

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
GELİŞİMLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ**

**BESTE YILDIRIM
17706019**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
GELİŞİMLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ**

**BESTE YILDIRIM
17706019
ORCID NO: 0000-0002-0851-6795**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
GELİŞİMLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ**

**BESTE YILDIRIM
17706019**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 08.01.2021

Tezin Savunulduğu Tarih: 11.12.2020

Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mehmet Gürol

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Bülent Alcı

Dr. Öğr. Üyesi Feyzi Kaysi

**İSTANBUL
2020**

ÖZ

ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL GELİŞİMLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

Beste Yıldırım

Aralık, 2020

Son yıllarda, alanında nitelikli, iyi eğitim almış ve yetkinlik sahibi bireylere duyulan ihtiyaç artmıştır. Bunun yanı sıra, üniversite sayılarındaki artış ve bunun sonucunda bir rekabet ortamı oluşması, üniversitelerdeki eğitimin niteliğinin ve öğretim elemanlarının yetkinliğinin de incelenmesi gereken önemli bir unsur haline getirmiştir. Bu araştırmada, İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde ders vermekte olan araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik bakış açılarının bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak tarama modellerinden tekil tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme, 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde görevli araştırma görevlileri olarak tanımlanmıştır. Üniversitenin personel daire başkanlığının internet sitesinden elde edilen verilere göre, 2018-2019 öğretim yılında üniversite bünyesinde bulunan 11 fakülte ve bunlara bağlı olan 45 bölümde toplam 577 araştırma görevlisi bulunmaktadır. Katılımcılara dört ana başlıktan oluşan, iki boyutlu, otuz maddelik bir anket uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programında bağımlı örneklem t test ve bağımsız örneklem t test kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-test analizlerine göre bilgi sahibi olma boyutunda cinsiyet değişkenine bakıldığında sadece bir başlıkta anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadro maddesi değişkeninde ise üç başlıkta anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenim durumu değişkeninde ise iki başlıkta anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bağlı bulunulan enstitü değişkeninde ise hiçbir başlıkta anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. İhtiyaç duyma boyutunda cinsiyet, kadro maddesi, öğrenim durumu ve bağlı bulunulan enstitü değişkeni incelendiğinde hiçbir değişken hiçbir başlıkta anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırma görevlilerinin genel bilgi sahibi olma durumları 3,45 aritmetik ortalama ile “çok bilgi sahibiyim” olarak bulunurken, genel ihtiyaç duyma durumları 3,11 aritmetik ortalama ile “kararsızım” derecesinde bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırma görevlilerinin bilgi eksiklerinin olduğu ve bu bilgilere bazı alanlarda ihtiyaç duydukları söylenebilir. Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirmelerde ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Araştırma Görevlisi, Öğretimsel Gelişim, Mesleki Gelişim.

ABSTRACT

DETERMINATION OF THE NEEDS OF RESEARCH ASSISTANTS FOR THEIR INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT

**Beste Yıldırım
December, 2020**

In recent years, the need for qualified, well-educated and competent individuals has increased. In addition, the increase in the number of universities day by day, as a result, a competitive environment, criticism of the quality of education in universities and the competence of teaching staffs have become an important element to be examined. In this study, it is aimed to determine the perspectives on the educational development of research assistants at a public university in Istanbul province with their knowledge and need dimensions. In the study, singular scanning model and relational scanning model were used as a method. The sample of the study was defined as research assistants working at a public university in Istanbul in the fall semester of the 2018-2019 academic year. According to the data obtained from the website of the personnel department of the university, there are 577 research assistants in 11 faculties and 45 departments within the university in 2018-2019 academic year. A thirty-item questionnaire consisting of four main titles was applied to the participants. The data were analyzed using the dependent sample t test and independent sample t test in the SPSS package program. According to the independent sample t-test analyzes, when the gender variable in the dimension of having information is examined, a significant difference was found only in one title. In the staffing item variable, a significant difference was observed in three titles. In the education level variable, a significant difference was observed in the two titles. No significant difference was observed in any of the titles in the institute variable. When looking at the variables of gender, staffing item, education level and affiliated institute in the dimension of need, none of the variables differed significantly in any title. While research assistants' general knowledge status was found to be "I have a lot of knowledge" with an average of 3,45, their general need was found to be "undecided" with an average of 3,11. According to the findings obtained from the research, it can be said that research assistants have lack of knowledge and need this information in some areas. At the end of the research, evaluations and suggestions were made in line with the findings obtained.

Keywords: Research Assistant, Instructional Development, Professional Development.

ÖN SÖZ

Bu çalışmada, üniversitelerdeki eğitim kalitesinin arttırılması genel hedefi ile yola çıkılarak, tüm öğretim elemanları içinde en çok orana sahip araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmam esnasında bana her zaman destek olan danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜROL'a, lisans ve yüksek lisans hocalarıma bana kattıkları donanım ve bilgi birikimi için çok teşekkür ederim.

Hayatımdaki her alanda, her adımında daima yanımda olan ve beni maddi manevi sabırla destekleyen sevgili anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim. Bu süreçte bana yardımcı olan, destekleyen ve yüreklendiren kişiye, arkadaşlarıma, dostlarıma ve öğrencilerime sonsuz teşekkür ederim.

İstanbul; Aralık, 2020

Beste YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI

ÖZ	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Araştırmanın Önemi	8
1.6. Varsayımlar	9
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Tanımlamalar	9
1.8.1. Üniversite	9
1.8.2. Enstitü	9
1.8.3. Öğretim Elemanı	9
1.8.4. Araştırma Görevlisi	10
1.8.5. Mesleki Gelişim	11
1.8.6. Öğretimsel Gelişim Alanı	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri	12
2.2. Mesleki Gelişim Alanı	13
2.3. Mesleki Gelişim Modelleri	15
2.3.1. Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (Concerns-Based Adoption Model for Faculty Development - CBAM)	16
2.3.2. Programlı Model (The Programmatic Model for Faculty Development)	17
2.3.3. Shimahara al, 1998 Ders Gözlem Modeli (Lesson Study Model)	18
2.3.4. Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model for Faculty Development)	18
2.3.5. Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model)	19
2.3.6. İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli (Content Based Collaborative Inquiry)	20
2.3.7. Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction)	20

2.3.8. SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education)	21
2.3.9. Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model)	21
2.3.10. Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli (Product Based Faculty Development Model)	22
2.4. Mesleki Gelişimin Boyutları	22
2.4.1. Öğretimsel Gelişim Boyutu	23
2.4.2. Alansal Gelişim Boyutu	23
2.4.3. Kişisel Gelişim Boyutu	23
2.4.4. Kurumsal Gelişim Boyutu	23
2.5. Öğretimsel Gelişim Alanı	24
2.6. Öğretim Elemanlarının Mesleki ve Öğretimsel Gelişim İhtiyaçları İle İlgili Araştırmalar	26
2.7. Araştırma Görevlilerinin Mesleki ve Öğretimsel Gelişimleri İle İlgili Araştırmalar	35
3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Aracı	44
3.4. Veri Toplama Aracının Hazırlanması	45
3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Etik	47
3.6. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği	47
3.7. Verilerin Analizi	48
4. BULGULAR	51
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	51
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	55
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	59
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	63
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	73
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	78
5.1. Sonuç ve Tartışma	83
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	83
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	88
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	92
5.1.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	93
5.2. Öneriler	110
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	110
5.2.2. Uygulayıcılara ve YÖK'e Yönelik Öneriler	111
KAYNAKÇA	113
EKLER	121
ÖZ GEÇMİŞ	124

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri	12
Tablo 2:	Mesleki Gelişim Modelleri	15
Tablo 3:	Çalışmaya Katılan Araştırma Görevlilerine Ait Bazı Özellikler	44
Tablo 4:	Anketteki Dört Alt Başlığa Ait Soru Sayısı Dağılımları, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları ve KMO Değerleri	52
Tablo 5:	Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki Maddelerin Bilgi Sahibi Olma Aritmetik Ortalamaları.....	52
Tablo 6:	Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığındaki Maddelerin Bilgi Sahibi Olma Aritmetik Ortalamaları.....	53
Tablo 7:	Sınıf Yönetimi Başlığındaki Maddelerin Bilgi Sahibi Olma Aritmetik Ortalamaları	54
Tablo 8:	Ölçme-Değerlendirme Başlığındaki Maddelerin Bilgi Sahibi Olma Aritmetik Ortalamaları.....	54
Tablo 9:	Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki Maddelerin İhtiyaç Duyma Durumu Aritmetik Ortalamaları.....	55
Tablo 10:	Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığındaki Maddelerin İhtiyaç Duyma Durumu Aritmetik Ortalamaları.....	57
Tablo 11:	Sınıf Yönetimi Başlığındaki Maddelerin İhtiyaç Duyma Durumu Aritmetik Ortalamaları.....	57
Tablo 12:	Ölçme-Değerlendirme Başlığındaki Maddelerin İhtiyaç Duyma Durumu Aritmetik Ortalamaları.....	58
Tablo 13:	Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki Maddeler.....	59
Tablo 14:	Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığı Bilgi Sahibi Olma Boyutu ve İhtiyaç Duyma Boyutu T-test Analizi Verileri	60
Tablo 15:	Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığındaki Maddeler	60
Tablo 16:	Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı Bilgi Sahibi Olma Boyutu ve İhtiyaç Duyma Boyutu T-test Analizi Verileri	61
Tablo 17:	Sınıf Yönetimi Başlığındaki Maddeler	61
Tablo 18:	Sınıf Yönetimi Başlığı Bilgi Sahibi Olma Boyutu ve İhtiyaç Duyma Boyutu T-test Analizi Verileri	62
Tablo 19:	Ölçme-Değerlendirme Başlığındaki Maddeler	62
Tablo 20:	Ölçme-Değerlendirme Başlığı Bilgi Sahibi Olma Boyutu ve İhtiyaç Duyma Boyutu T-test Analizi Verileri	63

Tablo 21:	Anketteki Başlıklara Yönelik Bilgi Sahibi Olma Durumları ile Cinsiyet Değişkeni T-Test Analizi Verileri	64
Tablo 22:	Anketteki Başlıklara Yönelik Bilgi Sahibi Olma Durumları ile Öğrenim Durumu Değişkeni T-Test Analizi Verileri	66
Tablo 23:	Anketteki Başlıklara Yönelik Bilgi Sahibi Olma Durumları ile Kadro Değişkeni T-Test Analizi Verileri	70
Tablo 24:	Anketteki Başlıklara Yönelik Bilgi Sahibi Olma Durumları ile Enstitü Değişkeni T-Test Analizi Verileri	71
Tablo 25:	Anketteki Başlıklara Yönelik İhtiyaç Duyma Durumları ile Cinsiyet Değişkeni T-Test Analizi Verileri	74
Tablo 26:	Tüm Başlıkların İhtiyaç Duyma Durumu ve Öğrenim Durumu Değişkeni T-Test Analizi Verileri	76
Tablo 27:	Tüm Başlıkların İhtiyaç Duyma Durumu ve Kadro Durumu Değişkeni T-Test Analizi Verileri.....	78
Tablo 28:	Tüm Başlıkların İhtiyaç Duyma Durumu ve Enstitü Değişkeni T-Test Analizi Verileri	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Öğretim Elemanlarının Yüzdelik Oranı	11
Şekil 2:	Programlı Model Aşamaları	18
Şekil 3:	Öğretimsel Gelişim Alanının Mesleki Gelişim İçindeki Yeri.....	25

KISALTMALAR

CBCI	: Content Based Collaborative Inquiry (İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli)
DR	: Doktora
FBE	: Fen Bilimleri Enstitüsü
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
SK	: Sayılı Kanun
SPSS	: Statistical Package for the Social Science (İstatistik Paket Programı)
SUCCEED	: Southeastern University and College Coalition for Engineering Education (Southeastern Üniversitesi Mühendislik Eğitimi İçin Kurumsal Gelişim Programı)
YL	: Yüksek Lisans
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin kavramlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde değişen her şey gibi toplum ve toplumun beklentileri de değişmektedir. Küresel rekabet ortamının olduğu günümüzde, eğitim de bir rekabet unsuru haline gelmiştir. Toplumlar gelişmişliklerini ve refah düzeylerini eğitimle ifade etmeye ve eğitimlerinin kalitesiyle rekabet etmeye başlamışlardır. Eğitim, toplumları kalkanıran ve geliştiren en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle eğitim politikalarında ve sistemlerinde, eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik sürekli değişimler ve gelişmeler yapılmaktadır. Eğitimin en önemli faktörü de, hiç yadsınamaz bir şekilde öğretmendir. Haynes (2002, 243) öğretmenin önemini;

“Öğretmen; eğitimin her düzeyinde, toplum üyelerinin toplum yapılarına ve işleyişine girmelerine yardımcı olma ve onlara birbirlerini ve içinde yaşadıkları gerçekliği anlamaları ve bu gerçeklik içinde kendini gerçekleştirme olanağı bulmaları için gereken bilgiyi, beceriyi, değerleri ve tutumları kazandırma sürecinde rol oynar.”

şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenin kalitesi, eğitimin kalitesini de arttıracak en önemli unsurlardan biridir. Çağlar (1991, 53), toplumların çağdaş olabilmeleri için, öğretmen eğitiminde kurumlaşmanın, standart ve gelenekleri yaratmanın önemini vurgulamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitimi ve gelişimi çok önemli bir unsurdur. Ülkemizde de eğitimin toplumu şekillendirdiği ve öğretmenlerin eğitimin kalitesini arttıran en önemli unsur olduğu göz önüne alınarak bu alanlarda çeşitli faaliyetler yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yaptığı çalışmalarla öğretmenlerin ve dolayısıyla da eğitimin kalitesini arttırmayı amaçlamaktadır. Bütün bunlar, iyi eğitim almış nesiller yetiştirerek, onları daha ileri seviye bir eğitim alacakları ve uzmanlaşacakları üniversitelere gerekli yeterliklere sahip olarak hazırlayabilmek adına yapılmaktadır.

Üniversiteler, örgün eğitimde okul öncesi eğitimle başlayan eğitim serüveninin ulaşacağı son noktadır. Türk yükseköğretim sistemini yeniden düzenleyen ve 06 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu Mevzuatının 3. Maddesinde yükseköğretim, “Milli Eğitim Sistemi içinde, ortaöğretime dayalı en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim öğretimin tümü” olarak tanımlanmıştır (YÖK, [01.02.2020]). Bireylerin seçtikleri alanda derinlemesine bilgi sahibi olmasını ve uzmanlaşmasını sağlamak, üniversitelerin hedeflerindendir. Üniversiteler bilimsel ve teknolojik çalışmalar yapmanın yanı sıra, toplumu şekillendirmeli, toplumun ve günümüzün evrensel sorunlarına çözümler bulmalı ve kalkınma ve gelişmeye destek olmalıdır. Üniversitelerin amaçları YÖK ([01.02.2020]) mevzuatında da şu şekilde belirtilmiştir:

a) Öğrencilerini;

- (1) ATATÜRK İnkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,
- (2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
- (3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,
- (4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
- (5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
- (6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
- (7) 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 hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,

c) 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 bulunmaktır.

Ana ilkeler:

Madde 5 – Yükseköğretim, aşağıdaki "Ana ilkeler" doğrultusunda planlanır, programlanır ve düzenlenir:

- a) Öğrencilere, ATATÜRK inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı hizmet bilincinin kazandırılması sağlanır.
- b) Milli Kültürümüz, örf ve adetlerimize bağlı, kendimize has şekil ve özellikleri ile evrensel kültür içinde korunarak geliştirilir ve öğrencilere, milli birlik ve beraberliği kuvvetlendirici ruh ve irade gücü kazandırılır.
- c) Yükseköğretim kurumlarının özellikleri, eğitim - öğretim dalları ile amaçları gözetilerek eğitim - öğretimde birlik ilkesi sağlanır.
- d) Eğitim - öğretim plan ve programları, bilimsel ve teknolojik esaslara, ülke ve yöre ihtiyaçlarına göre kısa ve uzun vadeli olarak hazırlanıp sürekli olarak geliştirilir.

e) Yükseköğretimde imkan ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınır.

Üniversitelerin amaçlarının yanı sıra, üniversitelerin görevleri de mevzuatta şu şekilde belirtilmiştir;

a. Çağdaş uygarlık ve eğitim - öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde, toplumun ihtiyaçları ve kalkınma planları ilke ve hedeflerine uygun ve ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapmak,

b. Kendi ihtisas gücü ve maddi kaynaklarını rasyonel, verimli ve ekonomik şekilde kullanarak, milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri ile Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan plan ve programlar doğrultusunda, ülkenin ihtiyacı olan dallarda ve sayıda insan gücü yetiştirmek,

c. Türk toplumunun yaşam düzeyini yükseltici ve kamu oyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak,

d. Örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim yoluyla toplumun özellikle sanayileşme ve tarımda modernleşme alanlarında eğitilmesini sağlamak,

e. Ülkenin bilimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönlerden ilerlemesini ve gelişmesini ilgilendiren sorunlarını, diğer kuruluşlarla işbirliği yaparak, kamu kuruluşlarına önerilerde bulunmak suretiyle öğretim ve araştırma konusu yapmak, sonuçlarını toplumun yararına sunmak ve kamu kuruluşlarınca istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini ve önerilerini bildirmek,

f. Eğitim - öğretim ve seferberliği içinde, örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim hizmetini üstlenen kurumlara katkıda bulunacak önlemleri almak,

g. Yörelereindeki tarım ve sanayinin gelişmesine ve ihtiyaçlarına uygun meslek elemanlarının yetişmesine ve bilgilerinin gelişmesine katkıda bulunmak, sanayi, tarım ve sağlık hizmetleri ile diğer hizmetlerde modernleşmeyi, üretimde artışı sağlayacak çalışma ve programlar yapmak, uygulamak ve yapılanlara katılmak, bununla ilgili kurumlarla işbirliği yapmak ve çevre sorunlarına çözüm getirici önerilerde bulunmak,

h. Eğitim teknolojisini üretmek, geliştirmek, kullanmak, yaygınlaştırmak,

ı. Yükseköğretimin uygulamalı yapılmasına ait eğitim - öğretim esaslarını geliştirmek, döner sermaye işletmelerini kurmak, verimli çalıştırmak ve bu faaliyetlerin geliştirilmesine ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmaktır.

Bu amaçlar ve görevlerden de anlaşılacağı üzere üniversitelerdeki eğitimin kalitesi ve niteliği toplumun refahı için oldukça önemlidir. Bilginin üretildiği temel kurumlardan olan üniversitelerin toplumlar için önemi günden güne artmaktadır. Üniversitelerin öneminin artması, üniversiteler arasındaki rekabeti kaçınılmaz kılmıştır. Bunun sonucunda, üniversitelerin YÖK'ün tanımladığı işlevleri ne kadar ve ne şekilde gerçekleştirdikleri, kurumda verdikleri eğitimin kalitesi ve bu eğitimleri veren akademik kadronun yetkinliği sorgulanan unsurlar haline gelmiştir. Bunun yanı sıra, üniversite sayısının artması nitelikli akademik personel ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır. Çünkü üniversitelerde görevli her kıdemdeki öğretim elemanının niteliği ve yetkinliği, öncelikli olarak kurumun, daha sonra ise ülkenin akademik yeterliliğinin göstergesidir. Üniversitelerin akademik yeterliliğinin ülkenin refahı için önemli bir unsur olduğu göz önüne alındığında, üniversitelerde görevli akademik kadronun niteliğinin önemi de anlaşılmaktadır. Üniversitelerin işlevlerini iyi bir

şekilde gerçekleştirebilmesi için alanında yetkin öğretim elemanları yetiştirilmelidir. Boylu, akademisyenleri, gelecek nesilleri şekillendirmek için önemli işlevleri yerine getiren bireyler olarak tanımlamıştır (2007, 56). Öğretim elemanlarının her biri kendi alanlarında uzmanlaşmış kişilerdir ve bağlı bulundukları bölümde akademik çalışmalar ve araştırmalar yürütmenin yanı sıra dersler de vermektedirler. Bu yüzden, bu önemli görevi üstlenen öğretim elemanlarının alanlarında uzman olmalarının yanında iyi birer öğretici de olmaları beklenmektedir. Ders veren öğretim elemanlarının, diğer kademelerdeki öğretmenler gibi, öğrencilerine karşı yerine getirmesi beklenen bazı yükümlülükleri vardır. Öğrenciler için dersi verimli hale getirme, öğrenciye verilmesi gereken bilgiyi etkin bir şekilde aktarma, öğrenme ortamını ve materyalleri düzenleme ve öğrenci notlarını puanlama gibi yükümlülükleri vardır. Senemoğlu'nun (1992) belirttiği gibi, alanında etkili ve başarılı bir öğretmenden, amaçlar doğrultusunda öğretimi şekillendirebilmesi, doğru öğretme yaklaşımlarını uygulayabilmesi, öğretim süreçlerini etkili değerlendirebilmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenci yapısını analiz edebilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetebilmesi ve tüm bunları profesyonel ve objektif bir şekilde yapması, başka bir deyişle etkili bir öğretim gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Abazoğlu'nun aktardığına göre, öğretmenler, öğrencilerin kişiliğini ve psikolojilerini anlayabilmeli, sınıf etkinlikleri oluşturabilmeli, sınıfı etkili yönetebilmeli ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır (Darling-Hammond, 2006'dan aktaran Abazoğlu, 2014). Bu nedenle, öğretim elemanı alanına ne kadar hakim olursa olsun, istenilen sonuçları elde edebilmek için, belirtilen öğretmenlik vasıflarını da bulundurmalıdır. Bunlar için genel olarak, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, materyal ve ders tasarlama, zaman yönetimi, etkin teknoloji kullanımı, yöntem – teknik, eğitim psikolojisi gibi alanlarda da bilgi sahibi olmalıdır. Öğretim elemanlarının, bu alanlarla ilgili herhangi bir eğitim almadan bu alanlarda kendilerini geliştirebilmeleri ve yetkinlik sağlamaları zordur. Öğretim elemanlarının kendilerini öğretimsel olarak geliştirebilmeleri için bağlı bulundukları kurumlara da görev düşmektedir. Kurumun akademik etkililiğinin ve verimliliğin artırılması adına, öğretim elemanlarına mesleki gelişimlerine yönelik çeşitli eğitimler ve bu amaca hizmet eden uygun ortamlar sağlanmalıdır. Schrum ve diğ. (2005, 32). Ancak, ülkemizde, öğretim elemanlarının, kendilerini öğretimsel alanda geliştirebilmeleri adına belirlenmiş ve zorunlu tutulan herhangi bir eğitim bulunmamaktadır. Bu da öğretim elemanlarının öğretimsel anlamda yetkinliklerinin

sorgulanmasına neden olmaktadır. Öğretim elemanlarına verilebilecek eğitimler arasında, formasyon eğitimi bulunmalıdır. Çünkü akademik çalışmaların yanı sıra öğretmenlik de yapan öğretim elemanlarının birçoğu, öğretmen olarak yetiştirilmemektedir. Artık Amerika, Japonya, Finlandiya, İngiltere ve Güney Kore gibi ülkelerin liderlik ettiği birçok ülke, öğretmenlik mesleği ile ilgili herhangi bir eğitim almayan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarını göz önüne alarak, bu eksikliği gidermek ve etkin bir öğretim gerçekleştirip eğitimin kalitesini arttırmak adına çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Örneğin, Ergün (2001, 28) Batı üniversitelerinde artık bu yönde çalışmalar yapıldığını, kurumdaki eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalar yapıldığı araştırma-geliştirme birimlerinin kurulduğunu, bu kurumlarda, akademik kadroların eğitici ve araştırmacı yönünü geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlendiğini, akademik personele kendilerini geliştirmek için gerekli materyalin sağlandığını, akademik personelin kendilerini mesleki ve öğretimsel alanda geliştirebilmesi ve öğrencilerin başarısının gerçekten yükseltelebilmesi için her detayın düşünüldüğünü belirtmiştir. Bu nedenle, Türkiye’de bu standartlarda birimler kurulmalı, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlanmalı ve bu ihtiyaçların giderilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretim elemanları içinden araştırma görevlileri grubuna bakıldığında, araştırma görevliliğinin akademik hayatın ilk basamağını ve öğretim üyeliği kadrolarının kaynağını teşkil ettiği görülmektedir (Korkut ve diğ., 1999). Bu nedenle, üniversitelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretim üyelerinin yetiştirilmesinde araştırma görevliliği kadrosunun yeri ve önemi tartışılmazdır. 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’nun 33. Maddesinde araştırma görevlileri, öğretim yardımcıları sınıfında yer almaktadır. Bu kanuna göre araştırma görevlileri, “yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır” (YÖK, 1981). Bu tanımdaki “yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevler” ibaresi nedeniyle, araştırma görevlilerinin görevleri belirsizdir ve birçok çeşitlilik göstermektedir. Acar, Nemutlu, Gürhan ve Liman (2004) araştırma görevlilerinden lisansüstü eğitimlerini başarıyla tamamlamalarını, sınavlarda gözetmenlik yapmalarını, derslerle ilgili uygulamalara, laboratuvar çalışmalarına, ödev ve proje değerlendirmelerine, araştırma ve deneylere, kayıt işlemlerine ve öğrenci danışmanlıklarına yardım

etmeleri gibi bazı görevlerin beklendiğini belirtmiştir. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, araştırma görevlileri araştırma ve bilime katkı yapmak gibi görevlerinin yanı sıra, ders ve öğrenme süreçlerinde de verilen görevler doğrultusunda aktif bir şekilde rol alabilmektedir. Ancak öğretimsel gelişime yönelik herhangi bir eğitim almayan araştırma görevlileri, ders vermeye başladıklarında mesleki ve kişisel sorumluluklarını gerçekleştirirken denge kurmada sorunlar yaşayabilmektedir (Brent, Felder, 1998). Ancak, herhangi bir mesleki eğitim almadan ve kısıtlı mesleki deneyime sahip araştırma görevlilerinden ders verirken, alanlarında uzman olmaları ve bir öğretim üyesi gibi ders verebilmeleri beklenmektedir (Luft et al., 2004'ten aktaran Poore ve diğ., 2014). Görev tanımları ve aldıkları sorumluluklara bakıldığında, araştırma görevlilerinin, mesleki, alansal ve kişisel boyutun yanı sıra öğretimsel alanda da bilgi sahibi olması gerektiği ortadadır. Araştırma görevlilerinden beklenen bu görev ve sorumluluklara bakıldığında ve akademisyenliğe yönelik algı, tutum ve değer yargılarının araştırma görevliliği döneminde oluşmaya başladığı göz önüne alındığında (Yaya, 2011, 2), araştırma görevlilerinin gelecekteki akademik kariyerlerine yönelik temellerinin atıldığı bu dönemde kendilerini mesleki olarak en iyi şekilde geliştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, üniversitelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün kaynağını oluşturan araştırma görevlilerinin akademik yaşantılarının, mesleki ve öğretimsel alanlardaki yetkinliklerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde görevli araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik bakış açılarının bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaçlar doğrultusunda, araştırma görevlilerinin, ders esnasında kullanılan yöntem - teknikleri, araç, gereç, materyaller sağlama ve hazırlama aşamaları, ölçme - değerlendirme ve genel olarak öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunlara yönelik ihtiyaç duyma durumları ile cinsiyet, enstitü, kadro durumu ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığı saptamak hedeflenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma durumları ne düzeydedir?

