eden etmenler bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Öğrenme ilkeleri bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Öğrenmede bireysel farklılıklar bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Davranışçı Öğrenme Kuramları bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Bilişsel Öğrenme Kuramı bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Sosyal Öğrenme Kuramı bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Öğretimde motivasyonu sağlama bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Problem çözme bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Etkili çalışma becerileri bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 2\_devam

#### IV. BÖLÜM Programın Etkilerine İlişkin Görüşler

Anketin bu bölümünde bu programın sizin öğretim bilgi ve becerilerinize etkilerine dönük maddeler yer almaktadır. Her bir madde için size en uygun gelen seçeneği x sembolüyle işaretleyerek belirtiniz.

Programın Etkilerine İlişkin Görüşler		Tamamen katılıyorum	Oldukça çok katılıyorum	Biraz katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Öğretim becerilerinin öğrenilmesi her öğretim elemanı için önemli bir konudur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Bu program sürdürülmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Bu programda kazandığım bilgi ve beceriler meslek yaşamıma katkı sağlayacak niteliktedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Program, öğreticilik bilgi ve becerileri konusunda kendimi daha iyi tanımama katkı sağladı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Program sonunda öğreticiliğe bakışımında bir değişme oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Edindiğim bilgi ve becerileri derslerimde etkili bir biçimde kullanabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Bu dersler zorunlu olmasaydı yine de alırdım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 2\_devam

## V. BÖLÜM

### Programın Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

Anketin bu bölümünde bu programın sonraki uygulamalarına yön verebileceği düşünülen kimi maddeler yer almaktadır. Bu maddelerle ilgili görüşlerinizi her bir maddenin karşısında yer alan ve size en uygun gelen seçeneği x sembolüyle işaretleyerek ve / veya yazarak belirtiniz.

#### 1. Bu programa katılım biçimi nasıl olmalıdır?

- Zorunlu olmalıdır.
- İsteğe bağlı olmalıdır.
- Başka \_\_\_\_\_

#### 2. Bu programa kimler katılmalıdır?

- Araştırma görevlileri
- Öğretim görevlileri
- Tüm öğretim elemanları
- Başka \_\_\_\_\_

#### 3. Bu programın düzenlenme biçimi nasıl olmalıdır?

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ders biçiminde düzenlenmelidir. <i>(Bu seçeneği işaretlediyseniz lütfen önerinizi işaretleyiniz ya da yazınız.)</i></li> <li><input type="checkbox"/> Yüzyüze (örgün)</li> <li><input type="checkbox"/> Çevrimiçi (online)</li> <li><input type="checkbox"/> Bir kısmı yüzyüze, bir kısmı online</li> <li>Başka _____</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ders biçiminde <u>düzenlenmemelidir.</u> <i>(Bu seçeneği işaretlediyseniz lütfen önerinizi işaretleyiniz ya da yazınız.)</i></li> <li><input type="checkbox"/> Konferans biçiminde</li> <li><input type="checkbox"/> Seminer biçiminde</li> <li><input type="checkbox"/> Çalışma grupları (workshop) biçiminde</li> <li><input type="checkbox"/> Çevrimiçi (online)</li> <li>Başka _____</li> </ul> |
|--|---|

#### 4. Programda hangi değerlendirme ilkeleri geçerli olmalıdır? *(Her satırdan yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.)*

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a. <input type="checkbox"/> Kredili olmalıdır.</li> <li>b. <input type="checkbox"/> Not ortalamasına katılmalıdır.</li> <li>c. <input type="checkbox"/> Yeterli/yetersiz biçimde değerlendirilmelidir.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Kredili olmamalıdır.</li> <li><input type="checkbox"/> Not ortalamasına katılmamalıdır.</li> <li><input type="checkbox"/> Not biçiminde değerlendirilmelidir.</li> </ul> |
|--|--|

Ek 2\_devam

**5. Bu program nerede uygulanmalıdır?**

- Eğitim fakültelerinde
- Eğitim bilimleri doktora programlarının açıldığı enstitülerde
- Üniversitelerde bu amaçla kurulacak olan eğitim merkezinde
- Öğrencilerin görev yapmakta olduğu birimlerde
- Doktora öğreniminin sürdürüldüğü enstitülerde

**6. Bu program hangi aşamada uygulamaya konmalıdır?**

- Yüksek lisans ders aşamasında
  - Yüksek lisans tez aşamasında
  - Doktora ders aşamasında
  - Doktora yeterlik aşamasında
  - Doktora tez aşamasında
  - Öğretim üyeliğine atanmadan önce
  - Öğretim üyesi iken
- Başka \_\_\_\_\_

