

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK, MESLEKİ VE
KİŞİSEL GELİŞİMLERİNE İLİŞKİN YÖNETSEL UYGULAMALAR

Doktora Tezi

Şefika Melike ÇAĞATAY

Ağustos, 2016

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**Öğretmen Yetiştirmede Öğrencilerin Akademik, Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine İlişkin
Yönetimsel Uygulamalar**

Şefika Melike ÇAĞATAY
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY

Çanakkale
Ağustos, 2016

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Öğretmen Yetiştirmede Öğrencilerin Akademik, Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine İlişkin Yönetmel Uygulamalar” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığı ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27.1.01/2017

Şefika Melike ÇAĞATAY

İmza



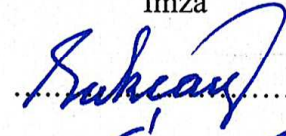
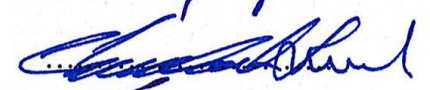

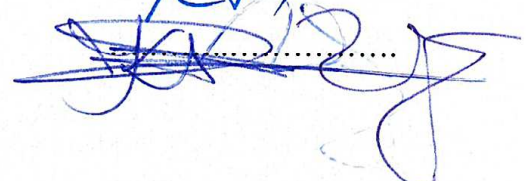
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Şefika Melike ÇAĞATAY tarafından hazırlanan çalışma, 24/08/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10134236.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Recep Cengiz AKÇAY	
Üye	Prof. Dr.	Mehmet Durdu KARSLI	
Üye	Doç. Dr.	Salih Zeki GENÇ	
Üye	Doç. Dr.	Hasan Basri GÜNDÜZ	
Üye	Doç. Dr.	Kaya YILDIZ	

Tarih: 27/01/2017

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Öğretmenlik mesleği, tüm toplumlarda en çok değer atfedilen mesleklerdendir. Kutsal meslek gibi yakıştırmalarında yapıldığı bu mesleğin bu kadar önemli olmasının nedeni tabii ki etki gücüdür. Öğretmenlik küçük bir çocuğun, bir gencin hayatına bambaşka ufuklar açabilecek kadar güçlü bir etkiye sahiptir. Bu nedenle etki gücü bu kadar yüksek olan bu mesleğe hazır olmak için eğitim fakültelerine adım atmış öğretmen adaylarının yetişmesi de yüksek sorumluluk gerektirmektedir.

Öğretme ve öğrenme sevgisi insanın içine bir kere yerleşince, hayat daha anlamlı ve güzel hale gelmektedir.

Türk eğitim sistemi içerisinde “muallim, muallime hanım” olmak ,“öğretmen olmak” eski tarihten beri toplumsal anlamda, değeri günümüzde ekonomik, teknolojik vb. değişimlerle farklılaşsa da çok kıymetli bir yerdedir. Bu nedenle geçmişten günümüze Cumhuriyetimizin yetiştirmiş olduğu tüm öğretmenleri, onları yetiştirenleri ve hayatlarını eğitim uğrunda yitiren tüm eğitim şehitlerini ve Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK’ü saygıyla anmak isterim.

Bir insanın yetişmesi çok büyük özveri ve emek ister. Bu araştırma için seçmiş olduğum konunun zihnimde oluşmasında ve yetişmemde emeği olan tüm öğretmenlerime saygılarımla teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden itibaren bir öğretmen olarak yetişmemde emeği olan ÇOMÜ Eğitim Fakültesindeki kıymetli hocalarıma, yüksek lisans ve doktora süresince ders aldığım tüm hocalarıma ve bölüm başkanımız Doç. Dr. Hasan ARSLAN’a da çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince uzman görüşü için danıştığım tüm değerli hocalarıma zaman ayırdıkları için teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmamı yürüttüğüm eğitim fakültelerinin kıymetli dekanlarına ve bölüm başkanlarına bana zaman ayırdıkları için çok teşekkür ederim. Görüşmelerin planlaması süresince, ziyaret ettiğim fakültelerdeki kıymetli arkadaşlarıma da

fakültelerin kimliklerini ortaya çıkarmamak adına isimlerini yazamadığım için özürlerimi sunarak ayrı ayrı çok teşekkür ederim.

Hem tez sürecinde hem de her zaman her konuda bizlere destek olan, moral veren çok kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI'ya ve tez izleme süresince kıymetli katkılarını sunan Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a, ayrıca bana özellikle yöntem konusunda ışık tutan tüm hocalarıma en içten dileklerle çok teşekkür ederim. Tez savunması jürimdeki kıymetli hocalarım Doç.Dr. Salih Zeki GENÇ'e, Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ ve Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a da anlamlı katkıları için çok teşekkür ederim.

Bu süreçte her zaman beni cesaretlendiren ve eleştirileri ile çalışmaya katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL ve Yrd. Doç. Dr. Adil ÇORUK'a, bölümümüzde moral ve desteğini esirgemeyen araştırma görevlisi arkadaşlarıma, sürekli bana moral veren, kahve getiren, "bitir" diye yüreklendiren tüm kıymetli hocalarımda da çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden beri hocam olan, yüksek lisans ve doktora danışmanım çok kıymetli hocam Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY'a tüm emekleri için çok teşekkür ederim. Sizin bana inanmanız ve motivasyon sağlamanızın ve de emeğiniz benim için her zaman çok değerlidir.

Doktora eğitimi uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu süreçte bana eşlik eden dostlarım başta Duygu GÖNEN ve Duygu DOĞAN ÇAĞLAR olmak üzere tüm arkadaşlarıma da teşekkür ederim. Doktora arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Bertan AKYOL ve Yrd. Doç. Dr. Püren ÜZÜM'e, Öğr. Gör. Remzi YILDIRIM, Berrin ÖZBULAK, Erol GÜVENÇ ve Dr. Sibel TAŞCI'ya tüm destekleri için çok teşekkür ederim. Aynı fakültede görev yapmış olmamızın sağladığı tanışma fırsatı ile her biri ayrı ayrı canım dostum olan ve benimle süreçteki duygularımı paylaşan Yrd. Doç.Dr. Berfu KIZILASLAN TUNÇER'e, Yrd. Doç. Dr. Sibel GÜVEN'e, Yrd. Doç. Dr. Mine SÖNMEZ KARTAL'a, Dr. Gamze TEZCAN'a, Hanife ESEN AYGÜN'e, Özlem ÇELEBİOĞLU'na tüm destekleri için çok minnettarım.

Bu tezin konusunun, yönteminin sağlanması, analizlerimde günün her saatinde koşulsuz ve karşılıksız bir emekle bana yardımcı olan canım dostlarım Dr. Sezen APAYDIN ve Halime ÖZTÜRK'e her şey için çok teşekkür ederim.

Bu uzun doktora eğitimim süresince benim ben olmamı sağlayan, beni bugünlere karşılığını ödememin mümkün olmadığı özveri ile yetiştiren, her zaman gerçek anlamda yanımda olan canım ailem, en çok size teşekkür ederim. Annemin ve babamın bana olan inancı, özverisi, desteği, onların bana kazandırdığı değerler benim her zaman yol göstericim oldu. Tüm emekleri için canım annem Nihal Sevinç ATTİLA'ya, canım babam Hüsnü ATTİLA'ya, beni sürekli cesaretlendiren itici gücüm, dayanağım canım kardeşim Ali Nihat ATTİLA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, biricik hayat arkadaşım Bahadır ÇAĞATAY'a, benimle beraber bu yolda yürüdüğü için bana inandığı için, araştırma yürüttüğüm tüm fakültelere beni götürüp, saatlerce kapıda beklediği için, her şey için çok teşekkür ederim.

Canım Kızım, yegane varlığım Candan ÇAĞATAY, sen benimle birlikte tüm görüşmelerde karnımda başladın bu yolculuğa ve tüm tez yazım sürecine eşlik ettin. Her şey seninle daha anlamlı ve daha güzel. En güçlü mutluluk kaynağım olduğun için hep şükredeceğim. Bu tez senin ve tüm çocuklarımızın geleceğinde, sizlerin öğretmenlerinin yetişmesinde bir ışık yakarsa, ne mutlu bana...

Şefika Melike ÇAĞATAY

ÇANAKKALE , 2016

Özet

Öğretmen Yetiştirmede Öğrencilerin Akademik, Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine İlişkin Yönetsel Uygulamalar

Öğretmenlerin hem hizmet öncesi dönemde hem de hizmetiçinde etkin ve nitelikli yetiştirilmesi eğitim sistemimizin kalitesi açısından çok önemlidir. Bu araştırmada eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının gelişimine ilişkin yöneticilerin yönetsel uygulamalarını belirlemek amaçlanmaktadır. Öğretmen adayının, öğretmenlik mesleğine hazır olması için gerekli becerilerle donatılması eğitim fakültelerinin en önemli görevidir. Öğretmen adayının mesleki, kişisel ve akademik gelişim süreçlerine fakülte ve bölüm yönetimlerinin bakış açısı eğitim fakültesinin niteliğini oluşturur. Araştırma deseni nitel durum çalışmasıdır. Karşılaştırmalı durum çalışması olan bu araştırmada, A ve B durumu, eğitim fakültelerinin fakülte olma tarihi ile sınırlandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan araştırmada iki durum içinde toplam 6 dekan ve 17 bölüm başkanı ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler içerik analizi ile kod, kategori ve tema oluşturma şeklinde analiz edilmiştir. Öğretmen adayının gelişiminde başlıca belirleyiciler; akademisyenlerin kalitesi, fakülte ve üniversitede düzenlenen etkinlikler, öğretmen yetiştirme programının içeriği, yönetsel inisiyatif kullanabilme, öğretmen adayının öğretmen olma motivasyonu, fakültenin bulunduğu yerleşim biriminin özellikleri şeklindedir. Yönetsel güçlükler olarak da, bütçe ve kaynak sıkıntısı, yetkinin sınırlılığı, akademisyenlerin işbirliğine karşı isteksizliği, bürokratik engeller olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen adayının tüm yönleri ile nitelikli donanıma sahip mezun olması ve meslek yaşantısında da bu kazanımları sürdürebilmesi için, fakültelerin olanaklarının yönetim ve akademisyenler ile işbirliğinde işe koşulmasına ilişkin öneriler ortaya çıkmıştır.

Abstract

Administrative Implementations in Teacher Training Related to Academic, Professional and Personal Development of Prospective Teachers

Quality and effective teacher training is crucial for both pre-service and in-service processes in terms of the quality of education system. Within this context, the study aims at ascertaining the administrative applications during teacher training process at school of education regarding prospective teachers' development. One of the most important tasks at the school of education is that prospective teachers gain the required skills for their profession. Besides, the perspective of administration in charge at the school/college of education related to academic, professional and personal development process of prospective teachers has an effective role for quality education. Within this context, the study was designed as a qualitative comparative case study. Case A and Case B were narrowed according to the establishment year of schools of education. For that purpose, six deans and seventeen heads of department were interviewed totally via semi-structured interviews. Based on the content analysis results, the main characteristics for the development of prospective teachers were found: Faculty performance, activities held at the school of education and university, content of teacher training curriculum, taking initiatives as administration, motivation of students to become a teacher, and geographical features of the school of education. A number of administrative difficulties were also identified: Budget and resource limitation, authorization restriction, reluctance to collaborative work by academics, and bureaucratic barriers. The research results pointed out that prospective teacher should be provided a multi-dimensional development and facilities at the school of education should give service in collaboration with both faculty administration and researchers so as to maintain performance quality of in-service teachers.

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	v
Abstract	vi
İçindekiler.....	vii
Kısaltmalar.....	x
Şekiller Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	9
Araştırmanın Varsayımları.....	10
Tanımlar	10
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	11
Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geçmişten Günümüze Süreçteki Dönüm Noktaları	11
Fakültelerin Yönetimi ve Eğitim Fakülteleri.....	14
Öğrencilerinin Akademik, Mesleki ve Kişisel Gelişimleri ve Öğretmen Yeterlilikleri.....	17
Öğretmen Yetiştirmede Stratejik Planlama ve Vizyon	22
Bölüm II: Yöntem	25
Araştırma Modeli	25
Durum Çalışması.....	27
Araştırma Kapsamı ve Durum.....	29
Çalışma Grubu.....	29

Durum A'nın Tanımlanması.....	30
Durum B'nin Tanımlanması.....	31
Veri Toplama Süreci.....	33
Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	33
Pilot Çalışma.....	34
Araştırma Etiğinin Sağlanması.....	34
Araştırmacı Rolü.....	35
Görüşme Süreci.....	36
Verilerin Çözümlemesi.....	39
Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik.....	39
Verilerin Analizi.....	41
Bölüm III: Bulgular.....	43
Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular.....	43
Durum A için mesleki gelişim sürecine ilişkin bulgular.....	43
Durum B için Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular.....	59
Öğretmen Adayının Mesleki Gelişimine İlişkin Bulguların Durum A ve Durum B Açısından Karşılaştırılması.....	75
Kişisel Gelişime İlişkin Bulgular.....	78
Durum A İçin Kişisel Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular.....	78
Durum B İçin Kişisel Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular.....	87
Öğretmen Adayının Kişisel Gelişimine İlişkin Bulguların Durum A ve Durum B Açısından Karşılaştırılması.....	101
Akademik Gelişime İlişkin Bulgular.....	102
Durum A için akademik gelişim sürecine ilişkin bulgular.....	102
Durum B için akademik gelişim sürecine ilişkin bulgular.....	111

Öğretmen Adayının Akademik Gelişimine İlişkin Bulguların Durum A ve Durum B Açısından Karşılaştırılması.....	119
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç, Öneriler	121
Tartışma.....	121
Sonuçlar.....	127
Öneriler.....	132
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	132
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.	134
Kaynakça.....	135
Ekler	140
Ek A: GÖRÜŞME FORMU.....	141
Ek B: ARAŞTIRMA İZİNİ ÖRNEĞİ.....	145
Ek C: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU.....	146
Özgeçmiş.....	147

Kısaltmalar Listesi

EBBB : Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

İÖBB : İlköğretim Bölüm Başkanı

TEBB : Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı

YDEBB : Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanı

BOTEBB : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm Başkanı

DKABEBB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölüm Başkanı



Şekiller Listesi

Şekil 1 Durum A için Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Bilgiler	44
Şekil 2 Durum B için Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular.....	59
Şekil 3 Durum A ve B'de Mesleki Gelişim.....	75
Şekil 4 Durum A için Kişisel Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular	78
Şekil 5 Durum B için Kişisel Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular	87
Şekil 6 Durum A ve B'de Kişisel Gelişim	101
Şekil 7 Durum A için Akademik Gelişimi İlişkin Bulgular.....	103
Şekil 8 Durum B için Akademik Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular.....	111
Şekil 9 Durum A ve B'de Akademik Gelişim.....	120

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve ilgili alanyazına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihi arka planı dikkate alındığında farklı kurumsallaşmalar ve bu kurumsallaşmalara dayalı olarak çeşitli öğretmen yetiştirme yaklaşımları öne çıkmıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme, 16 Mart 1848’de Darülmüallimin adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu temel alındığında, yaklaşık 160 yıllık bir tarihsel geçmişe sahiptir (Akyüz, 2012). Bu tarihsel geçmişin 21. yüzyılda Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikasına sunduğu birikim olarak Eğitim Fakülteleri ön plana çıkmaktadır. Eğitim Fakülteleri, “öğretmenliği” bir meslek olarak tanımlayan, öğretmen yetiştirme yetki ve sorumluluğunu üstlenen kurumlardır. Bununla birlikte bir dönem öğretmen yetiştirme sistemimizde Anadolu Öğretmen Liseleri de yer almıştır fakat mezunları öğretmen ünvanına sahip olmadıkları için mesleki güdülenme ve beklenti açısından eğitim fakültelerinden ayrılmaktadır.

Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarına yön verme, uygulama ve denetleme görevleri bulunan Eğitim Fakülteleri’nin işlevselliği, öğretmen yetiştirme politikaların sürdürülebilirliğini sağlamaktadır. Bu anlamda Eğitim Fakültelerinin işlevlerinin neler olması gerektiği sorusu belirlemektedir. Eğitim Fakültelerinin işlevlerini şu şekilde betimlemektedir; öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olacak lisansüstü programlar sunmak, eğitim uzmanları yetiştirmek, eğitim bilimleri alanındaki sorunların çözümlenmesine öneriler geliştirecek araştırmalar yapmak, eğitim ve okul yöneticileri ile deneticilere eğitim uzmanlarına, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını uygulamak, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik görüş geliştirmek” (Karakütük ve diğerleri, 2008: 3). Bu işlevler içerisinde, öğretmen yetiştirme görevi Eğitim Fakültelerinin

en temel ve en önemli görevidir. Öğretmen yetiştirme kapsamında gerçekleştirilen tüm uygulamalar Eğitim Sisteminin kalitesini geliştirmede anahtar konumdadır. Dolayısıyla Eğitim Fakültelerinin akademik ve bilimsel açıdan öğretmen yetiştirme konusundaki yaklaşımları doğrudan Eğitim Sistemine yansımaktadır.

Öğretmen yetiştirmenin yukarıda ifade edilen etkileri dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarına yönelik eleştiriler de doğal olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle 2010'lu yıllarda Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmalarına ilişkin tartışmalar söz konusudur. Ocak 2010'da Eğitim Fakültelerinin verdiği pedagoji dersleri ağırlıklı tezsiz yüksek lisans diplomasının geçerliliğinin kaldırılması ile Fen Edebiyat fakültelerini de içine alan yeni tartışmalar başlamıştır. Pedagojik formasyon sertifika uygulamasının başladığı 2012'den beri uygulamada ve kararlarda değişiklikler olsa da pedagojik formasyon sertifika programı eğitim fakültelerinin tepkisini çekse de, bu uygulamayla çeşitli alanlardan kişilere öğretmenlik sertifikası sağlamaktadır. Bununla birlikte Eğitim Reformu Girişimi-ERG (2015) "Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar" başlıklı raporunda da belirtildiği gibi, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programından mezun olmuş öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin başarı durumlarını karşılaştıracak, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin etkinliğini yansıtacak çok kapsamlı bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır.

23 Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Yüksek Öğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile yükseköğretim kurumları için akreditasyon süreci hız kazanmış oldu. Bu bağlamda fakülteler akredite olmak için gerekli kriterleri yerine getirme durumundadır. Akreditasyon çalışmaları 2015- 2016 itibariyle daha yüksek sesle söylenmeye başlanmış olsa da, ilk çalışmalar ve eğitim fakülteleri için kavramsal çalışmalar 1990'lara uzanmaktadır. Öyle ki, 1999'da YÖK ve Dünya Bankası ortak projesi ile yayımlanan raporda, "Türk öğretmen eğitimi akreditasyon modeli ile; öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi;

öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması ve Eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır” (YÖK, 1999) şeklinde ifade edilmektedir. 2016 yılında ise, Ocak 2012’de kurulan EFDEK (Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi) ve Haziran 2012’de kurulan EPDAD (Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) eğitim fakültelerinin kalitelerinin sorgulanması ve ülkemizde tartışılmaya 1990’lı yıllarda başlanan akreditasyon çalışmalarının hızlandırılmasını amaçlamaktadırlar. Dekanların temsil ettiği bu örgütlenmede, temel konu eğitim fakültelerinin “nitelik” sorunu olarak öne çıkmaktadır. Eğitim fakülteleri akreditasyon kriterlerini sağlamış bölümleri ile EPDAD’a başvuruda bulunarak, akreditasyon belgesi almayı hedeflemektedirler. Bu tartışmalar ve süreç, öğretim üyeleri, yöneticiler, öğrencileri ve yükseköğretim kurumlarının etkileşimde olduğu tüm paydaşları içerisine alan bir süreçtir.

Kalite, etkinlik, etkilik sorunsalları üzerindeki tartışmalar, çözüm yolları arama çalışmaları devam ederken yeni bir uygulama ile üniversiteye öğrenci alımında Yüksek Öğretim Kurulu 2016 LYS/ YGS’den itibaren geçerli tıp ve hukuk gibi alanlara taban puanı uygulaması getirmiştir (Milliyet, 2016). Bu uygulama 2017 yılından itibaren eğitim fakülteleri için de geçerli olması beklenmektedir ki YÖK’ün 05.05.2016 tarihli kararına göre gelecek dönemde Eğitim fakültelerine “başarı sırası uygulaması” başlayacaktır. Bu kararlarla birlikte başlangıçta Özel Eğitim alan öğretmenliği için başlatılan lisans programlarını birleştirme uygulaması, tüm lisans programlarında birleştirilmesi ve dolayısıyla eğitim fakültelerinin ve öğretmen yetiştirme kurumlarının tekrar yapılandırılması söz konusudur (YÖK, 2016).

Mevcut eleştiri ve tartışmalar ışığında Eğitim Fakülteleri vizyonları çerçevesinde kendilerine bir yol haritası çizme durumundadırlar. Bu çerçeveler dikkate alındığında, Eğitim Fakültelerinin 21. Yüzyıl gerçekliklerine dayanan bir öğretmen yetiştirme politikası geliştirip, uygulayabilmeleri için öncelikle bu konuda akademik, idari, fiziksel vb. temelleri sağlamaları

gerekmektedir. Bu kapsamda Türkiye'nin Eğitim Fakültelerine yönelik temelleri incelendiğinde hem sayı olarak hem de akademik kadro ve öğrenci açısından ciddi bir büyüme elde ettiği görülmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlar 1982 senesinde üniversitelerin bünyesine bağlanarak eğitim fakülteleri kurulmuştur. Geleneksel bir kültürden gelen öğretmen yetiştirme ve evrensel eğitimin odağı olan üniversite bu gelişmeyle yan yana gelmiş oldu. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen yetiştirme örgütünün olan “eğitim fakültesinin” üniversite içerisindeki işlevinin sorgulanması, sorunların çözümüne bilimsel, evrensel ve entelektüel katkısı açısından önemlidir. Üniversitelerin etkililiği üzerine ilk ve en temel araştırmalardan birini ortaya koyan Cameron (1978)'e göre, üniversiteler temelde içinde akademik, mesleki ve kişisel gelişimin de olduğu dokuz düzeyde etkilidir. Buradan hareketle öğrencinin akademik, mesleki ve kişisel gelişiminin etkili olması ve ileri düzeyde olması, üniversite eğitiminin niteliğinin bir ölçütüdür. Öğretmenlik eğitimi kapsamında da eğitim bilimleri (pedagojik formasyon), alan bilgisi ve genel kültür bilgisi oluşturmaktadır.

Öğretmenler, öğretecekleri konularda ve eğitim bilimleri alanında geniş bilgi sahibi ve öğretim yöntemlerini çok iyi bilen, bunları uygulamaya koyabilecek şekilde öğretmenlik mesleğinin tarihi süreç içinde sorunlarını ve gelişmesini ve Türk eğitim tarihini çok iyi öğrenmiş biçimde ve geniş genel kültür sahibi olarak yetiştirilmelidir (Akyüz, 2012, s. 12). Eğitim fakültelerinin öğretimsel açıdan içeriğine bakıldığında ise, 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde değişen “Öğretmen Yetiştirme Programı” genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir (YÖK, 2007). Bu değişikliğin en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının artırılması olarak ifade edilmektedir. Bu uygulamanın amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel

donanımı kazandırmaktır. Belli bir seviyede genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olması beklenmektedir. İfade edilen sebeplerle öğretmen yetiştirme programına genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur (YÖK, 2007). Yeni program fakültelere temelde ortak becerileri kazandırmayı hedeflerken, genel kültür derslerinin farklılaştırılmasıyla esneklik sunmaya çalışmaktadır. (YÖK, 2007).

Bursalıoğlu (2002)'nin de ifade ettiği gibi, öğretmenlik mesleği eğitim sistemi için stratejik bir değerdedir. Bu nedenle, yukarıda ifade edilen yeterliliklerin yanı sıra öğretmenlerin; yaşam boyu öğrenen, toplumsal sorunlara duyarlı, eleştirel düşünebilen, özerk, sosyal becerileri gelişmiş olmak gibi özelliklere de sahip olması gerekmektedir. Karşlı ve Güven (2011), çağdaş öğretmen yeterliliklerini, kişisel ve sosyal yeterlilikler olarak tanımlamaktadırlar. Kişisel yeterlilikleri; özbilinç, özdüzenleme, motivasyon; sosyal yeterlilikleri ise; empati, etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim, bağ kurmak, katılım, takım ruhu oluşturabilme olarak açıklamaktadırlar. Yukarıda bahsi geçen ve halen yürürlükte olan yeni öğretmen yetiştirme programının basın bildirgesinde, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Bu gelişmeler gösteriyor ki, öğretmen yetiştirme sorunsalı öğretim programının içeriğinin yanında yönetsel düzeyde ve fakülteler boyutunda daha kapsamlı ele alınmaya başlanmıştır. Bir örgüt olarak fakültenin yani öğretmenin yetiştirildiği yapıyı etkileyen değişkenlerin organizasyonunun öğretmen yetiştirme amacına dönük olarak nasıl yapıldığı, nelerin göz önüne alındığı, yönetsel olarak bu amaca nasıl yaklaşıldığı öğretmen yetiştirme sorununun çözülmesi açısından önemlidir. Özcan (2011); Amerika'daki en başarılı eğitim

fakültelerinde, öğretmen eğitimi programının varlık sebebini ve temel ideallerini açıklayan vizyon ve bu vizyonla uyumlu olarak belirlenmiş olarak misyon, ilke, değer ve standartların, kurumun yaşayan unsurları olduğunun araştırmalarla ortaya koyulduğunu aktarmaktadır. Bu bağlamda kurumsal vizyon, en iyi öğretmen eğitimi programlarında “kurum kültürü”nü şekillendirmekte ve programların müfredatını, yöntemlerini, öğrenci seçimini, ders dışı etkinliklerini ve benzeri her türlü karar ve uygulamayı etkileyip yönlendirmektedir (Özcan, 2011: 281). Buradan yola çıkarak, Eğitim Fakültelerinin kurumsal yapıları ve yönetim süreçlerini kullanma yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme sürecinin başarılı olması için çok önemli olduğu söylenebilir. Bu sürecin etkili olması ve eğitim fakültelerinin vizyonlarına ulaşmasında, yönetsel düzeydeki güçlüklerin tespiti ve çözümü, sorunu kaynağında çözülmesi açısından çok önemlidir.

Öte yandan Azar’ın (2011) da ifade ettiği gibi, öğretmen yetiştirme işi tamamen üniversite odaklı bir yapıya dönüştürülmüş olmasına rağmen halen kamuoyunda ve meslek çevrelerinde, öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği ruh ve idealde yetiştirilmediğine yönelik iddialar ve bu sorunun çözümü için değişik öneriler ileri sürülmektedir.

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bağlanmıştır. 1982 senesinde fakülte olan ve sonrasında fakülte olan fakültelerin örgütsel süreçleri, bağlı oldukları üniversitelere göre de farklılık göstermiştir. Üniversiteleri kuruluş senelerine göre sınıflamak mümkünken, çoğu eğitim fakültesinin tarihsel geçmişi bağlı olduğu üniversiteden (Örneğin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) daha eskidir. Bu durum eğitim fakülteleri çalışmalarının kültür, kurumsallaşma ve üniversite kimliği kazanma gibi değişkenler açısından incelenmesi ihtiyacı doğurmaktadır. Sonuç olarak, fakültenin, öğrenci yetiştirmeyle ilgili iki yönetsel makamı olan dekanlar ve bölüm başkanlarının eğitim fakültelerinde

öğretmen yetiştirme uygulamalarına ilişkin bakış açıları ve karşılaştıkları güçlüklerin tespiti, öğretmen yetiştirme sorununa uygulama boyutundan çözüm üretmeye fırsat verebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarında öğrencilerin gelişim süreçlerine ilişkin yöneticilerin yönetsel uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Durum A (Fakülte olma tarihi 1982 olan eğitim fakülteleri) ve Durum B (Fakülte olma tarihi 1982 sonrası olan eğitim fakülteleri)'de benzer ve farklı yönleri ile:

Eğitim Fakülteleri yöneticilerinin öğretmen adayının mesleki gelişim sürecindeki yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır?

Eğitim Fakülteleri yöneticilerinin öğretmen adayının kişisel gelişim sürecindeki yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır?

Eğitim Fakülteleri yöneticilerinin öğretmen adayının akademik gelişim sürecindeki yönetsel uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Üniversitelerdeki toplam öğrenci sayısında ciddi pay sahibi olan ve eğitim sistemimizin öğretmen ihtiyacını karşılayan insan kaynağını yetiştiren eğitim fakültelerinin, öğrencilerinin üniversite eğitimleri süresince çok yönlü yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinin sahip olduğu öğrenci kaynağını yönetmek, onları hem Milli Eğitimimizin amaçlarına hem de evrensel değerlere uygun şekilde yetiştirmek ve yine günümüz ve geleceğimiz eğitim liderlerine dönüştürebilmek eğitim fakültelerinin en önemli görevidir.