1.4. Alt Problemler

1. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları hangi düzeydedir?
2. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları hangi düzeydedir?
3. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile ihtiyaç duyma durumları boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları,
 - a) cinsiyet,
 - b) öğrenim durumu,
 - c) bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 - D. Maddesi) ve
 - d) bağlı bulundukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri)değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları,
 - a) cinsiyet,
 - b) öğrenim durumu,
 - c) bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 - D. Maddesi) ve
 - d) bağlı bulundukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri)değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda, alanında nitelikli, iyi eğitim almış ve yetkinlik sahibi bireylere duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu yetkinlik sahibi bireyleri topluma kazandırmada en büyük görevi üstlenen kurumlardan olan üniversitelere verilen önem de artmıştır. Bunun yanı sıra, üniversite sayısının günden güne artması ve bunun sonucunda bir rekabet ortamı oluşması, üniversitelerdeki eğitimin kalitesinin eleştirilmesi, üniversitelerde ders veren araştırma görevlilerinin yetkinliğini de incelenmesi gereken önemli bir unsur haline getirmiştir. Toplumların gelişimi ve kalkınması için büyük önem arz eden ve bilim üreten bu kurumlardaki akademik kadronun nitelikli ve yetkin olması beklenmektedir. Araştırma görevliliğinin de akademik kadronun önemli bir unsuru ve öğretim üyeliğinin temel basamağı olduğu düşünüldüğünde bu sürecin araştırma becerileri ve öğretim becerileriyle ilgili olarak mümkün olduğunca verimli geçmesi gerekmektedir. Araştırma görevlileri mesleki görev tanımları doğrultusunda hem araştırma hem de öğretim süreçlerinde aktif veya pasif bir görev almaktadırlar. Araştırma görevlilerinin araştırma yapmak dışında, ders vermek ile de görevlendirilmeleri, onları akademik başarının sağlanması konusunda daha önemli bir konuma getirmektedir (Weidert et al, 2012’den aktaran Poore ve diğ., 2014). Bu nedenle akademik kariyerlerine devam ederken, araştırma görevlilerinden kendilerini sadece alanlarında geliştirmeleri değil aynı zamanda öğretimsel ve mesleki alanlarda da kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Buna rağmen, çoğu araştırma görevlisi öğretimsel ve mesleki yetkinliklerini arttıracak herhangi bir eğitim almamaktadır. Ancak,

“Bir biyoloji ya da ekonomi profesörünün aynı alanda üniversite dışındaki sektörlerde çalışan ve araştırma- geliştirme çalışmaları yapma olanağına da sahip olabilen bir biyolog ya da ekonomistten ayrıldığı nokta, öğretme eyleminden kaynaklanan öğretme kuram, yöntem ve teknik bilgisi ile donanmış olması beklentisidir”(Korkut, 1999, 52).

Bu yüzden, ders veren araştırma görevlilerinin, kendilerini öğretimsel açıdan yetkin görüp görmedikleri, öğretimsel gelişimlerine yönelik bilgi durumları, eksiklikleri, ihtiyaçları ve bunların nedenleri araştırılmalıdır. Bunun sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi ve ihtiyaçların karşılanması doğrultusunda yeni çözüm yolları bulunmalıdır. Ayrıca bu ihtiyaçların tekrar oluşmaması için önlemler alınmalıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan tüm araştırma görevlilerinin veri toplama aracına samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesi bünyesindeki öğretim elemanlarından, sadece araştırma görevlileriyle sınırlıdır.

2. Bu araştırma, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişim alanına yönelik görüşleriyle sınırlıdır.

3. Bu araştırma, araştırmaya katılacak olan araştırma görevlilerinin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlamalar

1.8.1. Üniversite

Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur (YÖK, [01.02.2020]).

1.8.2. Enstitü

Üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü, eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumudur (YÖK, [01.02.2020]).

1.8.3. Öğretim Elemanı

Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileridir (YÖK, [01.02.2020]).

Öğretim elemanları, yükseköğretim kurumlarının akademik personel kadrosunu oluşturan kişilerdir. 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'na göre, öğretim elemanları üç gruba ayrılmaktadır (Özmen, 2001, 65):

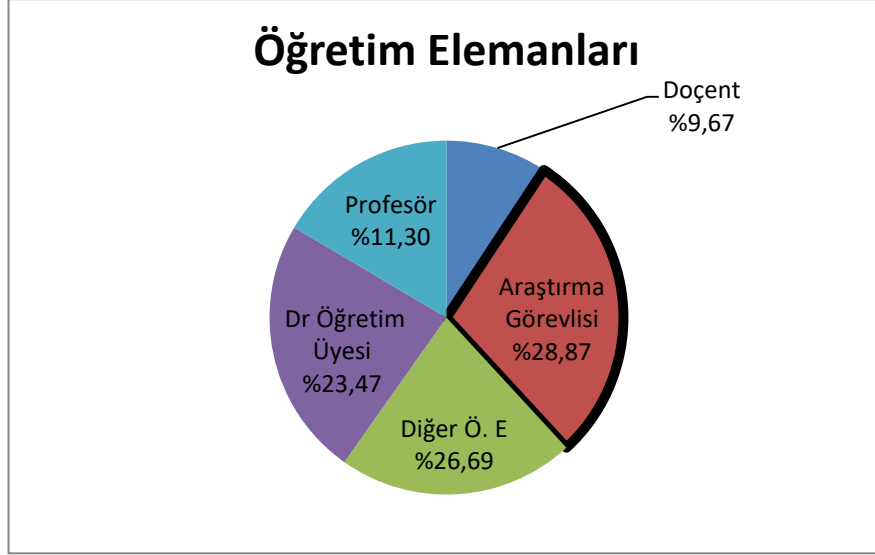
1. Öğretim üyeleri
2. Öğretim görevlileri ve okutmanlar
3. Öğretim yardımcıları

Öğretim üyeleri; profesörler, doçentler ve yardımcı doçentlerden oluşmaktadır. Öğretim görevlileri ve okutmanlar, öğretim elemanları içinde ders vermek ve uygulama yaptırmak sorumluluğundaki öğretim elemanlarıdır. Öğretim yardımcıları ise, araştırma görevlileri ile uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacılarından oluşur.

1.8.4. Araştırma Görevlisi

Araştırma görevlileri, öğretim elemanları gruplandırmasının öğretim yardımcıları grubunda yer almaktadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 33. maddesine göre, araştırma görevlileri, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim elemanları olarak tanımlanmıştır (YÖK, [01.02.2020]). Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan bu tanımdan da anlaşılacağı gibi araştırma görevlilerinden beklenen eğitim-öğretim, araştırma ve kurumsal boyutlarda çeşitli görev ve sorumluluklar vardır. Öğretim elemanları içinde en büyük orana sahip olan araştırma görevlilerinin akademik kariyerlerine devam edebilmeleri ve öğretim üyesi kadrosunda yer alabilmeleri için yüksek lisans ve doktora yapmaları gerekmektedir (Yükseköğretim Kanunu 1981, 2547 S.K.).

Güncel Yükseköğretim Kurulu verilerine göre Türkiye'de toplam 175976 öğretim elemanı bulunmaktadır. Toplam araştırma görevlisi sayısı ise 50813'tür (YÖK, [13.10.2020]). Şekil 1'de de gösterildiği gibi araştırma görevlileri diğer öğretim elemanları içerisinde %28,87'lik bir oranla en yüksek sayıya sahiptirler. Öğretim yardımcıları sınıfında yer alan araştırma görevlileri, öğretim üyesi olmanın ilk basamağındadırlar. Yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamladıktan sonra öğretim yardımcılığı sınıfından çıkarak öğretim üyesi basamağına geçiş yapabilirler.



Şekil 1: Öğretim Elemanlarının Yüzdelik Oranı

YÖK Öğretim Elemanı İstatistikleri. [13.10.2020]. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

1.8.5. Mesleki Gelişim

Kürüm, mesleki gelişimi, öğretim elemanlarının kendilerini bir bütün olarak, meslek yaşamlarının her yönünde öğretici ve araştırmacı kimlikleriyle görev yaptıkları kuruma katkıda bulunan kişiler olarak geliştirmeleri olarak tanımlamıştır (Kürüm, 2007, 54).

1.8.6. Öğretimsel Gelişim Alanı

Öğretimsel gelişim alanına yönelik etkinlikler; öğretme ve ders hazırlıklarına yönelik uygulamalar, öğretme becerileri ve içeriği geliştirme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler, öğretim yöntem ve tekniklerini tanımaya ve uygulamaya yönelik etkinlikleri kapsar (Grant ve diğ.’den, 2002 aktaran Kabakçı, 2005, 17).

“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 alanıdır” (Kabakçı, 2006, 19’dan aktaran Kürüm, 2007, 24).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri

Öğretmenlerin, eğitim sürecinde etkin bir rol oynayabilmeleri ve sürece katkı sağlayabilmeleri önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerden beklenen ve sahip olmaları istenen bazı nitelikler ve yeterlilikler vardır. Bu nitelikler ve yeterlilikler “Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri” olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında şu şekilde belirtilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri

A) Mesleki Bilgi
A1. Alan Bilgisi Alanın sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.
B) Mesleki Beceri
B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.
B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.
B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.
B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.
C) Tutum ve Değerler

C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler

Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.

C2. Öğrenciye Yaklaşım

Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.

C3. İletişim ve İş Birliği

Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.

C4. Kişisel Mesleki Gelişim

Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. **Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri.** <http://oygm.meb.gov.tr/> [18.01.2019].

2.2. Mesleki Gelişim Alanı

Kuramsal çerçeve doğrultusunda literatür taraması yapıp, yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki gelişim alanına yönelik olarak farklı kaynaklardan, farklı tanımlara ulaşılmıştır. Bunlar; 1987 yılında Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Birliği (AECT) mesleki gelişimi; öğretim elemanlarının genel öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik seminer, konferans, bireysel danışmanlık türü etkinlikler olarak tanımlamıştır (Odabaşı, 1999). Kaliforniya Lisesonrası Eğitim Komisyonu (1988), mesleki gelişimin amacının öğrenciler için mümkün olan en iyi eğitimin verilebilmesi olduğunu belirtmiştir. Yine bu komisyona göre birçok mesleki gelişim programı iki ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; öğretimin iyileştirilmesi ve bilginin artırılmasıdır. Babcock (1989) ise mesleki gelişimi, öğretim elemanlarının kendilerini yenileme etkinlikleri olarak nitelendirilmektedir. Yapılan genel tanımlar doğrultusunda mesleki gelişim, bir öğretim elemanının görevini yerine getirmesi, kendini geliştirebilmesi için bir yükseköğretim kurumu tarafından öğretimsel, alansal, kişisel ve kurumsal alanlarda belirli bir disiplin içerisinde, planlı olarak gerçekleştirilen seminer, konferans, bireysel danışmanlık türü etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Brawer,1990; Odabaşı, 1999; Steinert, 2000; Moeini, 2003). Brawer (1990) mesleki gelişimin amacının, öğretim elemanlarının öğretici ve bilim insanı olma yönündeki gelişimlerinin, bireysel ve kurumsal gelişimlerine katkı sağlaması olduğunu belirtirken, kendisinin Eble ve McKeachie'den (1985) aktardığına göre ise mesleki gelişim, öğretim elemanlarının öğretici ve araştırmacı olarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış olan fakülte ve üniversite çapındaki etkinliklerdir. Heppener ve Johnston'ın (1994)

yaptığı tanımda, mesleki gelişim kavramı, öğretim elemanının meslek yaşamında iş tatminini artırmak için öğretim becerilerini geliştirmesine ya da araştırma bursu elde etmesine yönelik olanaklar sağlamaktır. Bu tanıma göre ise mesleki gelişim, öğretim elemanlarının yaptıkları işlerden ve çalışmalardan keyif almalarını sağlamak, onlar için tatmin edici bir çalışma ortamı geliştirilmesine katkıda bulunmak ve kendilerini alanlarında geliştirebilmeleri adına maddi imkânlar doğrultusunda onlara destek olmaktır. Millis (1994) mesleki gelişim boyutun bireysel olarak akademik personelin öğretim tekniklerini geliştirebileceği, sınıf ziyaretleri, birebir rehberlik gibi etkinlikleri kapsayan boyut olduğunu belirtmiştir. Lee (1996) ise, mesleki gelişimin derinlemesine bilgi edinmek, akademik ya da mesleki alanlardaki bilgiye katkı sağlamak için bir yükseköğretim kurumu tarafından belirli bir disiplin içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Steinert'in (2000), Sheets ve Schwenk'den (1990) aktardığına göre mesleki gelişim, bir öğretim elemanının öğretim, araştırma ve yönetim gibi görev alanlarındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için tasarlanmış planlı etkinliklerdir. Bu tanıma göre mesleki gelişim, yükseköğretim kurumlarını ve öğretim elemanlarından beklenen görevler doğrultusunda, onların çeşitli becerilerini geliştirmek ve görev alanlarına daha fazla katkıda bulunmalarını sağlamaya yönelik çeşitli çalışmalar olarak nitelendirilebilir. Prachyapruit (2001) mesleki gelişimi akademik personelin öğretmen ve akademisyen olarak becerilerini geliştirebilecekleri programlar olarak tanımlarken, Borko, Ellibot ve Uchiyama (2002), mesleki gelişimin yükseköğretim kurumlarının yapısal değişimi için olduğu kadar öğretim elemanlarının kişisel ve akademik gelişimleri için de oldukça büyük bir öneme sahip olduğundan bahsetmiştir. Moeni (2003), tanıma farklı bir yorum katarak, her bir akademik personele, mesleki gelişimlerini sağlayacak ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak akademik burslar verilmesi gerektiğini savunmuştur. Mesleki gelişimin tanımını ise, kurumun ve akademik personelin kalitesini arttırmaya yönelik, yapılan tüm etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Moeni'nin (2003), Scott'dan (1990) aktardığına göre ise, Amerikan Yükseköğretim Birliği (AAHE) mesleki gelişime yönelik yaygın bilinen tanımın ötesinde yeni bir tanım ortaya atmıştır. Bu tanıma göre mesleki gelişim, öğretim elemanının performansını kurumsal, kişisel, sosyal, bilimsel ve pedagojik alanlarda artırmayı sağlayan kuramsal ve uygulamalı etkinliklerdir.

Bütün bu tanımlamalardan yola çıkarak, mesleki gelişimin öğretim elemanları için önemli ve gerekli bir unsur olduğu söylenebilir. Bir üniversitenin niteliğini arttırmada başlıca unsur olarak görülen öğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmasının gerekliliği açıkça görülmektedir. Dolaylı olarak ülke kalkınmasına katkı sağlayan üniversitelerin kalitesini arttıracak en mühim unsur öğretim elemanlarıdır. Bu nedenle, öğretim elemanlarının mesleki gelişim yeterliliklerinin sağlanması oldukça önem arz eder.

2.3. Mesleki Gelişim Modelleri

Öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının ortaya çıkmasıyla, bu ihtiyaçlarını gidermeye yönelik, zamanla gelişen ve değişen ihtiyaçlara ve dünya koşullarına paralel olarak, mesleki gelişim modelleri geliştirilmeye başlanmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Mesleki Gelişim Modelleri

Hall ve Loucks, 1978 Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (ConcernsBased Adoption Model-CBAM)
B. R. Fretz, 1992 Programlı Model (The Programmatic Model for Faculty Development)
Shimahara al, 1998 Ders Gözlem Modeli (Lesson Study Model)
Lawler ve King, 2000 Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model for Faculty Development)
Benor, 2000 Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model)
Bray, Gause-Vega, Goldman, Secules ve Zech, 2000 İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli (Content Based Collaborative Inquiry)
Franke, Carpenter, Levi ve Fennema, 2001 Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction)
Allen, Brawner, Brent ve Felder, 2002 SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education)
Smith, 2002 Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model)
Bell ve Madu, 2003 Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli (Product Based Faculty Development Model)

Bu modellerden; gereksinime dayalı uyum modeli (Concerns-Based Adoption Model-CBAM), programlı model (The Programmatic Model for Faculty

Development) ve yetişkin öğrenme modeli (Adult Learning Model for Faculty Development) daha öne çıkan ve kapsayıcılığı daha çok olan modellerdir. Buna karşın, Benor'un Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model), Franke, Carpenter, Levi ve Fennema ait Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction), Brawner, Felder, Allen, ve Brent'in SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education), Hinson ve LaPrairie'in Çevrimiçi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim Modeli (The Professional Development Model for Online Course Development) gibi modeller ise, daha kısıtlı olan, kapsayıcılığı az ancak daha özelleşmiş mesleki gelişim modelleridir.

2.3.1. Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (Concerns-Based Adoption Model for Faculty Development - CBAM)

Gereksinime dayalı uyum modeli, Loucks-Horsley, Hall ve diğerleri tarafından 1970'li yılların başında, Teksas Üniversitesi'nde bulunan Austin Araştırma ve Geliştirme Merkezi'nde geliştirilmiştir. Bu modelin öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin yanı sıra herkese uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Model, eğitim kurumlarının köklü ve planlı değişimlere nasıl ayak uyduracağı ve bu değişimlere ayak uydurma süreçlerinin nasıl kolaylaştırılabileceği gibi sorulardan ortaya çıkmıştır. Bu modelin, üniversitelerdeki ve sınıf ortamındaki yeniliklerin, bireyler ve gruplar için kolaylaştırıcı ve destekleyici olması amaçlanmıştır. Eğitimcilerin yeni eğitim programlarına, yeni materyallere, yeni yöntem-tekniklere alışma ve ayak uydurma süreçleri incelenmiştir. Tarihsel sürecine baktığımızda, modelin 1960'ların sonlarında Frances Fuller'in öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenler ile yaptığı çalışmalara dayandığı söylenebilir. Bu temel dayanağa göre modelin yapısında üç temel bakış açısı vardır:

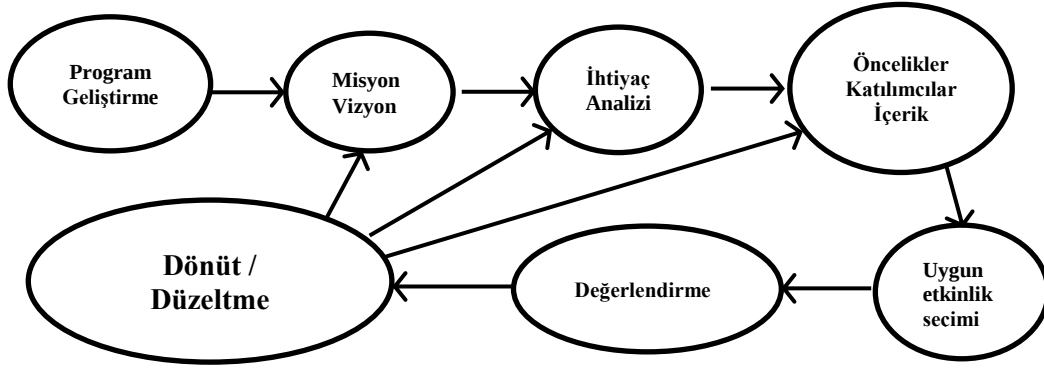
- Değişime ve yeniliğe ilişkin bireysel tecrübelerin önemi
- Değişimin nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesi
- Bireysel gereksinimlere göre uyarlama gerekliliği

Gereksinime dayalı uyum modeli üç ana aşamadan ve yedi basamaktan oluşmaktadır. İlk ana aşama, daha bireysel gereksinimlere odaklanmaktadır. Bu ana aşama, 0 Farkındalık ve 1 Bilgilendirici basamaklarından oluşmaktadır. İkinci ana aşama, ilk aşamada belirlenen gereksinimler için harekete geçilecek aşamadır. Bu

aşama 2 Bireysel ve 3 Yönetimsel görevler olarak iki basamaktan oluşmaktadır. Üçüncü ve son ana aşama ise, gereksinimler doğrultusunda yapılan etkinliklerin, yani ikinci basamağın etkilerinin ortaya çıktığı aşamadır. Bu aşama da 4 Sonuç, 5 İşbirliği ve altı Yeniden Odaklanma basamağından oluşur. Bu model, ABD'deki üniversitelerin çeşitli fakültelerinde özellikle 80'li ve 90'lı yıllarda uygulanmıştır (Evans, Sheila, 1993).

2.3.2. Programlı Model (The Programmatic Model for Faculty Development)

B. R. Fretz (1992) tarafından geliştirilen bu modelde başarılı bir kurum gelişimi için gerekli olan birçok önemli unsur vurgulanmıştır. Öncelikle, kurumun gelişimini, kısa süreli veya anlık bir olay olarak değil, bir program olarak tanımlamıştır ve gelişimin hayatta sadece bir kere olamayacağını vurgulamıştır. Daha sonra, programın geniş ve kapsamlı bir çevreye uygulanması gerektiğini söylemiştir. Bireylerden bölümlere, bölümlerden fakültelere ve fakültelerden üniversitenin tamamına doğru bir gidişat olması gerektiğini söylemiştir. Bundan sonra, gelişimin hedefleri ve bu hedeflere ulaşılabilmesi için neler yapılması gerektiğine karar verilmesi gerektiğini söylemiştir. Gelişimi sağlayacak doğru strateji ve yaklaşımların hayati önem taşıdığından bahsetmiştir. Modeli uygulamak için öncelikli olarak bir program geliştirme çalışması yapılmasını, daha sonra ise kurumun misyon ve vizyonunun tanımlanması gerektiğini söylemiştir. Bu aşamalardan sonra ihtiyaç analizi yapılmalı ve bu analizin sonucuna göre öncelikler belirlenmeli. Öncelikler belirlenirken programın kimlere uygulanacağı ve programın içeriği de belirlenmelidir. Bir sonraki aşamada ise, ihtiyaçlara uygun etkinliklerin seçilmesi gerekmektedir. Son aşama olarak ise, hazırlanan program değerlendirilir ve değerlendirme sonuçlarına göre dönüt alınarak aksaklıklarda düzeltme yapılması adına misyon ve vizyon tanımlama, ihtiyaç analizi yapma ve önceliklerin belirlenmesi aşamalarına tekrar gidilerek programda iyileştirmeler yapılır. Bu modelin aşamaları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Programlı Model Aşamaları

Reich, Jill. 1994. Developing Faculty Development Programs: A View From the Chair. **Journal of Counseling and Development**. c. 72, s. 5, 511-513.

2.3.3. Shimahara al, 1998 Ders Gözlem Modeli (Lesson Study Model)

N. Ken Shimahara Japonya'daki öğretmenlerin mesleki gelişim stratejilerine yönelik bir model geliştirmiştir. Bu modelde meslektaşların işbirliği, birbirlerini gözlemlemesi vb. ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Bu çalışma genellikle ilkökul seviyesinde gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerden, öğretmen gelişimine yönelik katkılar fazla olmamıştır. Shimahara Japonya'daki öğretmenlere yönelik dört boyuttan bahsetmiştir. Bunlar,

1. Yukarıdan aşağıya bir sistem olmak üzere, hükümet tarafından, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin stajları da dahil ulusal ve yerel olmak üzere tüm mesleki gelişim etkinliklerinin desteklenmesi gerektirir.
2. Aşağıdan yukarıya bir sistem olmak üzere, okul temelli mesleki gelişim etkinlikleri olması gerektirir.
3. Öğretmenler tarafından kurulan gönüllü ulusal öğretmen ağları kurulması gerektirir.
4. Ücretleri merkezi otoriteler tarafından ödenmesi şartıyla oluşturulacak, enstitülerde verilecek uzun süreli eğitimlerin olması gerektirir (Shimahara al, 1998).

2.3.4. Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model for Faculty Development)

Bu modelde Lawler yetişkin öğrenimi incelemek için, yetişkin öğrencilere öğretmenlik yapan öğretmenleri, yetişkin öğrenciler olarak, mesleki gelişimlerini ise yetişkin eğitimi olarak ele almış ve incelemiştir. Lawler ve King (2000, 20-22)

yılında, mesleki gelişime rehberlik edecek altı yetişkin öğrenme prensibi sunmuşlardır. Bunlar,

- saygılı bir ortam yaratmak,
- aktif katılımı desteklemek,
- deneyimleyerek öğrenmek,
- işbirlikli öğrenmeyi desteklemek,
- öğrenilenleri eyleme dönüştürmek,
- katılımcılara yetki vermektir.

Model dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Ön-planlama aşaması
2. Planlama aşaması
3. Uygulama aşaması
4. İzleme aşamalarıdır.

Her aşamada, yapılan aktivitelerin kazanımlarının, yetişkin eğitim prensiplerine uygunluğu sorgulanmaktadır. Bu modelin sağladığı organize ve stratejik çerçeve, kurum geliştiricilerinin yetişkin eğitimi alanında etkin çalışmalar yapmalarını sağlamaktadır.

2.3.5. Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model)

Dan E. Benor (2000, 506) bu modeli daha çok tıp alanında eğitim veren öğretmenlerin gelişimi için kullanmıştır. Farklı kavramların ve farklı yöntemlerin kullanımının, farklı deneyim basamaklarına sahip öğretmenlerin gelişim süreçlerine de uyarlanabilir olduğunu savunmuştur. Mesleğe yeni başlamış eğitimcilerin, eğitimin felsefesini ve yaklaşımlarını anlayıp, içselleştirebilmesi için, akademik çevre ile sosyalleşmesi gerektiğini söylemiştir. Böylelikle, kendini alanında geliştirmesi sağlanacaktır. Daha deneyimli olanlar ise kendilerini daha da geliştirmek ya da zayıf yönlerini geliştirmek adına mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyabilirler. Son olarak, karar alma ve verme konumunda olan eğitim yöneticileri, sorgulama ve liderlik etme yetilerini geliştirmek için programlara ihtiyaç duyabilirler. Bu mesleki gelişim etkinlikleri, her basamaktaki kişiler için, workshoplar, seminerler, rehberlikler, gözlemler, mikro eğitim, öğrenci görüşleri alınarak veya akademik

dersler yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu modelde en önemli nokta, eğitimcilerin eğitimine odaklanmasıdır. Model dört aşamalıdır. Aşamalar sırasıyla bu şekildedir.

- 1) Uyum Programı
- 2) Temel Öğretimsel Beceriler
- 3) Özel Öğretimsel Beceriler
- 4) Eğitsel Tecrübelerin Geliştirilmesi

Uyum Programı aşamasında, göreve yeni başlamış öğretim elemanları için 2 günlük kurumsal uyum etkinlikleri uygulanmaktadır. Temel Öğretimsel Beceriler aşaması ise, 3 günlük olan ve genel olarak öğretimsel gelişime yönelik yoğun eğitimlerin verildiği aşamadır. Özel Öğretimsel Beceriler aşamasında ise Temel Öğretimsel Becerilerden farklı olarak, alana özgü öğretimsel becerilerin geliştirildiği eğitimler uygulanmaktadır. Son olarak Eğitsel Tecrübelerin Geliştirilmesi basamağı ise tecrübeli öğretim elemanlarına yönelik olup, eğitim psikolojisi ve bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik eğitimler uygulanmaktadır.

2.3.6. İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli (Content Based Collaborative Inquiry)

Content Based Collaborative Inquiry (CBCI) modelinin amacı eğitimcileri, kendi eğitim süreçlerine ve öğrencilerinin belli bir alandaki anlama derecelerine odaklanırken, aynı zamanda kendi bilgi birikimlerini de sorgulama ve yapılandırmaya yönelmektir. Bu modelin amacı, öğrencilerin matematik, fen bilgisi, edebiyat ve sosyal bilgisi gibi alanlardaki önemli konuları anlayabilme yeteneklerini geliştirmektir. Bunun geliştirilebilmesi için öğretim materyallerinin değiştirilmesi, öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin değiştirilmesi veya her ikisinin de yapılması gerektiğini savunurlar. Bu çalışmada yetişkin eğitimi üzerinde durulurken, yetişkin eğitimi ile mesleki gelişim arasındaki gönüllülük benzerliğinden söz edilmektedir (Bray ve diğ., 2000, 208).

2.3.7. Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction)

Bu model daha çok matematik eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu model bir öğretim programından ziyade, matematik eğitimi üzerine öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirebilmek adına onlara akıllı sorular sormak, onları dinleyip dikkate almak ve düşünce yapılarını anlamak

üzerine kurulmuştur. Modelde, öğretmenlerin konu bilgisi, öğretim programı bilgisi ve pedagoji bilgisinin öğrencilerin düşünce yapılarıyla tutarlılık göstereceği savunulmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerin düşünüş biçimlerini yönlendirebileceği, değiştirebileceği ve yeniden biçimlendireceğini söylemiş ve bunun için ilkokul öğrencilerinin matematik bilgilerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin matematik öğretirken yaşadıkları pedagojik problemleri bu yöntemle çözebileceklerini söylemişlerdir (Carpenter, Franke, Fennema, 1996).

