

Eğitim Fakültelerinde Bir Sorun: Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Deneyimi Yoksunluğu

DOI: 10.26466/opus.480931

*

Canan Demir Yıldız* - Ramazan Şamil Tatık**

*Dr. Öğr.Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Merkez / Muş / Türkiye
E-Posta: canan.yildiz@alparslan.edu.tr ORCID: [0000-0002-5905-9344](https://orcid.org/0000-0002-5905-9344)

**Dr. Öğr.Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Merkez / Muş / Türkiye
E-Posta: rs.tatik@alparslan.edu.tr ORCID: [0000-0003-3682-1970](https://orcid.org/0000-0003-3682-1970)

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin öğretmenlik deneyimine sahip olma durumlarının eğitim-öğretim ortamlarına yansımalarını incelemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 14 öğretim üyesi oluşturmuştur. 8 öğretim üyesi öğretmenlik deneyimine sahipken 6'sının herhangi bir öğretmenlik deneyimi yoktur. Öğretim üyelerinin görüşlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Veriler, elektronik form (Google Forms) yoluyla toplanmış ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin dersin işlenişinde deneyimi olmayan öğretim üyeleri ile birlikte benzer yolları izledikleri görülmekle beraber, ders içeriklerini belirlemede, sınıf yönetimi yaklaşımlarında, öğrencilerle iletişimlerinde, göreve başlarken hissettikleri duygularda, sınav hazırlarken izledikleri yollarda ve öğrenci başarısını değerlendirmelerinde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde yetiştirilmek üzere istihdam edilen araştırma görevlilerinin, alana ilişkin bilgi ve deneyimini arttırmak amacıyla haftada bir gün okul ortamında araştırma-inceleme, gözlem ve uygulama yapmaları önerilebilir. Ayrıca göreve yeni başlayan ve daha önce herhangi bir öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim üyelerine yönelik mentorluk yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim üyesi, öğretmenlik deneyimi, eğitim, fakülte.

A Problem in the Faculties of Education: Lecturers Lack of Teaching Experience

*

Abstract

The purpose of this study is to examine the reflection of teaching experience of academicians working in education faculties on education and training. The study is a qualitative research, phenomenology was used in the study and convenience sampling and criteria sampling which are purposeful sampling methods were used. The study group consists of 14 academicians working in an education faculty of a state university. 8 of them have teaching experience while 6 of them have no teaching experience. Open-ended questions were prepared by the researchers to collect data from the views of academicians. The data was collected by a digital form (Google Forms) and was analyzed by descriptive analysis technique. As a result, although it is seen that the instructors with teaching experience generally follow similar paths together with the lecturers who have no experience in the course, they show differences in determining content for lessons, in class management approaches, communication with students, feelings they feel when they start working, preparing exams and evaluating student achievement. Therefore, it can be suggested that research assistants employed in the education faculties may be advised to conduct research-examination, observation and implementation in the school environment one day a week to increase their knowledge and experience in the field. Also it can be advised mentoring to newly appointed faculty members with no previous teaching experience.

Keywords: Lecturers, experience of teaching, education, faculty.

Giriş

Eğitim, bilgi çağının gerektirdiği yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmelerinde ciddi anlamda bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin temel kurumu olan okulların, kendilerine yüklenen toplumsal sorumluluklarını ve yükümlülüklerini yerine getirme ve varlık sebeplerini oluşturan hedeflerine ulaşma seviyelerinin ortaya konması gerekli görünmektedir (Memduhoğlu, 2012). Herhangi bir toplumun eğitim sisteminde, eğitimde başarıyı yakalamanın temel anahtarı öğretmendir (ILO, 2012). Öğretmenler yeniliklerin ve değişikliklerin yürütülmesinde okul çapında başarının yakalanması açısından hayati bir role ve öneme sahiptir. Çünkü okul çapında değişikliklerin ve yeniliklerin uygulayıcıları büyük oranda öğretmenlerdir (Karip ve Köksal, 1996). Bir diğer açıdan öğrencilerin eğitimsel davranışlarına ve duygusal ihtiyaçlarına hitap etme sorumluluğu öğretmene aittir (Reed, Blackman, Erath, Brand ve Novak, 2018). Buna bağlı olarak ğretmen yetiştirme, bir mesleğe mensup üyelerin eğitilmelerinden ziyade nasıl bir toplum tasarlandığıyla ve niçin eğitimin talep edildiğiyle ilgilenmektedir. Çünkü okul ve öğretmenler, bir toplumun devamının sağlanması için ihtiyaç duyduğu temel toplumsallaştırma araçlarından (Babadoğan ve Boz, 2005).

Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliği, eğitim sisteminin yürütücüleri ve uygulayıcıları olan öğretmenlerin taşıdıkları niteliklerle ve yeterliklerle yakından ilişkilidir (Kayan ve Adıgüzel, 2017). Nitekim Kavcar (2002)'a göre bir eğitim sistemindeki en kritik öğe öğretmendir. Çünkü kaliteli ve nitelikli bir eğitimi ancak ve ancak nitelikli öğretmenler verebilir. Buna bağlı olarak, öğretmenin nemi "Bir okul, ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir" sözüyle özetlenebilir. Bu doğrultuda Syamsudarni ve Sahraini (2018), ğretmenlerin eğitim alanında hayati role sahip olduklarını ve bundan dolayı eğitimde başarıyı yakalayabilmek amacıyla öğretmenlerin niteliklerine yatırım yapılması gerektiğinin öneme değinmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir eğitim sisteminin kalitesi, ğretmenlerinin kalitesini aşamaz (Barber ve Mourshed, 2008). Oysa niversitelerde öğretmenlerin niteliklerine odaklanan birçok çalışma bulunurken, öğretmenleri yetiştiren eğitimcilerin niteliklerine dair yeterli bilgi mevcut değildir (Erginer, E., Erginer, A. ve Bedir, 2009).

Bursalıoğlu'na göre (1994), okul bir sosyal sistemdir ve bu sosyal sistemin en kritik parçalarından birisi öğretmendir. Modern toplumlar açısından öğretmenler, sadece eğitim ve öğretim hizmeti sunan teknik çalışanlar olmaktan ziyade öğrencilere ve topluma rol modellik yapabilecek bireyler olarak görülmektedir. Öğretmenlere yüklenen toplumsal beklentiler yeterli ve yetkin bir öğretmenin tüm özellikleriyle net bir şekilde tanımlanmasını ve bu bağlamda şekillendirilen öğretmen yetiştirme politikalarının uygulanmasını gerekli kılmaktadır (MEB, 2017). Bir ülkede öğretmenliğin bir meslek olarak tanımlanması, devletin öğretmen yetiştirmede uyguladığı politikalar ile öğretmen yetiştirme sürecini ve öğretmenlerin çalışma süreçleri ve şartlarını belirlemesiyle gerçekleşmiştir. Köklü bir eğitim geçmişine sahip ülkemizde tüm öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerimizin nasıl, nerede, kim tarafından ve ne şekilde eğitilecekleri tartışması süregelen ve buna bağlı olarak da değişim süreçleri yaşamış ve yeniden yapılanma çalışmaları yapılmıştır (Yücel-Toy, 2015). Oysa yeni tip öğretmeni yetiştirme sorunu çözülmeden eğitim alanındaki tüm reformlar başarısızlığa uğramaktadır (Anisimova ve Sharafeeva, 2018).