Uluslararası yükseköğretim alan yazınındaki ve Avrupa Birliği (AB) politikalarının ve uluslararası eğitim birliklerinin de yönlendirdiği akreditasyon ve kalite, mükemmellik çalışmaları gibi çalışmalar, stratejik planlara dayalı yeni yönetim anlayışı da fakülte yönetimlerini yönetsel değişimlere yönlendirmektedir. Bu tür değişimler ancak fakülte

yönetimlerinin iradesi ve isteği ile başlayabilmektedir. Buradan hareketle, fakülte yönetimlerinin öğretmen yetiştirme üzerinde etkisinin değer kazanacağı öngörülebilir.

Eğitim fakültelerinin dekanlarının ve bölüm başkanlarının öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin bakış açıları ve süreçte karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesi ile çözümleri, fakülte düzeyinde yönetsel süreçlerin etkili kılınması açısından önemlidir. Alan yazın incelendiğinde okulların yönetimi ile ilgili çok sayıda araştırma mevcutken özellikle Türkiye Yüksek Öğretim sisteminde yükseköğretim ve fakültelerin yönetimi ile ilgili aynı oranlarda araştırmaya ulaşılamamaktadır. Dolayısıyla bu alanda yapılacak olan çalışmaların alana önemli katkılarının olması beklenmektedir. Öğretmen yetiştirme sorunsalına, eğitim fakültelerinin yönetimi penceresinden bakmak, soruna ilişkin çözüm yollarının zenginleştirilmesidir.

Eğitim fakültesine gelen her öğrenci, farklı eğitimlere ve özgeçmişlere sahiptir. Hem bir öğretmen adayı olarak hem de üniversite öğrencisi olarak, sosyal, mesleki ve akademik anlamda yeni davranışlar kazanır. Bu nedenle bu süreç çok önemlidir. Bu sürecin etkili kılınması fakültelerin yönetiminin kendine özgü yapısı ile yakından ilgilidir. Çünkü yönetim bilimi kanıtıyor ki, her örgütün kendine özgü bir yapısı var. Eğitim fakülteleri de, öğretmen yetiştirme programları açısından temel düzeyde aynı programlara sahip olsa da, her fakülteye öğretimin elemanları ve yöneticileri öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerini etkilemektedir.

Eğitim fakültelerinin temel görevi olan öğretmen yetiştirme uygulamalarında öğretmen adayının; akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin yönetsel bakış açısının ortaya koyulması öğretmen yetiştirme sorunsalına farklı bir bakış açısı kazandıracaktır. Konuya dekanlar ve bölüm başkanları düzeyinde bakılması ve mevcut durumun kendi doğasında incelenmesi uygulama boyutunda mevcut yetersizliklerin, yönetsel düzeyde tanımlanmasına olanak sağlayacaktır. Dekan fakülte yönetiminde en yetkili kişidir.

Dolayısıyla yönetim süreçlerini etkin kılma yaklaşımı, fakültenin örgütsel düzeyde etkin olması açısından fırsattır. Bölüm başkanları ise, yönetsel olarak sorumlu oldukları bölümlerdeki yönetsel uygulamaları ve üst yönetimlerle ilişkilerin sürdürülmesinde etkin rol oynamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada bu konularda görev yapan akademisyenlerin görüşlerinin problem durumunu açıklamada önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteye bağlanması sonucu eğitim fakültelerinin 1982'den günümüze bu tarihsel dönüşüm içerisinde incelenmesi, durumların karşılaştırmaları alanyazına, fakültelerin kurumsallaşma süreci, tarihsel yapısı, örgüt kültürleri, akademik kadrolarına ilişkin bulgular ortaya koyması açısından önemlidir.

Nitel araştırmalar içerisinde bir yaklaşım olan durum çalışması bu araştırmanın yöntemini oluşturmaktadır. Alanyazına da yöntem açısından durum çalışmasının, özellikle karşılaştırmalı durum araştırmasının örnek olarak diğer araştırmalara katkı sağlaması açısından da önemlidir. İfade edilen mevcut durumun, zaman açısından sınırlandırılarak iki farklı durumun karşılaştırmalı olarak incelenmesinin alanyazına özgün katkılar sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmada, bölüm başkanlarının görüşleri ilköğretim, eğitim bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümü, bilgisayar ve eğitim teknolojileri bölümü, Türkçe eğitimi ve yabancı diller eğitimi bölümlerini kapsamaktadır. Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar eğitimi bölümleri ile beden eğitimi ve spor bölümü ve güzel sanatlar eğitimi bölümleri kapsam dışında tutulmuştur.

Bu araştırmanın veri toplama süreci 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar ve 2013-2014 güz dönemlerinde yürütülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma ilgili dönemlerde görevde olan yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların yönetsel deneyimleri araştırma problemini açıklamak için yeterli oldukları varsayılmıştır.

Mesleki gelişim, kişisel gelişim ve akademik gelişim kavramlarının içerik olarak öğretmen yeterliliklerini açıkladığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Öğrencinin akademik gelişimi: Öğrencinin okuldaki akademik edinimini, büyümesi ve gelişmesinin genişliğini ifade eder (Cameron, 1992).

Öğrencinin mesleki gelişimi: Öğrencinin mesleğe ilişkin gelişiminin genişliğini ifade eder. Burada vurgu, mesleki gelişim ve bu gelişim için okul tarafından sunulan fırsatlar üzerinde yoğunlaşır (Cameron, 1992).

Öğrencinin kişisel gelişimi: öğrencinin akademik ve mesleki yönelimi olmayan alanlardaki sosyal, duygusal, kültürel gelişimini gösterir ve yoğunlaşılacak konu okulun kişisel gelişim için sunduğu olanaklardır (Cameron, 1992).

Yönetsel Uygulama: Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan tüm eylemler

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Bu araştırmanın ilgili alan yazınının kapsamı dört başlık olarak belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme araştırmaları sıklıkla öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecine değinmektedir. Bu araştırmada öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecine kronolojik bir sırada kısaca yer verilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geçmişten Günümüze Süreçteki Dönüm Noktaları

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel geçmişi incelendiğinde, bir meslek olduğu düşüncesi 17.yüzyılda Batı Avrupa'da başlamıştır. Eğitimin tüm vatandaşlar için zorunlu olması düşünülmüş ve bu düşünce eyleme geçirilmiştir. 19. Yüzyılın başında eğitime devletin ilgisinin artması ve devlet destekli ulusal eğitim düşüncesinin uygulanması nitelikli öğretmen sorununu da gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda öğretmenin istenen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmıştır ve öğretmen yetiştirme çalışmaları başlamıştır (Yüksel, 2011). Türkiye'de ise, Batı dünyasındaki gelişmelere benzer bir şekilde öğretmen okulları açılmadan önce din görevlileri öğretmen konumundaydı. (Akyüz, 2012).

Eğitim fakültelerinin tarihsel kökeni 16 Mart 1848 senesinde kurulan Darülmualimin'e dayanmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar, İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakülteleridir (Erdem, 2013).

İlköğretmen Okulları. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan 7'si kız 13'ü erkek olmak üzere sayıları 20 olan İlköğretmen Okulları, zaman içerisinde değişimlere uğrayarak ve sayıları arttırılarak Cumhuriyetin ilk elli yılında ilkokulların temel öğretmen kaynağı olmuşlardır. 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitim süresi; 1924'te 5 yıla ve 1932-1933 öğretim yılında da 6 yıla çıkartılmıştır. 1970 yılından sonra ilkokul üzeri 7 ve ortaokul üzerine 4 yıla çıkarılmıştır bu okulların süresi. 1974-1975 öğretim yılında bu

okulların sayısı 89'u bulmuştur. 1954 yılında ilkokula öğretmen yetiştiren kurumlar birleştirilerek "İlköğretmen Okulları" adı altında yapılandırılmıştır. Süreçteki değişimlerle birlikte 1976 yılında Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür (Erdem, 2013).

Köy Enstitüleri. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 senesinde kurulmuştur. O yıllarda Türkiye'de 6 yaşın üstündeki nüfusun %78'i okur-yazar değildi. Köylerde bu oran daha da düşük oranda %90'dı. Bu durumu ortadan kaldırmak ve köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler, gelişmeler sağlamak amacıyla Köy Enstitüleri kuruldu (Akyüz, 2012).

Erdem (2013)'ün de ifade ettiği gibi bu eğitim modelinin başarısı, 1946'ya kadar köylerdeki öğretmen açığını kapatan 16.400 kadın ve erkek öğretmen ile 7300 sağlık memuru ve 8756 eğitimci yetiştirmiş olmasıdır (Erdem, 2013, s. 34). Köy Enstitüleri Şubat 1954'te yayınlanan 6234 sayılı kanunla İlköğretmen Okullarıyla birleştirilmiştir.

Yüksek Öğretmen Okulları. Yüksek Öğretmen Okullarının temeli 1891 yılında kurulan Darülmuallimini Aliye'ye dayanmaktadır. 1978 yılında Eğitim Enstitüleri 4 yıla çıkarılarak Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. 18 Temmuz 1978 tarih ve 405.1.37 sayılı karar ile Yüksek Öğretmen Okulları kapatılmıştır (Erdem, 2013).

Eğitim Enstitüleri. 1926 yılında Konya'da açılan "Orta Muallim Mektebi" ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştirmede önemli rol oynamıştır. Eğitim enstitülerinin temelini oluşturan bu okullara, 1927-1928 öğretim yılında Pedagoji Bölümü eklenerek Ankara'ya taşınmış ve Gazi Eğitim Enstitüsü'nün temelini oluşturmuştur. 1929-1930 öğretim yıllarında okulun adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir.

Gazi Eğitim Enstitüsü'nün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılayamayınca Eğitim Enstitüleri açılmaya başlamıştır. Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okullarının altyapısından yararlanılarak bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur (Kavak ve Diğerleri, 2007).

İki Yıllık Eğitim Enstitüleri. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” ile öğretmen adaylarına hangi kademe olursa olsun yükseköğretim şartı getirilmiştir. 1974 yılından itibaren 2 yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmaya başlanmıştır. İlköğretmen Okullarının yerine 1974-1975 öğretim yılından itibaren Temel Eğitim 1. Kademe okullarına (ilkokullara) öğretmen yetiştirilmek üzere liseye dayalı 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1982 yılında Yüksek Öğretim Kanunu’yla eğitim enstitüleri “Eğitim Yüksek Okulu”na dönüştürülüp üniversitelere bırakılmıştır (Erdem, 2013).

Eğitim Fakülteleri. 1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı’na verilmiş olsa da üniversiteler öğretmen yetiştirmede önemli bir kaynak olmuştur. İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri başta olmak üzere, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri lise ve dengi okullara Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya ve yabancı diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir. 1970’li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılan “pedagojik formasyon” programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiştir (Kavak ve Diğerleri, 2007).

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile Türk yükseköğretim sisteminde düzenlemelere gidilmiştir. Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanması bu düzenlemelerden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim Kurumlarının yanı sıra, Devlet Mimarlık ve Mühendislik Akademileri, İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri, Sosyal Hizmetler Akademisi, Sağlık İdaresi Yüksek Okulu, Gençlik ve Spor Akademileri ve üniversite dışındaki diğer yükseköğretim kurumları (Silahlı Kuvvetler ve Emniyet Teşkilatı bunun dışında tutulmuştur) da (İki yıllık eğitim enstitüleri ve 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okulları) üniversitelere bağlanmışlardır. Bu süreçte öğretmen yetiştiren

kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları vb. unsurlarında da değişiklikler olmuş veya yenileri açılmıştır (Kavak ve Diğerleri, 2007).

Fakültelerin Yönetimi ve Eğitim Fakülteleri

Yönetim, “Grupların belirli amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yürütülen faaliyetler topluluğu” olarak tanımlanabilir (Saruhan ve Yıldız, 2009, s: 21). Çağdaş yönetim yaklaşımında yönetim, klasik yaklaşımda olduğu gibi çalışanlara emir verip onlardan itaat bekleme fonksiyonu değil, çalışanlarla birlikte iş yapma etkinliği olarak görülmektedir. Bu çerçevede son zamanlarda kamu yönetimi alanında da çağdaş yönetim yaklaşımları alanında bazı gelişmeler yaşanmaktadır (Genç, 2005, s.15). Bu gelişmeler, kamu yönetimi, özel sektör yönetimi ve sivil toplum kuruluşlarını içine alan karmaşık bir sistem ve bunların kendi aralarındaki ilişkiler ağını ifade etmek için kullanılan yönetim kavramıdır (Genç, 2005, s.16).

Bir örgütün etkili ve başarılı olması yönetim süreçlerinin etkili olması ve yönetsel işlevlerin yerine getirilmesi ile ilgilidir. Okulların amaçları diğer kurumlara göre doğası gereği daha belirsiz olabilir (Başaran, 2000: 13). Üniversitelerin doğal yapısına baktığımızda diğer kurumlardan ve okullardan farklı ve dinamik olduğunu görebiliriz. Yönetim insan ilişkileri, çalışma saatleri gibi birçok durum üniversiteden farklıdır. Birnbaum (1988), üniversiteleri diğer kurumlardan ayıran en önemli özelliğin yönetim özelliği olduğunu belirtmektedir. Çünkü üniversitelerde yönetimin kesin ve herkesçe kabul görmüş bir tanımı yoktur. Üniversite yapısı, yasal düzenlemeleri, otorite açısından, haklar ve sorumluluklar açısından diğer kurumlardan farklıdır. Bu nedenle de uyguladığı yöntemler kendine özgüleşmektedir.

Üniversite yönetsel örgütlenme olarak profesyonellerden oluşmaktadır. En başta rektör bulunurken fakülteler düzeyinde bakıldığında dekanlar, dekan yardımcıları, fakülte kurulu, bölüm başkanlıkları, anabilim dalı başkanları yönetim görevindedir.

Dekan. Fakültenin ve birimlerinin temsilcisi olan dekan, rektörün önereceği, üniversite içinden veya dışından üç profesör arasından Yükseköğretim Kurulunca üç yıl süre ile seçilir ve normal usul ile atanır. Süresi biten dekan yeniden atanabilir.

Dekan kendisine çalışmalarında yardımcı olmak üzere fakültenin aylıklı öğretim üyeleri arasından en çok iki kişiyi dekan yardımcısı olarak seçer.

Dekan yardımcıları dekan tarafından en çok üç yıl için atanır. Dekan gerekli gördüğü hallerde yardımcılarını değiştirebilir. Dekanın görevi sona erdiğinde yardımcılarının görevi de sona erer. Dekana, görevi başında olmadığı zaman yardımcılarında biri vekalet eder. Göreve vekalet altı aydan fazla sürerse, yeni bir dekan atanır.

Görev, yetki ve sorumlulukları.