2.3.8. SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education)

Bu model, 8 kampüsü içeren bir çalışma ile ortaya çıkmıştır. 1997 yılında katılımcılara öğretimsel gelişimlerine yönelik bir anket uygulanmıştır. Bu ankette katılımcılara, aktif öğrenim, grup çalışması teknoloji destekli eğitimi de kapsayan eğitim tekniklerini kullanım çeşitlilikleri ve kullanım sıklıkları sorulmuştur. Bunun yanı sıra ankette, kurumsal gelişim programlarına katılım durumları ve bu programların onlara etkisi olup olmadığı da sorulmuştur. Ayrıca, eğitimin kalitesinin önemini, kendilerine, çalışma arkadaşlarına, departmanlarına, üniversite yöneticilerine ve kampüsteki sisteme göre derecelendirmeleri istenmiştir. Geleneksel olmayan eğitim metotlarının kullanımının önemi, teknoloji destekli eğitimin önemi, kurumsal ve mesleki gelişim programlarına aktif katılımın önemi, öğretimde kalitenin ve yeniliğin önemi vurgulanmıştır. Model farklı kademedeki akademik kadro için farklı etkinlikler tasarlamıştır ve öğretimsel gelişim yanısıra kurumsal gelişimin gelişmesi için yapılan etkinlikleri de kapsamaktadır. Bu etkinlikler temel olarak 6 bölümden oluşmaktadır. Bunlar,

- 1) Tüm öğretim elemanları için düzenlenen çalışma ve öğrenme grupları,
- 2) Araştırma görevlileri için uygulanan öğretimsel çalışmalar,
- 3) Göreve yeni başlayan öğretim elemanları için uygulanan öğretimsel çalışmalar,
- 4) Mesleki gelişim programı koordinatörü
- 5) Öğretim elemanları için ödüllendirme mekanizmasıdır (Allen ve diğ., 2002).

2.3.9 Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model)

Bu model, akıl hocalığının uygulama, kimlik ve süreç olarak kurumları nasıl geliştirip şekil verdiğine odaklanan bir modeldir. Bireylerin birbirlerine gelişebilmek

için akıl hocalığı yapması yöntemini savunmaktadırlar. Böylelikle hem kurumsal hem de bireysel gelişim olacağını söylemektedirler. Formal ve informal aktivitelerin öneminden bahsedilir. Akıl hocalığı grupları kurularak, toplu etkinliklerin kuruma da faydası olacağını söylemişlerdir. Bu modelde akıl hocalığının hiyerarşik olmayan bir düzende olması gerektiği vurgulanmaktadır. Burada önemli olan bireylerin iyi niyetler gözeterek, birbirlerine bir şeyler katması ve birbirlerini geliştirmesidir. Bireylerin birbirlerini desteklemesi, gelişimlerine yönelik eleştiriler ve öneriler yapılması önemlidir. Akıl hocalığının üç şekilde yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bunlar,

- Diyadik akıl hocalığı,
- Eş-gözlemcili akıl hocalığı,
- Ağ tabanlı akıl hocalığıdır (Calderwood, ve diğ., 2013).

2.3.10. Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli (Product Based Faculty Development Model)

Bu model Winston-Salem Şehir Üniversitesi'nde teknoloji ile eğitimi bütünleştirme projesi olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinin, öğrencileri teknolojiyle buluşturacak olanaklar sağlayan kurumlar olması gerektiğini ve teknolojinin öğretmen eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiğini savunur. Bunun yanı sıra, akademik derslerin öğrenilmesi için çeşitli teknolojik uygulamalar tasarlanması gerektiğinin ve teknolojinin herkes için olduğunun önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin dijital portfolyo hazırlayarak eğitim süreçleri izlenmiştir Çalışma sonunda öğrencilerin teknolojik becerilerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Online ders materyalleri öğrencilerin derse gelmeseler bile dersi takip edebilmelerini sağlamıştır. İnternet ve elektronik kaynakların etkin kullanılmasıyla, araştırma yazılarının, makalelerin vb. kalitesinin arttığı görülmüştür (Bell, Madu, 2002).

2.4. Mesleki Gelişimin Boyutları

Alanyazında mesleki gelişimin boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar ve tanımlamalar yapılmıştır.

2.4.1. Öğretimsel Gelişim Boyutu

Millis (1994) Medya desteği alınması veya program tasarımı gibi etkinliklerin bulunduğu, daha çok öğrenciye, derslere ve öğretim programına odaklanan boyut olarak tanımlamıştır. Kaliforniya Lisesonrası Eğitim Komisyonu (1988) ise, öğretim elemanlarının daha etkili öğretim yapabilmesini sağlayacak etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Wilkerson ve Irby (1998) de benzer bir tanımlama yapmıştır. Onlara göre öğretimsel gelişim boyutu, tüm akademik personelin workshoplara ve mentörlük, koçluk, rehberlik gibi hizmetlere erişiminin olmasını sağlayan etkinliklerdir. Tüm bu tanımlara bakarak, bu boyutun etkili öğretimi sağlamak adına gerçekleştirilen her türlü çalışma ve etkinliği kapsayan, öğretim elemanlarının kendilerini bu konularda geliştirdikleri boyut olduğunu söyleyebiliriz.

2.4.2. Alansal Gelişim Boyutu

Kaliforniya Lisesonrası Eğitim Komisyonu (1988) bu boyuttan profesyonel gelişim boyutu olarak bahsetmiş ve öğretim elemanının kendi alanında uzmanlaşmasını ve gelişmesini sağlayan etkinlikler olarak tanımlamıştır. Wilkerson ve Irby (1998) de bu boyutu aynı şekilde adlandırmış ancak daha özel bir tanım yaparak, bu boyutun yeni akademik personelin üniversiteye ve çeşitli akademik rollere uyumlarının sağlanmasına yönelik etkinlikleri kapsadığını belirtmiştir. Kabakçı (2006) bu boyutu bilimsel araştırma ve yayın hazırlamak ve yayınlamak için sahip olunması gereken teknik ve istatistik bilgisi olarak tanımlarken, Kürüm (2007) de benzer bir tanım yaparak bu boyutu, öğretim elemanlarının iyi bir araştırmacı olabilmeleri için sahip olması gereken bilgi ve beceriler olarak tanımlamıştır.

2.4.3. Kişisel Gelişim Boyutu

Bu alan daha çok kişinin, etkili iletişim, stres yönetimi, zaman yönetimi, günlük yaşamı planlama gibi sosyal becerileri içeren boyuttur. Bu beceriler, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte sadece iş yaşantılarında kullanacakları beceriler değildir. Bu beceriler öğretim elemanlarının mesleki anlamda etkili olmaları açısından önem taşımaktadır (Gagne, 1998, 18).

2.4.4. Kurumsal Gelişim Boyutu

Millis (1994) bu boyutu organizasyonel gelişim boyutu olarak adlandırsa da kurumsal gelişim boyutunu açıklar nitelikte bir tanımlama yapmıştır. Millis'e göre

kurumsal gelişim boyutu, eğitim alınan tüm ortamları geliştirmek ve iyileştirmek için daha geniş kapsamlı, tüm kampüsü kapsayan etkinliklerin yapıldığı boyuttur. Kaliforniya Lisesonrası Eğitim Komisyonu (1988) da bu boyutu organizasyonel boyut olarak adlandırmış ve Millis'e benzer bir tanım yapmıştır. Komisyona göre bu boyut, tüm akademik personelin öğretme ve karar alma boyutlarında, öğretim ortamının değiştirilmesini kapsayan etkinliklerden oluşmaktadır. Wilkerson ve Irby'ye (1998) göre ise bu boyut öğretimin ve öğrenimin sürekliliğini teşvik eden prosedürlerden oluşmaktadır. Kürüm (2007) bu alanı, kurumlarda etkili ve nitelikli hizmet sağlanabilmesi için gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımlamıştır.

Bu dört ana boyut dışında, Kaliforniya Lisesonrası Eğitim Komisyonu (1988) yaptığı sınıflandırmada Öğretim Programlarına Dayalı Boyuttan da bahsetmektedir.

- Öğretim Programlarına Dayalı Boyut: Mevcut eğitim programının gözden geçirilerek yenilenmesine dayanan boyuttur.

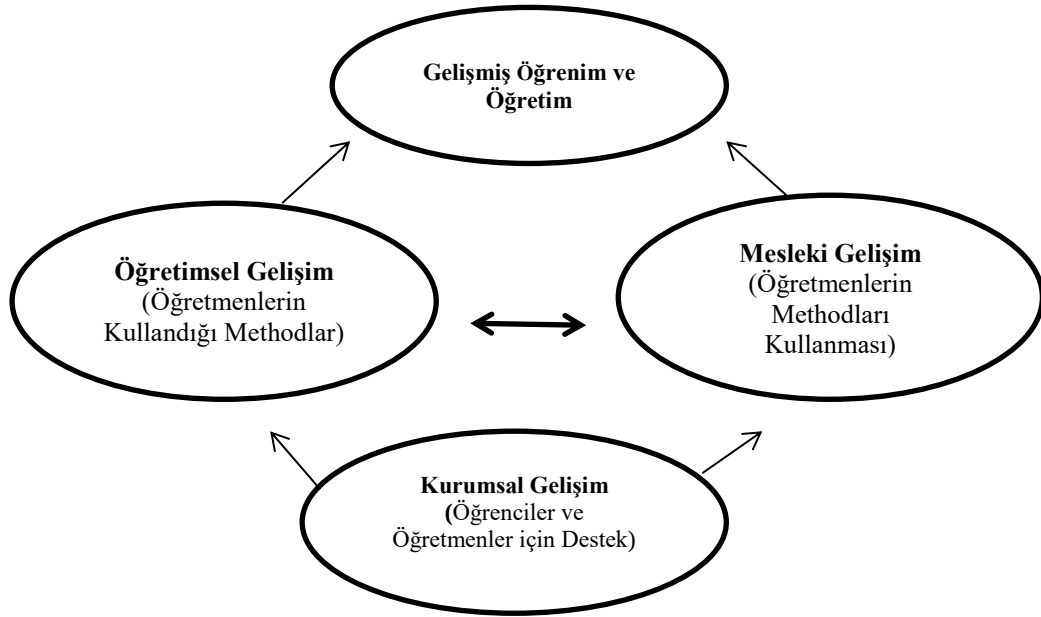
Wilkerson ve Irby (1998) de bu dört ana boyut dışında Liderlik Gelişimi Boyutu'ndan bahsetmiştir.

- Liderlik Gelişimi Boyutu: Akademik programların etkin liderler tarafından yönetilmesi ve iyi tasarlanmış bir öğretim programının olmasını savunan ve buna yönelik etkinliklerin olduğu boyuttur.

2.5. Öğretimsel Gelişim Alanı

Öğretimsel gelişim ile ilgili yapılan çalışmalar doğrultusunda farklı tanımlar yapılmıştır. Yalın (1996), öğretim materyalleri, ders, kurs ya da öğretim programlarının sistematik tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi etkinliklerinden oluşur şeklinde ifade ederken, Prachyapruit (2001), öğretimsel gelişim alanını, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştiren, ders planlaması ve geliştirmesi yapan, öğrencilerin anlamaya yönelik tutumlarını inceleyen ve öğrenmeyi değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler olarak tanımlamıştır. Moeni (2003) ise, öğretimsel gelişimin kurumun gelişebilmesi adına farklı bir yaklaşım getirdiğini söylemektedir. Onun yaptığı tanıma göre, öğretimsel gelişim derslere, programa ve öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanır. Bu boyutta öğretim elemanları öğretimin hedeflerine ulaşabilmek için, uygun ders programları ve öğretim stratejilerini belirlemeli, program tasarlamalı ve öğretimsel gelişim

uzmanlarıyla çalışmalılardır. Yüksek Öğretimde Profesyonel ve Organizasyonel Gelişim Ağı (POD) (2003) ise, öğretimsel gelişimin programın hedeflere ulaşmadaki etkililiğini değerlendiren, ders materyallerini düzenleyen boyut olduğunu ifade etmiştir. Stanley (2004), yaptığı tanımda öğretimsel gelişimin tanımını, öğretimdeki yenilikleri izleme, bu yenilikleri uzmanlık alanına uyarlama ve geliştirme, öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için dersi planlama, öğretim materyallerini tasarlama ve amacına uygun kullanabilme, planlanan etkinlikleri uygulama ve değerlendirme olarak yapmıştır. Kürüm'ün (2007) aktardığına göre ise 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 alanıdır (Kabakçı, 2006, 19, Vatanapradith, 1990). D'Eon (1997) yılında yaptığı çalışmada, öğretimsel gelişimin önemini ve mesleki gelişim ile ilişkisini Şekil 3'teki gibi açıklamıştır.



Şekil 3: Öğretimsel Gelişim Alanının Mesleki Gelişim İçindeki Yeri

D'Eon, Marcel. 1997. Strengthening Faculty Development in Medical Education Through Action Research. University of Saskatchewan. 4.

Tüm bu tanımlardan, özellikle de D'Eon'un öğretimsel gelişim alanının yerini gösterdiği şekilden de anlaşılacağı üzere, öğretimsel gelişim diğer gelişim alanlarıyla

ilişki içerisinde. Bütün bu alanlar birbirlerini etkilemekte ve dolayısıyla da öğretimin ve öğrenimin gelişmesine katkı sağlamaktadırlar. Gelişmiş öğrenim ve öğretime ulaşmak için hiçbirisi tek başına yeterli olmamakta, bu yüzden hepsi birbirini destekler ve geliştirir konumunda olmalıdır. Öğretimsel gelişim, mesleki gelişimden ayrılmaz. Şekilden de anlaşılacağı üzere, öğretimsel gelişimin ve mesleki gelişimin dolayısıyla da gelişmiş öğrenim ve öğretim sağlanması kurumsal destek ile mümkündür. Kurum, öğrencilerine ve öğretmenlerine gelişebilmeleri için yeterli desteği ve ortamları sağladığında, kendi kalitesini de arttıracaktır.

2.6. Öğretim Elemanlarının Mesleki ve Öğretimsel Gelişim İhtiyaçları İle İlgili Araştırmalar

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.

Peretomode (1982), Amerika Birleşik Devletlerindeki altı devlet üniversitesinin ziraat, işletme, eğitim ve mühendislik fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ve yöneticiler olmak üzere toplam 441 kişi ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadaki amaç, 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 belirlemektir. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir: 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.

Mbuh (1993), Güney Carolina Üniversitesinde öğretim amaçlı mesleki gelişim programlarını değerlendirmek amacıyla 1992 yılında 237 öğretim elemanı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilere göre, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının mesleki gelişim programlarına katıldıkları, yaş ve deneyime bağlı mesleki gelişim programlarına katılımın arttığı, genel olarak mesleki gelişim programlarının öğretimsel ve kişisel anlamda mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, kurum dışında düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok tercih edildiği ve öğretim ve bilgisayar eğitimlerinin en çok tercih edilen etkinlikler arasında yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gagne (1998) yılında öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirme etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemek maksadıyla Kanada'daki bir üniversitede 12 öğretim elemanı ile görüşmeler yaparak bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonunda ulaşılan bazı sonuçlar şöyledir: Öğretim üyeleri diğer öğretim elemanlarıyla birlikte çalışma ve onlarla konuşma gereksinimi duymaktadır. Öğretimsel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi için öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerektiği düşünülmektedir. Konu alanı bilgisinin tek başına yeterli olmadığı, nasıl öğretecekleri konusunda da bilgi sahibi olmanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yeni öğretim yöntemlerinin öğrenilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Joyal (1998), yöneticilerin ve öğretim elemanlarının öğretimsel mesleki gelişim etkinlikleri konusundaki algı ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla Kanada Newfunland Memorial Üniversitesi'nde bir çalışma yapmıştır. Verilerin görüşme yoluyla toplandığı araştırmaya altısı öğretim elemanı, altısı yönetici olmak üzere toplam on iki kişi katılmıştır. Öğretim elemanlarının önem verdikleri mesleki gelişim alanlarının etkili öğretim, öğretim stratejileri, öğretimin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olduğu araştırma sonuçlarında belirlenmiştir.

Korkut (1999) ğretim üyelerinin ğretim bilgi ve becerileri konusunda bir eğitime gereksinim duyup duymadıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, Amerika'daki niversiteler içinde tesadüfi yöntemle seçilen 28 niversite üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu niversitelerde görev yapan ve internet aracılığıyla ilişki kurulan ğretim üyelerinden 93' araştırmaya katılmıştır. Anket aracılığıyla toplanan verilerden ulaşılan bazı sonuçlar şunlardır: Öğretim yeleri, önceki iş ve ğretim deneyimlerinin öğretme performansı üzerinde olumlu katkılar sağladığını, ancak bu deneyimin bir formasyonla kazanılabilecek ğretim yeterliklerinin yalnızca bir boyutunu oluşturduğunu, bu nedenle sürekli bir eğitime gereksinim olduğunu düşünmektedirler. Öğretim yeleri, kariyerle ilgili kararlarda ğretim performansı ile ilgili değerlendirmelerin dikkate alınması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretim elemanları, akademik yükseltmelerde araştırma ve yayın ölçütlerine öncelik verilmesinin, ğretim elemanlarının ğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde engelleyici bir rol oynadığı görüşündedirler.

Lawry ve Froese (2001) ise meslek yüksekokullarında göreve yeni başlayan ğretim elemanlarına etkili ğretim becerilerinin nasıl kazandırılması gerektirdiğinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Veriler, karma yöntem kullanılarak, önce anket daha sonra da odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Kişisel bilgiler ve öğretimin etkililiğine yönelik görüşler anket ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesinde ise ğretim elemanlarının öğretici olarak kendilerini ne kadar etkili gördükleri bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ğretim üyelerinin %40'ı öncelikli temel rollerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı, %38'i danışman, %8'i ise bilgilendirici kişi olduğu belirlenmiştir. Öğretim yelerinin yarıdan fazlası diğer rollerini konu alanı uzmanı olma, içerik aktarıcı olma ve yeni bilgileri meslektaşlarıyla paylaşma olarak sıralamışlardır. Öğretim elemanları, özde kendilerini konu alanı uzmanı olarak grseler de, ğreticilik konusunda kendilerini yetersiz gördükleri için, ğreticilik konusunda eğitime ihtiyaç duydukları ve tüm ğretim üyelerinin bu tür eğitimler almadan derse girmemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Brawner, Felder, Allen ve Brent (2002) yılında Southeastern Üniversitesi Mühendislik Eğitimi niversite Koalisyonunu (SUCCEED) ğretim yöntemleri, mesleki gelişim programlarına katılım ve fakülte ödüllendirme sisteminde öğretimin öneminin algınaşı üzerine bir araştırma yapmışlardır. 1999 yılında gerçekleştirilen

araştırmada 586 katılımcı yer almıştır. Ancak katılımcıların 75'inin son üç yıldır lisans derslerine girmedikleri belirlendiği için, bu kişilerin yalnızca demografik özellikleri analiz edilmiştir. Araştırmada öğretimsel hedeflerin nasıl belirlendiği, etkin bir öğretimin nasıl uygulandığı ve mesleki gelişim programlarının öğretim üyelerinin öğretim yaklaşımlarını değiştirmede ne kadar etkili olduğu sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlasının katıldıkları eğitimlerde gördükleri öğretim yöntemlerini kullandıklarını; öğretimsel hedefleri oluşturdukları, yardımcı doçentlerin doçent ve profesörlere göre bu hedefleri oluşturmaya genellikle daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarını gösteren sonuçlara göre, katılımcıların yarısından fazlası okulda gerçekleştirilen eğitimlere haftada en az bir katıldıkları; karşılaştıkları sorunlar karşısında kitap, internet ve kılavuz programlardan yararlandıkları ve bir eğitim danışmanına başvurdukları saptanmıştır.

Moeini (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerinin ve mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, altı fakülteden 509 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğretim elemanlarının öğretimsel, kişisel, mesleki ve kurumsal alanlarda gelişime gereksinim duydukları, öğretim üyeleri ile araştırma görevlilerinin kendi gereksinimleri ve öğretimsel öz yeterliklerini etkileyen etmenler konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları, öğretim elemanları içinde 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 gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Erginer ve Dursun (2005) tarafından, öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ve bu konudaki gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2005 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesinde görev yapan 159 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının etkili öğretim becerilerine sahip olduklarını ve büyük çoğunluğu etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitiminin gerekli olduğunu, bu konuda düzenlenecek eğitimlerin altı ay ile bir yıl arasında olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Kürüm (2007) öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik doktora öğrenimi gören öğrencilerinin almaları öngörülen Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini, bu dersleri alan öğrenciler ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. 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 evrenini 756 doktora öğrencisi ve 25 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında gereksinim duyulan veriler iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini kapsayan Öğretimsel Gelişim programına katılan doktora öğrencileri, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kazandırılması öngörülen bilgi ve becerilerle ilişkili amaçların gerçekleştiğini; programın kendileri üzerinde genel olarak olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir. Ancak doktora öğrencilerinin yarısından fazlası bu dersleri alırken, özellikle görevlerinin gereği ders / iş yoğunluğunun fazla olması ve derslerin zamanının uygun olmaması nedeniyle sorunlar yaşamaktadır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun derslerin yüz yüze yapılmasını uygun gördükleri belirlenmiştir.

Ercan (2010) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşlerini almaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli 49 okutman katılmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış ve araştırmanın verileri açık uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanların mesleki gelişimi, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla meslektaşlarla bilgi alışverişinden, seminer, konferans, çalıştay gibi akademik toplantılar ile lisansüstü eğitim çalışmaları ve mesleki yayınların izlenmesine kadar farklı şekillerde gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Okutmanların çoğunun mesleki gelişime gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Schulz (2013) İngiltere’deki üniversitelerde görevli akademisyenlerin rol karmaşası, rol belirsizliği ve mesleki tatminlerini saptamaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmasını farklı mesleki düzeylerdeki akademisyenler ile yürütmüştür. Araştırmasında cinsiyet, bölüm ve akademik unvan değişkenlerinde farklılık olup olmadığına bakmıştır. Araştırmasının sonuçlarında hiçbir boyutta cinsiyet ve bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, akademik unvanlar arasında farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, profesörlerin diğer düzeydeki akademisyenlere göre daha düşük rol belirsizliği yaşadığı ve öğretim görevlilerinin diğer akademisyenlere göre daha düşük mesleki tatmin düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Alves ve Sarrico (2016) Yükseköğretim kurumlarında çalışan akademik personelin kalitesini araştırmak üzere Portekiz’de halkla ilişkiler bölümündeki öğretim elemanlarının katılımıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 236 öğretim elemanı katılım sağlamıştır. Araştırmada genel olarak, akademik personelin kalitesinin standartlara uygun olduğu ancak kalite standartlarını artırma ile ilgili ele alınması gereken sorunlar olduğu bulunmuştur. Bulgular, akademik personelin kalite standartlarını sürdürme ihtiyacını vurgulamakta, ancak bundan kaynaklanan olası problemleri engellemek için bazı politikaların gerekli olduğunu göstermektedir.

Çiçek (2016) Türkiye’deki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerini belirlemek ve öğretmen eğitimcilerinin belirlenen yeterliliklere sahip olmalarına ilişkin algılarının düzeylerini değerlendirmek adına bir araştırma yapmıştır. Araştırmasına 789 öğretmen eğitimcisi katılım sağlamıştır. Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında, öğretmen eğitimcileri özellikle kişisel özellikler ve değerleri konu alan yeterlilik maddelerinde kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Ayrıca, yeterlilik algı düzeyleri ile cinsiyetleri, unvanları ve mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermemektedir.

Manolova ve Kılıç (2018) akademisyenlerin öğretim performanslarına ve motivasyonlarına yönelik görüşlerini saptamak ve akademisyenlerin öğretim performansları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarını üç farklı fakülteden belirledikleri 153 akademisyen ile yürütmüşlerdir. Araştırmalarında cinsiyet, unvan, görev süresi, fakülte değişkeni gibi değişkenlere bakmışlardır. Sonuçlar, “performans etkinlikleri

boyutu’nda cinsiyet, unvan ve görev süresi değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermezken, fakülte değişkeninde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Ardıç (2018) Türkiye’de İngilizce’yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek adına, verilerini 2017-2018 akademik yılında Bilgi ve İletişim Teknolojileri alanında öğretmenlerin yeterliklerini ve eksikliklerini ölçen bir anket yoluyla topladığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Türkiye’de farklı devlet ve özel üniversitelerde farklı dil seviyelerindeki öğrencilere eğitim veren 200 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve daha önceden Bilgi ve İletişim Teknolojileri alanında eğitim alıp almaması gibi demografik bilgilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri alanındaki yeterlik seviyelerine önemli derecede etkisi olduğunu göstermiştir.

Cupido ve Norodien-Fataar (2018) Güney Afrika’daki üniversitelerdeki araştırma görevlilerinin ve akademik personelin gelişimini desteklemek için bir gelişim programı tasarlamış ve bu programın etkilerini tartışmışlardır. Bu programların öğrenci başarısına da katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Tasarladıkları gelişim programından sonra akademisyenlerin olumlu yönde geliştiği, kendilerini öğretimsel alanda geliştirdikleri gibi sonuçlar elde etmişlerdir. Ancak akademik personel için daha fazla destek programı gerektiğini ve bunun için kurumların daha fazla kaynak sağlaması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır.

Çam (2018) öğretim elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile ilgili ihtiyaçlarını belirlemek; belirlenen ihtiyaçlara göre TPAB’larının geliştirilmesi için bir mesleki gelişim programı tasarlamak, uygulamak ve bu programın etkilerini değerlendirmek adına 2016-2017 öğretim yılında eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden 30 öğretim elemanı ve 158 öğretmenle yapılandırılmış görüşmeler, günlükler, gözlemler ve görüş formlarıyla veri toplayarak bir araştırma yapmıştır. Önce ihtiyaç analizi yapmış ve bu analizin sonucunda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde ağırlıklı olarak PowerPoint eşliğinde anlatım yöntemlerini kullandıklarını ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı uyguladıkları sonucunu elde etmiştir. TPAB gelişimleri için tasarlanan mesleki gelişim programından sonra ise, öğretim elemanlarının TPAB’a göre öğrenme ortamlarını zenginleştirdiklerini ve öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde aktif

tutacak öğrenen merkezli eğitim anlayışını uygulamaya ağırlık verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Baykal (2019) iki farklı üniversitede karşılaştırmalı olarak bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının mesleki gelişme yönelik tutumlarının incelenmesidir. Baykal araştırmasını 2018-2019 akademik yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ve bir vakıf üniversitesinde çalışan 165 öğretim görevlisi ile yapmıştır. Araştırma verileri Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmış ve “mesleki gelişimi önemseme”, mesleki gelişimden zevk alma” gibi alt boyutlarda incelenmiştir. Katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak vakıf üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin devlet üniversitesindeki meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişimi daha çok önemseydiği ve mesleki gelişimden daha fazla zevk aldığını göstermiştir. Yüksekokulların kendi içinde yapılan karşılaştırmada, tutumlar ile cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, eğitim durumu, çalışma süresi değişkenleri arasında farklılıklar bulunmuştur.

Omorobi, Owan ve Ekpenyong (2019) Nijerya'daki üniversitelerde kurum desteğinin ve öğretimsel gelişimin önemini vurgulayan bir analiz yapmışlardır. Araştırma Calabar Üniversitesi'nde bulunan 15 fakülteden basit rastlantısal örneklem yöntemiyle seçilen 519 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda eğitim kaynaklarının kalitesi, öğretim hizmet sunumunun etkili olması ile önemli bir ilişkiye sahiptir ve öğretim görevlilerinin kalitesi, etkili eğitim sunumunun en güçlü yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özbek (2019) dijital dönüşümde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Yükseköğretim kurumlarının kalitelerini arttırabilmek için dijital dönüşümün önemini vurgulamıştır. Özbek araştırmasında mesleki gelişim modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çok aşamalı karma yöntemle desenlenen araştırmanın ilk aşamasında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları araştırılmış, öncelikli ihtiyaçların dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı ve dijital içerik üretimi olduğu belirlenmiştir. Anket, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen bulgular tasarlanan eğitimin öğretim elemanlarının konuya ilişkin farkındalıklarını arttırdığına işaret etmektedir. Ancak, öğretim elemanları eğitim süresince edindiklerini hayata geçirebilmek için bilim alanlarına özgü uygulamalarla desteklenen ileri eğitimlere de ihtiyaç duymaktadırlar.