Bir ülkedeki eğitimin niteliği ile öğretmenlerin niteliği ve öğretmenlerin niteliği ile de öğretmen yetiştirme programlarında görevli öğretim elemanlarının niteliği birbiriyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yetiştiren programlarda görev yapacak öğretim elemanlarının hangi nitelikleri taşımaları gerektiği ve nasıl bir yetiştirme sürecinden geçerek bu nitelikleri kazanabilecekleri konusunda bir arayış olduğu açıkça görülmektedir (Aşılıoğlu, 2007). Nitekim Lanier ve Little (1986)'a göre öğretmenleri yetiştiren öğretmenler 'neye benzerler?, ne yaparlar?, ne düşünürler?', öğretmen eğitimi araştırmalarında dikkat edilmemektedir ve araştırmacılar dahi öğretmenleri yetiştiren öğretmenlerin hangi özellikleri taşıdıklarından tamamen emin değildirler (akt: Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2007). Diğer açıdan; mevcut araştırmalar, öğretmen yetiştiren kurumlardan birisi olan eğitim fakültelerinin niteliği ile ilgili birçok problem olduğunu ve fakülteler arasında öğretmen niteliğini belirleyen kriterler açısından (öğretim elemanlarının uzmanlık alanları dışında dersler vermek zorunda kalmaları, ders yüklerinin ve öğrenci sayılarının fazlalığı vb.) farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Programların ve bu programları yürü-

ten ve uygulayan ğretim elemanlarının sahip oldukları nitelikler, yetişen öğretmenlerin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Babadoğan ve Boz, 2005). Bu doğrultuda, ğretmen yetiştiren programlarda çalışacak ğretim elemanlarının taşımaları gereken nitelikler konusunda açık seçik bir düzenlemenin olmadığı belirtilmektedir (Aılıoğlu, 2007). zcan (2017)'a göre eğitim fakültelerindeki ğretim üyelerinin öğretmenlik deneyimine sahip olup olmamaları durumu önemli bir sorundur ve mevcut ğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun herhangi bir öğretmenlik deneyimi olmadığı halde ğretmen yetitirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, Babadoğan ve Boz (2005) bir ğretim elemanının doktora eğitimini bitirdiğinde sahip olması gereken kriterlerden birisinin ğreticilik/öğretme yeterliliği (ğretmen adaylarına ders verme, öğretme ve uygulama yaptırabilme yeterliliği) olduğunu vurgulamaktadır. Oysa eğitim fakültelerinde görev yapan bir kısım ğretim elemanının fen edebiyat fakültesi mezunu olduklarının, buna rağmen pedagojik formasyon eğitimi almamış durumda olduklarının ve ğretim elemanlarının mesleki bilgiye veya eğitime ağırlık vermekten ziyade bilim alanlarının genel konularına odaklandıklarının altı çizilmektedir (Erginer, E., Erginer, A. ve Bedir, 2009). Diğer bir deyişle, zcan (2016)'a göre ğretmen yetitirmedeki önemli sorunlardan birisi, eğitim fakültelerindeki ğretim elemanlarının yeterlilik sorunudur:

"Dünyadaki en başarılı eğitim fakültelerinde, ABD'de, Finlandiya'da ğretim elemanlarının tamamının öğretmenlik deneyimi var. Tıpta nasıl hasta muayene etmeyen profesör dnemiyorsanız, eğitim faklterinde de öğretmenlik yapmamış ğretim elemanı olamaz. Türkiye'deki eğitim faklterinin çoğunun öğretmenlik deneyimi yapmamış ğretim yeleri de var. YK bir karar alarak öğretmenlik deneyimini şart komalı."

Tüm bahsedilenler ışığında bu araştırmanın amacı, eğitim faklterinde görev yapan ğretim üyelerinin öğretmenlik deneyimine sahip olma durumlarının eğitim-ğretim ortamlarına yansımalarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda Şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Yrteceğiniz derslerinizin içeriğini oluştururken neleri göz önünde bulundurduğunuzdan bahseder misiniz?
- ğrencilerinizle iletiiminizin nasıl olduğunu açıklar mısınız?

- Öğretim üyesi olarak göreve başladığınızda ne gibi duygular yaşadığınızdan bahseder misiniz? Nedenleriyle paylaşır mısınız?
- Derslerin yürütülmesine ilişkin sınıfta nasıl bir yol izlediğinize değinir misiniz? (Dersin işlenişi ile ilgili)
- Sınıf içerisinde istenmedik öğrenci davranışlarına nasıl müdahale ettiğinizi açıklar mısınız? Sebepleriyle birlikte ifade eder misiniz?
- Öğretim üyesi olarak çalışmaya başladıktan sonra derslerinizde hangi öğretim stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini kullandığınızdan bahseder misiniz?
- Öğrencilerin başarı değerlendirmelerini genellikle nasıl yaparsınız?
- Derslerinize ait sınavların hazırlanmasında hangi yollara başvurduğunuzu açıklar mısınız?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseninden, çalışma grubundan, veri toplama aracından, verilerin toplanmasından ve verilerin analizden bahsedilmektedir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma Yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin öğretmenlik deneyimlerinin ve deneyim eksikliklerinin ortaya konmasına yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Bu çalışmada üzerinde durulan olgu, öğretmenlik deneyim eksikliği olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmacılar örnek olayları yoğun bir biçimde incelemek için çok seyrek çok büyük sayıda örnek olaylar arasından temsili bir örneklem çeker. Nitel araştırmacılar olasılıklı olmayan ya da rastlantısal olmayan

örneklem kullanma eğilimindedir (Neuman, 2010: 321). Buna göre, bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden, katılımcılara ulaşılmasının kolay olması nedeni ile kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ya da diğer bir ifade ile gelişigüzel örnekleme (Neuman, 2010) kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin bir kısmının öğretmenlik deneyimine sahip olması, bir kısmının da daha önce hiç öğretmenlik yapmamış olması, araştırmada elde edilen bulguların karşılaştırılması açısından önem taşımaktadır. Buna göre katılımcıların öğretmenlik deneyimine sahip olup olmaları araştırmada ölçüt olarak belirlenmiştir ve bu nedenle ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 14 öğretim üyesi oluşturmuştur. Öğretim üyelerinin farklı branşlarda ve cinsiyette olmalarına dikkat edilmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 1 ve 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

No	Cinsiyet	Bölüm	Unvan	Üniv. Kıdem	Öğrt. Deneyimi
K1	Erkek	Türkçe ve Sos. Bil. Eğt.	Dr. Öğr. Üyesi	2	Yok
K2	Erkek	Eğitim Bil.	Dr. Öğr. Üyesi	7	Var (3 yıl)
K3	Erkek	Temel Eğitim	Dr. Öğr. Üyesi	8	Yok
K4	Erkek	Eğitim Bil.	Doç. Dr.	30	Yok
K5	Kadın	Mat. ve Fen Bil. Eğt.	Dr. Öğr. Üyesi	2	Yok
K6	Erkek	Eğitim Bil.	Dr. Öğr. Üyesi	8	Yok
K7	Kadın	Temel Eğitim	Dr. Öğr. Üyesi	1,5	Var (11 yıl)
K8	Kadın	Mat. ve Fen Bil. Eğt.	Dr. Öğr. Üyesi	6	Yok
K9	Kadın	Temel Eğitim	Dr. Öğr. Üyesi	6	Var (3 yıl)
K10	Erkek	Türkçe ve Sos. Bil. Eğt.	Dr. Öğr. Üyesi	17	Var (11)
K11	Kadın	Mat. ve Fen Bil. Eğt.	Doç. Dr.	11	Var (9)
K12	Kadın	Türkçe ve Sos. Bil. Eğt.	Dr. Öğr. Üyesi	3	Var (20 yıl)
K13	Kadın	Eğitim Bil.	Dr. Öğr. Üyesi	4	Var (8 yıl)
K14	Erkek	Türkçe ve Sos. Bil. Eğt.	Dr. Öğr. Üyesi	8	Var (2 yıl)