**7. Bu program hangi zaman dilimi içerisinde düzenlenmelidir?**

- Öğretim yılı içerisinde
  - Yarı yıl tatilinde
  - Öğretim yılı sonunda
- Başka \_\_\_\_\_

**8. Bu program hangi saatler içinde yürütülmelidir?**

- Çalışma saatleri içerisinde
- Çalışma saatleri dışında

**9. Bu program ne kadar bir süreyi kapsamalıdır?**

- 1 ay
  - 3 ay (bir öğretim dönemi)
  - 6 ay
- Başka \_\_\_\_\_

Ek 2\_devam

**10. Bu programın her bir bilim alanındaki öğrenciler için ayrı ayrı uygulanması gerektiğini düşünüyor musunuz?**

Evet

Hayır

Başka \_\_\_\_\_

**11. Bu programın kapsamında derslerde ele alınan konular dışında yer almasını gerekli gördüğünüz konular nelerdir? (lütfen yazınız)**

---



---



---



---

**12. Bu dersler kapsamında alana özgü bilgilerin, uygulama örneklerinin yapılandırıldığı basılı materyallerin olması gerektiğini düşünüyor musunuz?**

Evet

Hayır

Başka \_\_\_\_\_

**13. Öğretim etkinlikleri içinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla üniversitede bir danışma biriminin kurulması gerektiğini düşünüyor musunuz?**

Evet

Hayır

Başka \_\_\_\_\_

**14. Bu programa katılım akademik yükseltmelerde dikkate alınmalı mıdır?**

Evet

Hayır

**15. Programa ilişkin başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen buraya yazınız.**

*Değerli katkılarınız için teşekkür ederim...*

**EK 3**  
**Öğretim Elemanları İçin Veri Toplama Aracı**

**ÖĞRETİM ÜYESİ ADAYLARI İÇİN ÖĞRETİMSEL GELİŞİM  
PROGRAMININ\* DEĞERLENDİRMESİ ANKETİ**

Sayın Öğretim Üyesi,

Öğretim üyesi adaylarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik yürütülen ve doktora öğrenimi gören tüm öğrencilerin almaları istenen “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerinin değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma desenlenmiştir.

Bu anket, dersleri yürüten kişiler olarak sizin bu derslerle ilgili görüş ve önerilerinizi belirlemek üzere hazırlanmıştır. Anket 4 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümde programın öğelerine ve uygulama ilkelerine, üçüncü bölümde programın yürütülmesinde karşılaşılan olumsuzluklara / güçlükler, dördüncü bölümde programın geliştirilmesine yönelik görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan maddelere yer verilmiştir. Anketin doldurulması yaklaşık 25 dakika sürmektedir.

Görüşleriniz adı geçen derslerin programlarının geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, sizden anket maddelerinden görüşlerinize en uygun olan maddeleri işaretlemeniz ve anketin tüm bölümlerini eksiksiz doldurmanız istenmektedir. Toplanan veriler, gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araş. Gör. Dilruba KÜRÜM

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim ABD  
26470 Eskişehir

Tel: 0-222-3350580 / 3532

Fax: 0-222-3350579

E-posta: dilrubak@anadolu.edu.tr

\* Bu araştırmada “Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programı” YÖK’ün 5.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı ile doktora yapan tüm öğrencilerin almaları zorunlu olan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Gelişim ve Öğrenme derslerini kapsamaktadır.

Ek 3\_devam

## I. BÖLÜM Kişisel Bilgiler

Anketin bu bölümünde kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulara ilişkin yanıtlarınızı, boşluklara (\_\_\_\_\_) yazarak ya da kutuları () x sembolüyle () işaretleyerek belirtiniz.

### 1. Unvanınız:

- Profesör
- Doçent
- Yardımcı Doçent
- Öğretim Görevlisi Dr.
- Başka \_\_\_\_\_

### 2. Uzmanlık alanınız: (Lütfen yazınız) \_\_\_\_\_

### 3. Görev yaptığınız kurum:

Üniversite : \_\_\_\_\_  
 Fakülte / enstitü : \_\_\_\_\_  
 Bölüm : \_\_\_\_\_  
 Anabilim dalı : \_\_\_\_\_

### 4. Yürüttüğünüz ders:

- Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
- Gelişim ve Öğrenme
- İki dersi de yürütmekteyim.