1. Fakülte kurullarına başkanlık etmek, fakülte kurullarının kararlarını uygulamak ve fakülte birimleri arasında düzenli çalışmayı sağlamak,
2. Her öğretim yılı sonunda ve istendiğinde fakültenin genel durumu ve işleyişi hakkında rektöre rapor vermek,
3. Fakültenin ödenek ve kadro ihtiyaçlarını gerekçesi ile birlikte rektörlüğe bildirmek, fakülte bütçesi ile ilgili öneriyi fakülte yönetim kurulunun da görüşünü aldıktan sonra rektörlüğe sunmak,
4. Fakültenin birimleri ve her düzeydeki personeli üzerinde genel gözetim ve denetim görevini sürdürmek,
5. Kanun ve yönetmeliklerle kendisine verilen diğer görevleri yapmaktır.

Dekan; fakültenin ve bağlı birimlerinin öğretim kapasitesinin rasyonel bir şekilde kullanılmasında ve geliştirilmesinde, gerektiği zaman güvenlik önlemlerinin alınmasıyla,

öğrencilere gerekli sosyal hizmetlerin sağlanmasında, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesinde, bütün faaliyetlerin gözetim ve denetiminin yapılmasında, takip ve kontrol edilmesinde ve sonuçlarının alınmasında rektöre karşı birinci derecede sorumludur (Resmi Gazete Tarihi: 18.02.1982 Resmi Gazete Sayısı: 17609, Madde 8).

Bölüm ve Bölüm Başkanı. Bir fakülte ya da yüksekokulda, aynı veya benzer nitelikte eğitim - öğretim yapan birden fazla bölüm bulunamaz.

Bölüm, bölüm başkanı tarafından yönetilir. Bölüm başkanı; bölümün aylıklı profesörleri, bulunmadığı takdirde doçentleri, doçent de bulunmadığı takdirde yardımcı doçentler arasından fakültelerde dekanca, fakülteye bağlı yüksekokullarda müdürün önerisi üzerine dekanca, rektörlüğe bağlı yüksekokullarda müdürün önerisi üzerine rektörce üç yıl için atanır. Süresi biten başkan tekrar atanabilir.

Bölüm başkanı, görevi başında bulunamayacağı süreler için öğretim üyelerinden birini vekil olarak bırakır. Herhangi bir nedenle altı aydan fazla ayrılmalarda, kalan süreyi tamamlamak üzere aynı yöntemle yeni bir bölüm başkanı atanır.

Bölüm başkanı, bölümün her düzeyde eğitim - öğretim ve araştırmalarından ve bölüme ait her türlü faaliyetin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülmesinden sorumludur (Resmi Gazete Tarihi: 18.02.1982 Resmi Gazete Sayısı: 17609, Madde 21).

Fakültelerin yapısı, akademik konulara ilişkin olarak fakülte kuruluna ve idari yönetime ilişkin olarak yönetim kuruluna sahip olmaları dolayısıyla üniversitelerin örgütsel yapılarına benzemektedir. Araştırma altyapısı ve fakültenin destek hizmetlerini idare eden fakülteler, lisans programlarının gözetimini de yürütür. Araştırma enstitüleri veya merkezleri, fakültelerden bağımsız hareket eder ve lisansüstü ve doktora eğitimini yürütmekten sorumludur (TUSİAD, 2008: 105). Eğitim fakülteleri de ifade edildiği gibi, başta öğretmen yetiştirme görevi olmak üzere eğitim sistemine kaynak olması açısından birçok farklı göreve

ve amaçlara sahip kurumlardır. Eğitim fakülteleri açık sisteme sahip sosyal örgütlerdir. Sistemler, çevresinden girdiler alır, bunları işler, çıktılarını vererek hizmet eder. Sistemin amacı, çevresine çıktı vererek, bunun karşılığında da çevresinden girdi ve eksiklerini düzeltmek için dönüt olarak yaşamasını sürdürmektir (Başaran, 2000: 39). Bir hedefin gerçekleştirilmesi ortak bir çaba gerektiriyorsa, bireyler genellikle bu hedefe yönelik olarak dizayn edilmiş etkinlikleri koordine etmek ve diğerlerini bu hedef çerçevesinde örgüte katılmalarını sağlamak için teşvik eden bir örgüt kurarlar. Eğitim fakülteleri de temel amacı öğretmen yetiştirmek olan açık sisteme sahip bir örgüttür. Örgüt yapısında iş görenlerin uzmanlaşmaları, uzmanlaşmış olan iş görenlerin öğretim elemanlarının kendi bireysel amaçlarının da etken olduğu söylenebilir. Bu gibi etkenler, incelemeler yapılırken yükseköğretim kurumlarının bahsedilen özelliklerinden dolayı göz önünde tutulması gerekmektedir. Fakat bu durum, bir örgüt olarak eğitim fakültelerinin temel amacını değiştirmez. Bunu öğretmen yetiştirme sistemimizin tüm fakültelerde ortak olması ile de açıklayabiliriz. Sosyal bir sistem olarak bu tip örgütlerde davranış sadece yapısal ve bireysel unsurlardan etkilenmez, aynı zamanda kültürel ve politik öğelerden de etkilenir (Hoy ve Miskel, 2010).

Öğrencilerinin Akademik, Mesleki ve Kişisel Gelişimleri ve Öğretmen Yeterlilikleri

Öğrencilerin en üst düzeyde gelişmelerini sağlamak ve toplumun yüksek seviyede insan ihtiyacını karşılayacak, özgür ve bilimsel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek, yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından biridir (Çoğaltay, 2015).

Öğrencinin akademik gelişimini; öğrencinin okuldaki akademik edinimini, büyümesi ve gelişmesinin genişliğini ifade eder (Cameron, 1992). Öğrencinin mesleki gelişimi; öğrencinin mesleğe ilişkin gelişiminin genişliğini ifade eder. Burada vurgu, mesleki gelişim ve bu gelişim için okul tarafından sunulan fırsatlar üzerinde yoğunlaşır (Cameron, 1992).

Öğrencinin kişisel gelişimi ise öğrencinin akademik ve mesleki yönelimi olmayan alanlardaki sosyal, duygusal, kültürel gelişimini gösterir ve yoğunlaşılacak konu okulun kişisel gelişim için sunduğu olanaklardır (Cameron, 1992).

Yükseköğretimde öğrencinin gelişimini tanımlayan teoriler, gelişimi öğrencinin bulunduğu yaş, sosyo-ekonomik çevre ve gelişimsel döneminden ötürü daha farklı açıklar. Özellikle üniversite yaşantısının öğrenci gelişmesi üzerindeki rolü diğer eğitim kademelerinden farklı ele alınır. Erikson'un psikososyal kuramına göre kimlik kazanımına karşı- kimlik bunalımı dönemine denk gelen bu dönem, ergenlikten yeni çıkmış genç yetişkinliğin başında olan gençler için önemli bir dönemdir. Bu konuda öne çıkmış teoriler "Psikososyal Kimlik Kuramı, Chickering's Theory of Identity Development, Perry's Theory of Intellectual and Ethical Development, Moral Development Theory, Later Cognitive Structural Theories Kolb's Theory of Experiential Learning, Ecological Approaches to College Student Development, Development of Self-Authorship Development of Faith and Spirituality, Schlossberg's Transition Theory, Social Identity Development, Social Identity: Concepts and Overview, Racial Identity Development, Ethnic Identity and Acculturation, Multiracial Identity Development, Sexual Identity Development, Gender and Gender Identity Development" şeklindedir (Chickering, 1993).

Türkçe'de meslek terimi oldukça kapsamlı bir kavramı ifade etmek için kullanılmaktadır. Batı dillerinde meslekler, görülen eğitimin düzeyi ve yapılan görevlerin niteliğine göre, uzman Meslekler (professions), beceriye dayalı meslekler (Vocations) olarak farklı terimlerle adlandırılmaktadır. Öte yandan son otuz kırk yıldır meslek psikolojisine girmiş olan kariyer kavramı vardır (Kuzgun, 2000, s.2).

Meslek faaliyetleri kısa veya uzun, planlı veya plansız bir eğitim sonucu öğrenilen faaliyetlerdir. Meslek kazanç elde etmek için yapılan faaliyet olarak tanımlanmıştır. Diğer taraftan meslek, kişinin kimliğinin en önemli kaynağı olup, onun etraftan saygı görmesine,

başkaları ile ilişki kurmasına, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı duygusunu yaşamasına olanak veren bir etkinlik alanıdır. Meslek etkinlikleri ile kişi kapasitesini kullanır, bir şeyler üretir ve yaratır (Kuzgun, 2000, s.3).

Kariyer kavramı, bir kimsenin yaşamı boyunca yaptığı işler, yaşamını oluşturan olaylar dizisi, yaşam rollerinin örüntüsü olarak anlaşılmaktadır. Meslek de bu yaşam rollerinin örüntüsü olarak anlaşılmaktadır. Kariyer yaşam boyu devam eden dinamik bir süreç olup bir meslek seçmekle veya bir mesleğe girmekle tanımlanmaz. Kariyer kavramı meslek öncesi, meslek sonrası görevleri, boş zaman faaliyetlerini, toplumda üstlenilen diğer rolleri ve bütün bu görevlerdeki gelişimi içeren bir kavramdır (Kuzgun, 2000, s. 3).

Kaliteli öğretmen yetiştirme, öğretmen adayının önceki öğretim kademelerinde iyi yetişmesiyle, öğretmene sağlanana sosyal ve ekonomik olanaklarla, çevreyle, siyasal yapıyla ve toplumla, bireyin kendisini geliştirmesiyle, katılımı, örgütlenmeyle ve sendikaların etkililiğiyle, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulunun tutumlarıyla ilişkilidir (Okçabol, 2000).

Öğretmen yeterlilikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmen Yeterlilikleri Kitabı’nda” aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2008):

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4- Öz Değerlendirme Yapma

A5- Kişisel Gelişimi Sağlama

A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim Özelliklerini

B2- İlgisi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

B3- Öğrenciyi Değer Verme

B4- Öğrenciyi Rehberlik Etmek

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C1- Dersi Planlama

C2- Materyal Hazırlama

C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4- Ders Dışı Etkinlikleri

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6- Zaman Yönetimi

C7- Davranış Yönetimi

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi Tanıma

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımını ve İşbirliğini Sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

Görüldüğü gibi mesleki gelişim ve kişisel gelişim, öğretmen yeterliliklerinin bir parçasıdır. Diğer tüm yeterliliklerde bütünüyle kazandırılması oldukça önemlidir.

YOK'ün 2007 yılında yayınladığı Yüksel, Aydın ve Altun tarafından hazırlanan “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)” başlıklı çalışmada, eğitim fakültelerinin gündeminde yakın gelecekte olacak olan konuları aşağıdaki gibi tespit etmişlerdir:

“1. Öğretmen yetiştirme sisteminin, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öngörülen, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, kültürel değerlerini koruyan ve geliştiren, insan haklarına saygılı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerini özümsemiş yurttaş yetiştirme ve çağdaş bir toplum oluşturmadaki rolünü ve katkısını yeniden sorgulaması,

2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi programları için yeni bir vizyon tanımı yapılması. Bu vizyonun süreç, problem çözme, proje ve araştırmacılık yöneliminde olması ve yaşam boyu öğrenmeyle bütünleşmesi,

3. Eğitim Fakültelerinin mevcut sayısı korunsa bile yeni Eğitim Fakültelerinin açılmaması,

4. Eğitim Fakültelerinin toplam kontenjanlarının düşürülmesi, kontenjanların, ilköğretim ve ortaöğretimle ilgili hedeflerin ışığında yeniden ayarlanması ve gerçekçi bir insangücü-eğitim ilişkisi kurulması,

5. Kontenjanlarla öğretim elemanı sayıları arasında uygun dengelerin sağlanması,

6. Çeşitli kriterlerin ışığında, ikinci öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi ve bu uygulamaların gereksinimlerle ilişkilendirilmesi,

7. Mezunların niteliğinin, KPSS sonuçları ve mezun izleme çalışmalarıyla değerlendirilmesi,

8. Öğretim elemanlarının ders yüklerinin azaltılması,

9. Araştırma ve yayınların desteklenmesi ve buna bağlı olarak araştırma ve uluslararası yayın sayılarının arttırılmasının teşviki,

10. Öğretmen adaylarının seçimi, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci hizmetleri vb. iş ve işlemlerin sistemli bir biçimde akredite edilmesi ve bu süreçlerle ilişkili olarak tüm Eğitim Fakültelerini kapsayan bir “kalite güvence sisteminin” oluşturulması,

11. Gerek üniversitelerdeki diğer fakültelerle Eğitim Fakülteleri arasındaki kaynak dağılımındaki dengesizliklerin, gerekse Eğitim Fakültelerinin kendi aralarındaki dengesizliklerin giderilmesi,

12. Öğretmen eğitiminde planlama ve eşgüdüm çalışmaları için Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi,

13. Eğitim Fakültelerinin, sürekli öğretmen eğitimi konusundaki rollerinin yeniden tanımlanması ve Eğitim Fakültelerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde daha aktif rol almalarının sağlanması,

14. Eğitim Fakültelerindeki öğrencilerin ve öğretim elemanlarının uluslararası hareketlilik ve değişim programlarından daha fazla yararlanabilmesi için gerekli çabaların gösterilmesi,

15. Eğitim Fakültelerinin, Cumhuriyetin değerlerini ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretmenlerden beklentilerini içselleştirmiş öğretmen adayları yetiştirmesi.”

Bu doğrultuda geleceğe dönük çıkarımlarda bulunurken vizyon ve stratejik planlamaya bakmak gerekir.

Öğretmen Yetiştirmede Stratejik Planlama ve Vizyon

Fakültelerin yapısı, akademik konulara ilişkin olarak fakülte kuruluna ve idari yönetime ilişkin olarak yönetim kuruluna sahip olmaları dolayısıyla üniversitelerin örgütsel

yapılarına benzemektedir. Araştırma altyapısı ve fakültenin destek hizmetlerini idare eden fakülteler, lisans programlarının gözetimini de yürütür. Araştırma enstitüleri veya merkezleri, fakültelerden bağımsız hareket eder ve lisansüstü ve doktora eğitimini yürütmekten sorumludur (TUSİAD, 2008, s.105).