Tablo 1'e göre; öğretim üyelerinin 8'i erkek, 6'sı kadın; 4'ü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde, 4'ü Eğitim Bilimleri'nde, 3'ü Temel Eğitim'de, 3'ü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi'nde görev yapmakta; 12'si doktor öğretim üyesi, 2'si doçent doktor; 5'i 1-5 yıl kıdem aralığında, 6'sı 6-10 yıl kıdem aralığında, 1'isi 11-15 yıl kıdem aralığında, 1'isi 16-20 yıl kıdem aralığında ve 1'isi 20 ve üstü yıl kıdem aralığında; 8 öğretim üyesi öğretmenlik deneyimine sahipken 6'sının herhangi bir öğretmenlik deneyimi yoktur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretim üyelerinin görüşlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Alan yazın taraması ile çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulup konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra, sorulması düşünülen sorular belirlenmiştir. Hazırlanan soruların, amaç, anlam ve kapsam açılarından değerlendirmesini yapmak amacıyla, Eğitim Yönetimi alanından iki araştırmacıyla görüşülmüştür. Elde edilen bilgilerden yararlanılarak soru formuna son şekli verilmiştir. Soru formu, beş demografik (cinsiyet, bölüm, unvan, üniversitedeki kıdemi, öğretmenlik deneyiminin olup olmadığı) ve sekiz açık uçlu sorudan (bkz. araştırmanın amacı) meydana gelmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlan elektronik form (Google Forms) yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara bilgi verilmiş ve tek tek arayıp gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Verilerin toplanması üç hafta sürmüştür. Katılımcılara her hafta anımsatma yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle elde edilen formlar word dosyasına aktarılarak çözüm-

lemeler yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvurulan ğretim üyelerine verileri elde etme sırasına göre birer kod numarası verilmiştir. Bu bağlamda tüm katılımcılar, katılım sırasına göre K1, K2 şeklinde numaralandırılmıştır. Örneğin; K1 (1. Sıradaki Katılımcı).

Araştırma bulguları, araştırma soruları temele alınarak ortaya konmuş, her bir soru bir tema olarak kabul edilmiştir. Araştırma verileri analiz edilirken araştırmanın amacına ulaşabilmesi için öğretmenlik deneyimi olanlar ve olmayanlar olarak katılımcılar ikiye ayrılmış ve buna göre verilerin karşılaştırılması sağlanmıştır. Birebir alıntı olarak kullanılabilceği düşünülen ifadeler belirlenmiş ve gerekli grldğu durumlarda bulgular bölümünde birebir alıntı olarak yer almıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla ayrıca veri çeşitlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Alan yazında araştırmacı, zaman, yöntem ve veri kaynağı gibi farklı veri çeşitleme türleri olduğu belirtilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005: 113). Bu araştırmada, farklı ve zengin veri çeşitine ulaşmak amacıyla veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Diğer bir ifade ile, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dhil edilmesi, araştırılan olguya ya da duruma ilişkin farklı algıların ve yaşantıların ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu eşitliliği sağlamak amacıyla araştırmaya katılan katılımcıların farklı branşlarda ve öğretmenlik deneyimine sahip olup olmama durumlarına zen gösterilmiştir.

Bulgular

Katılımcılara gönderilen formlarda öncelikli olarak bir araştırma çerçevesinde görüşlerinin alınacağı belirtilmiştir ve araştırmanın amacından söz edilmiştir. Bu bağlamda ğretim üyelerine, bu çalışmaya katılmayı kabul edip etmedikleri sorularak, gönüllülük esasına göre yanıtların alınmasına dikkat edilmiştir. Buna göre, katılımcılara öğretmenlik mesleğinin temel boyutlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Aşağıda bu boyutlara uygun olarak sorulan sorular ve elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

1. Ders İçeriğini Düzenlerken Göz Önünde Buldukları Hususlar

Öğretim üyelerine öncelikle derslerini hazırlarken hangi hususlara dikkat ettikleri sorulmuştur. Bu çerçevede alınan yanıtlar aşağıda deneyimi olan öğretim üyeleri ve deneyimi olmayan öğretim üyeleri olarak Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 2. Deneyimi olmayan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K1	Öğrencilerin seviyeleri, bireysel farklılıklar ve kazanımlar
K3	Daha önceki kaynaklar-son güncel bilgiler taranarak oluşturulur.
K4	Güncel bilgilerle, örneklerle, uygulamalarla zenginleştirilmiş
K5	YÖK'teki ders içeriklerini ve o derse giren hocaların tecrübelerini
K6	Kitap konuları listelenir. İçeriğin güncel ve geçerli olması
K8	YÖK'te yer alan program içeriğinin ve ders kitaplarının içeriğine göre

Tablo 3 üzerinde deneyimi olmayan katılımcıların görüşleri verilmiştir. Buna göre, katılımcıların ders içeriğini düzenlerken genellikle içeriğin güncel olmasını (K3,K4,K6) ve YÖK'te yer alan program içeriğini (K5,K8) göz önünde buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla farklı ders kitaplarındaki içerikleri göz önünde buldukları görülmüştür.

Buna göre katılımcılardan bazılarının dikkat çeken görüşleri şu şekildedir:

“Dersin genel kapsamı içinde, güncel bilgilerle, örneklerle, uygulamalarla zenginleştirilmiş bir içerik tasarımı yaparım” (K4).

“Birden fazla kitaba göz atıp önemli gördüğüm konuları listelerim, bunları haftalara dağıtırım ve içerik listesini dönemin ilk iki haftasında öğrencilerime veririm. İçeriğin güncel ve geçerli olmasına özen gösteririm” (K6).

Yukarıda verilen katılımcı görüşleri incelendiğinde ders içeriğini hazırlarken 2 katılımcının (K2, K9) öğrenci seviyelerini, 2 katılımcının (K12, K13) öğrencinin kullanabileceği bilgiler olmasını, 4 katılımcının (K7,K10,K11,K14) ise kaynaklara ve ilgili kitaplara göre konu hazırladığı

görülmüştür. Öğretmenlerin genellikle bilgilerin erişilebilir, pratikte kullanılabilir olmasına ve öğrencilerin genel durumlarına uygun olarak ders içeriklerini belirledikleri söylenebilir.

Tablo 3. Deneyimi olmayan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K2	Hedef kitlenin özellikleri
K7	Bologna sistemi, konu içeriği ile ilgili kitaplar
K9	Öğrencilerin seviyeleri, güncel bilgiler, mümkünse bir kitap önerisi
K10	Konu anlatımı, örnekleme ve metin çalışmaları
K11	Kimya alanında olması
K12	Anlaşılır olma. Bilginin erişilebilir olması
K13	Pratikte öğrencinin kullanabileceği bilgiler ve uygulamalı konular
K14	Kaynaklar ve öğrencilerin hazır bulunuşluk durumları

“Bologna sisteminde o derse ait geçmiş yıllardaki işleyiş, konu içeriği ile ilgili kitaplar” (K7).

“Öğrenci seviyesi önceliklidir. Zaten buna göre de yöntem ve tekniği belirlersiniz. Seçilen yöntem ve teknik bir ders içeriğinin en önemli basamaklarından. Sonrasında sınıf yönetimi açısından neyi, nasıl, ne zaman ve kime (doğru yerde doğru zamanda olayı) verdiğini planlamak kalır. Bunlar belirlendikten sonra anlatılacak konu için mutlaka güncel olan bilgileri paylaşmaya dikkat ederim. Mümkünse bir kitap önerisi (özellikle edebi kitaplarla akademik alanı bağdaştırmaya çalışırım” (K9).

“İçeriği oluştururken pratikte öğrencinin kullanabileceği bilgileri öncelerim. Ders esnasında uygulama yapmamıza fırsat verebilecek konuları, kalıcılığı sağlamak amacıyla göz önünde bulundururum”(K13).