### 5. Bu dersleri kaç dönemdir yürütmektesiniz?

- Bir öğretim dönemi
- İki öğretim dönemi
- Üç öğretim dönemi
- Dört ve üzeri

### 6. Bu dersleri nasıl yürütüyorsunuz?

- Yüzyüze ve haftalık
- Yüzyüze, devam zorunluluğu olmadan
- Çevrimiçi (online)
- Başka \_\_\_\_\_



Ek 3\_devam

## II. BÖLÜM

### Programın Öğeleri ve Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşler

Anketin bu bölümünde, yürüttüğünüz *Gelişim ve Öğrenme (GÖ)* ve / veya *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (ÖPD)* derslerinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme süreci ve uygulama ilkelerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Yürüttüğünüz ders / derslerle ilgili düşüncenizi her bir maddenin karşısındaki uygun seçeneği X sembolüyle işaretleyerek belirtiniz.

Programın Öğelerine ve Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşler		DERSLER	Evet	Kısmen	Hayır
1.	Ders başlamadan önce öğrencilerin dersin kapsamına giren gereksinimleri belirlendi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.	Öğrencilere dersin amacı, içeriği, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili bilgi verildi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.	Ders başlamadan önce öğrencilerin önbilgileri belirlendi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.	Dersin amaçları, dersi alan tüm öğrenciler için açık ve anlaşılırdır.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.	Dersin amaçları farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerine uygundur.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.	Dersin amaçları, öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye uygun yeterliklerden oluşmaktadır.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7.	Dersin amaçları, gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	Dersin içeriği dersin amaçlarına uygundur.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9.	Dersin içeriği farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrenciler için ilgi çekicidir.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10.	Dersin içeriği farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrenciler için önemlidir.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## Ek 3 \_devam

Programın Öğelerine ve Uygulama İlkelerine İlişkin Görüşler		DERSLER	Evet	Kısmen	Hayır
11.	Derste yer alan konular öğrencilerin öğretim konusunda yeterince gelişmelerini sağlayacak ölçüde kapsamlıdır.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12.	Dersin içeriğinin düzenlenmesinde lisans programındaki aynı adlı dersin içeriği temel alındı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13.	Dersin işlenişinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verildi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14.	Derste içeriğin sunumunda öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli araç-gereçlerden yararlanıldı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15.	Dersin işlenişinde gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin etkin biçimde katılmalarına olanak sağlandı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16.	Derste işlenen konularda farklı alanlarda doktora öğrenimi gören öğrencilerin alanlarına uygun örneklere ve uygulamalara yer verildi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	Ders için ayrılan süre, içeriğin kazandırılması için yeterlidir.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18.	Dersle ilgili öğrencilere yeterli kaynak önerildi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19.	Öğrenme ortamı (sınıf) öğrencilerin öğrenmelerini rahat, etkili ve verimli olarak gerçekleştirmelerine elverişliydi.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, yalnızca yazılı sınav sonuçlarına göre yapıldı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21.	Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme aracından (sınav, ödev, uygulama vb.) yararlanıldı.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Ek 3\_devam

### III. BÖLÜM Karşılaşılan Olumsuzluklar / Güçlükler

Anketin bu bölümünde yürüttüğünüz ders ve / veya derslerle ilgili olarak karşılaştığınız olumsuzlukları / güçlükleri belirlemeyi amaçlayan kapalı ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Size uygun gelen seçeneği x sembolüyle işaretleyerek ve yazarak lütfen belirtiniz.

Karşılaşılan Güçlükler		DERSLER	Evet	Kısmen	Hayır
1.	Öğrenciler bu dersi almakta isteksiz davranmaktadırlar.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.	Öğrenciler derse katılmada direnç göstermektedirler.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.	Öğrenciler dersin kendileri için uygun olmadığını düşünmektedirler.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.	Öğrenciler konuları anlamada güçlük yaşamaktadırlar.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.	Derste öğrenciler ödev, proje, rapor, uygulama vb. etkinliklere katılmak istememektedirler.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.	Dersin işlenişinde konuları farklı alanlara uyarlamada / uygun örnekler bulmada güçlük yaşamaktayım.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7.	Öğrencileri öğrenmeye güdülemede güçlük yaşamaktayım.	GÖ ÖPD	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	<i>(Karşılaştığınız başka olumsuzluklar / güçlükler varsa lütfen buraya yazınız).....</i> ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....				

Ek 3\_devam

#### IV. BÖLÜM

##### Programın Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

Anketin bu bölümünde bu programın sonraki uygulamalarına yön verebileceği düşünülen kimi maddeler yer almaktadır. Bu maddelerle ilgili görüşlerinizi her bir maddenin karşısında yer alan ve size en uygun gelen seçeneği x sembolüyle işaretleyerek ve / veya yazarak belirtiniz.