Sistem yaklaşımı, yetişkin eğitimi kuramı ve dönüştürücü öğrenme kuramı bağlamında sentezlenen sonuçlara göre, öngörülen dönüşümün gerçekleşebilmesi için ulusal politikalarla şekillenen, kurumsal stratejilerle desteklenen, ödül-teşvik, destek hizmetleri, eğitimler ve değerlendirme süreçlerini içeren geniş kapsamlı bir girişim başlatılarak sürdürülebilir kılınmasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

Muramalla ve Alotaibi (2019) akademisyenlerin ders verme ve araştırma yapma ve akademik yönetim gibi alanlardaki iş yüküne karşı algılarını ölçmek amacıyla Suudi Arabistan'daki üniversitelerde araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında cinsiyet, ırk, üniversite türü, kadro durumu, enstitü ve çalışma şekli (tam zamanlı/yarı zamanlı) değişkenlerinde farklılık olup olmadığına bakmışlar ve öğretimsel iş yükü boyutunda cinsiyet, ırk, üniversite türü, kadro ve çalışma şekli değişkenlerinde fark bulunurken enstitü değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma ve akademik yönetim boyutlarında ise enstitü ve çalışma şekli değişkenleri dışındaki tüm değişkenlerde anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir.

Yaşar (2019) İngiliz Dili öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve kendi başlattıkları mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunma düzeyleri üzerine bir yüksek lisans çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada İngiliz Dili öğretim görevlilerinin kendi başlattıkları ve yürüttükleri mesleki gelişim faaliyetlerine olan tutumlarını ve bu tutumları belirleyen etmenleri incelemiş, bunun yanı sıra öğretim görevlerinin mesleki gelişim aktivitelerine verdikleri önem ve bu aktivitelere katılım seviyeleri ve katılımlarını engelleyen faktörleri de araştırmıştır. Karma bir araştırma deseni kullanmıştır. Nicel veriler anket, nitel veriler ise 7 kişi ile yapılan görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların kendi kişisel gelişimlerine olumlu tutumlar geliştirdikleri ortaya çıkmış, kişisel gelişimden zevk alış alt ölçeğinde de kadın ve erkek öğretim görevlileri arasında anlamlı istatistiksel farklar bulunmuştur. Mesleki gelişim aktivitelerine katılım konusunda da maliyet ve zaman yetersizliği engelleyici faktörler olarak ortaya çıkmış, nitel verilerle bu sonuçlar desteklenmiştir.

Gültekin ve diğerleri (2020) Uludağ Üniversitesi'nde akademik personelin eğitimle ilgili internet kullanımlarında kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında akademik personelin internet kullanım yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların kendilerini internet kullanımı konusunda yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Sonuçlara bakıldığında, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, çalışma yılı değişkeninde anlamlı farklılık elde edilmiştir.

2.7. Araştırma Görevlilerinin Mesleki ve Öğretimsel Gelişimleri İle İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta sadece araştırma görevlilerine yönelik yapılan çeşitli çalışmalara ve tüm öğretim elemanlarına yönelik yapılan çalışmaların sadece araştırma görevlilerine yönelik sonuçlarına yer verilmiştir.

Fink (1984) bilimsel araştırma ve öğretim etkinliklerine ayrılan zaman üzerine bir araştırma yapmış ve araştırmasında, araştırma görevlilerinin bilimsel araştırma etkinliklerine göre öğretimsel hazırlıklara daha fazla zaman ayırmak durumda kaldıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya bağlı olarak, araştırma görevlilerinin mesleki gelişim açısından desteklenmesi ve araştırma görevlilerine gerekli öğretimsel becerilerin kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut, Muştan ve Yalçınkaya (1999) araştırma görevlilerinin genel olarak göze çarpan sorunlarını tespit etmek ve bu yönde önerilerde bulunmak amacı ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarında, en büyük sorunlardan birinin araştırma görevlilerine ait görev tanımının belirsizliği olduğu belirtilmiştir. Diğer ülkelerle ülkemiz kıyaslandığında, diğer ülkelerde araştırma görevlisinin meslek tanımının açık ve net bir şekilde yapıldığı ve bu doğrultuda öğretim yardımcısı durumunda çalışanların derslere girmeleri ve iyi birer öğretmen olarak yetişmeleri için, sürekli bir şekilde okulun bünyesinde yürütülen eğitim programlarına katılmalarının sağlandığı belirtilmiştir.

Acar ve diğerleri (2004) Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi araştırma görevlilerine ilişkin, demografik bilgilerin saptanması, araştırma görevlilerinin yaptıkları işle ilgili memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, 2004 yılında, 60 araştırma görevlisinin katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma görevlilerinin %91.6'sı yaptıkları işin kendilerini maddi açıdan tatmin etmediğini belirtirken, %41.3'ü de manevi açıdan tatmin etmediğini belirtmiştir. Araştırma görevlilerinin %54.3'ü kendisini sürekli ders çalışan ve verilen ödevleri yapan bir öğrenci gibi

hissettiğini belirtirken, mesleki açıdan gelecek kaygılarının olduğuna katılanların oranı %87.9 bulunmuştur.

Bakioğlu ve Yaman (2004) Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerine yönelik engeller ve bu engellere yönelik çözümler bulmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. 117 araştırma görevlisi ile yaptıkları araştırmada, araştırma görevlilerinin %93'ünün hiç pedagojik formasyon eğitimi almadığı görülmüştür. Araştırma görevlilerinin % 76'sı öğretim üyelerinin özel -eğitim faaliyetleri dışındaki- işleriyle sürekli meşgul olmanın kariyer gelişimini olumsuz etkilediğini, % 80'i mesleklerinde en çok öğrendikleri evreninin ilk yıllar olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonunda, üniversitelerin “araştırma ağırlıklı” ve “öğretim ağırlıklı” olarak yapılandırılması ve araştırma görevlilerinin görev tanımının daha açık ve anlaşılır olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

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 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 duymaktadır. Araştırma görevlileri, 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 sunuluş biçimlerine ilişkin olarak tercihlerinin çalışma grubu, seminer, konferans biçiminde sıralanmaktadır, 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. Bunun yanı sıra, araştırma görevlilerinin önemli buldukları mesleki gelişim boyutuyla, cinsiyet, çalışma yılı, bölüm gibi değişkenler arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Kahraman (2010) çalışmasında lisansüstü eğitim yapmak amacıyla Yüksek Öğretim Kurumu tarafından bir başka üniversitede görevlendirilen araştırma görevlilerinin yaşam tarzı profillerini ve problemlerini bulmayı amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Hacettepe Üniversitesi'nde görevli 76 araştırma görevlisiyle çalışmıştır. Çalışmasında araştırma görevlileri için en önemli üç problemin ekonomik, ailevi ve mesleki problemler olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma görevlilerine hem geldikleri hem de 35. Madde ile görevlendirildikleri üniversitelerde, yaşanan mesleki sıkıntıları en aza indirmek için çeşitli eğitimler verilebilir önerisinde bulunmuştur.

Mürsel (2010) araştırma görevlisi çalışma yaşamı kalitesine olumlu ve olumsuz etki eden etmenleri ve kalite boyutlarında mevcut durumun sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmasında, Selçuk Üniversitesi'nde 2009-2010 akademik yılında görevli olan ve fakülte, eğitim düzeyi, cinsiyet, kadro gibi alanlarda farklılık gösteren 16 araştırma görevlisiyle çalışmıştır. Araştırma verilerine dayanarak, katılımcıların haklarının yasalarca etkili bir biçimde korunamaması ve karar sürecine katılamamalarının katılımcıların çalışma yaşamı kalitesini ciddi şekilde olumsuz etkilediği bulunmuş ve araştırma görevlilerinin çalışma yaşamı kalitelerinin yükseltilebilmesi için öncelikle bu iki sorunun giderilmesine yönelik radikal reformlar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Turner (2010) Çin ve Vietnam'daki üniversitelerde yaptığı çalışmada, araştırma görevlilerinin alandaki belirsiz konumunu, araştırma görevlilerinin kaygılarını, alanda yaşadıkları kısıtlama sorunlarını ve bu sorunlarla başa çıkma yöntemlerini tartışan bir makale yayınlamıştır. “Görünmezler” olarak bahsettiği araştırma görevlilerinin öğretim üyeleri tarafından fazla ciddiye alınmadığı ve görmezden gelindiğinden bahsetmiş ve bu görünmez araştırma görevlilerinin sesi olmayı amaçlamıştır. Araştırma görevlileri ile diğer öğretim üyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, iyi iş ilişkileri ve çalışma ortamı sağlanabilmesi adına, profesyonel ilişki ve arkadaşlık ilişkisi arasında denge sağlanmasının öneminden bahsetmiştir. Ancak

bu ilişkiyi kurarken, unvan olarak üst konumda bulunan öğretim üyelerinin üstten bakma ve kibir gibi duygulardan uzak durması gerektiğini belirtmiştir.

Kısa (2013) araştırma görevlilerinin mesleklerini nasıl kavramlaştırdıklarını ve ideallerindeki araştırma görevlilerini hangi kavramlarla betimlediklerini metaforlar aracılığıyla belirlemek ve metaforların seçiliş nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla çalışma grubunu Eğitim Fakülteleri'nden 47 araştırma görevlisinin oluşturduğu ve nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı bir çalışma yapmıştır. Bulgulara göre araştırma görevlileri kendilerini en çok “başka bir mesleğin üyeleri”ne benzetmişler ve bu meslekler içinde “Çıraklık ve sekreterlik” en sık belirtilen meslekler olmuştur. Bunun yanı sıra araştırma görevlilerinin kendilerini “işçi arılara”, “jokere”, “çaresiz kişilere”, “kölelere” ve “itaatkâr insanlara” benzettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenleri “görev belirsizliği, üstlerle ilişkiler, bürokratik ekstra işler, komuta birliğinin olmayışı” olarak belirtilmiştir.

Kara ve diğerleri (2014) araştırma görevlilerinin bilime ve bilimsel etkinliklere ilişkin algıları araştırıldığı nicel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma verileri statü, cinsiyet, alan gibi değişkenlerle detaylı olarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmaya 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında bir devlet üniversitesinde çalışmakta olan 347 araştırma görevlisi katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, erkek araştırma görevlilerinin kadın araştırma görevlilerine oranla bilimsel aktivitelere genel olarak daha fazla zaman ayırdıkları ve kendilerini bu alanda daha bilgili gördükleri ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırma görevlilerinin alan kategorilerine (sosyal bilimler, fen bilimleri ve mühendislik bilimleri) göre verdikleri yanıtlar dikkate alındığında, fen bilimleri ve mühendislik bilimleri araştırma görevlilerinin sosyal bilimler araştırma görevlilerine oranla bilim alanında kendilerini daha bilgili gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Poore ve diğerleri (2014) ziraat fakültesindeki araştırma görevlilerinin öğretimsel alana yönelik öz yeterlilik algılarını belirlemek adına bir araştırma yapmıştır. Araştırma verileri öğretimsel öz yeterlilik, öğrencilerle iletişim, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin büyük bir çoğunluğunun daha önce hiçbir öğretimsel eğitim almadığı ve yine birçoğunun daha önceden sahip olduğu bir öğretmenlik deneyimi olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, araştırma görevlilerinin öğretimsel öz yeterlilik algılarının düşük bulunması bu nedenlere bağlanmıştır.

Anıl, Ertuna ve Uysal (2015) araştırma görevlilerinin yaşadıkları mesleki sorunların önem düzeyini belirlemek adına, örneklemini 555 araştırma görevlisinin oluşturduğu bir araştırma yapmışlardır. Bu kapsamda araştırma görevlilerinin mesleki sorunlarını cinsiyet, öğrenim durumu ve kadro türü değişkenlerine göre incelenmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, araştırma görevlilerinin en önemli sorununun ekonomik olduğu, bunu sırasıyla mobbing, idare tarafından verilen fakülte işlerinin yoğunluğu, ödeneklerin yetersizliği ya da bulunmaması, kadro güvencesi olmaması, akademik olmayan işlere yönlendirme, fiziksel yetersizlikler ve yabancı dil sorunları gibi sorunların takip ettiği bulunmuştur. Araştırmada, araştırma görevlilerinin karşılaştıkları mesleki sorunlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın araştırma görevlileri mobbingi en önemli sorun olarak görürken erkek araştırma görevlileri bu sorunu altıncı sırada görmektedir. Öğrenim seviyesi değişkenine bakıldığında ise, doktora eğitimini tamamlamış araştırma görevlilerinin en önemli sorununun kadro güvencesinin olmaması olduğu görülmüştür. Kadro türü değişkeni açısından ise 50. maddenin d bendince atanan araştırma görevlilerinin en önemli sorunu kadro güvencesinin olmamasıdır sonuçları elde edilmiştir.

Büyükgoze ve Gün (2015) araştırma görevlilerinin özyeterlik inançları ile bireysel gelişim inisiyatifi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmalarında ilişkisel tarama modelinin kullanmışlardır. Çalışma grubunu İstanbul ve Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan 408 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda araştırma görevlilerinin özyeterlik inançları ile bireysel gelişim inisiyatifi kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu, araştırma görevlilerinin özyeterlik düzeylerinin bireysel gelişim inisiyatifi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Dönmez, Özoğlu ve Yalçın (2016) eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının, üniversitelerde araştırma takımlarının bir üyesi olan araştırma görevlilerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında, elde edilen veriler ile araştırma görevlisi kavramına ilişkin dokuz kavramsal kategori oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesinde çalışan öğretim elemanlarının araştırma görevlisi kavramına hem olumlu hem de olumsuz anlamlar yüklediği ortaya çıkmıştır. Araştırma görevlileri akademik anlamda olgunlaşma gösteren, hocaları tarafından eğitilen, çalıştıkları kurumda akademik işlerin yanında evrak işleri, programların yapılması, notların duyurulması

gibi verilen her işe zaman ayırmak zorunda kalan, bu nedenle kendi çalışmalarına gerekli ilgiyi gösteremeyen, akademik gelişmelerinde zorluklarla mücadele eden kişiler olarak algılandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Şahin ve Yılmaz (2016) Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi adına araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma yapmış ve araştırma görevlilerinin mesleklerini nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Çalışmalarında fenomenolojik araştırma deseni kullanmışlardır. Eğitim fakültesinde çalışan 10 araştırma görevlisi ile yürütülen çalışmada, araştırma görevlileri, görev tanımlarında olmadığı halde evrak ve angarya işleri yaptıklarını, hocaların yerine derslere girdiklerini ve onların özel işlerini yaptıklarını, bu durumun kendilerini rahatsız ettiğini ve kullanıldıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırma görevlilerinin akademik çalışmalarında da yeterince özgürce hareket edemedikleri, çalışmalarında baskı ve müdahale ile karşılaştıkları, özel ve mesleki hayatlarında ekonomik sorunlarla karşılaştıkları, tüm bu sorunların kendilerinde motivasyon kaybına neden olduğu belirlenmiştir. Araştırma görevlilerinin mesleklerinde edindikleri deneyimlerin, akademik kimlik inşa etme sürecinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Son olarak akademik kariyer ve bilimsel çalışmalar yapmanın araştırma görevlilerine mutluluk verdiği, onların akademik gelişimlerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Zehnder (2016) dönemlik bir öğretim teknikleri kursuna kaydolan araştırma görevlilerinin gelişimlerini izlemek üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma görevlileri öğretim teknikleri kursunda, etkili ders tasarlama, ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi, sınıftaki öğrenci çeşitliliği ve aktif öğrenme stratejileri üzerine dersler almışlardır ve kursu tamamladıktan sonra, kendilerini daha rahat hissettiklerini, böyle bir eğitim alarak akranlarıyla ve çeşitli eğitimcilerle bir araya gelmenin onlar için çok faydalı olduğunu, aldıkları eğitimden sonra bilgi eksikliklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir. Kursu katılan diğer araştırma görevlilerinden ve eğitimcilerden aldıkları geri dönüşlerin onlar için çok faydalı olduğunu belirtirken, çevrimiçi tartışma gruplarının gelişimlerinde çok etkili olmadığını söylemişlerdir. Araştırma sonucunda, elde edilen veriler doğrultusunda bir dönemlik bir kursun bile ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmış, akademik personel için bu tarz etkinliklerin planlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Rivera (2018) ders veren araştırma görevlilerine bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarını kapsayan 5 haftalık bir yaz eğitim programı tasarlamış ve araştırmasında, bu yaz programına katılan araştırma görevlilerinin mesleki algılarında değişiklik olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırmasının sonuçlarına göre, ders veren araştırma görevlileri yaz eğitim programından önce kendilerini sınıftaki otorite ve öğretici olarak görmekte ve daha çok öğretmen merkezli yaklaşımlarla ders anlatmaktadırlar. Aldıkları eğitimden sonra ise, araştırmaya katılan araştırma görevlileri, mesleğe yönelik farkındalıklarının arttığını, sınıfta otorite değil de aslında bir rehber olmaları gerektiğini, öğrencilerin yaptığı yorumlara ve eleştirilere daha çok önem vermeleri gerektiğini ve öğrencilere bir şeyler öğretirken aynı zamanda kendilerini de geliştirdiklerinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir.

3. 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

Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik bakış açılarının bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları ile belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modellerinde, geçmişte ya da hala devam eden durumlar var olduğu şekilde betimlenmeye çalışılır (Krathwohl, 1993). Karasar tekil tarama modelini, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modeli olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır (Karasar, 1998, 79). Bu araştırmada tekil tarama modeli ile araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin kişisel özellikleri, öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma ve gereksinim durumları betimlenmiştir.

İlişkisel tarama modelini ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olarak tanımlamıştır (Karasar, 1998, 81). Bu araştırmada ilişkisel tarama modeliyle, araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin ders esnasında kullanılan yöntem - teknikleri, araç, gereç, materyaller sağlama ve hazırlama aşamalarını, ölçme - değerlendirme ve genel olarak öğretim süreçlerini bilgi sahibi olma ve bunlara yönelik gereksinim durumları ile cinsiyet, enstitü, kadro ve öğrenim durumu gibi değişkenler arasında farklılık olup olmadığına bakılıp, betimlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bulunan Devlet Üniversitelerinde görev yapan araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken, örneklemin evreni temsil etmesi amaçlanmış ve ulaşılabilirlik ilkesi esas alınıp Uygun/Kazara Örnekleme yapılarak araştırma görevlileri seçilmiştir. Bu yöntem zaman, maliyet ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda, çalışma örneklemi İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinde 2018-2019 akademik yılında görevli bulunan araştırma görevlileri olarak belirlenmiştir.

Bu devlet üniversitesinin personel daire başkanlığının internet sayfaları taranarak, üniversite bünyesindeki tüm fakültelerde, belirtilen dönemlerde görevli olan araştırma görevlilerinin sayısı belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre, 2018-2019 öğretim yılında üniversite bünyesinde bulunan 11 fakülte ve bunlara bağlı olan 45 bölümde toplam 577 araştırma görevlisi bulunmaktadır. Bu araştırma görevlilerin 109'u 2447 SK'nın 35. maddesine göre geçici olarak atanan araştırma görevlileridir ve bu potansiyel katılımcılar da çalışma örneklemine dahil edilmiştir.

Anketler tüm araştırma görevlilerine e-posta yolu ile gönderilmiş ancak 34 katılımcı geri dönüş yapmıştır. Daha sonra, anketler elden dağıtılmak üzere 11 fakülteye de gidilmiş ancak araştırma görevlilerine bazı nedenlerden dolayı (akademik iş yoğunluğu, derste olma durumu, farklı üniversitelerde geçici görevlendirmede olma durumu vb.) ulaşamamıştır. Ulaşılan bazı araştırma görevlileri ise çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Süreç sonunda 250 araştırma görevlisine anket formu elden ulaştırılmış ancak 102 form doldurulmuş olarak geri toplanmıştır. Elden dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı yaklaşık %40,80 olmuştur. Elektronik posta ile yollanan anketler için geri dönüş oranı ise %5,89 olmuştur.

Toplanan anketlerden üç tanesi eksik ya da hatalı yanıtlandığı için değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirilmeye alınan anketlerin sayısı toplam 133 olmuştur. Örneklem büyüklüğünün 30'dan büyük ve 500'den küçük olması halinde, örnek büyüklüklerinin yeterli olması ve alt gruplara (cinsiyet, yaş vb.) ayrılması durumunda her gruptan 30 örneğin yer alması ilkelerine uygunluk göstermektedir

(Kuzu, 2013, 24). Çalışmaya katılan araştırma görevlilerine ait bazı özellikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışmaya Katılan Araştırma Görevlilerine Ait Bazı Özellikler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	54	40,60
	Erkek	79	59,40
Enstitü	Sosyal Bilimler Enst.	40	30,08
	Fen Bilimleri Enst.	93	69,92
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	45	33,83
	Doktora	88	66,17
Kadro Derecesi	33A Maddesi	64	48,12
	50D Maddesi	69	51,88
Toplam		133	100

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin 54'ünün kadın, 79'unun ise erkek olduğu görülmektedir. Bu katılımcılardan 40'ı Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı çalışmakta olup, 93'ü ise Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı çalışmaktadır. 45 araştırma görevlisi öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirtirken, 88 araştırma görevlisi öğrenim durumunu doktora olarak belirtmiştir. Son olarak bağlı bulundukları kadrolara baktığımızda, 64 araştırma görevlisi 33 A ve 69 araştırma görevlisi 50 D kadrosu ile çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına ve modeline bağlı olarak, araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Anket, nicel araştırma yöntemleri içerisinde en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden birisidir (Ekiz, 2003). Anket, sistematik bir veri toplama yöntemidir ve veriler, önceden belirlenmiş insanlara bir dizi sorular sorularak elde edilir (Houston, 2004, 9). Anket tekniği, araştırmacıya zaman ve maliyet tasarrufu sağlaması, daha geniş bir çevreye ulaşım sağlaması gibi olumlu taraflara sahip olmasının yanı sıra, genelde cevaplama oranının düşük olması, hatalı veya eksik yanıtlamalara ve yorumlamalara açık olması gibi olumsuz tarafları da olabilen bir tekniktir (Ekiz, 2003). Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin hazırlanması ve uygulanması devam eden başlıklarda açıklanmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerine 30 maddeden oluşan “Araştırma Görevlilerinin Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Amacıyla Görüş Alma Anketi” uygulanmıştır. Araştırmada, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik bakış açılarını bilgi sahibi olma durumu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu ile belirleyebilmek adına önce bir alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın taramasında bu araştırma konusu ile ilişkili veri toplama araçları incelenmiştir. Anket maddelerinin oluşturulması süreçlerinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Öğretmenlik Uygulaması Gözlem Formu’ndan” da yararlanılmıştır. Bu formdaki maddeler ve madde başlıkları örnek alınarak araştırmanın amaçları doğrultusunda, anket maddeleri ve madde başlıkları oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler düzenlenerek, pilot uygulama için bir taslak olarak hazırlanmıştır. Anketin kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için eğitim bilimleri alanında uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. 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, 151). Ön değerlendirmeler sonucunda, uzmanların geçerlilik konusunda yüksek oranda uyuşma sağladığı maddeler ankette tutulmuştur. Uzmanların yeterli oranda uyuşma sağlamadığı maddeler anket formundan çıkarılmıştır. Bu düzenlemeler yapılırken, maddelerin ankette tutulması için uzmanların maddelerin geçerliliğine yönelik uyuşma oranlarının %90-100 olması gerekliliği göz önüne alınmıştır (Büyüköztürk, 2013). Anket formunun pilot uygulama taslağı, araştırma görevlilerine hitaben araştırmanın konusunu, amacını ve anketin bölümlerini içeren kısa bir üst yazının ve demografik bilgilerini içeren dört sorunun haricinde, kapalı uçlu 30 soru ve açık uçlu dört sorudan oluşan dört ana bölümden ve iki boyuttan oluşmaktadır. Anketin taslak halinde toplam 34 madde bulunmaktadır ve her madde için hem “bilgi sahibi olma durumu”, hem de “ihtiyaç duyma durumu” için cevap almak hedeflenmiştir. Her boyut kendi içinde 5’li olarak derecelendirilmiştir. “Bilgi Sahibi Olma Durumu” boyutu için 1: Hiç Bilgi Sahibi Değilim, 2: Az Bilgi Sahibiyim, 3: Kararsızım, 4: Çok Bilgi Sahibiyim, 5: Tamamen Bilgi Sahibiyim şeklinde derecelendirilmiştir. “İhtiyaç Duyma Durumu” boyutu için ise 1: Hiç İhtiyacım Yok, 2: Az İhtiyacım Var, 3: Kararsızım, 4: Çok İhtiyacım var, 5: Tamamen İhtiyacım Var şeklinde

derecelendirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda anketin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Özdamar’a (2003, 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. Bu amaçla, faktör analizi, madde analizi gibi işlemler dikkate alınarak pilot uygulamanın madde sayısının en az iki katı bir grup büyüklüğüne uygulanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda, pilot uygulamanın madde sayısının en az iki katı bir grup büyüklüğüne uygulanması gerektiği göz önüne alınarak anketin pilot uygulaması belirlenen 68 araştırma görevlisi ile yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonunda tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların ortak kanısı sonucunda ankette 4 maddenin çıkartılması uygun görülmüştür. Bu maddeler açık uçlu olup, pilot uygulamaya katılan hiçbir araştırma görevlisi tarafından cevaplanmamıştır. Anket formunun son hali 30 maddeden oluşmaktadır. Bu 30 madde ise dört başlık altında, ölçtükleri özelliğe göre gruplandırılmıştır. Bu gruplar; öğrenme – öğretme süreci / planlama, öğretim süreci ve yöntem – teknik, sınıf yönetimi ve ölçme – değerlendirme şeklinde oluşturulmuştur.

Anketin ilk başlığı "Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama" başlığıdır. Bu başlık genel olarak ders öncesi planlamaların yapıldığı, dersin amaçlarının ve kazanımlarının belirlendiği, dersin içeriğinin, derste kullanılacak yöntemlerin, materyallerin ve etkinliklerin tasarlandığı, ölçme-değerlendirme sürecine yönelik ön tasarıların yapıldığı maddeleri kapsayan ve on sorudan oluşan bir başlıktır. İkinci başlık ise "Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik" başlığıdır. Bu başlık ise, zamanın etkin kullanımı, öğrencilerle iletişim, etkili dönüt, öğretimde bireysel farklılıklar gibi daha çok sınıf içindeki etkinlikleri kapsayan on maddeden oluşmaktadır. Üçüncü başlığımız "Sınıf Yönetimi" başlığıdır. Başlığın adından da öngörülebileceği üzere bu başlıkta, kalabalık gruplarla başa çıkabilme, demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme gibi altı maddenin yer almaktadır. Son başlığımız "Ölçme-Değerlendirme" başlığıdır. Puanlama yapabilme, değerlendirme yapabilme şeklinde dört maddeden oluşmaktadır.

3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Etik

Etik ilkeler gereği, anketler araştırma görevlilerine iletilmeden önce çalışmanın yürütüldüğü kurumdan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya katılan araştırma görevlileri, anketin önündeki bilgilendirme yazısının dışında sözlü olarak da çalışmanın amaçlarına yönelik bilgilendirilmiştir. Gizlilik esasları gereği çalışmaya katılan araştırma görevlilerinden anketlerde kişisel bilgilerini deşifre edecek hiçbir bilgi istenmemiştir.

Hazırlanan anket için internet üzerinden bir link oluşturulmuştur. Üniversitede görevli tüm araştırma görevlilerine anketi yanıtlamaları için bu link elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Elektronik posta yolu ile yollanan anketlere 34 araştırma görevlisi geri dönmüştür. Bu sayı araştırmanın yürütülebilmesi için yeterli olmamıştır. Bu nedenle anket, bazı araştırma görevlilerine elden de ulaştırılmış ve geri toplanmıştır. Anket elden dağıtılmak üzere 11 fakülteye de gidilmiştir. Ancak araştırma görevlilerinin iş yoğunlukları, farklı üniversitelerde görevlendirilmede ya da eğitimde olmaları gibi durumlardan dolayı araştırma görevlilerinin hepsine ulaşılammış olması veya ulaşılan bazı araştırma görevlilerinin araştırmaya katılmaya isteksiz olmaları gibi nedenlerden ötürü toplam 250 anket formu elden teslim edilmiş, 102 doldurulmuş anket formu geri toplanmıştır. Elektronik posta ile toplanan 34 anket ve elden teslim alınan 102 doldurulmuş anket ile birlikte toplanan anket sayısı toplam 136 olmuştur. 136 anketin içinde üç anketin eksik veya yanlış doldurulduğu tespit edildiğinden bu üç anket değerlendirme dışında tutulmuş, değerlendirmeler 133 anket verisi üzerinden yapılmıştır.