2. Öğrencilerle İletişim

Öğretim üyelerine öğrencilerle iletişimlerinin nasıl olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen yanıtlar aşağıda deneyimi olmayan ve deneyimi olan öğretim üyelerinin görüşlerine göre Tablo 4 ve 5’te verilmiştir.

Tablo 4. Deneyimi olmayan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K1, K8	Çok iyi
K3	Mükemmel
K4	Öğrencilere değer veren, sağlıklı, açık bir iletişim
K5	Samimi aynı zamanda seviyeli
K6	Öğrencilerimle "mesafeli bir yakınlık" kuarım

Öğrencilerle iletişim konusunda katılımcıların pek detaylı görüş bildirmedikleri dikkat çekmektedir. Genel olarak mesafeli ve seviyeli bir iletişim kuran iki katılımcının (K5,K6) yanı sıra diğer katılımcılar iletişimlerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Deneyimi olan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K2	Genellikle açık ve samimi
K7	Samimi, öğrencilerin problemlerini çözmelerinde rehber
K9	Ne çok samimi ne de çok soğuk. Kendimi sevdirmeye çalışırım. Bilgime, onları iyi yönlendireceğime güvenmeliler.
K10	İyi
K11	Dengeyi korumaya dikkat ederim.
K12	Diyalog ve soru-cevap
K13	Gerektiğinde şefkatli ama gerektiğinde sert.
K14	Öğrencilerle sürekli bir etkileşim içindeyiz.

Öğrencilerle iletişim ile ilgili görüşler incelendiğinde en çok dikkat çeken görüşlerin dengeyi sağlamak olduğu (K9,K11,K13) göze çarpmaktadır. Diğer bir iletişim şekli ise samimiyet (K2,K7) ve etkileşim (K12,K14) olduğu anlaşılmaktadır. Deneyimi olan katılımcıların öğrencilerle ilişkilerinde onların iyiliğini önceleyen bir yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin rehberliğe daha çok vurgu yaptıkları söylenebilir. Buna göre dikkat çeken bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bana göre samimi, öğrencilerin problemlerini çözmelerinde rehberlik edebildiğimi düşünüyorum” (K7).

“Öğrenci ile iletişim ince bir çizgidedir. Ne çok samimi ne de çok soğuk. Öğrenci önce öğretmeni sevmeli, öğretmen kendini sevdirmeli. Kendimi sevdirmeye

çalışırım bu sebeple. Sonra bana güvenmeliler. Bilgime, onları iyi yönlendireceğime. Bu sebeple öğrencilerle bu güne kadar iletişimim hep bu çizgide ilerlemiştir” (K9).

“Öğrencilerime anne gibi yaklaşırım. Gerekliğinde şefkatli ama gerekliğinde sert davranabilirim, çünkü öğrencinin iyi yetişmesi, gerekli dersi alabilmesi, yanlışı görebilmesi, doğru davranabilmesi, kısacası iyi yetişmesi için uğraşırım” (K13).

“Öğrencilerimle tartışmayı seven bir yapım var. Bu anlamda gerek ders esnasında ve gerek ders sonrasında öğrencilerle sürekli bir etkileşim içindeyiz” (K14).

3. Öğretim Üyeliğine Başlarken Hissedilen Duygular

Katılımcılara, öğretim üyeliğine başlarken ne gibi duygular yaşadıkları sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar aşağıda özetle tablo 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K1	Çok heyecanlı ve gururlu
K3	Sevinçli
K4	Normal
K5	Çekingen
K6	Özgüvenim düşük başlamıştım. Tedirginlik yaşamıştım.
K8	Mutluluk ve motivasyon

Öğretim üyeliğine başlarken katılımcıların mutlu (K3, K8), gururlu (K1), çekingen (K5) ve tedirgin (K6) duygular yaşamakla beraber herhangi bir özel duygu yaşamayan (K4) katılımcıların olduğu da görülmektedir. Bu çerçevede elde edilen bazı dikkat çekici görüşler şu şekildedir:

“Çok sevindim artık öğrencilerime direkt hitap edebilecektim” (K3).

“Araştırma görevliliğinden başladığım için özel duygular yaşadığımı söyleyemem. Doğal olarak temel yeterlikleriniz varsa akademik gelişiminizin bir sonucu olarak bu unvanları alıyorsunuz. Bu unvanlar olmasa da akademik gelişiminizi sürdürmeniz mümkündür. Ancak özlük hakları açısından değerlendir-

mek daha olasıdır. Bir başka ifadeyle özlük haklarındaki iyileşmenin ortaya çıkardığı duygular daha öne geçmektedir” (K4)

“Derslerde zorlanırım diye düşünmüştüm veya özgüvenim düşük şekilde derslere ve döneme başlamıştım. Tedirginlik yaşamıştım” (K6)

Tablo 7. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K2	Biraz heyecan
K7	Biraz gururlu, daha umutlu ve biraz daha hırslı
K9	Sorumluluk. Ağırılık.
K10	Heyecanlı. Nasıl başarılı olabilirim diye düşünüyordum.
K11	Omuzlarımda daha fazla yük hissetme
K12	Eğitimci kişiliğim her zaman şahsi duygularımın önündedir
K13	Farklı bir yaş grubuyla karşı karşıya olmak daha heyecanlıydı. Hem öğreten hem de öğrenen bir süreç yaşamak daha zevkli.
K14	Öğretmenlikten farklı olarak, tarih alanında yapacağım şeylerin kalitesinin ne olacağıydı.

Katılımcıların öğretim üyeliğine başlarken daha çok sorumluluk (K9,K11,K12,K13, K14) ve heyecan duydukları göze çarpmaktadır (K2,K10). Dikkat çeken bazı görüşler şu şekildedir:

“Ders tecrübem zaten olduğundan aslında çok da farklı hissetmedim. Ancak biraz heyecanlandığımı kabul ediyorum” (K2).

“Sorumluluk. Ağırılık. İlk hissettiğim buydu. İnsanlar benim için çok mutlu oldular ancak bende bulunduğu yerin hakkını verebilme telaşı vardır. Öğrencilere faydalı olabilmek. Çünkü öğretilirsiniz ve önünüzdeki nesilden bir katil, canı vs yetiştirebileceğiniz gibi bilim adamı, şair, sanatçı vb de yetiştirebilirsiniz. Aynı şekilde öğretmen olarak öğretmenler yetiştiriyoruz. Bu da çok zor ve tehlikeli bir durum” (K9).

“Uzman olarak omuzlarınız da daha fazla yük hissediyorsunuz” (K11).

“Göreve başlarken farklı bir yaş grubuyla karşı karşıya olmak beni daha çok heyecanlandırdı. Çünkü daha bilgili, daha donanımlı ve olgun bir öğrenci profiliyle ders işlemek, beni sadece verici bir öğretmen profilinden çıkarak bilgiyi paylaşan bir profile getirdi. Hem öğreten hem de öğrenen bir süreç yaşamak zevkli hale geldi” (K13).

4. Ders İşlenişine İlişkin Görüşler

Katılımcılara, dersi yürütürken sınıfta nasıl bir yol izledikleri sorulmuş ve dersin işlenişine ilişkin yanıtlar alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen görüşler aşağıda tablo 8 ve 9'da verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K1	Ön öğrenmeleri yoklama, soru cevap, anlatım ve örnekleme, güncelleştirme, özet
K3	Yapılandırmacı yaklaşım, görsellik ağırlıklı, örnek olaylı,
K4	Öğretmen merkezli (öğretmen sunusu).Soru-cevap, tartışma
K5	Dersin başında soru cevap tekniği. Ardından konuya dikkat çekici bir etkinlik, kısa video veya bir hikâye. Öğrenci katılımlı
K6	Aktif öğrenme, tartışma, fikir alışverişi, örneklendirme ve yapılandırıcılık.
K8	Önceki derste işlenenlerden çok kısa bahsedip, sonrada dikkat çekici sorularla konuya girme. Sonrasında konu anlatımı, değerlendirme ya da uygulamalara yer verme.