#### 1. Bu programa öğrencilerin katılım biçimi nasıl olmalıdır?

- Zorunlu olmalıdır.
- İsteğe bağlı olmalıdır.
- Başka \_\_\_\_\_

#### 2. Bu programa kimler katılmalıdır?

- Araştırma görevlileri
- Öğretim görevlileri
- Tüm öğretim elemanları
- Başka \_\_\_\_\_

#### 3. Bu programın düzenlenme biçimi nasıl olmalıdır?

- Ders biçimde düzenlenmelidir.  
(Bu seçeneği işaretlediyseniz lütfen aşağıdaki kısmı tercihinize göre işaretleyiniz ya da yazınız.)

- Yüzyüze (örgün)
- Çevrimiçi (online)
- Bir kısmı yüzyüze, bir kısmı online

Başka \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Ders biçimde düzenlenmemelidir.  
(Bu seçeneği işaretlediyseniz lütfen aşağıdaki kısmı tercihinize göre işaretleyiniz ya da yazınız.)

- Konferans biçiminde
- Seminer biçiminde
- Çalışma grupları (workshop) biçiminde
- Çevrimiçi (online)

Başka \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ek 3\_devam

**4. Programda hangi değerlendirme ilkeleri geçerli olmalıdır? (Her satırdan yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.)**

- |  |  |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> Kredili olmalıdır.                             | <input type="checkbox"/> Kredili olmamalıdır.                |
| b. <input type="checkbox"/> Not ortalamasına katılmalıdır.                 | <input type="checkbox"/> Not ortalamasına katılmamalıdır.    |
| c. <input type="checkbox"/> Yeterli/yetersiz biçimde değerlendirilmelidir. | <input type="checkbox"/> Not biçiminde değerlendirilmelidir. |

**5. Bu program nerede uygulanmalıdır?**

- Eğitim fakültelerinde
- Eğitim bilimleri doktora programlarının açıldığı enstitülerde
- Üniversitelerde bu amaçla kurulacak olan eğitim merkezinde
- Öğrencilerin görev yapmakta olduğu birimlerde
- Doktora öğreniminin sürdürüldüğü enstitülerde

**6. Bu program hangi aşamada uygulamaya konmalıdır?**

- Yüksek lisans ders aşamasında
- Yüksek lisans tez aşamasında
- Doktora ders aşamasında
- Doktora yeterlik aşamasında
- Doktora tez aşamasında
- Öğretim üyeliğine atanmadan önce
- Öğretim üyesi iken

Başka \_\_\_\_\_

**7. Bu program hangi zaman dilimi içerisinde düzenlenmelidir?**

- Öğretim yılı içerisinde
- Yarıyıl tatilinde
- Öğretim yılı sonunda

Başka \_\_\_\_\_

**8. Bu program hangi saatler içinde yürütülmelidir?**

- Çalışma saatleri içerisinde
- Çalışma saatleri dışında

Ek 3\_devam

**9. Bu program ne kadar bir süreyi kapsamalıdır?**

- 1 ay  
 3 ay (bir öğretim dönemi)  
 6 ay  
 Başka \_\_\_\_\_

**10. Bu programın her bir bilim alanındaki öğrenciler için ayrı ayrı uygulanması gerektiğini düşünüyor musunuz?**

- Evet  
 Hayır  
 Başka \_\_\_\_\_

**11. Bu programa bu iki dersin dışında başka derslerin eklenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?**

- Evet *(Bu seçeneği işaretlediyseniz lütfen belirtiniz.)*  Hayır

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**12. Bu dersler kapsamında alana özgü bilgilerin, uygulama örneklerinin yapılandırıldığı basılı materyallerin olması gerektiğini düşünüyor musunuz?**

- Evet  
 Hayır  
 Başka \_\_\_\_\_

**13. Öğretim etkinlikleri içinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla üniversitede bir danışma biriminin kurulması gerektiğini düşünüyor musunuz?**