3.6. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın verilerinin analizinden önce, veri toplama aracının güvenirlik ve geçerliliğine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda veri toplama aracının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,956$ olarak hesaplanmıştır. Katsayının 0,7 ve üstü bulunması, anketin güvenirliğinin iyi olarak kabul edilebilir olmasından dolayı (Kılıç, 2016), bu değerin yüksek ve kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Anketin iç tutarlılığı için faktör analizi yapılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) istatistik değerlerine bakılmıştır. KMO değerinin yüksek olması anketteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği

anlamına gelir (Kaya, 2013, 180). Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracının KMO katsayısı 0,87 bulunmuştur ve KMO ölçütüne göre anketin iç tutarlılığı ($0,90 \geq KMO > 0,80 = \text{iyi}$) iyi olarak yorumlanabilir (Yurdugül, 2013). Bunun yanı sıra 34 maddeden oluşan anketin dört alt başlığına ait güvenirlik katsayıları ve KMO değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4:Anketteki Dört Alt Başlığa Ait Soru Sayısı Dağılımları, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları ve KMO Değerleri

Sıra No	Alt Başlıklar	Madde Sayısı	α	KMO
1.	Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama	11	,850	,843
2.	Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik	11	,848	,810
3.	Sınıf Yönetimi	7	,749	,778
4.	Ölçme-Değerlendirme	5	,787	,709

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde Cronbach Alpha katsayısının her başlıkta $\alpha > 0,7$ şeklinde olmasından dolayı başlıkların güvenirliğinin iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. KMO katsayılarına bakıldığında ise ilk iki başlığın içtutarlılığının iyi derecede olduğu ($0,90 \geq KMO > 0,80 = \text{iyi}$), son iki başlığının ise orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir ($0,80 \geq KMO > 0,70 = \text{orta düzey}$) (Yurdugül, 2013).

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için, öncelikli olarak anketler tek tek incelenmiştir. Bu incelemelerde, e-posta yoluyla toplanan 34 anket ve elden dağıtılıp geri toplanan 102 anketten eksik veya yanlış doldurulduğu tespit edilen üç anket değerlendirme dışına alınmıştır. Değerlendirmeye alınan 133 anket tek tek numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde paket programlardan yararlanılmıştır. Geri dönen anket formlarındaki cevaplar kodlanarak SPSS 25 paket programına yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Anketin, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişime yönelik bakış açılarını bilgi sahibi olma boyutu ile belirleyebilmek için hazırlanan kısmındaki her bir madde için “tamamen bilgi sahibiyim” seçeneğine 5, “çok bilgi sahibiyim” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “az bilgi sahibiyim” seçeneğine 2 ve “hiç bilgi sahibi değilim”

seçeneğine 1 puan verilmiştir. Anketin, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişime yönelik bakış aıllarını ihtiyaç duyma boyutu ile belirleyebilmek için hazırlanan kısımdaki her bir madde için “tamamen ihtiyacım var” seçeneği için 5, “ok ihtiyacım var” seçeneği için 4, “kararsızım” seçeneği için 3, “az ihtiyacım var” seçeneği için 2 ve “hiç ihtiyacım yok” seçeneği için 1 puan verilmiştir. Verilerin bilgisayara aktarımında bu puanlamadan yararlanılmıştır. Bu beşli derecelendirmede 1-5 arasında dört aralık bulunmaktadır ve her aralığın puanlanması; aralık sayısının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Bu doğrultuda işlem $4:5=0.80$ şeklinde formüle edilmiş ve elde edilen sonuçtan hareketle her aralığın 0.80 puanı kapsaması gerekmektedir (Yenilmez, 2008).

Puan aralığı “Bilgi Sahibi Olma Durumu” boyutu için aşağıda gösterilen şekilde yapılmıştır.

- 1.00-1.80 aralığı: Hiç Bilgi Sahibi Değilim,
- 1.81-2.60 aralığı: Az Bilgi Sahibiyim,
- 2.61-3.40 aralığı: Kararsızım,
- 3.41-4.20 aralığı: Çok Bilgi Sahibiyim,
- 4.21-5.00 aralığı: Tamamen Bilgi Sahibiyim.

Puan aralığı “İhtiyaç Duyma Durumu” boyutu için ise aşağıda gösterilen şekilde yapılmıştır.

- 1.00-1.80 aralığı: Hiç İhtiyacım Yok,
- 1.81-2.60 aralığı: Az İhtiyacım Var,
- 2.61-3.40 aralığı: Kararsızım,
- 3.41-4.20 aralığı: Çok İhtiyacım Var,
- 4.21-5.00 aralığı: Tamamen İhtiyacım Var.

Araştırma görevlilerinin ankete vermiş oldukları cevaplar, araştırmanın amacına ve alt sorularına bağlı kalınarak analiz edilmiştir. Birinci ve ikinci alt problemlere yönelik veriler yani araştırma görevlilerin bilgi sahibi olma durumu ve ihtiyaç duyma boyutları, verilerin aritmatik ortalamaları alınarak analiz edilmiştir. nc alt probleme dayalı veriler yani araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasındaki farklılık bağımlı durumlar t testi (paired sample t test) yöntemiyle analiz edilmiştir. Dördüncü ve beşinci alt probleme yönelik veriler yani araştırma görevlilerinin, bilgi sahibi olma ve bunlara yönelik gereksinim durumları

ile cinsiyet, enstitü, kadro durumu ve eğitim durumu gibi değişkenler arasında farklılık olup olmadığını saptamak için ise bağımsız durumlar t testi (independent samples t test) uygulanmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümler için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. T-testinin test istatistiği değeri gruplar arası varyansın eşit olup olmamasına durumuna göre farklılık göstereceğinden t-testi yapılmadan önce grupların varyanslarının eşitliği test edilmelidir (Kuzu). T-testi analizinden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk analizi ($p > 0,05$), Q-Q doğrusal dağılım grafiği ve Levene testi verilerinden faydalanılmıştır. Levene testi ile birim grupların varyanslarının eşitliği test edilmiş ve verilere göre grupların eşitliği söz konusu olmuştur ($p > 0,05$). Q-Q doğrusal dağılım grafiğinde gözlemler düz bir doğru etrafında dağılım göstermiştir ve veri setinin dağılımının normal olduğu görülmüştür. Tüm bu analizler sonucu dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan sonra t testi analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerine iki boyutlu 30 maddelik anket uygulanmıştır. Bu 30 madde, öğrenme-öğretme süreci planlama, öğretim süreci ve yöntem-teknik, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme olmak üzere 4 başlık altında toplanmıştır. Öğrenme-öğretme süreci planlama başlığı altında toplam 10, öğretim süreci ve yöntem-teknik başlığı altında toplam 10, sınıf yönetimi başlığı altında toplam 6 ve ölçme-değerlendirme başlığında toplam 4 olmak üzere, anket toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırma görevlilerinden bu 30 maddeye hem bilgi sahibi olma, hem de ihtiyaç duyma durumu boyutlarına yanıt vermeleri istenmiştir. Bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt Problem 1: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları hangi düzeydedir?

Çalışmaya katılan 133 araştırma görevlisinin 4 başlık altındaki 30 maddeye verdikleri bilgi sahibi olma durumu boyutu cevapları analiz edilmiştir. Bu analizlere göre, araştırma görevlilerinin genel bilgi sahibi olma aritmetik ortalamaları 3,45 olarak bulunmuştur. Bu sonuç da genel olarak bilgi sahibi olma durumlarının “çok bilgi sahibiyim” olduğunu göstermektedir. Dört başlığı ayrı ayrı olarak inceleyecek olursak;

İlk olarak, anketin ilk başlığı olan Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığında bulunan, anketin ilk on maddesine verdikleri cevaplara bakılmış ve bu başlıktaki maddeler hakkında genel olarak bilgi sahibi olma aritmetik ortalamaları 3,34 olarak bulunmuş olup, bu başlığa yönelik bilgi sahibi olma durumları “kararsızım” olarak belirlenmiştir. Bu başlıktaki maddeler tek tek incelenmiş ve maddelerin bilgi sahibi olma aritmetik ortalamaları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki Maddelerin Bilgi Sahibi Olma Aritmetik Ortalamaları

Maddeler	$\bar{x}$
1. Dersin amaçlarını, hedeflerini belirleyebilme	3,75
2. Ders içeriği hazırlama	3,53
3. Öğretim materyali hazırlama	3,52
4. Öğretim etkinlikleri planlama	3,41
5. Öğretim yöntemlerini seçme	3,34
6. Ölçme aracı geliştirme	3,17
7. Değerlendirme sürecini planlama	3,47
8. Öğretim için uygun araç-gereçleri seçme	3,44
9. Öğretim ortamlarını fiziksel olarak düzenleme	3,42
10. Çevrimiçi (online) ders tasarlama ve geliştirme	2,33

Tablo 5’te görüldüğü üzere Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki on madde içinde en çok bilgi sahibi olma derecesine sahip madde 3,75’lik bir aritmetik ortalama ile birinci madde olmuştur. En az bilgi sahibi olma derecesine sahip madde ise 2,33 aritmetik ortalama ile bu başlıktaki son soru olmuştur.

İkinci olarak Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığı altında bulunan anketin ikinci on maddesine (anketin 11-20. maddeleri) verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise bu başlık altındaki maddeleri hakkında bilgi sahibi olma durumları aritmetik ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırma görevlilerinin bu başlık altındaki maddeler hakkında bilgi sahibi olma durumları “çok bilgi sahibiyim” olarak belirlenmiştir. Bu başlık altındaki on madde ve bilgi sahibi olma aritmetik ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığındaki Maddelerin Bilgi Sahibi Olma Aritmetik Ortalamaları

Maddeler	$\bar{x}$
11. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme	3,27
12. Etkili dönüt ve düzeltme sağlama	3,33
13. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı etkili kullanma	3,79
14. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme	3,67
15. Öğretim için uygun araç- gereçleri kullanma	3,60
16. Öğretimde ipuçlarından yararlanma	3,41
17. Öğrencileri derse katma ve güdüleme	3,47
18. Öğrencilerle etkili iletişim kurma	3,93
19. Zamanı etkili kullanabilme	3,40
20. Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	3,06

Tablo 6’da aritmetik ortalamaları verilen Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığı altında bulunan maddeler tek tek incelendiğinde en çok bilgi sahibi olduğu belirtilen madde 3,93 aritmetik ortalama ile anketin 18. maddesi olmuştur. En az bilgi sahibi olunan madde ise 3,06 aritmetik ortalama ile 20. madde olmuştur.

Üçüncü olarak Sınıf Yönetimi başlığı altında bulunan altı madde incelendiğinde (anketin 21-26. maddeleri), bu altı maddenin toplam bilgi sahibi olma durumu aritmetik ortalaması 3,42 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırma görevlilerinin bu başlık altındaki maddeler hakkında bilgi sahibi olma durumları “çok bilgi sahibiyim” olarak belirlenmiştir. Bu başlık altındaki altı maddenin bilgi sahibi olma aritmetik ortalamaları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Yönetimi Başlığındaki Maddelerin Bilgi Sahibi Olma Aritmetik Ortalamaları

Maddeler	$\bar{x}$
21. Kalabalık gruplarla başa çıkabilme	3,40
22. Derse uygun bir giriş yapabilme	3,60
23. Derse ilgi ve dikkati çekebilme	3,50
24. Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme	3,57
25. Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme	3,18
26. Övgü ve tavır alma davranışlarının kullanılması	3,25

Tablo 7’de aritmetik ortalamaları verilen Sınıf Yönetimi başlığındaki altı madde tek tek incelendiğinde, araştırma görevlilerinin en çok bilgi sahibi olduğu belirttikleri madde 3,60 aritmetik ortalama ile anketin 22. maddesi olmuştur. Araştırma görevlilerinin en az bilgi sahibi olduğu belirttikleri madde ise 3,18 aritmetik ortalama ile anketin 25. maddesi olmuştur.

Son olarak Ölçme-Değerlendirme başlığında bulunan dört maddeye (anketin 27-30. maddeleri) verilen cevaplar analiz edildiğinde 3,52 aritmetik ortalama ile en yüksek bilgi sahibi olma durumu bu başlıkta gözlenmiştir. Bu sonuca göre araştırma görevlilerinin bu başlık altındaki maddeler hakkında bilgi sahibi olma durumları “çok bilgi sahibiyim” olarak belirlenmiştir. Bu başlıktaki dört maddenin bilgi sahibi olma aritmetik ortalamaları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Ölçme-Değerlendirme Başlığındaki Maddelerin Bilgi Sahibi Olma Aritmetik Ortalamaları

Maddeler	$\bar{x}$
27. Hedef davranışlara uygun ölçme aracı kullanma	3,27
28. Öğretimin etkililiğini değerlendirebilme	3,43
29. Sonuçları puanlayabilme ve yorumlayabilme	3,81
30. Süreç değerlendirmesi yapabilme	3,58

Tablo 8’de aritmetik ortalamaları verilen bu başlık altındaki dört madde tek tek incelendiğinde ise, araştırma görevlilerinin en çok bilgi sahibi olduğu belirttikleri

madde 3,81 aritmatik ortalama ile anketin 29. maddesi olmuştur. Araştırma görevlilerinin en az bilgi sahibi olduğu belirttikleri madde ise 3,27 aritmatik ortalama ile anketin 27. maddesi olmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt Problem 2: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları hangi düzeydedir?

Ankete katılan 133 araştırma görevlisinin 4 başlık altındaki 30 maddeye verdikleri ihtiyaç duyma durumu boyutu cevapları analiz edilmiştir. Bu analizlere göre, araştırma görevlilerinin genel ihtiyaç duyma aritmatik ortalamaları 3,11 olarak bulunmuştur. Bu sonuç da genel olarak ihtiyaç duyma durumlarının “kararsızım” derecesinde olduğunu göstermektedir. Dört başlığı ayrı ayrı olarak inceleyecek olursak;

Anketin ilk başlığı olan Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığında bulunan, anketin ilk on maddesine verdikleri cevaplara bakıldığında, bu başlıktaki maddelere genel olarak ihtiyaç duyma aritmatik ortalamaları 2,97 olarak bulunmuş olup, bu başlığın tüm anketteki başlıklar içinde en düşük ihtiyaç duyma derecesine sahip olduğu saptanmıştır. İhtiyaç duyma durumlarının “kararsızım” derecesinde olduğu belirlenmiştir. Bu başlıktaki maddelerin ihtiyaç duyma ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki Maddelerin İhtiyaç Duyma Durumu Aritmetik Ortalamaları

Maddeler	$\bar{x}$
1. Dersin amaçlarını, hedeflerini belirleyebilme	2,90
2. Ders içeriği hazırlama	2,93
3. Öğretim materyali hazırlama	2,98
4. Öğretim etkinlikleri planlama	2,84
5. Öğretim yöntemlerini seçme	3,00
6. Ölçme aracı geliştirme	3,12
7. Değerlendirme sürecini planlama	2,98
8. Öğretim için uygun araç-gereçleri seçme	2,96
9. Öğretim ortamlarını fiziksel olarak düzenleme	2,90
10. Çevrimiçi (online) ders tasarlama ve geliştirme	3,08

Tablo 9’da aritmetik ortalamaları verilen maddeler tek tek incelendiğinde, en çok ihtiyaç duyma aritmetik ortalamasına sahip olan madde 3,12’lik bir ortalama ile 6. madde olmuştur. En az ihtiyaç duyulan sahip madde ise 2,84 aritmetik ortalama ile anketin 4. maddesi olmuştur.

İkinci başlık olan Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığı altında bulunan anketin ikinci on maddesine (anketin 11-20. maddeleri) verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise bu başlıktaki maddelere genel olarak ihtiyaç duyma aritmetik ortalamaları 3,18 olarak bulunmuş olup, ihtiyaç duyma durumlarının “kararsızım” derecesinde olduğu belirlenmiştir. Ankette en çok ihtiyaç duyma ortalamasına sahip başlık bu başlık olmuştur. Bu başlıktaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma aritmetik ortalamaları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığındaki Maddelerin İhtiyaç Duyma Durumu Aritmetik Ortalamaları

Maddeler	$\bar{x}$
11. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme	3,15
12. Etkili dönüt ve düzeltme sağlama	3,10
13. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı etkili kullanma	3,16
14. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme	3,15
15. Öğretim için uygun araç- gereçleri kullanma	2,98
16. Öğretimde ipuçlarından yararlanma	3,12
17. Öğrencileri derse katma ve güdüleme	3,21
18. Öğrencilerle etkili iletişim kurma	3,20
19. Zamanı etkili kullanabilme	3,41
20. Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	3,25

Tablo 10’da aritmetik ortalamaları verilen maddeler tek tek incelendiğinde ise, en çok ihtiyaç duyulan madde 3,41’lik aritmetik ortalama ile 19. madde olmuştur. En az ihtiyaç duyulan madde ise 2,98 aritmetik ortalama ile anketin 15. maddesi olmuştur.

Üçüncü başlık olan Sınıf Yönetimi başlığı altında bulunan altı madde incelendiğinde (anketin 21-26. maddeleri), bu altı maddenin toplam ihtiyaç duyma durumu aritmetik ortalamaları 3,16 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırma görevlilerinin bu başlık altındaki maddelere ihtiyaç duyma durumlarının “kararsızım” derecesinde olduğu belirlenmiştir. Bu başlık altındaki altı maddelerin ihtiyaç duyma ortalamaları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Sınıf Yönetimi Başlığındaki Maddelerin İhtiyaç Duyma Durumu Aritmatik Ortalamaları

Maddeler	$\bar{x}$
21. Kalabalık gruplarla başa çıkabilme	3,25
22. Derse uygun bir giriş yapabilme	3,11
23. Derse ilgi ve dikkati çekebilme	3,22
24. Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme	3,03
25. Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme	3,27
26. Övgü ve tavır alma davranışlarının kullanılması	3,08

Tablo 11’de aritmatik ortalamaları verilen altı madde tek tek incelendiğinde ise, araştırma görevlilerinin en çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri madde 3,27 aritmetik ortalama ile anketin 25. maddesi olmuştur. Araştırma görevlilerinin en az ihtiyaç duyduklarını belirttikleri madde ise 3,03 aritmetik ortalama sahip olan anketin 24. maddesi olmuştur.

Araştırma görevlilerinin anketin son başlığı olan Ölçme-Değerlendirme başlığında bulunan dört maddeye (anketin 27-30. maddeleri) verdikleri cevaplar analiz edildiğinde bu dört maddenin toplam ihtiyaç duyma durumu aritmetik ortalaması 3,10 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırma görevlilerinin bu başlık altındaki maddelere ihtiyaç duyma durumlarının “kararsızım” derecesinde olduğu belirlenmiştir. Bu başlık altındaki dört maddenin ihtiyaç duyma ortalamaları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Ölçme-Değerlendirme Başlığındaki Maddelerin İhtiyaç Duyma Durumu Aritmatik Ortalamaları

Maddeler	$\bar{x}$
27. Hedef davranışlara uygun ölçme aracı kullanma	3,11
28. Öğretimin etkililiğini değerlendirebilme	3,15
29. Sonuçları puanlayabilme ve yorumlayabilme	3,05
30. Süreç değerlendirmesi yapabilme	3,10

Tablo 12’de aritmetik ortalamaları verilen dört madde tek tek incelendiğinde, araştırma görevlilerinin en çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri madde 3,15 aritmetik ortalama ile anketin 28. maddesi olmuştur. Araştırma görevlilerinin en az ihtiyaç duyduklarını belirttikleri madde ise 3,05 aritmetik ortalamaya sahip olan anketin 29. maddesi olmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt Problem 3: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile ihtiyaç duyma durumları boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt probleme ait bulgulara ulaşabilmek için veriler 4 başlık altında toplanmış madde gruplarının teker teker, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının eşleştirilmesi ile analiz edilmiştir. Bu verileri elde edebilmek için maddeler, Bağımlı Örneklem t-test (Paired Sample t-Test) yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analizlere göre,

İlk olarak, Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki on madde incelenmiştir. Bu başlık altında bulunan on madde Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki Maddeler

1.	Dersin amaçlarını, hedeflerini belirleyebilme
2.	Ders içeriği hazırlama
3.	Öğretim materyali hazırlama
4.	Öğretim etkinlikleri planlama
5.	Öğretim yöntemlerini seçme
6.	Ölçme aracı geliştirme
7.	Değerlendirme sürecini planlama
8.	Öğretim için uygun araç-gereçleri seçme
9.	Öğretim ortamlarını fiziksel olarak düzenleme
10.	Çevrimiçi (online) ders tasarlama ve geliştirme

Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığındaki on maddenin, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilerek, iki

boyut arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bulunmaya çalışılmıştır. Analiz verileri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığı Bilgi Sahibi Olma Boyutu ve İhtiyaç Duyma Boyutu T-test Analizi Verileri

Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığı								
	$\bar{x}$	Std. Sapma	Ort. Std. Hata	%95 Güven Aralığı		t	sd	p
				Alt	Üst			
Bilme ve İhtiyaç Durumu	,37068	1,24929	,10833	,15639	,58496	3,422	132	,001

Tablo 14’teki analiz verilerine göre, araştırma görevlilerinin bu maddelere yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutunun aritmatik ortalaması 3,34, ihtiyaç duyma boyutunun aritmatik ortalaması ise 2,97 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama verisi t-test ile analiz edildiğinde iki boyutun aritmatik ortalamaları arasında ,370 fark olduğu görülmüştür. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,001$ olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, araştırma görevlilerinin Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu aritmatik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)

İkinci olarak Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığındaki on madde incelenmiştir. Bu başlık altındaki on madde Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığındaki Maddeler

11.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme
12.	Etkili dönüt ve düzeltme sağlama
13.	Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı etkili kullanma
14.	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme
15.	Öğretim için uygun araç- gereçleri kullanma
16.	Öğretimde ipuçlarından yararlanma
17.	Öğrencileri derse katma ve güdüleme
18.	Öğrencilerle etkili iletişim kurma
19.	Zamanı etkili kullanabilme
20.	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığındaki on maddenin, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilerek, iki boyut arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bulunmaya çalışılmıştır. Analiz verileri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı Bilgi Sahibi Olma Boyutu ve İhtiyaç Duyma Boyutu T-test Analizi Verileri

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı								
	$\bar{x}$	Std. Sapma	Ort. Std. Hata	%95 Güven Aralığı		t	sd	p
				Alt	Üst			
Bilme ve İhtiyaç Durumu	,32331	1,34867	,11694	,09198	,55464	2,765	132	,007

Tablo 16’daki analiz verilerine göre, araştırma görevlilerinin bu maddelere yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutunun aritmetik ortalaması 3,50, ihtiyaç duyma durumu boyutunun aritmetik ortalaması ise 3,18 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama verisi t-test ile analiz edildiğinde iki boyutun ortalamaları arasında ,323 fark olduğu görülmüştür. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,007$ olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, araştırma görevlilerinin Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)

Üçüncü olarak Sınıf Yönetimi Başlığındaki altı madde incelenmiştir. Bu başlık altındaki altı madde Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Sınıf Yönetimi Başlığındaki Maddeler

21.	Kalabalık gruplarla başa çıkabilme
22.	Derse uygun bir giriş yapabilme
23.	Derse ilgi ve dikkati çekebilme
24.	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme
25.	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme
26.	Övgü ve tavır alma davranışlarının kullanılması

Sınıf Yönetimi Başlığındaki altı maddenin, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilerek, iki boyut arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bulunmaya çalışılmıştır. Analiz verileri Tablo 18’te gösterilmiştir.

Tablo 18: Sınıf Yönetimi Başlığı Bilgi Sahibi Olma Boyutu ve İhtiyaç Duyma Boyutu T-test Analizi Verileri

Sınıf Yönetimi Başlığı								
	$\bar{x}$	Std. Sapma	Ort. Std. Hata	Güven Aralığı		t	sd	p
				Alt	Üst			
Bilme ve İhtiyaç Durumu	,25689	1,49445	,12959	,00056	,51322	1,982	132	,050

Tablo 18’deki analiz verilerine göre, araştırma görevlilerinin bu maddelere yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutunun aritmetik ortalaması 3,42, ihtiyaç duyma durumu boyutunun aritmetik ortalaması ise 3,16 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama verisi t-test ile analiz edildiğinde iki boyutun ortalamaları arasında ,323 fark olduğu görülmüştür. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,050$ olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, araştırma görevlilerinin Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Son olarak Ölçme- Değerlendirme Başlığındaki dört madde incelenmiştir. Bu başlık altındaki dört madde Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Ölçme-Değerlendirme Başlığındaki Maddeler

27.	Hedef davranışlara uygun ölçme aracı kullanma
28.	Öğretimin etkililiğini değerlendirebilme
29.	Sonuçları puanlayabilme ve yorumlayabilme
30.	Süreç değerlendirmesi yapabilme

Ölçme- Değerlendirme Başlığındaki dört maddenin hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilerek, iki boyut arasında

anlamli bir fark olup olmadığı bulunmaya çalışılmıştır. Analiz verileri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Ölçme-Değerlendirme Başlığı Bilgi Sahibi Olma Boyutu ve İhtiyaç Duyma Boyutu T-test Analizi Verileri

Ölçme- Değerlendirme Başlığı								
	$\bar{x}$	Std. Sapma	Ort. Std. Hata	%95 Güven Aralığı		t	sd	p
				Alt	Üst			
Bilme ve İhtiyaç Durumu	,42105	1,51675	,13152	,16089	,68121	3,201	132	,002

Tablo 20’deki analiz verilerine göre, araştırma görevlilerinin bu maddelere yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutunun aritmatik ortalaması 3,52, ihtiyaç duyma durumu boyutunun aritmatik ortalaması ise 3,10 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama verisi t-test ile analiz edildiğinde iki boyutun ortalamaları arasında ,421 fark olduğu görülmüştür. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,002$ olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, araştırma görevlilerinin Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu aritmatik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt Problem 4: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları,

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim durumu,
- c) bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 - D. Maddesi) ve
- d) bağlı bulundukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri)

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerine iki boyutlu 30 maddelik anket uygulanmıştır. Yukarıda belirtilen değişkenler ile arasındaki ilişki bağımsız gruplar

(Independent Samples) t- testi ile incelenmiştir. Anketteki her başlık ve boyut ayrı ayrı incelenmiştir.

İlk olarak araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile cinsiyet değişkenine bakılmıştır. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile cinsiyet değişkenine ait t-testi veriler Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Anketteki Başlıklara Yönelik Bilgi Sahibi Olma Durumları ile Cinsiyet Değişkeni T-Test Analizi Verileri

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
Kadın	54	3,47	0,76	1,621	131	0,107
Erkek	79	3,25	0,75			
Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
Kadın	54	3,71	0,78	2,589	131	0,011
Erkek	79	3,36	0,72			
Sınıf Yönetimi Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
Kadın	54	3,50	0,78	1,050	131	0,296
Erkek	79	3,36	0,81			
Ölçme-Değerlendirme Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
Kadın	54	3,68	0,83	1,690	131	0,093
Erkek	79	3,42	0,92			

Yukarıda bulunan Tablo 21’deki veriler aşağıda başlıklara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan katılımcıların 54’ü kadın, 79’u ise erkek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan kadın katılımcıların aritmetik ortalama

sonuçları ile erkek katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması erkek katılımcıların aritmetik ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın katılımcıların aritmetik ortalaması 3,47 olarak bulunurken, erkek katılımcıların aritmetik ortalaması 3,25 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,107$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan kadın katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile erkek katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması erkek katılımcıların aritmetik ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın katılımcıların ortalaması 3,71 olarak bulunurken, erkek katılımcıların ortalaması 3,36 olarak bulunmuştur. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,011$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. ($p<0,05$)

Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan kadın katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile erkek katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların ortalaması erkek katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın katılımcıların ortalaması 3,50 olarak bulunurken, erkek katılımcıların ortalaması 3,36 olarak bulunmuştur. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,296$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Ölçme-Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan kadın katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile erkek katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların ortalaması erkek katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın katılımcıların ortalaması 3,68 olarak bulunurken, erkek katılımcıların ortalaması 3,42 olarak bulunmuştur. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,093$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Bu sonuçlara bakıldığında, araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma durumları, cinsiyet değişkenine göre sadece Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığında

anlamli farklılık göstermektedir. Diğer üç başlıkta cinsiyet değişkeni için anlamli farklılık bulunmamıştır.