Ders işlenişinde genellikle anlatım yönteminin (K1, K4, K5, K8) kullanıldığı söylenebilir. Ancak anlatım yönteminin yanı sıra soru-cevap, tartışma yöntemlerinin de kullanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği (K3,K6)de görülmektedir. Derslerin işleniş ile ilgili en çok soru-cevap ve tartışmaların kullanılarak öğrencilerin de derse katılımının sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların, dersi işlerken benzer yolları kullandıkları dikkat çekmektedir. Katılımcılardan dikkat çeken bazı görüşler ise şu şekildedir:

“Dersin başında soru cevap tekniği ile konuyla ilgili ön bilgilerini yokluyorum. Ardından konuya dikkat çekici bir etkinlik yapıyorum, kısa video izletiyorum veya bir hikâye anlatıyorum. Ardından öğrencileri de derse katarak konuyu anlatıyorum” (K5).

“İlk olarak önceki derste işlenenlerden çok kısa bahsedip, sonrada dikkat çekici sorularla konuya girmeye çalışıyorum. Sonrasında konu anlatımı oluyor ve

neredeysi her derste işlenenlerle ilgili değerlendirme ya da uygulamalara yer veriyorum”(K8).

Tablo 9. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K2	Mevcut öğrenci sayısı ve öğrencilerden alınan dönütler
K7	Soru cevap, düz anlatım, beyin fırtınası sıklıkla kullandığım teknikler. Bazen öğrenci anlatımı. Bazen sınıf dışı ortamlar
K9	Dersi işlerken dikkat çekme . Öncelik onların ilgisini merakını cezbetmek. Bir sonraki ders ile öncekiler arasında bağlantıları kurma
K10	Konuyu anlatıp örnekleri öğrencilerle beraber yapmak, soru cevap
K11	Önceden planlama yapmak. Konu ile ilgili örneklere yer vermek
K12	Anlatım, araştırma ödevi, örneklendirme ve soru-cevap
K13	Öğrencinin zihnini yoran. Üniversite bile olsa öğrencilerin tamamının derse katılması. Tekrarlar.
K14	Daha çok sunuş yoluyla. Konuya göre slayt hazırlama. Dersten önceki hafta konuyla ilgili bir makaleyi öğrencilerin okunması

Ders işlenişi ile ilgili olarak en çok ortak görüşün soru cevap (K7, K9,K10,K12) ve örneklendirme (K11,K12) olduğu görülmüştür. Bir öğretmenin derse gelmeden önce mutlaka planlama yaptığı (K11) görülmektedir. Öğrenciyi süreçte aktif kılmaya çalıştıkları ve öğrenci katılımını sağlamaya önem verdikleri görülmüştür. Konuya ilişkin bazı dikkat çeken görüşler şu şekildedir:

“Mevcut öğrenci sayısı ve öğrencilerden alınan dönütler benim için belirleyici oluyor” (K2).

“Dersi işlerken dikkat çekme durumunu iyi sağlamaya çalışırım. Çünkü öğretmen sınıfta bir satıcıdır. Öğrenci “ben senden ne alabilirim ki” diye bakar. Eğer ona verecek bir şeyiniz yoksa, motivasyonunu sağlayamayacaksınız yaptığımız en harika plan dahi olsa asla sınıfta uygulayamayız. Önceliğiniz onların ilgisini merakını cezbetmek olmalı. Bundan sonrası zaten sınıftaki etkileşimle geliyor” Değerlendirmeyi mutlaka yapmaya çalışırım ve bir sonraki ders ile öncekiler arasında bağlantıları oturtmaya çalışırım” (K9).

“Önceden planlamamı yaparım. Bizde alan temelli olduğu için mutlaka örnek sorularımı önceden hazırlarım. Konu ile ilgili örneklere özellikle dikkat ederim” (K11)

“Dersleri işlerken öğrencinin zihnini yormayı hedeflerim. Bu nedenle derslerde öğrencileri düşündüren, konuşturan, etkin bir süreç yaşatmaya dikkat ederim. Herkesin katılımı önemlidir. Üniversite bile olsa öğrencilerin tamamının derse katılmasını önemserim. Tekrarlar yaptırım. Öğrencilerin öğrenmesini desteklemesi için ders esnasında jest ve mimiklerimi, taklitleri, esprileri sık sık kullanırım” (K13).

5. Sınıf İçerisindeki İstenmeyen Davranışlara Müdahale Yöntemleri

Katılımcılara, ders esnasında meydana gelen istenmeyen davranışlara nasıl müdahale ettikleri, verdikleri tepkilerin nasıl olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen yanıtlar, tablo 10 ve 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K1	Görmezden gelme-uyarı şeklinde
K3	Bazen empati bazen sert çıkışlar
K4	Öncelikle görmezden gelerek ardından sözlü uyarıyla
K5	Öncelikle isim vermeden uyarı, sonraki aşamada göz teması. Eğer devam ederlerse bu öğrencilerin yakınına giderek dersi işleme.
K6	Gözle uyararak, espri ve şaka üzerinden mizahi yola başvurarak
K8	İlk olarak görmezden gelme, eğer zorlarsa öğrenci ile konuşma ama öğrenci aynı şeyleri yapmakta ısrarcı ise sert bir dille uyarı.

Sınıf içerisinde istenmedik davranışlara katılımcıların genel olarak görmezden gelme (K1,K4, K8) ve daha sonrasında uyarı (K5, K6) şeklinde müdahale ettikleri görülmektedir. Ayrıca bir katılımcının sınıf yönetimi kitaplarında geçen önerilere göre müdahale etmeye çalışması dikkat çekmektedir (K6). Dikkat çeken bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğrencilerin rencide olmaması için öncelikle isim vermeden tüm sınıfı uyarıyorum. Sonraki aşamada göz teması kuruyorum. Eğer devam ederlerse bu öğrencilerin yakınına giderek dersi işliyorum” (K5)

“Sınıf yönetimi kitaplarında geçen önerileri ağırlıklı olarak kullanmaktayım ancak kendi geliştirdiğim metotlar da var. Sınıf yönetimini gözle uyararak, espri ve şaka üzerinden mizahi yola başvurarak yani dolaylı yollarla sağlarım” (K6)

“İlk olarak görmezden gelirim, eğer bu durum beni zorlarsa öğrenci ile konuşurum ama öğrenci aynı şeyleri yapmaktan ısrarcı ise çok sinirlenirim teoride işlenenler bir yerde kalabilir. Sert bir dille uyarırım” (K8).