- Evet  
 Hayır  
 Başka \_\_\_\_\_

**14. Bu programa katılım akademik yükseltmelerde dikkate alınmalı mıdır?**

- Evet  
 Hayır

Ek 3\_devam

<b>15. Aşağıda yürütmekte olduğunuz ders / derslerin içeriğiyle ilgili konu başlıklarına yer verilmiştir. Öğretim üyesi adaylarına belirtilen içeriğin ne derece gerekli olduğunu lütfen belirtiniz.</b>					
<i>Öğretimde Planlama ve Değerlendirme</i>		<b>Çok gerekli</b>	<b>Oldukça gerekli</b>	<b>Biraz gerekli</b>	<b>Hiç gerekli değil</b>
1.	Öğretimi planlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Amaç yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	İçerik düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Öğretim ilkeleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ders planı hazırlayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Öğretim ortamlarının düzenlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Öğretim yöntem ve teknikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Öğretme stratejileri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Öğretim materyali hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Sınıf yönetimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Etkili iletişim becerileri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Zaman yönetimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ölçme ve değerlendirme teknikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Ölçme aracı hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Değerlendirme yaklaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>16. Bu içeriğin dışında yer almasını gerekli gördüğünüz başka konular varsa lütfen yazınız.</b></p>					

## Ek 3\_devam

<b>Gelişim ve Öğrenme</b>		<b>Çok gerekli</b>	<b>Oldukça gerekli</b>	<b>Biraz gerekli</b>	<b>Hiç gerekli değil</b>
1.	Gelişimin temelleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Gelişimin ilkeleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Gelişimi etkileyen etmenler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Gelişim kuramları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Öğrenme süreci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Öğrenme kuramları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Öğrenme ilke ve teknikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Öğrenmede bireysel farklılıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Öğrenmede motivasyon ve öğrencileri motive etme yolları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ergenlik psikolojisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Problem çözme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Etkili ders çalışma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Bu içeriğin dışında yer almasını gerekli gördüğünüz başka konular varsa lütfen yazınız.				



Ek 3\_devam

**16. Programa ilişkin başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen buraya yazınız.**

*Değerli katkılarınız için teşekkür ederim...*

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: 2000.
- Adıgüzel, Ergül. “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretime İlişkin Görüşleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.
- Alfano, Kathleen. “Recent Strategies for Faculty and Staff Development”, **Community College Review**. 21, 1: 68-78, Summer 1993.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu ve Engin Yıldırım. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**. Üçüncü basım. Sakarya: Sakarya Kitabevi, 2004.
- Ataünal, Aydoğan. **Türkiye'de Yükseköğretim: (1923–1998): Yasal Düzenlemeler ve Değerlendirmeler**. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 1998.
- Azevedo, Milton M. “Professional Development of Teaching Assistants Training versus Education”, **ADFL Bulletin**. 22, 1: 24–28, 1990.
- Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Gözden geçirilmiş ve ilave edilmiş ikinci baskı. Ankara: 1997.
- Barutçugil, İsmet. **Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi. Eğiticinin Eğitimi**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim, Eğitim Hizmet Ltd. Şti., 2002.
- Baş, Türker. **Anket**. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2001.

Benor, Dan E. “Faculty Development, Teacher Training and Teacher Accreditation in Medical Education: Twenty Years From Now”, **Medical Teacher**. 22, 5: 503–512, 2000.

Bensimon, Estela M., Kelly Ward ve Karla Sanders. **The Department Chairs Role In Developing New Faculty Into Teachers and Scholars**. Boston: Anker Publishing Company, 2000.

“Brookfield, S. D. **Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.” Ron Liss. “Faculty Professional Development: They Can Teach But Will They Learn?”. J. Davis (Ed.) Selected paper from the 15th International Conference on College Teaching and Learning. Jacksonville, Florida Community College, 2004, ss.3-4’teki alıntı.

Bümen, Nilay. “Doktora Eğitimi Yapan Öğrencilere Yönelik Yürütülen ‘Öğretimde Planlama ve Değerlendirme’ ile ‘Gelişim ve Öğrenme’ Derslerinin Değerlendirilmesi”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 6, 1: 7–52, 2006.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002.

Chiat, Richard P. ve James Gueths. “Proposing a Framework for Faculty Development”, **Change**. 13, 4: 30–33, 1981.

Clark, Jeanne M., Thomas K. Houston, Ken Kolodner, William T. Branch, Rachel B. Levine, David E. Kern. “Teaching the Teachers National Survey of Faculty Development in Departments of Medicine of U.S. Teaching Hospitals”, **Journal Of General Internal Medicine**. 19: 205–214, 2004.

Deggs, David M. An Investigation of the Relationship Between Teaching Perspective and Faculty Development Activities Among Faculty in Higher Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Louisiana: Louisiana State University, 2005.

Demir, Ramazan. **Üniversitenin Bugünü ve Yarını Sorunlar Sorumlular Çözüm Önerileri**. 2. baskı. Ankara: Palme Yayıncılık, 1996.

Demirel, Özcan. **Öğretme Sanatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2004.