Bilgi birikiminin teknolojiyi geliştirmesi, gelişen teknolojinin üretim ve tüketimi beslemesi değişimin hızını arttırmaktadır. Böyle bir ortamda örgütün yaşamını devam ettirebilmesi; içinde bulunduğu çevrenin şartlarını bilmesine, gereğini yerine getirmesine, kendilerini rakiplerinden farklı kılabilmesine, daha esnek olabilmesine ve değişikliklere daha çabuk cevap vererek değişen şartlara kolay uyum sağlayabilmesine bağlıdır. Çevresel şartlar biliniyor, ona göre davranılırsa, yani olumsuz etkilerden kaçınıp, olumlu etkilerden zamanında yararlanırsa, örgüt bu çevre içinde kalabilir ve çevreyi karşıt olarak etkileyebilir. Aksi halde çevre ile örgüt arasında açıklık meydana gelecek ve başarısızlık kaçınılmaz olacaktır (Özer, 2008: 504). Stratejik planlama yaklaşımları da, yönetim düşüncesinin evrimine paralel olarak değişim göstermiştir.

Klasik stratejik planlama yaklaşımında; örgütle ilgili stratejik kararların alınması ve örgütün çevre ile uyum içerisinde bulunmasını temel amaç kabul eder. Neo klasik stratejik planlama, stratejik planlamanın başarılı olabilmesi için örgütün insan kaynakları esas alınması gerektiğini öne sürmektedir. Modern stratejik planlama yaklaşımı; her zaman ve her yerde geçerli bir örgüt yapısı ve örgüt ilkeleri olmadığı; bunun aksine örgütün içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak, en iyi örgüt yapısının/ilkelerinin belirlenebileceğini öne sürmektedir (Özer, 2008: 508).

Stratejik örgütlerin özellikleri Cook (1990) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Stratejik organizasyonlar özerk olmalıdır.
- Stratejik organizasyonlar kendi kimliğini kendi ortaya koyabilmeli ve gerçekleştirmekte olduğu faaliyetler kimliğine uygun olmalıdır.

- Stratejik organizasyonlar sahip oldukları kaynakları istediği yönde kullanabilme hak ve sorumluluğuna sahip olmalıdır.
- Stratejik organizasyonlar kendileri için vizyon geliştirme ve liderlerini belirleme yetkisine sahip olmalıdır.
- Stratejik organizasyonlar uzun dönemli planlara sahip olmalıdır.

Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler de stratejik yönetim anlayışı çerçevesinde stratejik planlarını hazırlamışlardır. Tüm üniversiteler stratejik planlarında kurumsal planlarını ortaya koymaktadır. Üniversitelerle birlikte fakülteler de kendi stratejik planlarını hazırlamaya başlamışlardır. İnternet üzerinden tarama yapıldığında eğitim fakültelerinin bir kısmının kendi stratejik planlarını paylaştıkları görülmektedir.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin analiz aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili önlemler, araştırmacının rolü ve sınırlılıklara da yer verilen bu bölümde araştırma yöntemi kapsamlı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencinin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin yöneticilerin yaptıkları uygulamaları ve karşılaştıkları yönetsel güçlükleri, kendi doğasında yapılan görüşmeler ile detaylı bir şekilde ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Temelinde keşfetme amacının olduğu bu araştırma da durum ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Creswell (2013), alanyazında var olan bilgileri kullanmak ya da mevcut araştırma sonuçlarını benimsemek yerine keşfetme amacının olduğu araştırmalar için nitel araştırmanın uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle de bu araştırma bir nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

Araştırmada kullanılacak yöntemin belirlenmesinin temelinde araştırmacının benimsediği felsefi yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu felsefi varsayımlar, araştırmacının bilgiye nasıl ulaşılacağı yönündeki ontolojik ve epistemolojik varsayımlardır (Creswell, 2013). Bu araştırmada ontolojik olarak gerçeğin sosyal ortamda olduğu, sürekli değiştiği ve karmaşık olduğu (Glesne, 2013), epistemolojik olarak ise gerçeğin yapılandırıldığı ya da oluşturulduğu varsayımı benimsenmiştir. Bu ontolojik ve epistemolojik varsayımlar ışığında araştırma yaklaşımının temelinde yatan paradigma yorumlamacılık (interpretivism) olarak ortaya çıkmıştır (Punch, 2011).

Yorumbilimci ya da diğ er bir deyiş le yorumlamacı araştırmacılar, insanların yaptıkları şeylerdeki bağ lamı ve anlamı oluşturmak için nitel yöntemleri kullanırlar. Yorumlamacı araştırmacılar, araştırmalarına katılan katılımcılardan elde ettiğ i verilere dayanan yorumlamaları temel edinen bir gerçeğ i oluşturma yaklaşımına sahiptir (Patton, 2014).

Bu ontolojik, epistemolojik ve paradigmatik varsayımlar da bu araştırmada kullanılacak yöntemin nitel araştırma olduğ unu işaret etmektedir.

Creswell (2013) nitel araştırmayı “mecazi anlamda incecik iplik, birç ok renk, farklı doku ve çeşitli malzemelerin karışımından oluşan grifit bir kumaşa” benzeterek tanımlamaktadır. Kolay ve basit bir şekilde açıklanamayan bu kumaşın dokunduğ u tezgah gibi genel varsayımlar ve yorumlayıcı çatı nitel araştırmayı bir arada tutar (Creswell, 2013, s. 42). Stake (1995) ise nitel araştırmanın özelliklerini, “bütüncül, deneysel, yorumlayıcı ve empatik “olarak açıklamaktadır (Stake, 1995, s.47).

Buradan hareketle, “nitel araştırma problemleri açık uçlu, geliş(tiril)ebilir ve yönsüzdürler” şeklinde bir tanımlama yapılabilir (Creswel, 2013, s.138). Nitel araştırmacılar araştırmanın amacını kendine özgü terimlerle yeniden ifade ederler ve daha ç ok bir merkezi fenomeni ortaya ç ıkarmak için niç in kelimesi yerine ne ve nasıl gibi kelimelerle kullanırlar (Creswel, 2013).

Yukarıda yer alan nitel araştırma ile ilgili tanımlarda da görüldüğ ü gibi günümüzde, nitel araştırma yaklaşımları insan odaklı araştırmalarda, yorumlayıcı ve derinlemesine bilgiler sunar. Bununla birlikte, araştırmaya yön verecek ve rehberlik edecek bir desenin gerekli olduğ u ifade edilir (Creswell, 2013). Yorumlayıcı geleneğ e sahip olan nitel araştırmacı Glesne bu paradigmanın yoğ unluğ una vurgu yaparak, yorumlayıcı desenleri etnografya, yaşam tarihi, temellendirilmiş kuram, durum ç alışması ve eylem araştırması olarak ele almıştır (Glesne, 2011). Benzer şekilde Creswell nitel araştırma desenlerini, anlatı, fenomenoloji (olgu bilim),

kuram oluşturma, etnografik araştırma ve durum çalışması başlıca nitel araştırma yaklaşımlarındadır.

Tüm bu bilgilerin ışığında, yorumlayıcı paradigmaya sahip bir düşünce ile sezinlenen ve ortaya koyulan problemin aydınlatılması amacıyla araştırma deseni olarak durum çalışması seçilmiştir.

Durum alışması

Türkçe'ye çevrilmiş farklı kaynaklarda durum, vaka ya da örnek olay çalışması olarak adlandırılan bu araştırma deseni (case study), temelde gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortam içindeki halinin araştırılmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmada İngilizcesi “case study” olan kavram yerine Türkçe karşılığı olarak “durum çalışması” kavramı tercih edilmiştir.

Stake (1995)'in durum çalışmalarına bakış açısı durum çalışması araştırmasının bir metodoloji olmadığını, ne çalışılacağına ilişkin bir seçim olduğunu yönündedir. Ona göre durum çalışması, tek bir durumun karmaşıklığını yakalamakla ilgilidir. Durum alışması bir durumun karmaşıklığını ve özelliğini önemli durumlar içindeki yerini anlamaya çalışmaktır (Stake, 1995). Stake'in aksine, Denzin ve Lincoln (2005), Merriam (1998), Yin (2009) gibi araştırmacılar durum çalışmalarının bir araştırma stratejisi, bir metodoloji veya kapsamlı bir araştırma stratejisi olduğunu ileri sürmektedir. Yin (2009)'e göre durum çalışması araştırması gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını içerir (Yin, 2009).

Modern durum çalışmalarının geçmişi antropoloji, sosyoloji ve psikoloji alanındaki araştırmalara dayanmaktadır. Avukatlar, doktorlar, sosyal çalışmacılar ve hatta dedektiflerin de görev aldığı vaka çalışmaları, nitel araştırma yöntemlerinin gelişmesinden sonra dikkat çekmeye başlamıştır (Merriam, 1998).

Durum çalışmalarında kritik nokta durumun sınırlılığı ve durumun tanımlanmasıdır ki eğer bu mümkün değilse “durum” dan bahsetmek mümkün değildir. Görüşme yapılacak kişi

sayısının bir sınırı olup olmadığına ya da gözlemlerin belirli bir zamanda sona erip ermeyeceğine bakarak veri toplamanın nerede sona ereceğini sorgulamak konu sınırlılığını değerlendirmek için bir yoldur (Merriam, 1998).

Durum çalışmaları için kendine özgü özellikleriyle tanımlanmaktadır. Merriam (1998) bu özellikleri belirlilik, betimleme ve sezgisellik özellikleriyle açıklamaktadır. Belirlilik, durum çalışmalarının belirli bir olay, durum, program ya da olguya odaklanmasıdır. Durumun önemini Merriam (1998), olguya ilişkin verdiği bilgilerde ve bunların temsil ettikleri ile açıklamaktadır. Odağın belirli olması, bunu özellikle uygulamalı problemler için-gündelik hayatta karşılaşılan sorular, vakalar ya da şaşırtıcı olaylar-faydalı bir desen haline getirmektedir. Betimleme, durum çalışması sonucunda elde edilen nihai ürünün, araştırılan olgunun zengin ve yoğun bir şekilde betimlemesidir. Antropolojide kullanılan bir terim olan yoğun betimleme, araştırılan varlık ya da durumun eksiksiz, tam betimlenmesi anlamına gelmektedir (Merriam, 1998). Merriam (1998)'in ifadesiyle sezgisellik ise, durum çalışması vesilesiyle çalışmadaki olgunun daha iyi anlaşılmasıdır böylece durum çalışmasını okuyan biri yeni anlamlar ortaya çıkartabilir, tecrübesini arttırabilir ya da bildiklerini teyit edebilir.

Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak dört tür durum çalışması olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacına uygun olarak kullanılan iç içe geçmiş çoklu durum deseninde birden fazla durum söz konusudur. Ele alınan veya araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Karşılaştırmayı olanaklı kılabilmek için araştırmacı, veri toplarken ve veriyi analiz ederken olabildiği ölçüde standart veri toplama yöntemleri kullanmak zorundadır. Ancak bu yolla durumlar arasında bir karşılaştırma yapmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 292).

Araştırma Kapsamı ve Durum

Eğitim fakültelerinde öğrencilerin “akademik, mesleki ve kişisel” gelişimlerinin sağlanmasındaki yönetsel uygulamaları ve bu süreçte karşılaşılan güçlükleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada durum olarak dekan, bölüm başkanları belirlenmiştir. Durumun sınırlılıkları, eğitim fakültelerinin “fakülte olma” tarihi dikkate alarak zamanla sınırlandırılmıştır.

Araştırmada temel veri toplama tekniği görüşmedir. Ayrıca araştırmacının alan notları da ek olarak kullanılmıştır. Buradan hareketle belirtilen problem durumunu açıklayabilmek amacıyla “dekan” ve “bölüm başkanları” ile görüşülmüştür. Analiz birimi ise dekan ve bölüm başkanlarının yönetsel uygulamalarıdır.

Çalışma Grubu

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirilmesi sürecinde öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine dönük yönetsel uygulamaları ve karşılaşılan yönetsel güçlükler konusunda fakülte düzeyinde en yetkili kişiler olan bölüm başkanları ve dekanların görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmada belirtilen durumu inceleyebilmek amacıyla çalışma grubu için amaçlı örneklem seçimi kullanılmıştır. Sıklıkla nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem, araştırmanın derinlemesine yürütülebilmesi için gerekli bilginin daha yoğun ve çeşitli olduğu durumlar seçiminde kullanılır. Bu tür bir durum seçimi araştırmacının daha çok bilgiye ulaşmasına imkan tanır. Bu örneklem seçimi ile yürütülen çalışmalarda amprik genellemeler değil derinlemesine anlam ve yorumlama amaçlanır (Patton, 2014).

Alanyazında bu örnekleme yöntemi seçilirken araştırmacıların iki konuda dikkatli olması gerektiği belirtilmektedir. İlk olarak, araştırmacı amacı konusunda açık olmalıdır. Çünkü bu tür örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik teşkil eden durumlar arasında ne tür olanakların veya benzerliklerin

ve de farklılıkların var olduğunu bulmaktır. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise, seçilen problem ile ilgili durumlar arasında çeşitlilik kaynaklarını mümkün olduğunca detaylı olarak belirlenmesi ve içinden örnekleme yansıtılacak alanların kararıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu bilgilerin ışığında bu araştırmada araştırmacı, çalışma grubunu oluştururken aşağıdaki ölçütleri kullanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda problemin çeşitli açılardan sorgulanmasına olanak vermesi amacıyla; devlet üniversitelerine bağlı 72 (2013 itibari ile) eğitim fakültesinden; fakültelerin kuruluş yıllarına ve fakültelerdeki bölümlere göre seçilmiştir. Fakültelerin seçiminde aşağıda sıralanan kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Fakülte olma tarihi 1982 ve 1982 sonrası fakülte olan fakülteler belirlenmiştir.
2. Dekanların akademik özgeçmişinin eğitim bilimleri ya da farklı alandan gelmesi göz önünde tutulmuştur (Çalışma Grubu içerisinde eğitim bilimleri ve alan eğitimi doktoralı dekanların olması önemsenmiştir).
3. Bölüm başkanları, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri dışındaki bölümlerden seçilmiştir. Bu bölümlerin bazılarında öğrenci olmaması ve alan eğitiminin sadece ortaöğretimi kapsamamasından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir.

Çalışma grubunun seçildiği bu fakülteler, fakültelerin kuruluş yıllarına göre gruplanmıştır. Gruplama yapılırken, fakültelerin fakülte olma tarihi belirlenen ölçüttür. Bu amaçla 6 eğitim fakültesinden 6 dekan ve 17 bölüm başkanı seçilmiştir.

Fakülteler tanıtılırken kimliklerinin gizliliği açısından tanımlamalar çok ayrıntılı yapılmamıştır. Durum A ve Durum B karşılaştırmaları sırasında gerekli tanımlamalar ve gözlemlerle iki durumda da tanımlanmıştır.

Durum A'nın Tanımlanması.

Durum A'da üç fakülte bulunmaktadır. Bu fakülteler 1982'de fakülte olmuştur.