Tablo 11. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K2	Hedef kitlenin yaş, eğitim kademesi ve benzeri özelliklerine göre farklı müdahaleler
K7	Rahatsız edici davranışlarda bazen ima, bazen bir bakış, bazen sözel uyarı, bazen de empati kurmasını isteyerek
K9	Ya bir müzik açarak, ya da sessizce durup onlara bakarak. Bazen ders esnasında yanlarına giderek. Bazen onlara söz vererek, ani sorularla dikkat çekerek
K10	Önce uyararak sonra okul idaresiyle görüşerek
K11	Görmemezlikten gelinmeyecek huzur bozucu bir davranışsa ve eğer önemli bir sorunu varsa dışarı çıkarıp, ders dışında iletişime geçerek.
K12	Karşılıklı konuşma derecesine inmeden sadece uyarı şeklinde. Tekrarı halinde öğrenciyi yok kabul etme.
K13	Müdahale ederek, bir soruyla dikkat çekerek ya da yanına yaklaşarak, eğer ısrarla katılmıyorsa görmezden gelerek. Bazı öğrencilerle ders dışında bireysel olarak görüşerek.
K14	Öğrenciyi dışarı çıkararak

Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara çoğunlukla katılımcıların genellikle istenmeyen davranışları müdahale ettikleri, davranışları düzeltmeye yönelik bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ancak zor sorunlarda katılımcıların öğrenciyi dışarı çıkarmak suretiyle çözmeye çalışmaları (K11, K13, K14) dikkat çekmiştir. Katılımcıların genellikle sınıf içinde yaşanan sorunlara müdahaleci bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Konuya ilişkin bazı dikkat çeken görüşler şu şekildedir:

“Hedef kitlenin yaş, eğitim kademesi ve benzeri özelliklerine göre farklı müdahaleler gerekebiliyor” (K2)

“Sınıfa girişten itibaren aslında kimi davranışlarla karşılaşabiliyor. Örneğin öğrenciler dersin en başında adapte olamayıp, kendi aralarında konuşmalarını uzatabiliyorlar bazen. Bu durumda ya bir müzik açıyorum, ya da sessizce durup onlara bakarak bekliyorum. O zaman susup dikkatlerini bana veriyorlar. Bazen ders esnasında yanındaki ile konuştuğunu ve bunun sınıfı rahatsız etti-

ğini görüyorum ve o zaman da yanlarına giderek sınıf içindeki ahengi bozmadan yapmaya çalışıyorum. Bazen onlara söz vererek, ani sorularla dikkat çekmeye çalışıyorum” (K9)

“Görmemezlikten gelinmeyecek huzur bozucu bir davranışsa. dersi çok fazla aksatmadan öğrenciye kendisinin bu davranışından dolayı dersi anlatamadığımı eğer önemli bir sorunu varsa dışarı çıkabileceğini söylerim. Ders dışında iletişime geçerim” (K11)

“Sınıf içerisinde her istenmedik davranışa aynı şekilde yaklaşmam. Eğer öğrencinin dersin akışını veya arkadaşlarının öğrenmesini engelleyecek şekilde bir davranış gösteriyorsa müdahale ederim, eğer sadece bireysel olarak dersten koptuysa, öncelikle bir soruyla ya da yanına yaklaşarak derse yönelmesini sağlarım eğer ısrarla katılmıyorsa yetişkin öğrenci olduğu için görmezden gelirim. Ancak hiçbir öğrenciye verdiğim görevi ihmal etme, soruya cevap vermeme gibi bir imtiyaz tanımam. Bazı öğrencilerle eğer bir problem olduğuna düşünüyorsam ders dışında bireysel olarak rahatsızlığımı dile getirerek, kendisini düzeltmesini isterim”(K13)

“Bu tür bir davranışla pek karşılaşmadım. Olduğu zamanda genelde izin verici değilim. En son yaşadığım problem 2011 yılına ait. O zamanda öğrenciyi dışarı çıkardım” (K14).

6. Sınavların hazırlanmasında izlenen yollar

Katılımcılara, derslerine ilişkin sınavları hazırlarken hangi yollara başvurduklarını açıklamaları istenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki tablo 12 ve 13'te verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K1	Derste anlatılanlar ve bunların günlük olaylarla ilişkilendirilmesi
K3	Kitap
K4	Bilgi sorusu; yorumlama sorusu; ders kitabından
K5	Orta zorluk derecesinde olmasına, kazanımları yoklayabilmesine, işlenen önemli konuları kapsamasına
K6	KPSS kitaplarına, KPSS ile ilgili online soru bankalarına, ders kitaplarına
K8	Türkçe ve yabancı kitaplardan, Eğer ders KPSS konularını içeriyorsa aynı sınavda hem çoktan seçmeli sınava yönelik hem de yazılı kısma yer verme

Sınavların hazırlanmasında katılımcıların kitaplardan ve KPSS kitaplarından yararlandıkları görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“KPSS kitaplarına, KPSS ile ilgili online soru bankalarına, ders kitaplarına başvuruyordum. Bazen de konuların önemli gördüğüm yerlerine soru haline getirmekteyim” (K6).

“Türkçe ve yabancı kitaplardan faydalanabiliyorum. Eğer ders KPSS konularını içeriyorsa aynı sınavda hem çoktan seçmeli sınavı yönelik hem de yazılı kısma yer veriyorum” (K8)

Tablo 13. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K2	Sınav sorularını bir kaynaktan aynen olduğu gibi kullanmamaya kendimce soruları devşirmeye özen gösteririm
K7	Sene başında belirlenen içeriklere uygun ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi önemli olan içerikler
K9	Hem güncel çalışmalar hem kitaplar hem de kendi fikirlerini harmanlayacakları şekilde sorular hazırlarım.
K10	Geleneksel soru cevap.
K11	Kapsam ve geçerliliğe dikkat ederek, çoktan seçmeli açık uçlu sorular. Öğrencilerin sınıf içinde az anladıkları konuları tespit etme ve bu
K12	noktalara geri dönüş yapma. Çok iyi kavrandığına inandığım hususları da motive ve şahsi güven amaçlı soruyorum.
K13	Süreçte belli aralıklarla ödevlendirme yaparım.
K14	Soruların işlenen konuları mümkün mertebe kapsamına dikkat ediyorum.

Sınavların hazırlanmasında genellikle işlenen konuların göz önünde bulundurulduğu ve farklı soru çeşitlerinin kullanıldığı söylenebilir.

“Karma sınavlar hazırlamayı yani hem kısa cevaplı hem de çoktan seçmeli testleri birlikte kullanırım. Sınav sorularını bir kaynaktan aynen olduğu gibi kullanmamaya kendimce soruları devşirmeye özen gösteririm” (K2)

“Öğrencilerin sınıf içinde az anladıkları konuları tespit etme ve bu noktalara geri dönüş yapma ve bu hususların önemini bir şekilde sezdirmeye çalışma; daha sonra da bu hususların bir kısmını yazılı ya da araştırma konularında tekrar ve tekrar gündeme getirme şeklinde bir yol takip ediyorum. Bunun yanında çok iyi

kavrandığına inandığım hususları da motive ve şahsi güven amaçlı soruyorum” (K12).

“Eksik bir değerlendirme olması ihtimalinin önüne geçmek için öğrencileri genellikle süreçte belli aralıklarla ödevlendirme yaparım. İşlediğim konuların dışında kesinlikle soru veya ödevlendirme yapmamaya dikkat ederim” (K13).

7. Öğrenci Başarısını Değerlendirme

Araştırmada son olarak katılımcılara, öğrenci başarılarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen yanıtlar aşağıda tablo 14 ve tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K1	Yazılı
K3	Karışık: Boşluk Doldurma-Doğru Yanlış-Sözel
K4	Yazılı
K5	Yazılı
K6	Dersin içeriğine ve kapsamına göre değerlendirme metodum değişmektedir
K8	Çoğunlukla açık uçlu yazılı sınav, bazı derslerde projeye dayalı değerlendirmeler

Genel olarak yazılı sınav yapıldığı görülmektedir (K1,K4,K5,K8). Sadece bir katılımcının sürece dayalı değerlendirme yaptığı görülmektedir (K8). Katılımcıların çoğunlukla sonuca dayalı değerlendirme yaptıkları söylenebilir.