D'Eon, Marcel F. Strengthening Faculty Development In Medical Education Through Action Research. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Saskatoon, 1997.

Diamond, Robert M. "Faculty, Instructional and Organizational Development: Options and Choices", **A Guide to Faculty Development. Practical Advice, Examples and Resources**. Edt: Kay Herr Gillespie. Bolton: Anker Publishing Company, Inc., 2002, ss.1-8.

DiLorenzo, Thomas M. ve P. Paul Heppener. "The Role of an Academic Department in Promoting Faculty Development: Recognizing Diversity and Leading to Excellence", **Journal of Counseling & Development**. 72: 485-491, 1994.

Doğan, Mehmet. Üniversitelerimiz ve Temel Sorunları. 1996. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/bilim.html> web adresinden 13.10.2006 tarihinde edinilmiştir.

Duman, Ahmet. **Yetişkinler Eğitimi**. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2000.

"Eble, K. E. **Professors an Teachers**. San Francisco: Jossey-Bass, 1972." Thirapol Vatanapradith. Faculty Perceprion of Needs for Faculty Development Programs of Selected Colleges in Ramkhamhaeng University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas, 1990, ss.20-21'deki alıntı.

EİT (Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Araştırmaları Birimi). Akademik Gelişim Programı (AGP). <http://eit.anadolu.edu.tr> web sayfasından 10.10.2005 tarihinde edinilmiştir.

Elrick, Renee Mei-Tei. The Ontario Universities Program for Instructional Development: A Case Study. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kanada: Toronto Üniversitesi, 1986.

Erginer, Ergin ve Fevzi Dursun. “Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri”, **Eğitim ve Bilim**. 30, 135: 11–22, 2005.

Ergün, Mustafa. “Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi”, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu (11–13 Ocak 2001). Ankara: 2001, ss.188–192.

Evans, Terry ve Daryl Nation. “Research and Staff Development in Open and Distance Education”, **Staff Development In Open And Flexible Learning**. Edt.: Colin Latchem ve Fred Lockwood. London: 1998, ss.45–53.

Fink, L. Dee. “Orientation Programs for New Faculty”, **New Directions for Teaching and Learning: Developing New and Junior Faculty**. Edt.:Marry D. Sorcinelli ve Ann E. Austin. 1992, ss.5–14.

Francis, John Bruce. “How Do We Get There From Here?”, **Journal of Higher Education**. 46, 12: 719-732, 1975.

“Gaff, J. G. **Toward Faculty Renewal**. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1975.”  
Thirapol Vatanapradith. Faculty Perception of Needs for Faculty Development Programs of Selected Colleges in Ramkhamhaeng University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas, 1990, ss. 14-24’teki alıntı.

Gagne, Thomas Arthur. College Instructors’ Perceptions of Instructional Skills Development Activities. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Alberta, 1998.

- “Gall, M ve R. Vojtec. **Planning for Effective Staff Development: Six Research-Based Models**. 1994.” Marcel F. D’Eon. Strengthening Faculty Development in Medical Education Through Action Research. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Saskatoon, 1997, s.21’deki alıntı.
- “Gasset, Jose Ortega Y. **Üniversitenin Misyonu**. İstanbul: YKY Yayınları, 1998”. Hasan Güneş ve Hasan Demirtaş. “Üçüncü Bin Yılda Üniversiteler ve Toplumsal Kalkınma”, **Eğitim Araştırmaları**. 7: 33–44, Nisan 2002, s.34’deki alıntı.
- “Gökçe, Birsen. ‘Türkiye Koşullarında Yeni Bir Üniversite Nasıl Kurulmalı?’, **Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler**. İstanbul: Cem Yayınevi, 1990”. Hasan Güneş ve Hasan Demirtaş. “Üçüncü Bin Yılda Üniversiteler ve Toplumsal Kalkınma”, **Eğitim Araştırmaları**. 7: 33–44, Nisan 2002, s.35’teki alıntı.
- Grant, Mary Rose ve Marybelle C. Keim. “Faculty Development in Publicly Supported Two-Year Colleges”, **Community College Journal of Research and Practice**. 26: 793–807, 2002.
- Güneş, Hasan ve Hasan Demirtaş. “Üçüncü Bin Yılda Üniversiteler ve Toplumsal Kalkınma”, **Eğitim Araştırmaları**. 7: 33–44, Nisan 2002.
- Hewson, Mariana G., H. Liesel Copeland ve Andrew J. Fishleder. “What’s the Use of F.D? Program Evaluation Using Performance Retraopective Self-Assessment and Independent Performance Ratings”, **Teaching and Learning in Medicine**. 13, 3: 153–160, 2001.
- Jarvis, Donald K. **Junior Faculty Development. A Handbook**. New York: The Modern Language Association of America, 1992.
- Kabakçı, Işıl. **Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıları: Eğitim Fakülteleri Örneği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1674, 2006.