İkinci olarak, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile öğrenim durumu değişkenine bakılmıştır ve veriler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Anketteki Başlıklara Yönelik Bilgi Sahibi Olma Durumları ile Öğrenim Durumu Değişkeni T-Test Analizi Verileri

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
YL	45	3,09	0,55	-2,779	131	0,006
DR	88	3,47	0,82			
Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
YL	45	3,42	0,83	-0,942	131	0,348
DR	88	3,55	0,72			
Sınıf Yönetimi Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
YL	45	3,20	0,64	-2,271	131	0,025
DR	88	3,53	0,85			
Ölçme-Değerlendirme Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
YL	45	3,31	0,69	-2,031	131	0,044
DR	88	3,63	0,96			

Yukarıda bulunan Tablo 22’deki veriler aşağıda başlıklara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılanların 45’i öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirtirken, 88’i doktora olarak belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile

öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,09 olarak bulunurken, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,47 olarak bulunmuştur. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,006$ olarak bulunduğundan bu başlık için öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. ($p<0,05$)

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,42 olarak bulunurken, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,55 olarak bulunmuştur. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,348$ olarak bulunduğundan bu başlık için öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,20 olarak bulunurken, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,53 olarak bulunmuştur. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,025$ olarak bulunduğundan bu başlık için öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)

Ölçme-Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile öğrenim durumunu doktora olarak

belirten katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,31 olarak bulunurken, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,63 olarak bulunmuştur. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,044$ olarak bulunduğundan bu başlık için öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. ($p<0,05$)

Bu sonuçlara bakıldığında, araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma durumları, öğrenim durumu değişkenine göre sadece Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığında anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer üç başlıkta da anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü olarak, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi) değişkenine ait veriler analiz edilmiştir. Analiz verileri Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23: Anketteki Başlıklara Yönelik Bilgi Sahibi Olma Durumları ile Kadro Değişkeni T-Test Analizi Verileri

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
33-A	64	3,52	0,79	2,684	131	0,008
50-D	69	3,17	0,69			
Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
33-A	64	3,59	0,88	1,299	131	0,196
50-D	69	3,42	0,63			
Sınıf Yönetimi Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
33-A	64	3,57	0,81	2,208	131	0,029
50-D	69	3,27	0,76			
Ölçme-Değerlendirme Başlığı						

Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
33-A	64	3,57	0,89	0,572	131	0,568
50-D	69	3,48	0,89			

Yukarıda bulunan Tablo 23'deki veriler aşağıda başlıklara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan ve bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirtenlerin sayısı 64 iken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olarak belirtenlerin sayısı 69 olmuştur. İki kadro derecesine de bağlı sonuçlar analiz edildiğinde, bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ile bağlı bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcıların ortalaması, bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Bağlı bulunduğu kadro maddesi 33-A olan katılımcıların ortalaması 3,52 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olan katılımcıların ortalaması 3,17 olarak bulunmuştur. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,008$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. ($p<0,05$)

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ile bağlı bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ortalaması, bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Bağlı bulunduğu kadro maddesi 33-A olan katılımcıların ortalaması 3,59 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olan katılımcıların ortalaması 3,42 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,196$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ile bağlı bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ortalaması, bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Bağlı bulunduğu kadro maddesi 33-A olan katılımcıların ortalaması 3,57 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olan katılımcıların ortalaması 3,27 olarak bulunmuştur. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,029$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ($p<0,05$)

Ölçme-Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ile bağlı bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ortalaması, bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Bağlı bulunduğu kadro maddesi 33-A olan katılımcıların ortalaması 3,57 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olan katılımcıların ortalaması 3,48 olarak bulunmuştur. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,568$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Bu sonuçlara bakıldığında, araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma durumları, bağlı bulundukları kadro maddesi değişkenine göre Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı ve Sınıf Yönetimi Başlığında anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik ve Ölçme-Değerlendirme başlığında ise araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma durumları, bağlı bulundukları kadro maddesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Son olarak, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile bağlı bulundukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri) değişkenine bakılmış, analiz verileri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Anketteki Başlıklara Yönelik Bilgi Sahibi Olma Durumları ile Enstitü Değişkeni T-Test Analizi Verileri

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
SBE	40	3,43	0,86	0,907	131	0,366
FBE	93	3,30	0,71			
Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
SBE	40	3,67	0,88	1,690	131	0,093
FBE	93	3,43	0,70			
Sınıf Yönetimi Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
SBE	40	3,47	0,81	2,508	131	0,613
FBE	93	3,39	0,79			
Ölçme-Değerlendirme Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
SBE	40	3,60	0,84	0,608	131	0,545
FBE	93	3,49	0,91			

Yukarıda bulunan Tablo 24'teki veriler aşağıda başlıklara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan ve bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin sayısı 40 iken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirtenlerin sayısı 93 olmuştur. İki enstitüye de bağlı sonuçlar analiz edildiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcılar ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır.

Bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması 3,43 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,30 olarak bulunmuştur. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,366$ olarak bulunduğundan bu başlık için sonuçlar, araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p<0,05$)

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcılar ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması 3,67 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,43 olarak bulunmuştur. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,093$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcılar ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması 3,47 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,39 olarak bulunmuştur. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,613$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Ölçme-Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcılar ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması 3,60 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,49 olarak bulunmuştur. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,545$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Bu sonuçlara bakıldığında, araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma durumları, enstitü değişkenine göre hiçbir başlıkta anlamlı farklılık göstermemiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt Problem 5: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları,

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim durumu,
- c) bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 - D. Maddesi) ve
- d) bağlı bulundukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri)

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlk olarak, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları ile cinsiyet değişkenine bakılmıştır. Analiz verileri Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Anketteki Başlıklara Yönelik İhtiyaç Duyma Durumları ile Cinsiyet Değişkeni T-Test Analizi Verileri

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
Kadın	54	2,98	1,13	0,082	131	0,935
Erkek	79	2,96	0,88			
Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
Kadın	54	3,15	1,10	-0,314	131	0,754
Erkek	79	3,20	0,99			
Sınıf Yönetimi Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
Kadın	54	3,16	1,10	0,050	131	0,960
Erkek	79	3,16	1,03			
Ölçme-Değerlendirme Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
Kadın	54	3,16	1,13	0,498	131	0,620
Erkek	79	3,06	1,14			

Yukarıda bulunan Tablo 25'teki veriler aşağıda başlıklara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan katılımcıların 54'ü kadın, 79'u ise erkek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan kadın katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile erkek katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların ortalaması erkek katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın katılımcıların ortalaması 2,98 olarak bulunurken, erkek katılımcıların ortalaması 2,96 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,1935$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan kadın katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile erkek katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Analizi yapılan tüm başlıklarda ve boyutlarda, sadece bu başlıktaki maddelerde erkek katılımcıların ortalamalarının kadın katılımcıların ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Kadın katılımcıların ortalaması 3,15 olarak bulunurken, erkek katılımcıların ortalaması 3,20 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,754$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan kadın katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile erkek katılımcıların sonuçları arasında düşük bir farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların ortalaması erkek katılımcıların ortalamasından biraz yüksek çıkmıştır. Kadın katılımcıların ortalaması 3,169 iken erkek katılımcıların ortalaması 3,160 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,960$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Ölçme-Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan kadın katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile erkek katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların ortalaması erkek katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın katılımcıların ortalaması 3,16 olarak bulunurken, erkek katılımcıların ortalaması 3,06 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,620$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Bu verilere bakıldığında, araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma durumları, cinsiyet değişkenine göre hiçbir başlıkta anlamlı farklılık göstermemiştir.

İkinci olarak, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları ile öğrenim durumu değişkenine bakılmış ve analiz verileri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Tüm Başlıkların İhtiyaç Duyma Durumu ve Öğrenim Durumu Değişkeni T-Test Analizi Verileri

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
YL	45	2,84	0,85	-1,106	131	0,271
DR	88	3,04	1,05			
Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
YL	45	3,14	0,91	-0,029	131	0,766
DR	88	3,20	1,09			
Sınıf Yönetimi Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
YL	45	3,28	0,92	0,970	131	0,334
DR	88	3,10	1,12			
Ölçme-Değerlendirme Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
YL	45	3,13	1,03	0,189	131	0,850
DR	88	3,09	1,19			

Yukarıda bulunan Tablo 25'daki veriler aşağıda başlıklara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılanların 45'i öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirtirken, 88'i doktora olarak belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması 2,84 olarak bulunurken, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,04 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin

anlamlılık değeri $p=,271$ olarak bulunduğundan bu başlıkta öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,14 olarak bulunurken, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,20 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,766$ olarak bulunduğundan bu başlıkta öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,28 olarak bulunurken, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,10 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,334$ olarak bulunduğundan bu başlıkta öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Ölçme-Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları ile öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,13 olarak bulunurken, öğrenim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,09 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,850$ olarak

bulunduğundan bu başlıkta öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Bu verilere bakıldığında, araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma durumları, öğrenim durumu değişkenine göre hiçbir başlıkta anlamlı farklılık göstermemiştir.

Üçüncü olarak, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları ile bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi) değişkenine bakılmış ve analiz verileri Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Tüm Başlıkların İhtiyaç Duyma Durumu ve Kadro Durumu Değişkeni T-Test Analizi Verileri

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
33-A Kadrosu	64	2,971	1,07	-0,012	131	0,991
50-D Kadrosu	69	2,973	0,91			
Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
33-A Kadrosu	64	3,17	1,09	-0,082	131	0,935
50-D Kadrosu	69	3,19	0,97			
Sınıf Yönetimi Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
33-A Kadrosu	64	3,11	1,16	-0,463	131	0,644
50-D Kadrosu	69	3,20	0,96			
Ölçme-Değerlendirme Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
33-A Kadrosu	64	3,10	1,24	-0,054	131	0,957
50-D Kadrosu	69	3,11	1,04			

Yukarıda bulunan Tablo 27’deki veriler aşağıda başlıklara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan ve bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirtenlerin sayısı 64 iken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olarak belirtenlerin sayısı 69 olmuştur. İki kadro derecesine de bağlı sonuçlar analiz edildiğinde, bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ile bağlı bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcıların ortalaması, bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Bağlı bulunduğu kadro maddesi 33-A olan katılımcıların ortalaması 2,971 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olan katılımcıların ortalaması 2,973 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,991$ olarak bulunduğundan bu başlıkta araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ile bağlı bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ortalaması, bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Bağlı bulunduğu kadro maddesi 33-A olan katılımcıların ortalaması 3,17 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olan katılımcıların ortalaması 3,19 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,935$ olarak bulunduğundan bu başlıkta araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ile bağlı bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ortalaması, bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Bağlı bulunduğu kadro maddesi 33-A olan katılımcıların ortalaması 3,11 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olan katılımcıların ortalaması 3,20 olarak bulunmuştur. Ancak t-

testin anlamlılık değeri $p=,644$ olarak bulunduğundan bu başlıkta araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Ölçme-Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ile bağlı bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu kadro maddesini 33-A olarak belirten katılımcılar ortalaması, bulunduğu kadro maddesini 50-D olarak belirten ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Bağlı bulunduğu kadro maddesi 33-A olan katılımcıların ortalaması 3,10 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu kadro maddesi 50-D olan katılımcıların ortalaması 3,11 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,957$ olarak bulunduğundan bu başlıkta araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Bu verilere bakıldığında, araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma durumları, araştırma görevlilerinin bağlı bulundukları kadro maddesi değişkenine göre hiçbir başlıkta anlamlı farklılık göstermemiştir.

Son olarak, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları ile bağlı bulundukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri) değişkenine bakılmış ve analiz verileri Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28: Tüm Başlıkların İhtiyaç Duyma Durumu ve Enstitü Değişkeni T-Test Analizi Verileri

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
SBE	40	2,89	1,10	-0,574	131	0,567
FBE	93	3,00	0,94			
Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
SBE	40	3,02	1,11	-1,202	131	0,231
FBE	93	3,25	0,99			
Sınıf Yönetimi Başlığı						

Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
SBE	40	2,95	1,10	-1,475	131	0,143
FBE	93	3,25	1,03			

Ölçme-Değerlendirme Başlığı						
Grup	N	$\bar{x}$	Std. S.	t	sd	p
SBE	40	2,99	1,16	-0,735	131	0,453
FBE	93	3,25	1,12			

Yukarıda bulunan Tablo 28'deki veriler aşağıda başlıklara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, çalışmaya katılan ve bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin sayısı 40 iken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirtenlerin sayısı 93 olmuştur. İki enstitüye de bağlı sonuçlar analiz edildiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcılar ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması 2,89 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,00 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,567$ olarak bulunduğundan bu başlıkta araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcılar ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Bağlı

bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması 3,02 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,25 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,231$ olarak bulunduğundan bu başlıkta araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcılar ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması 2,95 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,25 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,143$ olarak bulunduğundan bu başlıkta araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Ölçme-değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcılar ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların aritmetik ortalama sonuçları arasında farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalamasına göre daha düşük çıkmıştır. Bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirtenlerin katılımcıların ortalaması 2,99 olarak bulunurken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten katılımcıların ortalaması 3,25 olarak bulunmuştur. Ancak t-testin anlamlılık değeri $p=,453$ olarak bulunduğundan bu başlıkta araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Bu verilere bakıldığında, araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma durumları, araştırma görevlilerinin bağlı bulundukları enstitü değişkenine göre hiçbir başlıkta anlamlı farklılık göstermemiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bakış açıları bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutu altında incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, otuz maddeden oluşan anket, öğretim elemanları içerisinde sadece araştırma görevlilerine uygulanmıştır. Araştırma maddeleri dört bölüm ve iki boyuttan oluşmaktadır. 133 araştırma görevlisinin katıldığı bu çalışma beş alt problem durumuna yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

- Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin anketteki maddelere yönelik genel bilgi sahibi olma ortalamaları 3,45 olarak bulunmuştur. Bu sonuç araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma durumlarının “çok bilgi sahibiyim” olduğunu göstermektedir. Ancak ortalamanın 3,45 olarak bulunması araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik konularda eksikliklerinin olduğunu ve bu eksikliklerin giderilmesi gerektiğini de göstermektedir.
- Araştırma görevlilerinin en çok bilgi sahibi olduğu başlık, 3,52 ortalama ile anketin son başlığı olan Ölçme-Değerlendirme başlığı olmuştur. 3,52 ortalama ile araştırma görevlilerinin bu alana yönelik bilgi sahibi olma durumları “çok bilgi sahibiyim” olarak bulunmuştur. Ancak, yine bu başlık için de, araştırma görevlilerin tam bilgiye sahip olduğu söylenemez. Bu başlık en yüksek ortalamaya sahip olsa da, araştırma görevlilerin bu alanda da eksiklikleri olduğu görülmüştür.
- Araştırma görevlilerinin en az bilgi sahibi olduğu başlık ise 3,34 ortalama ile Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığı olmuştur. Araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik bilgi sahibi olma durumları 3,34 ortalama ile “kararsızım” olarak bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin, ders ile ilgili

temel kavramların geliştirildiği bu başlık ile ilgili bilgi eksikliği olması endişe vericidir. Bu eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

- Araştırma görevlilerinin en çok bilgi sahibi olduğu madde ise, Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığında bulunan anketin 18. maddesidir. Bu madde “Öğrencilerle etkili iletişim kurma” maddesidir ve maddeye verilen yanıtların ortalaması 3,93 olarak bulunmuştur. 3,93 ortalama ile araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik bilgi sahibi olma durumları “çok bilgi sahibiyim” olarak bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki, araştırma görevlileri, en çok bilgi sahibi olduklarını belirttikleri maddede bile tamamen bilgi sahibi değillerdir. Anketteki en yüksek ortalamanın bu olması araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişim alanındaki bilgi eksikliklerini açıkça ortaya koymaktadır.
- Yapılan analizler sonucunda araştırma görevlilerinin en az bilgi sahibi olduklarını belirttikleri madde ise, Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığı altında bulunan, anketin 10. maddesi olmuştur. Bu madde “Çevrimiçi (online) ders tasarlama ve geliştirme” maddesidir ve maddeye verilen yanıtların ortalaması 2,33 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, böyle önemli bir konuda araştırma görevlilerinin oldukça eksik olduğunu ortaya çıkarmıştır.
- Başlıklar tek tek incelendiğinde,
 - Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığı’nda en yüksek bilgi sahibi ortalamasına sahip olan madde 3,75 ortalama ile “Dersin amaçlarını, hedeflerini belirleyebilme” maddesi olurken, en düşük ortalama sahip madde 2,33 ortalama ile “Çevrimiçi ‘online’ ders tasarlama ve geliştirme” maddesi olmuştur.
 - Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı’nda en yüksek bilgi sahibi ortalamasına sahip olan madde 3,93 ortalama ile “Öğrencilerle etkili iletişim kurma” maddesi olurken, en düşük ortalama sahip madde 3,06 ortalama ile “Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme” maddesi olmuştur.
 - Sınıf Yönetimi Başlığı’nda en yüksek bilgi sahibi ortalamasına sahip olan madde 3,60 ortalama ile “Derse uygun giriş yapabilme” maddesi olurken, en düşük ortalama sahip madde 3,18 ortalama ile “Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme” maddesi olmuştur.
 - Ölçme- Değerlendirme Başlığı’da ise en yüksek bilgi sahibi olma ortalamasına sahip madde 3,81 ortalama ile “Sonuçları puanlayabilme

ve yorumlayabilme” maddesi olurken, en düşük madde 3,27 ortalama ile “Hedef davranışlara karşı uygun ölçme aracı kullanma” maddesi olmuştur.

Birinci alt probleme yönelik genel sonuçlar bu şekilde olmuştur. Bu sonuçlar, araştırma görevlilerinin hiçbir başlıkta ve maddede tamamen bilgi sahibi olmadığını ortaya koymuştur. Gagne’nin ve Joyal’ın 1998 yılında ayrı ayrı yürüttükleri çalışmanın sonuçlarına paralel olarak, konu alanı bilgisinin dışında, konuyu nasıl öğreteceklerinin bilgisine sahip olmanın önemi de ortaya çıkmıştır. Özellikle, araştırma görevlilerinin 3,34 ortalama ile en az bilgi sahibi olduğu başlık olan Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığındaki eksiklikler, Korkut’un 1999 yılında Amerika’daki üniversitelerde yaptığı çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Korkut’un çalışmasının sonuçlarına göre öğretim üyeleri önceki iş deneyimlerinin yeterli olmadığını, bilgiyi etkin aktarma konusundaki gerekli donanımın kazanılması için sürekli bir eğitimin gerekliliğinin önemini vurgulamışlardır. Lawry ve Froese’in 2001’de yürüttükleri çalışmanın sonuçları da, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu sonuçlara göre, öğretim elemanları kendilerini konu alan uzmanı olarak tanımlasalar da, öğreticilik konusunda eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Cupido ve Norodien-Fataar (2018) yılında akademisyenler için geliştirdikleri destek programının akademisyenler üzerinde etkili olduğunu ve bu tarz destek programların kurumlar tarafından daha fazla sağlanmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bu programların öğrencilerin başarısı üzerinde de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Mbon, Owan, Ekpenyong (2019) da Nijerya’daki üniversitelerde eğitim kaynaklarının kalitesi ve mesleki eğitim sağlayıcılarının kalitesinin etkililiğinin önemini araştırdıkları çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarını destekler sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada, eğitim kaynaklarının kalitesinin, öğretim hizmet sunumunun etkili olması ile önemli bir ilişkiye sahip olduğu ve öğretim görevlilerinin kalitesi, etkili eğitim sunumunun en önemli yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, kurumun öğretim elemanlarına öğretimsel gelişimlerine yönelik gerekli desteği sağlamasının önemini ve öğretim elemanlarının yetkinliğinin hem eğitimin kalitesini hem de kurumun kalitesini arttıracığı yönündeki düşünceleri desteklemektedir. Özbek (2019) yaptığı çalışmada sistem yaklaşımı ile kurumlarda, kurumsal stratejilerle desteklenen destek hizmetlerinin başlatılarak sürdürülebilirliğinin sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Daha

önce de belirtildiği gibi, mesleki gelişim, öğretimsel gelişim ve kurumsal gelişim birbirleriyle bağlantılı bir ilişki içerisindedir ve birbirlerinden ayrı düşünülemezler.

1998'den günümüze olan tüm bu araştırmaların sonuçlarının ortak özelliğine baktığımızda, araştırma görevlilerinin konu alanı dışında, öğreticilik bilgisine de ihtiyaç duydukları ve bu alanda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, geçmişten günümüze araştırma görevlilerinin öğretim üyesi kadrolarının ilk basamağını oluşturduklarının ve üniversitelerde öğretim faaliyetlerinde önemli rol oynadıklarının yeterince önemsenmemesi olarak yorumlanabilir. Bunun başlıca nedeni olarak da araştırma görevlilerinin görev tanımındaki belirsizlikler gösterilebilir. Araştırma görevlilerinin görev tanımında açıkça ders verme yükümlülüğü ibaresi bulunmadığından, araştırma görevlilerinin öğreticilik vasıfları ikinci plana atılmaktadır. Ancak, araştırma görevlilerinin görev tanımında bulunan “yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim elemanıdır” (YÖK, [01.02.2020]) ibaresi doğrultusunda araştırma görevlileri öğretim faaliyetlerine de aktif olarak katılmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma görevlilerinin geleceğin öğretim üyeleri olacakları göz önünde bulundurulmalıdır. Buna rağmen, araştırma görevlilerinin kendilerini öğretimsel alanda geliştirebilecekleri zorunlu eğitimler bulunmamaktadır. Araştırma görevlileri mesleğe başladıklarında, herhangi bir zorunlu eğitimden geçmemektedirler. Yapılan araştırmalar sonucunda az sayıda yapılan meslek içi eğitimlere de araştırma görevlilerinin olumsuz veya yetersiz imkânlardan dolayı yeterince katılamadığı anlaşılmaktadır. Örneğin Kürüm'ün (2007) doktora öğrencileriyle yaptığı çalışmanın sonucunda doktora öğrencileri, ders yükleri ve iş saatleri gibi nedenlerden ötürü, onlar için hazırlanmış mesleki gelişim derslerini takip etmekte zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Yaşar (2019) yaptığı çalışmada, maliyet ve zaman eksikliğinin mesleki gelişim aktivitelerine katılımda önemli engeller olduğu sonucunu elde etmiştir. Bunun yanı sıra daha önce belirtildiği gibi, araştırma görevlilerinin görev tanımındaki belirsizliklerden dolayı araştırma görevlilerinin evrak ve angarya işleri yaptıkları, hocaların yerine derslere girdikleri ve onların özel işlerini yaptıkları gözlemlenmiştir (Şahin, Yılmaz, 2016). Tüm bu sorunlar, araştırma görevlilerinin öğretimsel alanda eksikliklerinin olmasını açıklar niteliktedir. Bu araştırmanın ve önceden yapılan araştırma sonuçlarının birbirleriyle paralellik göstermesi tüm bu nedenlerle açıklanabilir.

Çiçek (2016) araştırmasının sonuçlarında, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kendilerini “Dersin amaçlarına uygun ölçmeyi uygulayabilme”, “Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlayabilme” gibi ölçme ve değerlendirmenin hazırlık ve uygulama süreci ile ilgili yeterlilik maddelerinde oldukça yüksek düzeyde yeterli hissettikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada da araştırma görevlilerinin en çok bilgi sahibi olduğu başlık, 3,52 ortalama ile Ölçme-Değerlendirme başlığı olmuştur ve bu sonuçlar Çiçek’in elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir. Çiçek’in bulgularından bir tanesi ise, bireysel farklılıkların önemini vurgular niteliktedir. Çiçek’in araştırmasına katılım sağlayan uzmanlar üniversitelerdeki öğrenci grubunun fazla heterojen olmadığını fakat bireysel farklılıklar olduğunu ve farklılıkların dikkate alınarak çoklu zengin öğrenme ortamlarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın bulgularında ise, Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı’nda en düşük bilgi sahibi ortalamasına sahip maddenin 3,06 ortalama ile “Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme” maddesi olması, Çiçek’in araştırmasının bulgularıyla olan tezatlığın önemini gösterir niteliktedir.

Teknoloji çağında yaşadığımız günümüzde, araştırma görevlilerinin en az bilgi sahibi olduklarını belirttikleri maddenin “çevrimiçi ders hazırlama” maddesi olması çarpıcı bir sonuçtur. Teknolojinin bu kadar önemli olduğu ve çevrimiçi materyallere ve derslere duyulan ihtiyacın gittikçe arttığı günümüz dünyasında, bu çalışma araştırma görevlilerinin bu alanda geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Kabakçı (2006) araştırma görevlilerinin öncelikle öğretim ortamlarında yeni teknolojileri kullanma konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Ardic (2018) üniversitedeki öğretim görevlileriyle yaptığı çalışmada, öğretim görevlilerinin iletişim teknolojileri alanında eksikliklerinin olduğunu tespit etmiştir. Çam (2018) Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TBAP) ile ilgili ihtiyaçlarını belirleyebilmek için toplam 30 öğretim elemanı ve 158 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada, çalışma kapsamında 16 oturumluk bir mesleki gelişim programı tasarlamıştır. Çalışmasında, öğretim elemanlarının öğrenme süreçlerinde daha çok PowerPoint eşliğinde anlatım yöntemlerini kullandıkları ve dersi öğretmen merkezli olarak anlattıkları ancak uygulanan TBAP mesleki gelişim programından sonra, öğretim elemanlarının öğrenme ortamlarını zenginleştirdikleri ve öğrenen merkezli uygulamalara yöneldikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Çam’ın bu sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarının önemini destekler niteliktedir. Özbek (2019)

de çalışmasında öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki ihtiyaçlarını araştırmış ve öncelikli ihtiyaçların dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı ve dijital içerik üretimi olduğunu belirlemiştir. O da Çam (2018) gibi, bu amaçlara yönelik bir program tasarlamıştır ve program uygulandıktan sonra öğretim elemanlarının konuya ilişkin farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. Çalışmasında dijital dönüşümün önemini vurgulamış ve öğretim elemanlarının dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı ve dijital içerik üretimi gibi alanlarda eksiklikleri olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Özbek'in elde ettiği bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak, Gültekin ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada bu sonuçların aksine, akademisyenlerin eğitim için internet kullanımı alanında kendilerini yeterli gördüklerin sonuçlarına ulaşmıştır.

Gültekin ve diğerlerinin (2020) araştırması dışındaki diğer tüm araştırmaların ortak bir sonucu olarak, bugün teknolojiyle iç içe yaşamamıza rağmen araştırma görevlilerinin hala bu alanda eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Öğretimin hala büyük oranda geleneksel ortamlarda gerçekleşmesinin bunun üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonucu olarak araştırma görevlilerinin “çevrimiçi ders tasarlama” maddesine yönelik ihtiyaç duyma durumları “kararsızım” olarak bulunmuş ve araştırma görevlilerinin bu maddeye yönelik ihtiyaçlarının çok yüksek olmadığı görülmüştür. Araştırma görevlileri bu alana çok ihtiyaç duymadıklarını düşündükleri için bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik bir ihtiyaç hissetmemekte olabilirler. Bu da onların bilgi eksikliklerini açıklayacak bir neden olabilir. Ancak, teknolojinin günden güne daha da önem kazandığı ve hayatın bütün alanlarını kapsadığı düşünüldüğünde, araştırma görevlilerinin bu alana yönelik ihtiyaçlarının artacağı ve bu alana yönelik bilgi eksikliklerinin ileride önemli bir sorun teşkil edebileceği göz önüne alınarak araştırma görevlilerinin bu alana yönelik bilgi eksikliklerinin giderilmesi önem arz etmektedir. Çam (2018) ve Özbek (2019) de teknoloji alanına yönelik yaptıkları araştırmalarda, araştırma görevlilerinin kendilerini ve öğretim ortamlarını geliştirdiği sonuçlarını elde etmiş ve bu alanın geliştirilmesinin önemini göstermişlerdir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

- Araştırma görevlilerinin 30 maddeye yönelik ihtiyaç duyma boyutları incelendiğinde genel ihtiyaç duyma ortalamaları 3,11 olarak bulunmuştur. Bu

sonuç ile araştırma görevlilerinin genel ihtiyaç duyma durumlarının “kararsızım” puan aralığına denk geldiği görülmüştür.