Tablo 15. Öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim üyelerinin görüşleri

Katılımcılar	Görüşler
K2	Değerlendirmenin amacına ve ölçütüne göre farklılaşma olabiliyor.
K7	Çoktan seçmeli, boşluk doldurma ya da kısa cevaplı sınav
K9	Yazılı sınavla birlikte süreç içinde çoklu ödev görünümü projelere ağırlık veriyorum.
K10	Yazılı sınav
K11	Yazılı sınav
K12	Yazılı ve araştırma raporu
K13	Belli aralıklarla ödevlendirme
K14	Yazılı sınav

Tabloda katılımcıların çoğunlukla yazılı sınavları, öğrencileri değerlendirmede kullandıkları söylenebilir. Çoktan seçmeli ve boşluk doldurma ise sadece bir katılımcı (K7) tarafından kullanılmakta olduğu görülmüştür. Bunun dışında katılımcılardan üçünün (K9, K12, K13) ise sürece dayalı değerlendirme yaptıkları göze çarpmaktadır. Buna göre deneyimli öğretim üyelerinin, deneyimli olmayanlara göre daha çok sürece odaklandıkları söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin öğretmenlik yaklaşımlarını öğretmenlik deneyimi açısından incelemek hedeflenmiştir. Bu bağlamda genel olarak öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin dersin işlenişinde deneyimi olmayan öğretim üyeleri ile birlikte benzer yolları izledikleri görülmekle beraber, ders içeriklerini belirlemede, sınıf yönetimi yaklaşımlarında, öğrencilerle iletişimlerinde, göreve başlarken hissettikleri duygularda, sınav hazırlarken izledikleri yollarda ve öğrenci başarısını değerlendirmelerinde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öncelikle ders içeriği hazırlarken öğretim üyelerinin göz önünde bulundurdıkları hususlar incelenmiştir. Buna göre öğretmenlik deneyimi olanların ders içeriği hazırlarken daha çok öğrenci seviyelerini ve konuların işlevselliğini göz önünde bulundurdıkları, deneyimi olmayanların ise daha çok içeriğin güncel olmasına önem verdikleri görülmüştür. Öğretme ve öğrenme sürecinde davranışı istedik yönde değiştirmek için planlama yapmak önemlidir ancak Sünbül'e (1996) göre asıl başarı, öğrencinin öğrenmeye ihtiyaç duyduğu konuların belirlenmesine ve bunların nasıl kazandırılacağına ilişkin doğru kararlar verilmesine bağlıdır. Bu konuda Ergin ve diğerlerinin de (2009) belirttiği gibi öğretim elemanları, genellikle içeriği belirlerken öğretmenlik mesleğine yönelik olmaktan çok, bilim dallarının genel konularını ele almaktadırlar.

Katılımcıların öğrencilerle iletişimleri hakkında verdikleri yanıtlar incelenmiş ve deneyimli olanların öğrenci ile olan iletişimde dengeli kormaya ve etkileşim içerisinde olmaya dikkat ettikleri, deneyimi olmayanların ise samimi ve iyi bir iletişim içerisinde olmaya çalıştıkları belir-

lenmiştir. Öğrencilerle sürekli etkili ve dengeli bir iletişim içerisinde olmak, Ergin ve Birol'un (2000) iletişim süreçlerine ilişkin yapmış oldukları bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin tercih ettikleri bir durumdur. Nitekim iletişimde güven duygusunun önemli olduğu (ınkır ve Kuru-etin, 2010) ve güven duyulan kişilerin özellikleri, bilgili, ilgi çekici, güvenilir, iyi analaşabilen, esprili ve dengeli olarak sayılmıştır (Baykara-Pehlivan, 2005).

Katılımcılara ğretim yeliğine başlarken ne hissettikleri sorulmuştur. Bu bağlamda alınan yanıtlar incelendiğinde, ğretim yeliğine başlarken öğretmenlik deneyimi olan akademisyenlerim sorumluluk hissettikleri, diğerlerinin ise daha çok gurur, heyecan, çekingenlik ve tedirginlik hissettikleri dikkat çekmektedir. Tedirginlik, heyecan veya korku yeni bir göreve başlayan tüm bireylerde görülebileceği gibi (Gümüş ve Gök, 2016), ğretim üyelerinde de görülmüştür ancak özellikle ilk defa bir göreve başlayan ğretim üyelerinin, deneyimli öğretmenlere nazaran daha fazla tedirginlik veya korku yaşadıkları göze çarpmaktadır.

Derslerin işlenişinde belirgin bir fark göze arpmamıştır, genel olarak soru-cevap, anlatım ve proje yöntemlerini kullandıkları söylenebilir.

İstenmeyen davranışlara müdahalede farklılık olduğu söylenebilir. Deneyimi olmayanların genellikle görmezden gelme ve sonrasında uyarıda buldukları görülürken deneyimli öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını düzeltmeye yönelik bir çabaları olduğu dikkat çekmiştir. Deneyimi olmayan ğretim üyelerinin görmezden gelme yaklaşımını benimstedikleri veya uyarma girişimleri doğru olmakla beraber, genellikle müdahaleci olmayan bir sınıf yönetimi yaklaşımının benimsendiği sylenabilir. Oysa sınıf yönetiminde disiplin oluşturmada esas amacın istenen davranışın sergilenmesine yönelik bir tavır geliştirmek olmalıdır. Nitekim disiplinde amaç, düzeni sağlamakla birlikte, öğrencilerin istenilen örnek davranışların neler olduğunu bilmesi ve göstermesidir (Saritaş, 2003; Yiğit, 2014).

Öğrenci başarısını değerlendirmede ise her iki tarafın da yazılı sınavlara ağrılık verdiği söylenebilir. Soruların hazırlanmasında deneyimli olanlar işlenen konuları göz önünde bulundururken deneyimi olmayanların genellikle kitaplardan ve KPSS kitaplarından yararlandıkları dikkat çekmiştir. Bu konuda yapılan birçok araştırma, genellikle öğretmenlerin lme ve değerlendirme konusunda bilgi ve becerilerinin yetersiz kaldı-

ğını ortaya çıkarmıştır (Hartell, Gumaelius ve Joakim Svardh; 2015;. Erdoğan, 2010; Birgin ve Gürbüz, 2008). Bu bağlamda benzer durum öğretim üyeleri için de geçerli olabilir. Bu durumda, akademik yükselmelerde dikkate alınmaması, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması, sınav hazırlama süresinin öğretim üyesinin zamanını alması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme konusu usta-çırak ilişkisi bağlamında ele alınırsa, öğretmen adaylarının kendilerini yetiştiren öğretim üyelerine benzeyecek şekilde yetişecekleri söylenebilir (Özcan, 2016; Doğan, 2009). Dolayısıyla bu süreçte niteliği arttırmak için işe öğretim üyesi yetiştirme programından başlamak gerektiği önerilmektedir. Bu çerçevede şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim fakültelerinde yetiştirilmek üzere istihdam edilen araştırma görevlilerinin, alana ilişkin bilgilerini ve deneyimlerini arttırmak amacıyla haftada bir gün okul ortamında araştırma-inceleme, gözlem ve uygulama yapmaları önerilebilir.
- Eğitim Fakültesi öğretim üyesi kadrolarına atanma şartı olarak öğretmenlik deneyimi aranması önerilebilir.
- Göreve yeni başlayan ve daha önce herhangi bir deneyimi olmayan öğretim üyelerine yönelik mentorluk yapılması, korku ve endişelerinin giderilmesinde, sürece adapte olmalarında yardımcı olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**A Problem in the Faculties of Education: Lecturers
Lack of Teaching Experience**