Kabakçı, Işıl. ve Ferhan H. Odabaşı. "Evaluation of an online faculty development course from the point of view of participants", E-Learn 2004 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education, The Proceeding Book of E-Learn. Washington, DC/ABD, 2004.

Karakütük, Kasım. **Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme. Lisansüstü Öğretimin Planlanması.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd., 1998.

Kavcar, Cahit. "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Cahit Kavcar'ın Konuşması", **Üniversite Eğitimi.** Yayına Hazırlayan: Nizamettin Koç. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayınları No:2, 1996.

Kerr, James L. Professional Instructional Development Needs as Perceived by Faculty Members at Selected Law Colleges. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Cincinnati, 1983.

Knowles, Malcolm. **Yetişkin Öğrenenler Göz Ardı Edilen Bir Kesim.** Çeviren: Serap Ayhan. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1996.

Korkut, Hüseyin. **Sorgulanan Yükseköğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.

\_\_\_\_\_. "Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri", **Eğitim Yönetimi.** 477-502, Güz 1999.

Kuptarnond, Wipada. Implementing Faculty Development Programs in Thailand Private Higher Education Institutions: Roles and Responsibilities of Deans and Department Chairs. Yayımlanmamış Doktora Tezi. 2000.

- Lawler, Patricia ve Kathleen P. King. **Planning for Effective Faculty Development: Using Adult Learning**. Florida: Krieger Publishing Company, 2000.
- Lawry, Claudine ve Walter Froese. "Transitions: Becoming a College Teacher". 2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium (22-23 May 2001). Quebec, 2001.
- Leitner, Erich. "The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching Staff and Quality of Teaching and Learning", **Higher Education in Europe**. 23, 3: 339–349, 1998.
- Lieberman, Devorah. "Beyond Faculty Development: How Centers for Teaching and Learning can be Laboratories for Learning". **New Direction for Higher Education**. 131, 2005.
- Liss, Ron. "Faculty Professional Development: They Can Teach But Will They Learn?". Edt.: J. Davis. Selected paper from the 15th International Conference on College Teaching and Learning. Jacksonville, Florida Community College, 2004.
- Menteş, Ali. **Yeniversite**. İstanbul: Metis Yayıncılık, 2000.
- Middendorf, Joan Kathryn. Planning for Instruction in a Research University. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Indiana: 1990.
- Millis, Barbara J. "Faculty Development in the 1990s: What It Is and Why We Can't Wait", **Journal of Counseling & Development**. 72: 454–464, 1994.
- Moeni, Hosein. A Need Analysis Study for Faculty Development Programs in METU and Structural Equation Modeling of Faculty Needs. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2003.



- Munn, Susan J. The Mutual Influence of Principals Leadership and Faculty Instructional Development: A Qualitative Study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1995.
- Murray, John P. “Faculty Development in Publicly Supported 2-Year Colleges”, **Community College Journal of Research & Practice**. 25, 7: 487–502, 2001.
- Murray, Powena ve Sheena Holmes. “Partnerships in Staff Development: An Institutional Case-Study”. **Studies in Higher Education**. 22, 1: 67–81, 1997.
- “Nelson, W. C. Faculty Development: Prospects and Potential for the 1980’s, **Liberal Education**. 165: 141–149, 1980.” Thirapol Vatanapradith. Faculty Perception of Needs for Faculty Development Programs of Selected Colleges in Ramkhamhaeng University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas, 1990, s.16’daki alıntı.
- Newland, Myrna C., James R. Newland, David J. Steele, Diana R. Lough ve Fredrick A. Mccurdy. “Experience with a Program of Faculty Development”, **Medical Teacher**. 25, 2: 207–209, 2003.
- Odabaşı, Ferhan. “Öğretim Üyelerinin Akademik Personeli Gelişimine Yönelik Görüşleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 24: 86–89, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Öğretim Üyelerinin Eğitim Teknolojisinden Yararlanma Durumları (Anadolu Üniversitesi Öğretim Üyeleri Üzerinde Bir Araştırma). Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir: 1998.
- Özdamar, Kazım. **Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2003.
- Özer, Bekir. “Ortaöğretim Öğretmenlerini Mesleki Gelişime İlgisi”, Ortaöğretimi Yeniden Yapılandırma Sempozyumu’na sunulan bildiri. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara: 2004.