- Araştırma görevlilerinin en çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri başlık anketin ikinci başlığı olmuştur. Bu başlık Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığıdır ve araştırma görevlilerinin verdiği yanıtların ortalaması sonucu, bu başlığın ihtiyaç duyma ortalaması 3,18 bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik ihtiyaç duyma durumları “kararsızım” olarak bulunmuştur. Bu başlıktaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma ortalamaları ise 3,50 bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki, araştırma görevlilerinin en çok ihtiyaç duydukları alanla ilgili bilgilerinde eksiklikler vardır. Öğrencilerle birebir olarak eğitim sürdürüldüğü ve öğrencilerin etkililiğinin artırılması gibi amaçları hedefleyen maddelere sahip bu başlıktaki alanlarda, araştırılma görevlilerinin bilgi düzeyleri ihtiyaçları doğrultusunda giderilmelidir.
- Araştırma görevlilerinin en az ihtiyaç duyduklarını belirttiği başlık ise anketin ilk başlığı olan Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığıdır. Bu başlıktaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma ortalamaları 2,97 olarak bulunmuştur, bu da araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik ihtiyaç duyma durumlarının “kararsızım” boyutunda olduğunu göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, genellikle ders aşamasında aktif rol almayan araştırma görevlilerinin bu alanla ilgili az ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri şaşırtıcı olmamıştır.
- Araştırma görevlilerinin en çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri madde 3,41 ortalama ile anketin 19. maddesi olmuştur. Bu madde Öğretim Süreci Yöntem- Teknik başlığı altındaki “Zamanı etkili kullanabilme” maddesidir. Bu maddeye yönelik bilgi sahibi olma durumları 3,40 bulunmuştur ki bu da en çok ihtiyaç duydukları alanla ilgili bilgi düzeylerinin tam olmadığını göstermektedir. Araştırma görevlilerinin zamanı etkili kullanabilme, etkili yönetilme ile ilgili bilgi eksikliklerinin ihtiyaçları doğrultusunda giderilmesi gerekmektedir.
- Araştırma görevlilerinin en az ihtiyaç duyduklarını belirttikleri madde ise Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığında bulunan 4. madde olmuştur. Bu madde “Öğretim etkinlikleri planlama” maddesidir ve ihtiyaç duyma ortalaması 2,84 bulunmuştur.

- Başlıklar tek tek incelendiğinde,
 - Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama Başlığı'nda en yüksek ihtiyaç duyma ortalamasına sahip olan madde 3,12 ortalama ile “Ölçme aracı geliştirme” maddesi olurken, en düşük ortalamaya sahip madde 2,84 ortalama ile “Öğretim etkinliklerini planlama” olmuştur.
 - Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığı'nda en yüksek ihtiyaç duyma ortalamasına sahip olan madde 3,41 ortalama ile “Zamanı etkili kullanabilme” maddesi olurken, en düşük ortalamaya sahip madde 2,98 ortalama ile “Öğretim için çeşitli araç-gereçleri kullanabilme” maddesi olmuştur.
 - Sınıf Yönetimi Başlığı'nda en yüksek ihtiyaç duyma ortalamasına sahip olan madde 3,27 ortalama ile “Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme” maddesi olurken, en düşük ortalamaya sahip madde 3,03 ortalama ile “Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme” maddesi olmuştur.
 - Ölçme- Değerlendirme Başlığı'nda ise en yüksek ihtiyaç duyma ortalamasına sahip madde 3,15 ortalama ile “Öğretimin etkililiğini değerlendirebilme” maddesi olurken, en düşük madde 3,05 ortalama ile “Sonuçları puanlayabilme ve yorumlayabilme” maddesi olmuştur.

İkinci alt probleme yönelik genel sonuçlar bu şekilde olmuştur. Bu sonuçlara göre araştırma görevlilerinin anketin maddelerine yönelik ihtiyaç duyma durumları çok yüksek değildir. Bu sonuç, Peretomode'un (1982) ABD'de yürüttüğü çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerinden önce kişisel gelişimlerine önem verdiği ve öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim ihtiyaçlarının anketin uygulandığı kurumda diğer gruplara göre daha düşük çıktığı gözlenmiştir. Araştırma görevlilerinin araştırmacı kimliklerinin yanında öğretici kimliklerinin de olduğu göz önüne alınmalıdır. Ancak araştırma görevlilerinin araştırmacı kimlikleri daha ön planda görüldüğünden araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine olan ihtiyaç durumlarının düşük çıkması anlaşılabilir. Ayrıca, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişim alanında tamamen ihtiyaç sahibi olmamaları, araştırma görevlisi görev tanımında açıkça bir “öğreticilik görevi” ibaresi bulunmamasıyla da açıklanabilir. Araştırma görevlilerinin görev tanımlarındaki bu belirsizlik onların kendilerini çok fazla alana yönleltmelerine sebep

olabilmektedir. Örneğin, Korkut, Muştan ve Yalçınkaya (1999) da araştırma görevlilerinin sorunlarını tespit etmek ve bu yönde önerilerde bulunmak amacı ile yaptıkları çalışmada en büyük sorunlardan birinin bu olduğunu dile getirmişlerdir. Bakioğlu ve Yaman da (2004) benzer sonuçlar elde ederek araştırma görevlilerinin öğretim üyelerinin özel işleriyle meşgul olmaktan dolayı kariyer gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca görev tanımının belirsiz olmasını vurgulayarak araştırma görevlilerinin “araştırma ağırlıklı” ve öğretim ağırlıklı” olarak ikiye ayrılmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Daha önce araştırma görevlilerine yönelik yapılan benzer çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarını açıklayıcı benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma görevlileri sürekli angarya işlerle, evrak işleriyle uğraşmaktan dolayı mesleki ve öğretimsel gelişimlerine zaman ayıramadıklarını, kendilerini sürekli ödev yapmakla yükümlü öğrenciler olarak gördüklerini, metaforik olarak kendilerini sürekli üstleri tarafından verilen görevleri yapmak zorunda olan “joker, çırak, köle, sekreter vb.” şekillerde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kısa, 2013; Dönmez, Özoğlu, Yalçın, 2016; Şahin, Yılmaz, 2016). Schulz (2013) akademisyenlere yönelik rol karmaşası, rol çatışması ve mesleki tatmini araştırdığı çalışmasında profesörlerin daha az rol belirsizliği yaşadığı ve öğretim görevlilerininse en düşük düzeyde mesleki tatmine sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar da araştırma görevlilerinin mesleki anlamda rol karmaşası ve görev belirsizliği yaşamalarını destekler nitelikte bir sonuç olmuştur.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, araştırma görevlilerinin en çok ihtiyaç duydukları madde “zamanı etkili kullanabilme” maddesi olmuştur. Bu sonuç da, Moeni’nin (2003) yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarına paralellik göstermektedir. Moeni’nin araştırmasında da araştırma görevlilerinin en önem verdiği etkinlikler zaman yönetimi olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişim boyutlarına yönelik kullanma ihtiyaçlarının çok yüksek olmaması Joyal’ın çalışmasının sonuçlarıyla ilişkilendirilebilir. Joyal’ın (1998) yürüttüğü çalışmasında öğretim elemanları, akademik yükseltmelerde araştırma ve yayın ölçütlerine öncelik verilmesinin, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde engelleyici bir rol oynadığı görüşündedirler. Araştırma görevlilerinin YÖK mevzuatında da belirtildiği gibi, araştırma görevlileri yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma,

inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim elemanıdır (YÖK, [01.02.2020]). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, araştırma görevlilerinin öncelikli görevlerinin araştırma ve inceleme yapmak olması, öğretimsel bilgiye fazla ihtiyaç duymamalarını açıklayabilmektedir. Araştırmanın en az ihtiyaç duyma ortalamasına sahip maddesine baktığımızda ise, bu maddenin Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığında “Öğretim etkinlikleri planlama” maddesi olduğunu görüyoruz ve bu maddeye ait ihtiyaç duyma ortalaması 2,84 olarak bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu Çiçek’in (2016) araştırmasının sonucunda “Dersin amaçlarına uygun olarak etkinlikler düzenleyebilme” maddesine gösterilen önem ile örtüşmemektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

- Araştırma görevlilerinin mesleki gelişimlerine yönelik bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasındaki ilişki t-test ile başlıklar tek tek eşleştirilerek toplam 4 grup olarak analiz edildiğinde,
- Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasında ,370 fark olduğu görülmüştür. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,001$ olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, araştırma görevlilerinin Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasında ,323 fark olduğu görülmüştür. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,007$ olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, araştırma görevlilerinin Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu ortalamaları arasında ,323 fark olduğu görülmüştür. Ancak, t-testin anlamlılık değeri $p=,050$ olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, araştırma görevlilerinin Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Ölçme- Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasında ,421 fark olduğu görülmüştür. T-testin anlamlılık değeri ise $p=,002$ olarak bulunmuştur. Bu veriler

doğrultusunda, araştırma görevlilerinin Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumu boyutu ve ihtiyaç duyma durumu boyutu ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama Başlığında iki boyut arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ancak, bu başlığa yönelik bilgi sahibi olma ortalaması anketteki başlıklar arasında en düşük ortalamaya sahip olurken, bu başlığa yönelik ihtiyaç duyma ortalaması da anketteki en düşük ortalamaya olmuştur. Yani, araştırma görevlilerinin en az bilgi sahibi oldukları bu başlığa yönelik ihtiyaçları da düşük düzeyde bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik bilgi sahibi olma ortalamalarının düşük olması, onların bu alana yönelik eğitim alma ihtiyaçlarının olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Lawry ve Froese (2001) da yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının öğreticilik konusunda eğitime ihtiyaç duydukları ve tüm öğretim üyelerinin bu tür eğitimler almadan derse girmemeleri gerektiğini sonuçlarına ulaşmıştır. Çiçek (2016) de yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin eğitim ihtiyaçlarına yönelik yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan tüm öğretmen eğitimcileri eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişler ve yeni pedagojik anlayışlar, yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgilerle ilgili ihtiyaçlarına yönelik eğitim alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alana yönelik bilgi sahibi olma ortalamasının düşük bulunmasının bir nedeni olarak, araştırma görevlilerinin zorunlu bir eğitim almamaları gösterilebilir. Bakioğlu ve Yaman (2004) 117 araştırma görevlisi ile yürüttükleri çalışmada, araştırma görevlilerinin %93'ünün hiç formasyon eğitimi almadığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Poore ve diğerleri de (2014) yılında benzer sonuçlar elde ederek, araştırma görevlilerinin birçoğunun önceden herhangi bir eğitim almadıkları ve öğretimsel bir deneyime sahip olmadıkları sonuçlarını elde etmiş ve araştırma görevlilerinin öz yeterlilik algılarının düşük olması buna bağlamışlardır. Bu başlığa yönelik ihtiyaç duyma durumunun düşük olması yine araştırma görevlilerinin görev tanımı belirsizliği ile bağdaştırılabilir. Araştırma görevlilerinin yapmakla yükümlü oldukları çeşitli görevler onların öğretimsel alana yönelik ihtiyaç duyma durumlarını öncelik olarak görmemelerine bir neden olarak görülebilir.

Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik Başlığında ise hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma durumlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu başlığa yönelik bilgi

sahibi olma ve ihtiyaç duyma ortalamalarının yüksek olması, bu başlıkta “zaman yönetimi”, “öğrencilerle etkili iletişim kurabilme” gibi daha çok ders esnasında veya ders dışında önem arz eden ve kullanılan maddelerin bulunmasıyla açıklanabilir. Araştırma görevlilerinin bu maddeleri etkin bir şekilde kullanabilme ihtiyaçlarından dolayı, bu alanda kendilerini geliştirmiş ve bilgilerini arttırmış olmaları muhtemeldir. Moeini (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Moeni’nin araştırmasının sonuçlarına göre araştırma görevlilerinin öncelikli olarak öğrencilerle iletişim, zaman yönetimi ve kişisel gelişim etkinliklerine önem verdikleri görülmüştür.

Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi ortalamasına baktığımızda ise ankette ortalaması en düşük ikinci başlık olduğunu görmekteyiz. Ancak ihtiyaç duyma ortalamasına baktığımızda ise bunun tam tersine ortalaması en yüksek olan ikinci başlık olduğunu görmekteyiz. Yani daha az bilgi sahibi oldukları bu başlığa yönelik ihtiyaçları daha yüksektir. Bunun nedeni olarak araştırma görevlilerinin herhangi bir formasyon eğitimi almamaları veya öğretici olarak deneyimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bakıoğlu ve Yaman (2004) 117 araştırma görevlisi ile yürüttükleri çalışmada, araştırma görevlilerinin %93’ünün hiç formasyon eğitimi almadığını tespit etmiş, Korkut (1999) araştırmasının sonuçlarında önceki iş ve öğretim deneyimlerinin öğretme performansı üzerinde olumlu katkılar sağladığını, Poore ve diğerleri ise (2014) araştırma görevlilerinin birçoğunun önceden herhangi bir eğitim almadıkları ve öğretimsel bir deneyime sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında araştırma görevlilerinin öğretimsel bilgi eksiklikleri ve deneyim eksiklerinin ele alınması gereken önemli unsurlar olduğu görülmektedir. Bu sorunun giderilmesi için yök tarafından veya kurumlar tarafından düzenlenen çeşitli eğitimler olması önemlidir. Bu tarz eğitimlerin etkililiğini ve önemini yaptığı çalışmada Zehnder (2016) vurgulamıştır. Zehnder araştırma görevlileri için tek dönemlik bir mesleki gelişim programı tasarlamış ve araştırma görevlilerinin gelişimlerini incelemiştir. Kursa katılan araştırma görevlileri kendilerini çok daha geliştirdiklerini ve kursun çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Zehnder tek dönemlik bir kursun bile ne kadar etkili olduğunu kanıtlamış ve araştırma görevlileri için mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Rivera da (2018) Zehnder’in çalışmasına benzer bir çalışma yapmış ve 5 haftalık bir eğitim programına katılım sağlayan araştırma görevlilerinin aldıkları eğitimden sonra

kendilerini mesleki anlamda çok geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Owan, Omorobi ve Ekpenyong (2019) Nijerya'daki üniversitelerde yaptıkları araştırmanın sonuçlarında, öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin önemini vurgulamış, bunun kurumsal gelişim için gerekli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Onlar da araştırmalarında, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik eksiklerinin devlet ve kurumlar tarafından sağlanmasının ve desteklenmesinin, öğretim elemanlarının yetkinliklerinin artırılması için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Ölçme-Değerlendirme başlığına yönelik bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma ortalamalarına baktığımızda ise bu başlığın en yüksek bilgi sahibi olma ortalamasına karşın en düşük ikinci ihtiyaç duyma ortalamasına sahip başlık olduğunu görüyoruz. Moeini (2003) de araştırmasında araştırma görevlilerinin ölçme değerlendirme gibi alanlara öncelikli olarak ihtiyaç duymadıklarını saptamıştır. Çiçek (2016) ise araştırmasının sonuçlarında, araştırmasına katılan öğretim elemanlarının kendilerini “Sınav cevaplarını objektif yöntemlerle puanlayabilme” gibi ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik maddelerde oldukça yüksek düzeyde yeterli hissettiklerini saptamıştır. Bu sonuçlara bakarak, bu araştırmanın sonuçlarının Moeni ve Çiçek'in sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, araştırma görevlilerinin ortalamalarına bakıldığında, araştırma görevlilerinin hiç ihtiyaç duymadıklarını belirttikleri bir başlık veya madde bulunmamıştır. Bunun yanı sıra araştırma görevlileri hiçbir başlık veya maddeye yönelik tamamen bilgi sahibi olduklarını da belirtmemişlerdir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, araştırma görevlilerinin bilgi eksikliklerinin giderilmesinin önemi açıkça anlaşılmaktadır.

5.1.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

- Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olma durumları ile cinsiyet değişkenine bakıldığında araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin 54'ünün kadın, 79'unun erkek olduğu görülmüştür. Kadınların ortalamasının bütün başlıklarda, erkeklerin ortalamasından yüksek çıkması dikkat çekicidir. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olma durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış, anketin 4 başlığı ayrı ayrı incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde, kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksek bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında, $p=,107$ olarak bulunmuştur ve bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde, kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksek bulunmuş ve yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri ise $p=,011$ olarak bulunmuştur. Bu verilere göre bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.
- Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde, kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksek bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında, t-testin anlamlılık değeri $p=,296$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Ölçme- Değerlendirme başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde, kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksek bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında, t-testin anlamlılık değeri $p=,093$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olma durumları ile öğrenim durumu değişkenine bakıldığında araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin 45'i öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtirken, 88'i öğrenim durumunu Doktora olarak belirtmiştir. Öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması her başlıkta, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerden

düşük bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olma durumlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş, anketin 4 başlığı ayrı ayrı incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğrenme- Öğretme Süresi Planlama başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması ile öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamasından düşük bulunmuş ve yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,006$ olarak bulunmuştur. Bu verilere bakıldığında, araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik bilgi sahibi olma durumları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması ile öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamaları arasında farklılık görülmüştür. Ancak, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamasından düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında, t-testin anlamlılık değeri $p=,348$ olarak bulunduğundan bu başlık için öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması ile öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalamasının, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmüştür. Yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında-testin anlamlılık değeri ise $p=,025$ olarak bulunduğundan araştırma görevlilerinin

bu başlığa yönelik bilgi sahibi olma durumları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

- Ölçme- Değerlendirme başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması ile öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamasından düşük bulunmuş ve yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına göre -testin anlamlılık değeri $p=,044$ olarak bulunmuştur. Bu verilere bakıldığında bu başlık için öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.
- Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olma durumlarının bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu verilere göre bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin sayısı 64 iken, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin sayısı 69 olduğu görülmüştür. Bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirtenlerin ortalaması her başlıkta bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirtenlerin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olma durumları ile bağlı bulundukları kadro maddesi değişkeni anketin 4 başlığı için ayrı ayrı incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;
- Öğrenme- Öğretme Süresi Planlama başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları bağlı bulundukları kadro değişkenine göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olanların ortalaması, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olanların ortalamasından yüksek bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında ise t-testin anlamlılık değeri $p=,008$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma ortalamaları bağlı oldukları kadro maddelerine göre farklılaşmaktadır.

- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları bağlı bulundukları kadro değişkenine göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olanların ortalaması, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olanların ortalamasından yüksek bulursa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,196$ olarak bulunduğundan bu başlık için araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma durumlarının bağlı oldukları kadro maddesine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir.
- Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları bağlı bulundukları kadro değişkenine göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olanların ortalaması, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olanların ortalamasından yüksek bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında ise t-testin anlamlılık değeri $p=,029$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak, bu başlık için araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma ortalamaları bağlı oldukları kadro maddesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- Ölçme- Değerlendirme başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları bağlı bulundukları kadro değişkenine göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olanların ortalaması, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olanların ortalamasından yüksek bulursa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,568$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç da göstermektedir ki bu başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları kadro maddeleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

- Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olma durumlarının bağlı bulundukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin sayısı 40 iken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin sayısı 93 olmuştur. Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak çalışanların ortalaması her başlıkta, Fen Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak çalışanlardan yüksek bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olma durumları ile bağlı bulundukları enstitü değişkeni anketin 4 başlığına göre ayrı ayrı incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;
- Öğrenme- Öğretme Süresi Planlama başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları bağlı bulundukları enstitü değişkenine göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalaması, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalamasından yüksek bulunsada, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,366$ olarak bulunmuştur. Buna göre, bu başlık için araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma ortalamaları bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı farklılaşmamaktadır.
- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları bağlı bulundukları enstitü değişkenine göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalaması, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalamasından yüksek bulunsada, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında, t-testin anlamlılık değeri $p=,093$ olarak bulunmuştur. Bu verilere göre, bu

başlık için araştırma görevlilerinin bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Sınıf Yönetimi başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları bağlı bulundukları enstitü değişkenine göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalaması, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalamasından yüksek bulunsada, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,613$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre, bu başlık için araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma ortalamaları arasında bağlı oldukları enstitülere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Ölçme- Değerlendirme başlığına yönelik bilgi sahibi olma durumları bağlı bulundukları enstitü değişkenine göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalaması, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalamasından yüksek bulunsada, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında, t-testin anlamlılık değeri $p=,545$ olarak bulunmuştur. Bu da bu başlık için araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik bilgi sahibi olma ortalamaları arasında, bağlı oldukları enstitüye göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.
- Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyma durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin 54'ünün kadın, 79'unun erkek olduğu görülmüştür. Kadınların ortalaması sadece 2. başlıkta erkeklerin ortalamasından düşük bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyma durumları cinsiyet değişkenine göre anketin 4 başlığı ayrı ayrı incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğrenme- Öğretme Süresi Planlama başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksek bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,1935$ olarak bulunmuştur. Bu verilere göre, araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik ihtiyaç duyma durumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır.
- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,754$ olarak bulunduğundan bu başlık için cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında, t-testin anlamlılık değeri $p=,960$ olarak bulunmuştur. Bu nedenle bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.
- Ölçme- Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,620$ olarak bulunduğundan bu başlıkta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyma durumu boyutu öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin 45'i öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtirken, 88'i öğrenim durumunu Doktora olarak belirtmiştir. Öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin

ortalaması ilk iki başlıkta öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerden düşük bulunurken, son iki başlıkta yüksek bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyma durumları öğrenim durumu değişkenine göre anketin 4 başlığı ayrı ayrı incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğrenme- Öğretme Süresi Planlama başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması ile öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamasından düşük bulursa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,271$ olarak bulunmuştur. Bu verilere dayanarak, bu başlıkta araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma ortalamaları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması ile öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamasından düşük bulursa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,766$ olarak bulunduğundan bu başlıkta öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması ile öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamasından daha yüksek bulursa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,334$ olarak bulunmuştur. Buna göre, bu başlıkta

araştırma görevlilerinin ortalamaları öğrenim durumları arasında anlamlı farklılaşmamaktadır.

- Ölçme- Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması ile öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerin ortalaması, öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin ortalamasından yüksek bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,850$ olarak bulunmuştur. Bu veriler de araştırma görevlilerinin bu başlığa yönelik ihtiyaç duyma ortalamaları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.
- Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi) değişkene göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin sayısı 64 iken, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin sayısı 69 olmuştur. Bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirtenlerin ortalaması her başlıkta bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirtenlerin ortalamasından daha düşük çıkmıştır. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyma durumlarının bağlı bulundukları kadro değişkeni göre farklılaşıp farklılaşmadığı anketin 4 başlığına göre ayrı ayrı incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;
- Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi) değişkene göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olanların ortalaması, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olanların ortalamasından daha düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,991$ olarak bulunmuştur. Bu veriye göre, bu başlıkta araştırma

görevlilerinin ihtiyaç duyma ortalamaları arasında bağlı oldukları kadro maddesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi) değişkene göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olanların ortalaması, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olanların ortalamasından düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,935$ olarak bulunmuştur. Buna göre, bu başlıkta araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma ortalamaları bağlı oldukları kadro maddesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmamaktadır.
- Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi) değişkene göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olanların ortalaması, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olanların ortalamasından düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,644$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre, bu başlıkta araştırma görevlilerinin ortalamaları arasında bağlı oldukları kadro madde değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Ölçme- Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağlı bulundukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi) değişkene göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olanların ortalaması, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olanların ortalamasından düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test)

sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,957$ olarak bulunmuştur. Bu verilere göre, bu başlıkta araştırma görevlilerinin ortalamaları arasında bağlı oldukları kadro maddesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

- Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyma durumları bağlı bulundukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri) değişkenine göre incelendiğinde, bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin sayısı 40 iken, bağlı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin sayısı 93 olmuştur. Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak çalışanların ortalaması her başlıkta, Fen Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak çalışanlardan daha düşük bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç duyma durumu boyutu bağlı bulundukları enstitü değişkenine göre anketin 4 başlığı için ayrı ayrı incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;
- Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağlı bulundukları enstitü değişkene göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalaması, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalamasından daha düşük bulunsada, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,567$ olarak bulunmuştur. Buna göre, bu başlıkta araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma ortalamaları bağlı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Öğretim Süreci ve Yöntem- Teknik başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağlı bulundukları enstitü değişkene göre incelendiğinde, bağlı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağlı bulunduğu enstitüyü Fen bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalaması, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak

alışan araştırma görevlilerinin ortalamasından daha düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,231$ olarak bulunmuştur. Bu da, bu başlıkta araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma ortalamalarının, bağı oldukları enstitü değışkenine göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir.