Fakülte A1: Üniversitenin ana yerleşkesinde değil, şehrin içinde ayrı bir yerleşkede yer almaktadır. Toplam 8 bölümü vardır. 140 akademik personele sahiptir. Bu fakülteden eğitim bilimleri bölüm başkanı, yabancı diller eğitimi bölüm başkanı, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölüm başkanı ve dekan ile görüşme yapılmıştır.

Fakülte A2: Üniversitenin ana yerleşkesinde yer almaktadır. Toplam 7 bölümü vardır. 210 akademik personele sahiptir. Bu fakültede, ilköğretim bölüm başkanı, eğitim bilimleri bölüm başkanı, Türkçe eğitimi bölüm başkanı ve dekan ile görüşme yapılmıştır.

Fakülte A3: Üniversitenin merkez yerleşkelerinden birinde farklı fakültelerle birlikte kendi tarihi binasında yer almaktadır. Toplam 10 bölümü vardır. 260 akademik personele sahiptir.

Bu fakültede Din eğitimi bölüm başkanı, ilköğretim bölüm başkanı ve dekan ile görüşme yapılmıştır.

Durum B'nin Tanımlanması.

Durum B'de 3 fakülte bulunmaktadır. Bu fakülteler 1982 sonrası fakülte olmuşlardır.

Fakülte B1: Üniversitenin merkez yerleşkesinde konumlanmaktadır. 7 Bölüm vardır. 87 akademik personele sahiptir.

Fakülte B2: Üniversitenin merkez yerleşkesinde değil yeni kurulan farklı bir yerleşkede şehir içinde yer almaktadır. 7 bölümü vardır. 105 akademik personele sahiptir.

Fakülte B3: Üniversitenin ana yerleşkesinde değil kendi kurulduğu yerleşkede bulunmaktadır. 4 bölümü vardır fakültenin. 81 akademik personele sahiptir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında Durum A ve Durum B'deki eğitim fakültelerinde görev yapan toplam 6 dekan ve 17 bölüm başkanı ile görüşmeler yapılmıştır.

1982'de Fakülte Olanlar/ Durum A					
Fakülte A1		Fakülte A2		Fakülte A3	
Dekan	Bölüm Başkanı	Dekan	Bölüm Başkanı	Dekan	Bölüm Başkanı
Doktora: Osmanlı Tarihi	(1)Doktora: İngiliz Dili Eğitimi	Doktora: Matematik Eğitimi	(1)Doktora: Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR)	Doktora: Coğrafya	(1)Doktora: Türkiye Cumhuriyeti Tarihi
Kıdem: 13	Kıdem:23	Kıdem: 38	Kıdem:28	Kıdem:33	Kıdem: 25
Yönetmel Deneyim: enstitüsü müdür yardımcılığı	Yönetmel Deneyim: Dekan yardımcılığı, Dekanlık	Yönetmel Deneyim: bölüm başkanlığı, dekanlık, meslek yüksekokulu müdür yardımcılığı, lise müdürlüğü	Yönetmel Deneyim: Anabilim Dalı Başkanlığı, Bölüm Başkanlığı	Yönetmel Deneyim: bölüm başkanlığı	Yönetmel Deneyim: Bölüm başkanlığı yaptım, anabilim dalı başkanlığı yaptım, dekanlık
	(2)Doktora: Uygulamalı Matematik		(2)Doktora: Yeni Türk Edebiyatı		(2)Doktora: Din Eğitimi
	Kıdem:40 yıl		Kıdem: 17		Kıdem:30
	Yönetmel Deneyim: rektörlük, enst. Müd. Bölüm başkanlığı. Dekan yardımcılığı, senatörlük		Yönetmel Deneyim: Bölüm Başkan Yardımcılığı		Yönetmel Deneyim: Fakülte kurulu, yönetim kurulu
	(3)Doktora: Eğitim Programları		(3)Doktora: Zooloji		(3)Doktora
	Kıdem: 30		Kıdem:40 yıl		Kıdem
Yönetmel Deneyim:30 yıldır bölüm başkanı	Yönetmel Deneyim Bölüm başkanlığı anabilim dalı başkanlığı dekanlık	Yönetmel Deneyim			
1982 Sonrasında Fakülte Olanlar/ Durum B					
Fakülte B1		Fakülte B2		Fakülte B3	
Dekan	Bölüm Başkanı	Dekan	Bölüm Başkanı	Dekan	Bölüm Başkanı
Doktora PDR	(1)Doktora: PDR	Doktora: Osmanlı Edebiyatı	(1)Doktora: Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Doktora: Nükleer Fizik	(1)Doktora: Eski Türk Edebiyatı
Kıdem: 36Yıl/ 2 Yıllık Dekan	Kıdem: 26	Kıdem: 21 2 yıldır dekan	Kıdem15	Kıdem:25 Yıl/ 10 aydır dekan	Kıdem: 39 yıl, 20 yıllık BB
Yönetmel Deneyim: ABD Başkanlığı, dekan yardımcılığı, bölüm başkanlığı	Yönetmel Deneyim: dernek başkanlığı	Yönetmel Deneyim: Dekanlık	Yönetmel Deneyim: 1yıldır bölüm başkanı	Yönetmel Deneyim: ABD Başkanlığı	Yönetmel Deneyim: 20 yıllık Bölüm Başkanlığı
	(2)Doktora: Bilgisayar Müh.		(2)Doktora: Çocuk Gelişimi		(2)Doktora: Enerji
	Kıdem: 26		Kıdem: 25/5		Kıdem:18/1,5yıldır B.B.
	Yönetmel Deneyim: bölüm başkanlığı, bölüm başkan yardımcılığı		Yönetmel Deneyim: Enstitü Müdür Yardımcılığı		Yönetmel Deneyim: Bölüm Başkanlığı
	(3)Doktora: Eğitim Bilimleri		(3)Doktora: Yeni Türk Dili		(3)Doktora: Ölçme ve Değerlendirme
	Kıdem:41		Kıdem: 20/7		Kıdem: 14/6 ay
Yönetmel Deneyim: Meslek Yük.ok.müdür yard., bölüm başk. Yard., bölüm başk. Dekan yard., senatörlüğü, dekanlık	Yönetmel Deneyim: Bölüm Başk.	Yönetmel Deneyim: anabilim dalı başkanlığı			

Tablo 1 Durum Tablosu

Durum tablosu incelendiğinde, görüşme yapılan dekanlardan sadece ikisinin eğitim alanı kökenli olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Eğitim fakültelerinde öğrencilerin akademik, mesleki, kişisel gelişim süreçlerine ilişkin yönetsel uygulamaları ve karşılaşılan güçlükleri derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği ifade etmelerini anlamak için etkili bir yoldur (Punch, 2011). Görüşme tekniği nitel araştırmalar soru-cevaptan öteye karşılıklı etkileşimi, yüz yüze iletişim gibi aktif bir süreci de içermektedir (Punch, 2011).

Görüşme türleri genel olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflandırılmaktadır. Yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler genellikle daha esnek içeriğe sahip araştırmalarda kullanılmaktadır (Robson, 2015).

Bu araştırmada da, araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcılardan ayrıntılı bilgi edinebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Bu araştırmada temel veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu ve incelenen üniversitelere ait belgelerdir. Görüşme formu hazırlama sürecinde öncelikle, kapsamı oluşturabilmek amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması ışığında, araştırmanın amacını en etkili şekilde yansıtacak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulardan oluşan ön form, nitel araştırma alanında çalışma yapmış ve araştırma konusuna yakın (eğitim yönetimi ve öğretmen yetiştirme) çalışmalar yapmış araştırmacılardan uzman görüşü alınarak tekrar düzenlenmiştir.

Görüşme formuna uzman görüşü alma süreci Mart 2013-Mayıs 2013 tarihleri arasında; sırasıyla Dr. Sibel Güven, Yrd. Doç. Dr. Osman Çekiç, Yrd. Doç. Mehmet Ali İçbay, , Yrd.

Doç. Dr. Fatma Tezcan, Prof. Dr. Ahmet Aypay ve Prof. Dr. Ali Yıldırım'ın görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir (Son Uzman Görüşü: 09.05.2013).

Pilot Çalışma

Düzenlenen ön form, çalışma grubu dahilinde olmayan farklı bir eğitim fakültesinde, dekan yardımcılığı deneyimi olan bir öğretim üyesi ve uzun senelerdir bölüm başkanlığı görevi yürüten toplam 3 öğretim üyesi ile görüşme yapılmıştır. Böylece görüşme formunun geçerlik çalışması yapılmıştır. Görüşme formuna bu aşamalardan sonra son düzeltmeler yapılarak uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Pilot çalışma sürecinde görüşme formunda katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda;

- Bölüm başkanlarının yetki ve sorumluluklarının içeriği açısından,
- Eğitim fakültelerinin niteliksel özellikleri ve soruların anlaşılabilirliği açısından görüşme formu gözden geçirilmiştir.

Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve pilot çalışma sonrasında görüşme formunda toplam 9 soru sorulmuştur. Görüşme soruları araştırmanın amacına uygun olarak “akademik, mesleki ve kişisel gelişim” e ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Her soru için ilgili alt sorular ve sondalar da belirlenmiştir. Görüşme formu Ek A’da verilmiştir.

Araştırma Etiğinin Sağlanması

Nitel araştırmalarda katılımcıların görüşlerini samimi ve içtenlikle paylaşabilmeleri için araştırmacıya güvenmeleri araştırmanın sağlıklı yürütülmesi açısından oldukça önemlidir. Karşılıklı güven oluşturma amacıyla katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Hazırlanan görüşme formu katılımcılara uygulanmadan önce, araştırmacı tarafından, görüşmecilerin kişisel bilgilerinin gizliliğine ilişkin, katılımcılara bilgilendirme yapılarak bir onay formu(Ek C) imzalatılmıştır.

Görüşmeler sırasında ve sonunda her katılımcıya, görüşlerinde değiştirmek, eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir bölüm olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Nitel araştırmalarda inanırılığı sağlayıcı tekniklerden biri olarak kabul edilen katılımcı teyidi, katılımcıyla araştırmacının yüz yüze iletişim sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, hazırlamış olduğu etik sözleşmesini her katılımcıya okutmuş ve imzalarını almıştır.

Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı da araştırmmanın bir ögesi kabul edilmektedir. Bu nedenle araştırmmanın inanırılık ve güvenirliliğine ilişkin açıklamalar ile verilerin analizine geçmeden önce araştırmacı kendini, problem durumunu belirlemesinin nedenini ortaya koymalıdır.

Eğitim fakültesi mezunu olan araştırmacı, mezunu olduğu eğitim fakültesinin güzel yanlarının farkında olduğu kadar, eksiklerini lisans eğitimi süresince sorgulamıştır. Lisansüstü eğitime yönelmesinde eğitim sistemine ilişkin çözümler üretme isteği etkili olmuştur.

Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimini sürdüren araştırmacı, “insanların eğer isterlerse ve çalışırlarsa bilimin ışığında olumsuz durumlara rağmen iyi işler yapabileceğine” inanmaktadır. Bu kişisel görüşün ışığında, öğretmen yetiştiren kurumları yönetsel açıdan sorgulamaktadır. Okumaları ve gözlemleri etkisiyle “bir okul müdürü kadar okuldur” söyleminin de sorgulayarak, yönetsel çabanın her fakültede, o fakültenin kendi özelliklerini de kapsayan farklılıklar ortaya koyabileceğini varsayarak bu durumu irdelemek istemiştir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde öğretmen yeterliliklerinin yerine “mesleki, akademik, kişisel” gelişimlerinin, eğitim fakültelerinin bir yükseköğretim yapısı olduğunu da göz önünde tutularak incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yorumlamayı ve gerçeği kişilerin görüşlerinden, deneyimlerinden doğrudan elde etmeyi mümkün kılan nitel araştırma yöntemi, araştırmmanın “problemini” çözmesi için yol

gösterici olmuştur. Fakat nitel araştırma zahmetli, detaylı bir süreci gerektirir. Bu amaçla katılımcı, doktora eğitimi sırasında, Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans programındaki “Nitel Araştırma” dersini misafir olarak takip etmiştir. Ayrıca yüksek lisans tezi de nitel araştırma yönteminde olan araştırmacı, yeni bilgileri ışığında yüksek lisans araştırmasındaki eksik yönlerini de tespit edebilmiştir. Araştırmacı, Ocak 2013’de Pegem Akademisinin Prof. Dr. Ali Yıldırım tarafından verilen nitel Araştırma eğitimine katılmıştır. Araştırmacı veri toplama, analiz ve yorumlama sürecinde deneyimin ve bilginin önemini çok iyi kavradığı için, nitel araştırmada deneyimli hocalardan görüşleri de tüm araştırması süresince göz önünde tutmuştur. Ayrıca bu araştırma haricinde, nitel yöntemeye uygun başka çalışmalar da yapmıştır.

Görüşme Süreci

Araştırma sürecinde en önemli basamaklardan biri veri toplama sürecidir. Bu araştırmada görüşmelere başlanmadan önce toplam 18 eğitim fakültesine, ÇOMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Rektörlük aracılığıyla izin yazısı gönderilmiştir (Ek B, Görüşme yapmak için gidilmemiş olan bir izin örneği eklenmiştir). Araştırma için 6 eğitim fakültesi belirlenmiş olmasına rağmen süreç içerisinde randevu alma, ulaşım, çeşitlilik sağlama vb. gibi sıkıntıların yaşanabilme ihtimaline karşın, izin durumu geniş tutulmuştur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi tarafından onaylanan araştırma izniyle, ilgili diğer fakültelerden izin beklenmiştir. Bu fakültelerden bazıları “etik kurul” raporu istemiştir. Araştırmacı ilgili fakültelerle görüşerek bu belgeleri hazırlamıştır. Fakat çalışma grubuna dahil edilen fakülteler uygulama için “etik kurul” raporu istememiştir. Bu nedenle araştırma süresince sadece üniversitelerden alınan izin belgesi ve katılımcı onay formu kullanılmıştır.

İzin alma süreci tamamlandıktan sonra, öncelikle görüşme yapmak için gidilmesi planlanan fakültenin dekanından, özel kalemi aracılığıyla randevu talep edilmiştir. İkinci aşama olarak ise, bölüm başkanlarından telefon ve e-mail aracılığıyla randevu almaya

çalışmıştır. Fakat randevu alma sürecinde, bölüm başkanlarına dahili telefon ya da e-mail aracılığıyla ulaşmak pratik olmamıştır. Araştırmacı, her eğitim fakültesine giderek, bölüm başkanlarına araştırma hakkında bilgi vererek, randevu talep etmiştir.