- Özvaris, Bahar Sevkat, Dilek Aslan, Nalan Şahin-Hodoglugil ve İskender Sayek. “A Faculty Development Program Evaluation: From Needs Assessment to Long-Term Effects, of the Teaching Skills Improvement Program”, **Teaching and Learning in Medicine**. 16, 4: 368–375, 2004.
- Peretomode, Victor Finipaya. Faculty Development Needs and Preferred Development Practices as Perceived by Faculty Members and Academic Administrators in Public Research Universities. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Oklahoma, 1982.
- Pittas, Peggy A. “A Model Program from the Perspective of Faculty Development”, **Innovative Higher Education**. 25, 2: 97–110, 2000.
- “Polson, C. J. **Teaching Adults Students**. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation & Development, Division of Continuing Education, 1993.”. Ron Liss. “Faculty Professional Development: They Can Teach But Will They Learn?”. J. Davis (Ed.) Selected paper from the 15th International Conference on College Teaching and Learning. Jacksonville, Florida Community College, 2004.
- Riegle, Rodney. “Conceptions of Faculty Development”, **Educational Theory**. 37, 53-59, 1987.
- Sağlam, Mustafa. Öğretmen Okullarının Kuruluşunun 157. Yılına Kutlama Etkinlikleri kapsamında sunulan “Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Öğretmen Eğitimi Modelleri” konuşması. Kocaeli, 2005.
- Semerci, Çetin ve Ahmet Kara. “Eğitim Derslerinin Doktora Öğrencilerinin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**. 29, 113, Ocak 2004.
- Soran, Haluk, Buket Akkoyunlu ve Yüksel Kavak, “Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 30: 201-210, 2006.

- Sorcinelli, Mary Deane. "Effective Approaches to New Faculty Development", **Journal of Counseling & Development**. 72, 5, May/June 1994.
- Spotts, H Thomas ve Mary Ann Bowman. "Increasing Faculty Use of Instructional Technology: Marriers and Incentives", **Journal of Counseling and Development**. 72, 5: 474-480, 1995.
- Stanton, Timothy. Theory and Practice In-Service Learning Curriculum Design: The Experience of Participants in an Instructional Development Seminar. Yayınlanmamış Doktora Tezi. 1993.
- Şencan, Hüner. **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005.
- Şenses, Fikret. (2004). "Üniversitelerimizde Başka Sorunlar da Var". Bağımsız Sosyal Bilimciler web sitesindeki [http://www.bagimsizsosyalbilimciler.org/Yazilar\\_BSB/IktisatToplum28Ocak04-Senses.doc](http://www.bagimsizsosyalbilimciler.org/Yazilar_BSB/IktisatToplum28Ocak04-Senses.doc) adresinden 200312.09.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Tiberius, Richard. "A Brief History of Educational Development: Implications for Teachers and Developers", **To Improve The Academy**. 20: 20-38, 2002.
- Tural, Nejla Kurul. **Küreselleşme ve Üniversiteler**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2004.
- Vatanapradith, Thirapol. Faculty Perception of Needs for Faculty Development Programs of Selected Colleges in Ramkhamhaeng University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas, 1990.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı). Yükseköğretim Kanunu. (2547 S.K.). <http://www.yok.gov.tr> adresinden 10.01.2005 tarihinde edinilmiştir.

\_\_\_\_\_. “Lisansüstü Eğitim”. (B.30.0.APK.0.00.00.05/08-10461-27854 Tarih 16.11.1999).

“Weimer, M. **Improving Your Classroom Teaching**. Newbury Park, CA: Sage, 1996”. Estela M., Bensimon, Kelly Ward ve Karla Sanders. **The Department Chairs Role In Developing New Faculty Into Teachers and Scholars**. Boston: Anker Publishing Company, 2000.

Williams, Valerie N. Interprofessional Faculty Development at an Academic Health Center, **UMI ProQuest Digital Dissertations**. The University of Oklahoma Health Sciences Center. AAT 3129423, 2004. URL: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3129423>.

Wilsing-Akpınar, Nil ve Fersun Paykoç. “Effectiveness of a Faculty Development Program on Instructional Planning, Effective Teaching and Evaluation at METU. **Eğitim ve Bilim**. 29, 133: 71-82, 2004.

Wong, Jeffrey ve Kadria Agisheva. “Cross-Cultural Faculty Development: Initial Report of an American / Russian Experience”, **Teaching in Medicine**. 16, 4: 376–380, 2004.