- Sınıf Yönetimi başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağı bulundukları enstitü değışkene göre incelendiğinde, bağı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalaması, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalamasından daha düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,143$ olarak bulunmuştur. Buna göre, bu başlıkta araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma ortalamaları bağı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- lme- Değerlendirme başlığındaki maddelere yönelik ihtiyaç duyma boyutu bağı bulundukları enstitü değışkene göre incelendiğinde, bağı bulunduğu enstitüyü Sosyal Bilimler Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması ile bağı bulunduğu enstitüyü Fen Bilimleri Enstitüsü olarak belirten araştırma görevlilerinin ortalaması arasında farklılık görülmüştür. Ancak, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalaması, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağı olarak çalışan araştırma görevlilerinin ortalamasından daha düşük bulunsa da, yapılan bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) sonuçlarına bakıldığında t-testin anlamlılık değeri $p=,453$ olarak bulunmuştur. Bu verilere göre, bu başlıkta araştırma görevlilerinin ihtiyaç duyma ortalamaları bağı oldukları enstitüler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Genel ortalamalara bakıldığında;
 - Kadınların her başlıkta erkeklerden daha yüksek bilgi sahibi olma ortalamasına sahip olduğu,

- Öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenlerin her başlıkta, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerden daha yüksek bilgi sahibi olma ortalamasına sahip olduğu,
- Bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirtenlerin her başlıkta, bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirtenlerden daha yüksek bilgi sahibi olma ortalamasına sahip olduğu,
- Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak çalışanların ortalamasının her alanda, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak çalışanlardan daha yüksek bilgi sahibi olma ortalamasına sahip olduğu,
- Kadınların 2. başlık dışındaki tüm başlıklarda, erkeklerden daha yüksek ihtiyaç duyma ortalamasına sahip olduğu,
- Öğrenim durumunu Doktora olarak belirtenler ilk iki başlıkta, öğrenim durumunu Yüksek Lisans olarak belirtenlerden daha yüksek ihtiyaç duyma ortalamasına sahipken, son iki başlıkta daha düşük ihtiyaç duyma ortalamasına sahip olduğu,
- Bağlı bulunduğu kadro derecesini 50-D olarak belirtenlerin her başlıkta, bağlı bulunduğu kadro derecesini 33-A olarak belirtenlerden daha yüksek ihtiyaç duyma ortalamasına sahip olduğu,
- Fen Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak çalışanların ortalamasının her alanda, Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak çalışanlardan daha yüksek ihtiyaç duyma ortalamasına sahip olduğu

sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuçlara bakıldığında, bilgi sahibi olma boyutu için cinsiyet, öğrenim durumu ve bağlı bulunulan kadro maddesi değişkenlerinde bazı başlıklarda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ancak enstitü değişkenine bakıldığında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Anketin ihtiyaç duyma boyutundaki veriler analiz edildiğinde ise hiçbir başlıkta, hiçbir değişken anlamlı farklılık göstermemiştir. Bilgi sahibi olma boyutunda, cinsiyet değişkeni bir başlıkta farklılık göstermiştir. Bu sonuçlar Ardıç'ın (2018) İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için yaptığı araştırmada bulunduğu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ardıç'ın çalışmasında da cinsiyet değişkeni anlamlı bir değişken olarak bulunmuş ve erkeklerin kendilerini daha yeterli hissettiği görülmüştür. Baykal'ın (2019), iki farklı üniversitenin yabancı diller yüksekokullarında çalışan

öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, öğretim görevlilerinin tutumları ve cinsiyet değişkeni arasında farklılık bulunmuştur. Ancak Baykal, çalışmasında erkek öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi daha çok önemseydiği sonuçlarına ulaşırken, bu çalışmada Baykal'ın çalışmasının sonuçlarının aksine, kadınların bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma ortalamalarının genel olarak erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Anıl, Ertuna ve Uysal (2015) araştırmalarının sonuçlarında cinsiyet, öğrenim seviyesi ve kadro türü değişkenlerinde farklılıklar bulunmuştur. Onların elde ettikleri sonuçlar da bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

İhtiyaç duyma boyutunda ise hiçbir değişken farklılık göstermemektedir. Kabakçı da (2006) yaptığı çalışmada, benzer sonuçlara ulaşmıştır. 573 araştırma görevlisi ile yürüttüğü çalışmada, araştırma görevlilerinin önemli bulduğu mesleki gelişim boyutu ile cinsiyet, çalışma yılı, bölüm gibi değişkenler arasında bir ilişki bulunmadığı ifade etmiştir. İngiltere'deki üniversitelerde görevli akademisyenlerin mesleki tatmin ve rol belirsizliği gibi boyutlarda algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Schulz (2013) hiçbir boyutta cinsiyet değişkeni için anlamlı farklılık saptamamıştır. Manolova ve Kılıç (2018) akademisyenlerin öğretim performansına yönelik görüşlerine baktıklarında cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık bulmamışlardır. Çiçek (2016) de çalışmasında cinsiyet değişkeninin, mesleki yeterlilik algısında önemli bir değişken olmadığı sonuçlarını elde etmiştir. Aynı zamanda, yaptığı çalışmada öğretmen eğitimcilerinin uzmanlık alanlarının ve mezun oldukları lisans alanının mesleki yeterlilik algısı adına önemli bir değişken olmadığı sonuçlarını da elde etmiştir. Bu sonuçlar, bu çalışmada elde edilen enstitü değişkeninin bilgi sahibi olma durumu ve ihtiyaç duyma boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermemesi ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca Çiçek, akademik kariyer basamakları (yüksek lisans, doktora, doçentlik, profesörlük vb.) açısından daha tecrübeli olan öğretim üyelerinin diğer öğretim elemanlarına göre kendilerini daha yeterli algıladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğrenim durumunu doktora olarak belirtenlerin, öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirtenlerden her başlıkta daha yüksek bilgi sahibi olma ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Bunun nedeni, doktorasını tamamlamış araştırma görevlilerinin alana yönelik deneyimlerinin ve bilgi birikimlerinin, aldıkları öğrenimin süresinin daha fazla olmasıyla ilişkilendirilerek,

daha fazla olması ile yorumlanabilir. Bahsedilen tüm sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Enstitü değişkeni için hiçbir boyut ve başlıkta farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar Kara ve diğerleri'nin (2014) araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Onlar yaptıkları sonuçta enstitüler arasında anlamlı farklılıklar bulmuş ve Fen Bilimleri Enstitüsü'nde görevli araştırma görevlilerinin kendilerini Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde görevli olan araştırma görevlilerinden bilim alanında daha bilgili gördükleri sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmada enstitü değişkeni için anlamlı bir farklılıktan söz edememekle birlikte, maddelere yönelik bilgi sahibi olma ortalamalarına bakıldığında Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde çalışan araştırma görevlilerinin Fen Bilimleri Enstitüsü'nde çalışan araştırma görevlilerine göre her başlıkta daha yüksek bilgi sahibi olma ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar da yine Kara ve diğerleri'nin (2014) elde ettiği sonuçlarla örtüşmemektedir. Manolava ve Kılıç da (2018) akademisyenlerin öğretim performanslarını ölçtükleri çalışmada “performans etkinlikleri boyutu” için fakülte değişkeninde anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir. Manolava ve Kılıç'ın sonuçları da bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Öte yandan, Muramalla ve Alotaibi (2019) akademisyenlerin ders verme ve araştırma yapma ve akademik yönetim gibi alanlardaki iş yüküne karşı algılarını ölçmek amacıyla Suudi Arabistan'daki üniversitelerde yaptıkları araştırmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Onlar da üç boyut için değişkenleri incelediklerinde hiçbir boyutta enstitü değişkeninde anlamlı bir farklılık elde etmemişlerdir. Schulz (2013) da araştırması da benzer sonuçlar elde etmiştir. Akademisyenlerin rol karmaşası ve mesleki tatmin düzeylerini araştırdığı çalışmasında bölümler arasında anlamlı bir fark gözlemlememiştir. Muramalla ve Alotaibi'nin ve Schulz'un sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgulara göre araştırmacılara, uygulayıcılara ve YÖK'e yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma, öğretim elemanları içerisinde sadece araştırma görevlileriyle sınırlandırılarak yürütülmüştür. Araştırmacılar, öğretim elemanlarının tamamına yönelik veya başka bir gruba yönelik bir araştırma yapabilirler.
- Araştırma, sadece bir devlet üniversitesindeki araştırma görevlileri ile yapılmıştır. Aynı araştırma bir vakıf üniversitesinde uygulanabilir.
- Araştırma, farklı devlet üniversitelerinde uygulanarak bir karşılaştırma yapılabilir.
- Araştırma, bir vakıf üniversitesi ve devlet üniversitesinde uygulanarak bir karşılaştırma yapılabilir.
- Araştırmada alt problemlerde değişken olarak cinsiyet, enstitü, kadro durumu ve öğrenim durumu gibi değişkenlere bakılmıştır. Kıdem, çalışma yılı gibi değişkenlere bakılarak bir çalışma yürütülebilir.
- Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılıp, katılımcılardan anket yolu ile veri toplanmıştır. Çalışmayı derinleştirmek için ileriki çalışmalarda nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılabilir.
- Yurtdışında yapılan öğretimsel gelişime ve mesleki gelişime yönelik çalışmalar incelenerek, Türkiye'deki üniversitelerde uygulanabilecek çeşitli program önerilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara ve YÖK'e Yönelik Öneriler

- Araştırma görevlilerinin görev tanımındaki belirsizlikler giderilerek, çalışma şartlarında iyileştirilmeler yapılabilir.
- Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerini geliştirmek ve bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kurumlarda çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir. Böylelikle kurumun kalitesini arttırmak hedeflenebilir.
- Teknolojinin her alanda etkin bir şekilde kullanıldığı günümüz dünyasında araştırma görevlilerinin çevrimiçi materyal ve ders hazırlamaya yönelik düşük bilgi sahibi olma durumları göz önüne alındığında, onları bu alanda geliştirecek eğitimler düzenlenmelidir.
- Anket verilerine göre araştırma görevlilerinin hiçbir başlıkta tamamen bilgi sahibi olmadığı bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin bu bilgi eksikliklerinin giderilmesi adına çalışmalar ve eğitimler düzenlenmelidir.

- Araştırma görevlilerinin akademik hayatlarına devam ettiklerinde aktif olarak ders verecekleri gz önünde bulundurulduğunda, tüm araştırma görevlileri için öğretimsel ve mesleki gelişimlerine yönelik formasyon derslerine benzer zorunlu dersler planlanmalıdır.
- Kurumlarda, akademik kadronun mesleki gelişimlerinin geliştirilmesine yönelik araştırma ve çalışmalar yürüten birimler kurulabilir. Bu birimler, kurumsal gelişimin sağlanması adına, kurum bünyesindeki tüm personele çeşitli etkinlikler düzenlemelidir.
- Kurumdaki personele yönelik, zaman yönetimi ve etkili iletişim gibi sosyal becerilerin geliştirilebileceği çeşitli kurslar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İlkay. 2014. Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic**. c.9, s.5:1-46.
- Acar, Aylin, Gülin Gürhan, Vahide Liman, Emirhan Nemutlu. 2004. Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Araştırma Görevlilerinin İş Memnuniyeti ve Bunu Etkileyen Faktörler. **Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi**. s.2:95-106.
- Allen, Rodney, Catherine E. Brawner, Rebecca Brent., Richard. M. Felder. 2002. A Survey of Faculty Teaching Practices and Involvement in Faculty Development Activities. **Journal of Engineering Education**. c. 91. s. 4: 393-396.
- Altunışık, Remzi, Engin Yıldırım, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu. 2004. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı**. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Alves, Andre, Cladua Sarrico. Academic Staff Quality in Higher Education: An Empirical Analysis of Portuguese Public Administration Education. **Higher Education**. c. 71, s. 2:143-162.
- Anıl, Duygu, Levent Ertuna, İbrahim Uysal. Türkiye'deki Araştırma Görevlilerinin Mesleki Sorunlarının İkili Karşılaştırma Yoluyla Ölçeklenmesi. 2015. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**. c. 6, s. 2:279-292.
- Ardıç, Özdenur. 2018. Türkiye'de İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Alanındaki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarını Belirlemek. 2018. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Armor, David, Conroy Oseguera, Millicent Cox, Nicelma King, Lorraine McDonnell, Anthony Pascal, Edward Pauly, ve Gail Zellman, 1976. Analysis of The School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Babcock, Charles. 1989. **What Do We Really Mean by Faculty Development?**, ADFL Bulletin, c. 20, s. 3:31-34.
- Bakioğlu, Ayşen, Erkan Yaman. Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimleri: Engeller ve Çözümler. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. s.20:1-20.
- Baykal, Deniz Emrah. 2019. Yabancı Diller Yüksekokullarında Çalışan Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması: Yıldız Teknik Üniversitesi ve Altınbaş Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

- Bell, Edwin, Ireh Maduakolam. 2002. Implementing Faculty Professional Development: The Product Based Model. 31p.; **Preparing Tomorrow's Teachers To Use Technology (PT3) Grantee Conference 25-28 July, 2010.** Washington, DC.
- Benor, Dan. 2000. Faculty Development, Teacher Training and Teacher Accreditation in Medical Education: Twenty Years From Now. **Medical Teacher**. c. 22. s. 5: 503-512.
- Brawer, Florence. 1990. Faculty Development: The Literature. **Community College Review**. c. 18 s.1: 50-57.
- Bray, Melinda, Cynthia L. Gause-Vega, Linda K. Zech, Susan R. Goldman, Teresa Secule. 2000. Content-Based Collaborative Inquiry: A Professional Development Model for Sustaining Educational Reform. **Educational Psychologist**. c. 35. s. 3: 207-217.
- Brent, Rebecca, Richard Felder. 1998. The New Faculty Member. **Chemical Engineering Education**. c. 32. s. 3: 46-47.
- Borko, Hilda, Kay Uchiama, Rebekah Elliott. 2002. Professional Development: A Key to Kentucky's Educational Reform Effort. **Teaching and Teaching Education**. s. 18: 969-987.
- Büyükgoze, Hilal, Feyza Gün. 2015. Araştırma Görevlilerinin Bireysel Gelişim İnisiyatifinde Özyeterliğin Rolü. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 4, s. 2:418-432.
- Büyüköztürk, Şener. 2005. Anket Geliştirme. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 3, s. 2:133-151. Haz.
- _____. 2013. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2019. **Örnekleme Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Calderwood, Patricia, Emily Smith, Faith Dohm, Paula Gill Lopez. 2012. Reconceptualizing Faculty Mentoring within a Community of Practice Model, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. c. 21, s.2: 175-194.
- California Postsecondary Education Commission. 1988. State Policy for Faculty Development in Higher Education. **Commission Report**, 88-17. Sacramento, California: The Commission.
- Carpenter, Thomas, Elizabeth Fennema, Megan Franke. 1996. Cognitively Guided Instruction: A Knowledge Base for Reform in Primary Mathematics Instruction. **The Elementary School Journal**. The University of Chicago Press. c.97. s.1: 3-20.
- Chauvin, Sheila, Lynn Evans. 1993. Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model. **To Improve the Academy**. c. 12, s.1:165-178.
- Cupido, Xena, Michelle, Najwa Norodien-Fataar. 2018. Teaching Assistants – A Hit or a Miss: The Development of a Teaching Assistant Programme to Support Academic Staff at a University. **Perspectives in Education**. c.36, s.1:14-29.
- Çağlar, Adil. Atatürk Eğitim Fakültesinde Yapılan 'Öğretmenlik Uygulaması' Üzerine Bir Araştırma. 1991. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. s. 3: 53-72.

- Çam, Şefika, Sümeyye. Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Geliştirilmesi İçin Bir Mesleki Gelişim Program Önerisi. 2018. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Çiçek, Fatma. 2016. Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilikleri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- D'Eon, Marcel F. Strengthening Faculty Development in Medical Education Through Action Research. 1997. Doktora Tezi. University of Saskatchewan. Canada. 4.
- DiLorenzo, Thomas, Paul Heppener. 1994. The Role of an Academic Department in Promoting Faculty Development: Recognizing Diversity and Leading to Excellence. **Journal of Counseling & Development**. s. 72: 485-491.
- Dönmez, Ayşe, Elif Aydoğdu Özoğlu, Mikail Yalçın. 2016. Öğretim Elemanlarının Araştırma Görevlisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c. 41, s. 185:19-32.
- Duman, Murat, Nuri Kara, Neşe Sevim, Soner Yıldırım. 2014. The Comparative Analysis of Research Assistants' Perceptions toward Science and Scientific Activities. **Ankara University, Journal of Faculty of Educational Science**. c. 47, s. 1:43-46.
- Dursun, Fevzi, Ergin Erginer. 2005. Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 30. s. 135: 11-22.
- Eble, Kenneth, Wilbert James McKeachie. 1985. **Improving Undergraduate Education Through Faculty Development**. San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc.
- Ekiz, Durmuş. 2003. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Ergün, Mustafa. Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. 2001. **2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, 11-13 Ocak 2001**. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, 188-192.
- Evran Acar, Filiz, Ashhan Kuyumcu Vardar, Resul Kara, Şule Ay. 2010. **International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010**. Antalya: 1028- 1040.
- Finkelstein, Martin, Mark W. Lacelle-Peterson. 1992. **New Directions For Teaching And Learning**. c. 1992, s. 50:5-14.
- Foulquie, Paul. 1994. **Pedagoji Sözlüğü**. çev. Cenap Karakaya. Sosyal Yayınları. İstanbul.
- Fretz, Bruce, Antoine Garibaldi, Barbara Sholley, John Moritsugu, Jill Reich, Kathryn Quina, Laraine Glidden, Wilbert McKeachie. 1994. The Compleat Scholar: Faculty Development for Those Who Teach Psychology. **Handbook For Enhancing Undergraduate Education in Psychology**. Washington, DC, US: American Psychological Association. 93-121.

- Froese, Walter, Claudine Lawry. Transitions: Becoming a College Teacher. 2001. **Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium 22-23 May 2001.** Quebec.
- Gagne, Thomas Arthur. College Instructors' Perceptions of Instructional Skills Development Activities. 1998. Yüksek Lisans Tezi. University of Alberta, Edmonton.
- Gültekin, Okan, Sabriye Erkaplan, Hatice Uzun, Esra Güney. 2020. Investigation of Academic Staff's Self-Efficacy Using the Educational Internet. **Higher Education Studies.** c.10, s.3:26-33.
- Hall, Gene, Shirley Hord. 1984: A Framework for Analyzing What Change Facilitators Do: The Intervention Taxonomy. **Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization.** c. 5. s. 3: 275-307.
- Haynes, Felicity. **Eğitimde Etik.** 2002. çev. Semra Kunt Akbaş. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Heppner, Paul, Joseph A. Johnston. 1994. New Horizons in Counseling: Faculty Development. **Journal of Counseling & Development.** s. 72: 451-453.
- Irby, David, LuAnn Wilkerson. Strategies for Improving Teaching Practices: A Comprehensive Approach to Faculty Development. 1998. **Academic Medicine.** c. 73. s. 4.
- Joyal, Joyce. A Study of Perceptions and Attitudes Towards the Development of Teaching by Faculty at Memorial University of Newfoundland. 1998. Doktora Tezi. Memorial University of Newfoundland, Newfoundland.
- Kabakçı, Işıl. 2006. Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıları; Eğitim Fakülteleri Örneği. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kahraman, Ahmet, Burak. 2010. Lisansüstü Eğitim Yapmak Amacıyla Başka Bir Üniversitede Görevlendirilen Araştırma Görevlilerinin Yaşam Tarzı Profilleri ve Problemleri (Hacettepe Üniversitesi Örneği). **Journal of World of Turks.** c. 2, s. 2:243-257.
- Kara, Nuri, Murat Duman, Neşe Sevim, Soner Yıldırım. 2014. The Comparative Analysis of Research Assistants' Perceptions toward Scientific Activities. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences.** c.47, s.1:43-66.
- Karasar, Niyazi. 1998. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Kılıç, Selim. 2016. Cronbachs Alpha Reliability Coefficient. **Journal of Mood Disorders.** c.6, s. 1:47-48.
- Kısa, Nuray. 2013. Araştırma Görevlilerinin Metaforik Algıları: Kim Onlar? Kim Olmalılar?. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 28:47-56.
- Korkut, Hüseyin. 1999. Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Korkut, Hüseyin, Türkan Muştan, Mustafa Yalçınkaya. 1999. Araştırma Görevlilerinin Sorunları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 17, s. 17:19-36.
- Krathwohl, David. 1993. **Methods of Educational and Social Science Research: An Integrated Approach**. Longman/Addison Wesley Longman, New York.
- Kurt, İhsan. 2000. **Yetişkin Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kürüm, Dilruba. Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi. 2007. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lawler, Patricia, Kathleen King. 2000. **Planning for Effective Faculty Development: Using Adult Learning Strategies**. Florida: Krieger Publishing Company.
- Lawler, Patricia. 2003. Teachers as Adult Learners: **A New Perspective**. **New Directions for Adult and Continuing Education**. c. 2003, s. 98:15-22.
- Lee, John. 1996. **Faculty Development: Opportunity and Satisfaction**, c.2, s.2: 1-4.
- Loucks-Horsley, Susan, Suzanne Steiegelbauer. 1991. Using Knowledge of Change to Guide. **Staff Development, Staff Development for Education in the 90's: New Demands, New Realities, New Perspectives**. New York: Teachers College Press.
- Lucas, Christopher, John Murry. 2002. **New Faculty: A Practical Guide for Academic Beginners**. New York: Palgrave.
- Manolova, Oxana, Hicran Kılıç. 2018. Akademisyenlerin Öğretim Performansları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. **Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi**. c.4, s. 3:122-135.
- Mbon, Usen, Friday, Garieth Omorobi Omorobi, Valentine Joseph Owan, John Asuquo Ekpenyong. 2019. Analysis of The Quality of Educational Resources and Effective Instructional Service Delivery in Nigerian Universities. **International Journal of Education and Evaluation**, c.5, s.7: 25–34.
- Mbuh, Rebecca. 1993. Faculty Perceptions of Faculty Development Programs at The University of South Carolina: Implications for Colleges and Universities. Doktora Tezi. University of South Carolina, South Carolina.
- McCarthy, Bernice. 1982. Improving Staff Development Through CBAM and 4MatTM. **Educational Leadership**. c. 40. s.1: 20-26.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü **Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri**. <http://oygm.meb.gov.tr/> [18.01.2019].
- Millis, Barbara. 1994. Faculty Development in the 1990s: What It Is and Why We Can't Wait. **Journal of Counseling & Development**. c. 72. s. 5: 454.
- Moeni, Hosein. 2003. A Need Analysis Study for Faculty Development Programs in Metu and Structural Equation Modeling of Faculty Needs. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Muramalla, Ventaka Sai Srinivasa Rao, Khalid Abdullah Alotaibi. 2019. Equitable Workload and the Perceptions of Academic Staff in Universities. **International Journal of Educational Organization & Leadership**. c. 26, s.2:2-18.
- Odabaşı, Ferhan. 1998. Öğretim Üyelerinin Eğitim Teknolojisinden Yararlanma Durumları. Yayınlanmamış Araştırma. Eskişehir.
- _____. 1999. Öğretim Üyelerinin Akademik Personel Geliştirme Etkinliklerine İlişkin Görüş ve Önerileri. Eskişehir.
- _____. 2000. Faculty Use of Technological Resources in Turkey. **Innovations in Education & Training International**. c. 37. s. 2: 103-108.
- _____. 2003. Faculty Point of View on Faculty Development. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 24: 86-89.
- Oja, Sharon, Nodia. 1991. Adult Development: Insights on Staff Development. **Staff Development for Education in the 90's: New Demands, New Realities, New Perspectives**. Columbia: Teachers College Press.
- Özaslan, Gökhan. 2010. Araştırma Görevlilerinin Çalışma Yaşamı Kalitesinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Konya.
- Özbek, Ela. 2019. Dijital Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Özdamar, Kazım. 2003. **Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özmen, Remzi. 2001. **2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve İlgili Mevzuat**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Peretomode, Victor, Finipaya. 1982. Faculty Development Needs and Preferred Development Practices as Perceived by Faculty Members and Academic Administrators in Public Research Universities. Doktora Tezi. Oklahoma.
- POD (Professional and Organizational Development Network in Higher Education). [06. 01.2020]. <https://digitalcommons.unl.edu/podnetwork/>
- Poore, Joseph, Christopher M. Estep, Carrie A. Stephens, Christopher Stripling. Graduate Teaching Assistants' Sense of Teaching Self-Efficacy in a College of Agricultural Sciences and Natural Resources. **NACTA Journal**. c. 58, s. 2:122-128.
- Prachyapruit, Apipa. 2001. **Socialization of New Faculty at a Public University in Thailand**. Michigan State University. Department of Educational Administration.
- Reich, Jill. 1994. Developing Faculty Development Programs: A View from Chair. **Journal of Counselling&Development**. c. 72, s. 5:511-513.
- Rivera, Seema. A Summer Institute for STEM Graduate Teaching Assistants: Exploring Teaching Perceptions. **Journal of College Science Teaching**. c. 48, s. 2:28-32.
- Schulz, John. 2013. The Impact of Role Conflict, Role Ambiguity and Organizational Climate on the Job Satisfaction of Academic Staff in Research-Intensive Universities in the UK. 2013. **Higher Education Research & Development**. c. 32, s.3:464-478.

- Schwenk, Thomas, Kent Sheets. 1990. Faculty Development for Family Medicine Educators: an Agenda for Future Activities. **Teaching and Learning in Medicine**. s. 2.
- Scott, Peter. 1990. Role of Community College Department Chairs in Faculty Development. **Community College Review**. c. 18. s.3: 12.
- Senemoğlu, Nuray. 2007. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim – Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- _____. Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma. [04.02.2020]. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/>.
- Shimahara, Nobuo. 1998. **Teaching and Teacher Education**. c. 14. s. 5: 451-462.
- Steinert, Yvonne. 2000. Faculty Development in The New Millennium: Key Challenges And Future Directions. **Medical Teacher**. c. 22. s.1: 44-51.
- Turner, Sarah. Research Note: The Silenced Assistant. Reflections of Invisible Interpreters and Research Assistants. **Asia Pacific Viewpoint**. c. 51, s. 2:206-219.
- Vatanapradith, Athica. Faculty Perception of Needs for Faculty Development Programs of Selected Colleges in Ramkhamhaeng University. 1990. Doktora Tezi. Texas Woman's University.
- Wheeler, Daniel. 1992. The Role of the Chairperson in Support of Junior Faculty. **New Directions for Teaching and Learning: Developing New and Junior Faculty**. c. 1992, s.50:87-101.
- Yalın, Halil İbrahim. 1996. Gazi Üniversitesi'nde Eğitim Teknolojisi Merkezi Kurulmasına İlişkin Bir Araştırma. Yayımlanmamış Araştırma: Ankara.
- Yaşar, Pınar. 2019. English Language Instructors' Attitudes Towards Professional Development and Their Engagement in Self-initiated Professional Development. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Yaya, Dilara. 2011. Eğitim Fakültelerindeki Araştırma Görevlilerinin Çalışma Yaşamlarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Yenilmez, Kürşat. 2008. Open Primary Education School Students' Opinions About Mathematics Television Programmes. **Turkish Online Journal of Distance Education**. c.9, s.4:176-189.
- Yılmaz, Kaya, Taner Şahin,. 2016. Eğitim Fakültelerindeki Araştırma Görevlilerinin Mesleki Deneyimlerinin İncelenmesi: Araştırma Görevlisi Olmanın Anlamına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.44: 143-168.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) [05.06.2019]. <https://www.yok.gov.tr/>
- Yurdugül, Halil. Faktör Analizinde KMO ve Bartlett Testleri Neyi Ölçer? [06.06.2019]. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf>
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [06.08.2019]. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kanunu (2547 S.K.). 1981. Resmi Gazete, 17506, Kasım.

Zehnder, Caralyn. Assessment of Graduate Teaching Assistants Enrolled in a Teaching Techniques Course. **Journal of College Science Teaching**. c. 46, s. 1:76-83.

EKLER

Ek 1. Araştırma Görevlilerinin Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Amacıyla Görüş Alma Anketi

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğrencisi Beste Yıldırım'ın Yüksek Lisans tezi için yapılmaktadır. Araştırma, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bu ankette araştırma görevlilerine öğretimsel gelişim alanlarına yönelik “bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma” boyutlarında sorular sorulmuştur.

- Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından kişi bilgileri gizli tutulacaktır.
- Sorularda, size en uygun seçeneğe “x” şeklinde cevap vermeniz rica olunur.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Beste Yıldırım besteydm@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Fakülteniz: SBE () FBE ()

Öğrenim Durumunuz: Yüksek Lisans () Doktora ()

Bağlı olduğunuz madde: 33-A () 50-D ()

- ✓ Sorularda, size en uygun seçeneğe “x” şeklinde cevap vermeniz rica olunur.

	BİLGİ SAHİBİ OLMA DURUMU					İHTİYAÇ DUYMA DURUMU				
SORULAR	Hiç Bilgi Sahibi Değilim	Az Bilgi Sahibiyim	Kararsızım	Çok Bilgi Sahibiyim	Tamamen Bilgi Sahibiyim	Hiç İhtiyacım Yok	Az İhtiyacım Var	Kararsızım	Çok İhtiyacım Var	Tamamen İhtiyacım Var

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ PLANLAMA	1. Dersin amaçlarını, Hedeflerini belirleyebilme													
	2. Ders içeriği hazırlama													
	3. Öğretim materyali hazırlama													
	4. Öğretim etkinlikleri planlama													
	5. Öğretim yöntemlerini seçme													
	6. Ölçme aracı geliştirme													
	7. Değerlendirme sürecini planlama													
	8. Öğretim için uygun araç-gereçleri seçme													
	9. Öğretim ortamlarını fiziksel olarak düzenleme													
	10. Çevrimiçi (online) ders tasarlama ve geliştirme													
ÖĞRETİM SÜRECİ VE YÖNTEM - TEKNİK	11. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme													
	12. Etkili dönüt ve düzeltme sağlama													
	13. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı etkili kullanma													
	14. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme													
	15. Öğretim için uygun araç-gereçleri kullanma													
	16. Öğretimde ipuçlarından yararlanma													
	17. Öğrencileri derse katma ve güdüleme													
	18. Öğrencilerle etkili iletişim kurma													
	19. Zamanı etkili kullanabilme													
	20. Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme													
SINIF YÖNETİMİ	21. Kalabalık gruplarla başa çıkabilme													
	22. Derse uygun bir giriş yapabilme													
	23. Derse ilgi ve dikkati çekebilme													
	24. Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme													
	25. Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme													

	26. Övgü ve tavır alma davranışlarının kullanılması											
ÖLÇME - DEĞERLENDİRME	27. Hedef davranışlara uygun ölçme aracı kullanma											
	28. Öğretimin etkililiğini değerlendirebilme											
	29. Sonuçları puanlayabilme ve yorumlayabilme											
	30. Süreç değerlendirmesi yapabilme											

ÖZ GEÇMİŞ

1994 İstanbul ilinde doğdum. 2016 yılında Ege Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldum. Aynı yıl kendi üniversitemden Pedagojik Formasyon sertifikamı aldım. Yaklaşık dört yıldır çeşitli kurumlarda İngilizce Öğretmenliği/ Öğretim Görevliliği yapmaktayım. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimimi 2020 yılında tamamladım.