*

Canan Demir Yıldız – Ramazan Şamil Tatık

Muş Alparslan University

The qualifications of the programs and the instructors who carry out and implement these programs at faculties of education of universities significantly affect the quality of the teachers (Babadoğan and Boz, 2005). In this respect, it is stated that there is no clear regulation about the qualifications of the instructors who will work in teacher training programs (AŞılıoğlu, 2007). According to zcan (2017), the fact that the teaching faculty members have experience of teaching is an important problem and it is seen that most of the current faculty have teacher training even without any teaching experience. In this context, Babadoğan and Boz (2005) emphasize that one of the criteria that a faculty member must have when he / she completes his / her doctorate education is the teaching / teaching qualification (the ability of teaching candidates to teach, teach and practice). However, it is emphasized that some of the lecturers working in the faculties of education are graduates of the faculty of science and literature, yet they have not been trained in pedagogical formation and that the faculty members focus on the general subjects of science rather than focusing on vocational knowledge or education (Erginer, E., Erginer, A. and Badr, 2009). In other words, one of the major problems in teacher training according to zcan (2016) is the qualification problem of faculty members in education faculties:

In the most successful faculty of Education in the world, such as in the USA, in Finland, all of the teaching staff has teaching experience. However most faculties of education in Turkey have been making faculty members who have no teaching experience. Higher education board should make a decision and require teaching experience at faculties of

education. The aim of this study is to examine educational approaches of faculty members working in education faculties in terms of the lack of teaching experience. In response to this general objective, the following questions were sought:

- Can you tell us what you consider when you create the content of your courses?
- Can you explain how you communicate with your students?
- Can you tell us what feelings you experienced when you started working as a faculty member? Can you share it with its reasons?
- Can you tell us how you are following the course in the classroom?
- Can you explain how you interfere with the student behavior in the classroom?
- Can you tell us which teaching strategies, methods and techniques you use in your courses after you start working as a faculty member?
- Can you explain in which ways you apply for the preparation of the exams for your courses?
- How do you generally evaluate students' success?

Method

The study is a qualitative research, phenomenology was used in the study and convenience sampling and criteria sampling which are purposeful sampling methods were used. The study group consists of 14 academicians working in an education faculty of a state university. 8 of them have teaching experience while 6 of them have no teaching experience. Open-ended questions were prepared by the researchers to collect data from the views of academicians. The data was collected by a digital form (Google Forms) and was analyzed by descriptive analysis technique.

Results

The aim of the study is to examine the teaching process of the faculty members who are working in the faculties of education in terms of their

teaching experience. In this context, although it is seen that the instructors with teaching experience generally follow similar paths together with the lecturers who have no experience in the course, they show differences in determining content for lessons, in class management approaches, communication with students, feelings they feel when they start working, preparing exams and evaluating student achievement.

Firstly, the issues that the faculty members considered while preparing the course content were examined. According to this, it is observed that those who have experience take more student levels and the functionality of the subjects in the course content.

The answers of the participants about their communication with the students were examined and it was determined that those who were experienced paid attention to maintaining balance and interacting in communication with the students, while those without experience tried to be in a friendly and good communication.

The participants were asked how they felt when they started teaching. When the responses received in this context are examined, it is noteworthy that the teachers who have teaching experience feel responsibility and the others feel more pride, excitement, shyness and uneasiness. On the other hand there is no significant difference in the processing of the lessons. In general, question-answer, expression and project methods can be said to use.

It can be said that there is a difference in the interference with unwanted behaviors. It is observed that experienced teachers often have an effort to correct the students' behaviors while those who do not have experience are often ignored and warned. While attempts to ignore or warn faculty who have no experience are correct, it can be said that a non-intrusive class management approach is generally adopted.

In evaluating the student achievement, it can be said that both members of faculty give weight to written exams. Those who are experienced have noted that they consider the issues they taught in the preparation of questions, those who do not have any experience usually benefit from books and KPSS books.

As a result, it can be said that if the subject of teacher training in the faculties of education is considered in the context of master-apprentice relationship, teacher candidates will grow in a way that resembles the

educators who educate themselves (Özcan, 2016; Doğan, 2009). Therefore, it is recommended to start from the recruitment training program to increase the quality in this process. In this context, the following suggestions can be made:

- Research assistants employed in the education faculties may be advised to conduct research-examination, observation and implementation in the school environment one day a week to increase their knowledge and experience in the field.
- It may be suggested to seek teaching experience as a condition of appointment to faculty member of the Faculty of Education.
- Mentoring to newly appointed faculty members with no previous experience will help them to adapt to the process in order to eliminate their fear and concerns.

Kaynakça/References

- Anisimova, T. ve Sharafeeva, L. (2018). Methodical training of future teachers as a requirement of new standards. *Journal of Social Studies Education Research*. (9)2, 62-79.
- Aşılıoğlu, B. (2007). Eğitim fakülteleri için öğretim elemanı seçiminde ve yetiştirilmesinde Türkçe yeterliliği sorunu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33)3, 99-108.
- Babadoğan, C. ve Boz, H. (2005). Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları çalıştayı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 1-3 Mart 2005.
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems com out on top*. London: McKinsey and Company.
- Baykara-Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi*. www.sosbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN_R_GURBUZ.pdf adresinden 7 Ekim 2018'de erişilmiştir.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. PEGEM Yayınları. No: 9, Ankara.

- Çınkır, Ő. ve etin-Kuru, S. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma iliŐkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 353-371.
- Doğan, C. A. (2009). *ğretim elemanlarının lme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri*. YayınlanmamıŐ yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğdu. Y. M. (2010, 11-13 Kasım). Öğretmenlerin lme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı deđerŐkenler açısından incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* bildiri. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/185.pdf> adresinden 8 Kasım 2018'de erişilmiştir.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E., Erginer, A. ve Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli ğretim elemanlarının akademik kökenleri ve ğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir alıŐma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. (9)2, 93-108.
- GümüŐ, E. ve Gök, E. (2016). Eğitim fakültelerinde akademik mentorluk ve göreve yeni başlayan ğretim üyelerinin mentorluk ihtiyaçları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 6(2), 268-276. Doi: 10.5961/jhes.2016.163.
- Hartell, E., Gumaelius, L. ve Svardh, J. (2015). Investigating technology teachers' self-efficacy on assessment. *International Journal of Technology and Design Education*. 25(3), 321-337.
- ILO (2012). *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, GENEVA: International Labour Office (ILO).
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliŐtirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. Sayı: 2, 245-257.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal ğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(1-2), 1-14.
- Kayan, F. M. ve Adıgüzel, A. (2017). Türkiye'de ğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyonuna ilişkin ulusal düzeyde yapılan çalışma sonuçlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 62, 85-102.
- Lunenbergl, M., Korthagen, F. ve Swennen, A. (2007). The teacher educator as a rol model. *Teaching and Teacher Education*. 23, 586-601.

- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar* (4. Baskı). İstanbul: Yayın Odası.
- Özcan, M. (2017). *Öğretmen eğitimi nasıl olmalı?* <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmen-egitimi-nasil-olmali-40362838>. adresinden 7 Kasım 2018’de elde edilmiştir.
- Özcan, M. (2016). *Öğretmenleri kötü yetiştiriyoruz*. <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogretmenleri-kotu-yetistiriyoruz> adresinden 8 Kasım 2018’de elde edilmiştir.
- Reed, D. G. F., Blackman, L. A., Erath, T. G., Brand, D. ve Novak, D. M. (2018). Guidelines for using behavioral skills training to provide teacher support. *Teaching Exceptional Children*. Council for Exceptional Children. July/August. 373-380.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme, Küçükahmet, L. (Ed.) *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 2(4), 597-607.
- Syamsudarni ve Sahraini (2018). An evaluation model of teaching practicum of pre-service EFL teachers at the faculty of education and teacher training in higher education. *Arab World English Journal*, 9(2). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.23>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğit, B. (2014). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. Şişman, M. ve Turan, S. (Eds.) *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Demir-Yıldız, C. ve Tatık, R. Ő. (2018). Eğitim fakültelerinde bir sorun: Öğretim yelerinin öğretmenlik deneyimi yoksunluğu. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 22-52. DOI: 10.26466/opus.480931