Fakülte A3’de, diğer fakültelerden farklı olarak 2 bölüm başkanı ile görüşülmüştür. İlk uygulamaya gidildiğinde fakültede 4 bölüm başkanı görevdeydi. İki görüşme yapmayı kabul ederken, 1 bölüm başkanının yurtdışına gittiği öğrenilmiştir. Yine mevcut bölüm başkanlarından biri de randevu vermemiştir. Daha sonrasında, Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı ile telefonla görüşme yapılmıştır ve araştırmacının sağlık engeli nedeniyle, kendisi ile e-mail aracılığıyla görüşmek üzere sözleşilmiştir. Araştırmacı uzman görüşü de alarak görüşme formunu telefonla ve e-maile görüşme yapabilmek için uygun şekilde düzenleyip, ilgili öğretim üyesine e-mail ile göndermiştir. Bahsi geçen bölüm başkanı, en kısa sürede yardımcı olacağını iletmiştir. O tarihlerde (Aralık 2013) araştırmacı doğum izninde olduğu için kendisine geniş bir süre tanımıştır. En son yazışmada bölüm başkanı yurt dışında olduğu için ilgilenemediğini yazmıştır (Şubat 2013). Diğer görüşmeler tamamlanmış olduğu ve bölüm başkanı da gönüllü olmadığı için, görüşme tamamlanamamıştır. Bu durum uzman görüşüne sunulmuş, diğer veriler yeterli görüldüğü için Fakülte A’ten başka bir görüşme daha yapılmamıştır.

Görüşmelerin yürütülme sırası aşağıdaki gibidir:

- Fakülte A3 ile 27.06.2013-29.06.2013 tarihleri arasında sırasıyla; Eğitim Fakültesi Dekanı, İlköğretim Bölüm Başkanı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölüm Başkanı.
- Fakülte A1 ile 02.07.2013-03.07.2013 tarihleri arasında sırasıyla, Eğitim Fakültesi Dekanı, BOTE Bölüm Başkanı, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı, Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanı.

- Fakülte A2 ile 04.07.2013 tarihinde; Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı ve Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı; Eğitim Fakültesi Dekanı ve İlköğretim Bölüm Başkanı: Eylül 2013
- Fakülte B3: Eğitim Bilimleri, BOTE, Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanları ve Eğitim Fakültesi Dekanı: 22.10.2013
- Fakülte B1: Eğitim Bilimleri, İlköğretim, BOTE Bölüm Başkanları: 08.10.2013; Eğitim Fakültesi Dekanı: 24.10.2013
- Fakülte B2 ile Türkçe Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölüm Başkanları 18.09.2013; Eğitim Fakültesi Dekanı: 01.11.2013

Görüşmeler yukarıdaki eğitim fakültelerinde yürütülmüştür. Tarihler incelendiğinde bazı eğitim fakültelerine birden fazla gidildiği görülmektedir. Fakülte A2, Fakülte B2 ve Fakülte

B1 iki defa ziyaret edilerek dekanları ile görüşme yapılmıştır. Fakülte A2 ve Fakülte B1 dekanları katılımcının ilk ziyaretinde müsait olmadıkları için ileri bir tarihe randevu vermişlerdir. Fakülte B2'nin dekanı ise, randevu sırasında, görüşme sorularını gözden geçirdiğinde, kendisinin eğitim alanından gelmediği için sorulara sağlıklı cevap vermesinin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Eğer zaman tanınırsa dekan yardımcılarında görüş almak istediğini ifade etmiştir. Katılımcı dekan, ifade ettiği durumu da katılımcının tezinde ifade edebileceğini belirtmiştir. Katılımcı dekanın vermiş olduğu yeni tarihli randevuda, dekan görüşme sorularına yardımcılarının hazırlamış olduğu yazılı formla değil, kendi görüşlerini ifade ederek katılmıştır.

Araştırmacının yaklaşık altı (6) süren görüşme süreci oldukça olumlu geçtiği söylenebilir. Katılımcılar araştırma konusunu “önemli” bulduklarını sıklıkla ifade ederek, süreçte de katkı sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Fakülte B3'ün dekanı, katılımcıya görüşme tekniği ile veri topladığı için teşekkür ederek, bir form gönderip araştırmacının

fakülteye gelmeden veri toplama gibi bir yaklaşımı olsaydı katılımcı olmak istemeyeceğini ifade etmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Veri analiz aşaması, araştırmacının elde ettiği tüm verilerin araştırma amacına uygun olarak, verinin anlamını verilerin içinden çekip alabilme sürecidir. Verinin anlamını verilerin içinden çıkarıp almak; görüşmelerin, gözlemlerin içeriğini, araştırmacının gözlemlerini, okuduklarını birleştirme, anlamlandırma sürecidir (Merriam, 1998). Bu çalışmada verilerin analizinde MAXQDA12 nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

Verilerin analizine geçmeden önce ilk olarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği nitel araştırmanın kendi gereklilikleri ile açıklanmıştır.

Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin alanyazında nitel araştırmacıların pek çok stratejisi olduğu görülmektedir. Lincoln ve Guba (1985), bir çalışmanın güvenilirliği için *inandırıcılık(credibility)*, *özgünlük(authenticity)*, *aktarılabirlik(transferability)*, *güvenilebilirlik(dependability)* ve *onaylanabilirlik(confirmability)* gibi terimleri pozitivist gelenekteki *iç geçerlik(internal validation)*, *dış geçerlik(external validation)*, *güvenirlik(reliability)* ve *objektiflik(objektivity)* terimleri yerine kullanmıştır.

Creswell ve Miller (2000, akt: Creswell, 2013, s.250), nitel araştırmada geçerlik için sıklıkla kullanılan sekiz strateji üzerinde odaklanmışlardır.

Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem; araştırmacı bu stratejiyi, çalışma grubunun 6 farklı fakülte ve şehirde olmasından ötürü mümkün kılamamıştır.

Üçgenlemede, araştırmacı çoklu ve farklı kaynakları, yöntemleri, araştırmacıları ve teorileri destekleyici kanıtlar oluşturmak için uygulamaktadırlar. Bu çalışmada araştırmacı, belirlenen durumlar içerisindeki fakülte sayısının arttırarak, farklı fakültelerden çoklu, çeşitli veri toplamayı sağlayarak, üçgenlemeye gitmiştir.

Akran incelemesi veya sorgulaması; araştırma sürecinin dışarıdan kontrol edilmesini sağlamaktadır. Araştırmacı, nitel araştırmada deneyimli bir akademisyenle birlikte, kategorileri ve temaları sürekli gözden geçirmiştir. Görüşüne başvuru alan akademisyenin uyarıları dikkate alınmıştır.

Olumsuz durum analizinde; araştırmacı bir kodun veya temanın desenlerine uymayan bir veriyi ayrıca değerlendirmiştir. Akran incelemesi aşamasında, diğer akademisyenin de gözden geçirmesi ile bir görüşme aykırı kodlarla kodlanmıştır.

Araştırmacı ayrıca “*araştırmacı önyargılarının açıklanması*” ile ilgili olarak, araştırmacının rolü başlığında kendisinin yaklaşımını, yorumlarını, geçmiş deneyimlerini, önyargılarını ifade etmiştir.

Üye kontrolü basamağını, araştırmacı katılımcıların kendi gönüllü kabulleri ile görüşmeler sonrasında, görüşme ile ilgili değerlendirme yaparak, görüşleri konusunda ekleme ve çıkarma yapılmıştır. Katılımcıların özellikle çıkarılmasını istedikleri sözlerine, esprilerine bulgularda asla yer verilmemiştir.

Zengin ve yoğun betimleme, hem nitel araştırmayı hem de özellikle durum çalışmalarının en önemli özelliklerinden birisidir. Aktarılabilişliğin sağlanması amacıyla, araştırmacı bulguları mümkün oldukça detaylı betimlemiştir.

Dış denetim basamağı ise, araştırmacının tez danışmanın, çalışmayı farklı zaman aralıkları ile kontrol etmesi ile sağlanmıştır.

Alanyazın nitel araştırmacıların bu sekiz stratejiden en az ikisini yerine getirmesini önermektedir. Araştırmacı, “uzun süreli gözlem ve sürekli katılım” dışında tüm stratejileri sağlamıştır.

Güvenirlik için ise alanyazında öne çıkan en önemli strateji kodlayıcılar arası görüş birliğidir. Öte yandan alan notları ya da görüşmelerin bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve ayrıntılı ve birebir yazıya dökümü de güvenilirliği sağlayıcı bir yaklaşımdır(Creswell, 2013).

Araştırmacı, görüşmeler içerisinde rasgele seçtiği bir görüşme dökümünü iki farklı kodlayıcıya analiz ettirmiştir. Sonrasında bir araya gelen araştırmacı ve kodlayıcılar %88 görüş birliğine ulaşmıştır. Miles ve Huberman(1994)'nin $[\text{görüş birliği}/(\text{görüş birliği}+\text{görüş ayrılığı}) \times 100$ formülü ile %88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç güvenilirlik için oldukça yüksek ve kabul edilebilirdir.

Durum çalışmaları doğası gereği detaylandırılmış ve karşılaştırmalı, *bütüncül (holistic)* bir tanım ve açıklama üzerine odaklanır. Yin (2009)'un gözlemlediği üzere, durum çalışmaları,

- Betimsel geçerlik (descriptive validity)
- Kuramsal geçerlik (Theoretical validity)
- Yorumlayıcı geçerlik (interpretive validity)
- Genellenebilir geçerlik (generalizability validity)
- Değerlendirmeci geçerlik (evaluative validity) gibi geçerlik düzeylerini sağlamalıdır.

Bu araştırma nitel durum çalışması olduğu için genellenebilir geçerlik ile ilgili maddeyi sağlamamaktadır. Bu araştırmanın değerlendirilmesinde Stake (1995)'in önerdiği yirmi değerlendirme basamağı ve Creswell (2013)'ün önerdiği kriterler göz önünde tutularak araştırma sürekli kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yukarıda da ifade edildiği gibi durumların açık ve net ifade edilmesi, durumun belirlenmesi ve betimlenmesi, temaların durumlara özgü belirlenmesi, durum analizi ile çıkarımlarda bulunulması ve araştırmacının alan değerlendirmeleri özenle dikkate alınmıştır.

Nitel verilerin analizi, oldukça yoğun ve titiz bir çalışma gerektirmektedir ki araştırmacı bu süreci uzun soluklu bir zaman diliminde deneyim etmiştir.

Kağıda aktarılmış tüm görüşmeler, araştırmacı tarafından hiçbir kodlama yapmadan öncelikle bir ön okumadan geçirilmiştir. Bu ön okumadan sonra, araştırmacı araştırma sorularını göz önünde tutarak ilk kodlamasını, her satırı ve kelimeyi açık kodlama kodlamış in-vivo kodlar elde etmeye çalışmıştır. İçerik analizi sürecinde, araştırmacı, kod-kategori oluşturma-temalara ulaşma sırasını takip ederek, verilerden gerçeği oluşturma yolunu seçmiştir.

Araştırmacı MAXQDA12 programını ön okumaları ve kodlamayı her görüşme için iki defa yaptıktan sonra kullanarak, tüm görüşmeleri tekrar kodlayarak yaklaşık 3000 kod elde etmiştir. Oluşturulan kodlar, ilişkisel olarak gözden geçirilerek kategorileştirilmiştir. Oluşturulan kategoriler, bir üst kategori ya da ana tema altında toplanarak sunulmuştur. Her bir kategori ve tema, bulguların sunumu sırasında, katılımcıların görüşlerinin aynen nakledilmesiyle detaylandırılmıştır.

Bulguların sırasıyla A ve B durumları için ortaya koyulması ile birlikte, araştırmacı kategorileri karşılaştırmalı analizleri süresince sürekli gözden geçirmiştir.

Bölüm III: Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusuna ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Bu araştırma bir durum araştırması olduğu için öncelikle “Durum A” sonrasında ise “Durum B”ye ilişkin bulgular sunulmuştur. Karşılaştırmalı bir durum analizi amaçlayan bu araştırmada, Durum A ve Durum B’de ortaya çıkan bulgular, karşılaştırmalı olarak da sunulmuştur. Durum A ve Durum B içerisinde katılımcılar sırasıyla 3 dekan, 8 bölüm başkanı; 3 dekan ve 9 bölüm başkanından oluşmaktadır. Bulgular sunulurken her tema ve kategori altında bölüm başkanı ve dekan görüşleri ayrı olarak vurgulanacaktır.

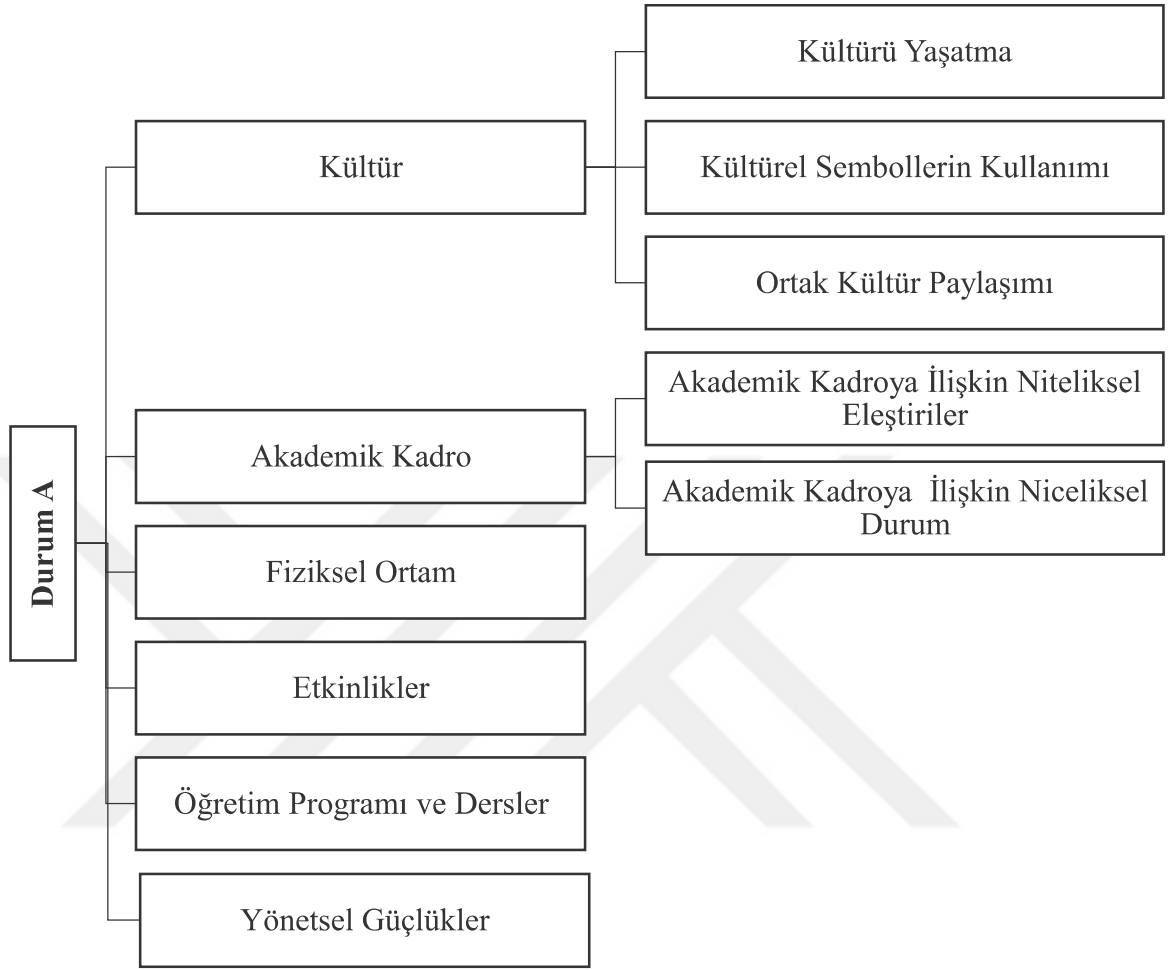
Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular

Öğretmen yetiştirme sürecinden öğretmen adayının mesleki, kişisel ve akademik gelişimlerine ilişkin yönetsel uygulamaları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, ilk alt amacı oluşturan boyut “mesleki gelişimdir”. Bu boyuta ilişkin olarak görüşme sürecinde katılımcılara “ Eğitim fakültesi öğrencilerinin, birinci sınıftan son sınıfa kadar olan mesleki gelişim sürecinde etkili olan faktörler sizce nelerdir” ve “Eğitim fakültelerinde öğrencinin mesleki gelişimine katkı sağlamak amacıyla neler yapılabilir, bir yönetici olarak ne düşünüyorsunuz” soruları yöneltilmiştir. Yöneticilerin uygulamalarını ve karşılaştıkları güçlükleri daha derinlemesine analiz edebilmek amacıyla alt sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılardan alınan cevaplar mesleki gelişimi etkileyen faktörler (unsurlar), yönetsel uygulamalar, yönetsel ve karşılaşılan güçlükler açısından analiz edilmiştir.

Durum A için mesleki gelişim sürecine ilişkin bulgular

Mesleki gelişimle ilgili olarak “Durum A”da yer alan katılımcılardan 3 dekan ve 17 bölüm başkanına, öğretmen adayının mesleki gelişimine etki eden faktörler, yönetsel uygulamalar, fakültenin rolü ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplara ilişkin kodlar belirlenmiş, sonrasında

kategoriler belirlenmiş ve ilgili kategoriye kapsayan temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1 Durum A için Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Bilgiler

Kültür.

Mesleki Gelişim sürecine ilişkin ortaya çıkan bulgulardan biri “kültür” temasıdır. Bu tema altında “fakültenin kurumsal kültürü yaşatması, kültürel simgelerin kullanımı, ortak kültür paylaşımı” kategorileri oluşturulmuştur.

Fakültenin Kurumsal Kültürü Yaşatması.

Bu kategoride A1, A2 ve A3 fakültelerindeki katılımcılardan 2 eğitim bilimleri bölüm başkanı, bir ilköğretim bölüm başkanı bir de dekanının “kültür” kavramına vurgu yaptığı görülmektedir.

Burada özellikle kurumsal törenlerin, öğretmenliğe özgü önemli günlerin kutlamanın önemine vurgu yapan Fakülte A1'deki Eğitim Bilimleri bölüm başkanı, 24 Kasımların kutlanmadığını ifade etmiştir. Öte yandan aynı katılımcı öğretmen okullarının kuruluşunun kutlanması gerektiğine “...Mesela biz 2 senedir 3 senedir öğretmen okullarının kuruluşunu kutlamıyoruz.”(A1EBB) ifadesini kullanarak dikkat çekmektedir. Katılımcı burada bu tür kutlamaların mesleki kimliği oluşturmak yoluyla mesleki gelişime katkı sağlayacağını ileri sürmektedir çünkü aynı katılımcının sıklıkla vurguladığı temel nokta, “...eğitim fakültelerinin gerçekten bir kültürü olması”(A1EBB) gerektiğine dairdir.

Eğitim fakültelerinin kendine özgü kültürel yapısının önemini vurgu yapan bir diğer katılımcı (Fakülte A2-Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı) “...Birinci sınıfa girer girmez orada artık herkesin birbirine hocam diye hitap etmesi esas alınırdı. Ama burada son sınıfta bile öğrencilerin birbirine hocam demediğini görüyoruz. Bu formasyonun verilemediğinin bir güzel işaretidir. O halde yapılması gereken şeyler nelerdir? İşte eskiden o bilgi birikimimizi, yani kurumsal kültürümüzü yeni eğitim fakültelerine aktarmada beceriksiz kaldık”(A2EBB). Mesleki gelişimde kültür aktarımının önemine vurgu yapmaktadır. Aynı bölüm başkanı ifadesini; “...gelenekler üzerine işler, gelişir, kurum kültürü dediğimiz şey böyle oluşur. O nedenle buna dikkat etmeli” şeklinde ifade ederek desteklemektedir.

Eğitim fakültelerinin kültürel kimliklerinin mezunlarına mesleki kimliklerine yansımaları da katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir noktadır.

“...Bu arada bir de fakültelerin kurum kültürünü, kimliğini almış olması da önemlidir. Mezun olduğum yerdir X Üniversitesi. Öğretmen yetiştirme dediğimiz zaman akla orası geliyor. Çünkü orada bir kurum kültürü vardır, kimliği vardır.”(A2, EBBB).

Bu ifadenin yanı sıra, mensubu olduğu fakültede dekanlık deneyimi de bulunan Fakülte A3'ün İlköğretim Bölüm Başkanı misyonlarının geçmişteki görevlerinden geldiğini

“...Valla şimdi şöyle, tabii biz Y Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü olarak değişimi en çok yaşayan, yaşamış olan programlara sahibiz. Çünkü 1990'lı

yıllardaki Dünya Bankası projesinde görev alanlardanız. Bir sürü üniversitenin insanı görev aldı; ama durumdan vazife çıkarıp o zaman bu işlere, yani o seminerlere katılıp da akademik çalışmaya...” şeklinde ifade etmektedir.

Fakültelerin tarihinin bir kültürel kimlik olarak yansımaları gerektiğini “Gittikleri yerlerde Y eğitim fakültesinden mezunum diye rahatlıkla söylemeli...” diyerek ifade eden A1 fakültesi Dekanı;

“...ben fakülte olarak 100 yıllık geleneği olduğunu düşünüyorum fakültenin çünkü kuruluş tarihi bu 1910. Muallim mektebi olarak kuruluyor. Dolayısıyla bu 100 yıllık geleneğin öğrencilere yansımaları gerektiğini düşünüyorum” şeklinde açıklamaktadır.

A2 Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı ise, kurum kültürü oluşma sürecinde “...gelenekler üzerine işler gelişir, kurum kültürü dediğimiz şey böyle oluşur. O nedenle buna dikkat etmeli” ifadesiyle geleneklere dikkat çekmektedir.

Kurum kültürüne ilişkin ifadelerin sıklıkla aynı katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Kültürel Sembollerin Kullanımı.

Bu kategoride görüş bildiren Fakülte A1 Eğitim Bilimleri bölüm başkanı, öğretmenliği canlandıracak bir takım etkinliklerin fakülte içerisinde yer almasını ifade etmektedir. Mensubu olduğu fakültenin tarihsel geçmişinden dolayı, eski resimlerin vb. dekorasyonda olması gerektiğini ileri sürmektedir.

“...Bir tanesi de Örtük Program’dır. Örtük program yazılı olmayan bir program. İşte resimler, dekorasyon vs. ya da öğretmenin tavırları vs. Yani dolayısıyla mesela duvardaki resimlere baktığınız zaman bile burada öğretmenliği canlandıracak hiçbir resim yok neredeyse. Bir tane Atatürk’ün şurada oturduğu öğrencilerle çektiği bir fotoğraf var, o kadar. Yani çok da fazla bir şey yok. Yani canlı tutacak öğretmenlik mesleğini bir şeylerin olması lazım, örtük programı iyi çalıştırmak lazım bence...”

Bununla birlikte aynı katılımcı, kültürel bazı törenlerin, geleneklerin mesleki gelişimde önemli olduğunu ifade etmektedir.

“...Mesela eskiden burada 80’li hatta 90’lı yıllarda, yeni sürece geçmeden önce her ay bir bölüm aşağıda yemekhanede çay yapardı hocaların kontrolünde. Bu iyi bir iletişim aslında, bölüm olarak birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar. Bölüm kaynaşıyor bakın böylece. Diğer öğrencilerde onlara gidebilirdi tabii ki, hocalar da başlarında.”

Burada da ifade edildiği gibi, kültüre vurgu yapan katılımcı günümüzdeki duruma eleştirel bakmaktadır.

Ortak Kültür Paylaşımı.

Kurumsal kültürün önemini vurgulayan katılımcılar, kültürün paylaşımını, oluşturulmasının da önemini belirtmektedir.

Fakülte A1 Eğitim Bilimleri Bölüm başkanı, kültür oluşumu için ortak düşünmeye değinmekte fakat farklı alanlardan, öğretmenlik kültüründen gelmemiş kişilerin bu oluşumu olumsuz etkilediğini ileri sürmektedir.

“...Yani ben fakültenin kültürünün ne olduğunu çok düşünmüyorum. Yani hiçbir Eğitim Fakültesi’nde kültürün ne olduğunu düşünmüyorum. Neden, kültür nasıl oluşur? Yani siz okumuşsunuzdur bunu. Kültür nasıl oluşur? Hepimizin ortak düşünceleriyle oluşur. Fakülteadaki birçok insan aynı ortak düşünceye olduğunu, yani gözlemledim. Olmadığını gözlemledim. Diğer fakültelerde de buna benzer olduğunu düşünüyorum. Geçmişte biraz daha iyiydi ama gittikçe bu kopuyor. Çünkü farklı alanlardan, farklı kişiler geliyor buraya, farklı yetiştirme tarzlarından geliyor, eğitim süreçleri farklı. Dolayısıyla bir öğretmenlik kültürünü almamış kişiler de geliyor buraya...”

Fakülte A2’nin eğitim bilimleri bölüm başkanı da, *“...gelenekler üzerine işler gelişir, kurum kültürü dediğimiz şey böyle oluşur. O nedenle buna dikkat etmeli”* diye ifade ederken; *“...Gerçekleştirmemiz gerekenler çok sayıyoruz habire. Ama bunları yapabilmek için işte kurumsal bir kültür, yani bunu herkesin sahiplenmesi şeklinde oluşur”* eleştirisini yapmaktadır.

Benzer şekilde *“...Yani biz burada aynı dili konuşmalıyız, aynı şarkıyı söylemeliyiz ki öğrenci de gerçekten o süreç içinde belli bir aşamaya gidebilsin.”* A1 Fakülte Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanının ifadesi, kültürün ortak bir paylaşım olduğunu desteklemektedir.

Kültür temasını incelediğimizde, cevapların sıklıkla “öğrencinin mesleki gelişimini etkileyen faktörler nelerdir” sorusuna yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcıların cevaplarında kültür aynı zamanda örgütsel açıdan desteklenmesi gereken önemli bir nokta olarak da vurgulanmaktadır.

Dekanların görüşleri kültür ile ilgili herhangi bir kod içermediği için, bu tema ve kategoriler altında sadece bölüm başkanlarının görüşleri yer almaktadır.

Akademik Kadro.

Öğrencinin mesleki gelişimine etki eden faktörlerden bir diğeri akademik kadrodur. Bu temayı akademik kadronun niteliksel ve niceliksel özelliklerinin öğretmen adayının mesleki gelişimiyle ilişkisi iki kategoride açıklanmaya çalışılmıştır.

Akademik Kadronun Niteliği.

Bu kategoride, katılımcılar öğrencinin mesleki gelişiminde etkili bir faktör olarak ortaya koyulmuştur. Bununla akademik kadronun niteliğine ilişkin yönetsel bakış açıları ifade edilmiştir.

A2'nin dekanı öğretmen adayının mesleki gelişimine etki eden faktörleri, akademik kadronun kalitesine vurgu yaparak “...*akademik kadro için %90'ıdır.*” diyerek diğer taraftan da “...*bir okul öğretmenleri iyiye iyidir. İşte bir üniversitede aynı şekilde eğer akademik kadrosu güçlüyse üniversite iyidir*” diyerek akademik kadronun kalitesine üniversite kapsamında değinmektedir.

Katılımcılar akademik kadronun niteliğini farklı noktalara değinerek açıklamaktadır. Öyle ki, A2 İÖBB'nı özellikle görüşlerinde öğrencilerin mesleki gelişimlerinde en önemli etkenin öğretim üyelerinin iddiasız olmasına ve alan yeterliliklerinin eksikliğine bağlamaktadır.

“...Bir başka şey, öğretim üyelerinin de bu konuda iddiasız oldukları ortaya çıkıyor. Ve öğretim elemanlarının bu konuda iddiası olmadığı, yani ben kendi alanımda belli

bir noktaya geleceğim, ben burada hipotez kuracağım, teori oluşturacağım, ben yasa arkasındayım gibi çok büyük hedefleri yok.”

Öte yandan aynı katılımcı akademisyenlerin niteliksel değerlendirilmesini iki boyutta ifade etmektedir, “yetersizlik ve isteksizlik” ;

“...Eğitimdeki mesleki gelişimi yani arkadaşlarımızın buradaki çocukları geliştirememesinin sebeplerinden biri kendi alanlarındaki yetersizlikleri.””...Veya yeterli olsalar bile bu bilginin veya bu becerinin bunlara kazandırılmasına gerek yoktur gibi bir intibaları var. Bu sıkıntı gibi gözüküyor.”

Yukarıda görüşleri belirtilen kendisi öğretmen okulu mezunu olan fakat akademik kökeni fen bilimleri olan katılımcı, özellikle kendi bakış açısının öğretmen okulu temelinden geldiğini de vurgulamaktadır.

Akademik kadronun isteksizliğini A3’de görev yapan Din Eğitimi Bölüm Başkanı da, “vicdani sorumlulukla” açıklamaktadır.

“...aynen o şekilde, bakıyorsunuz aynı kurumda görev yapan hocalardan tümü mesaisini okula, öğrencilerine harcıyor, diğeri dersleri sadece yapıp çıkıyor. Bu bireysel çabalarla, gayretlerle başlıyor, kabullerle başlıyor. İkisi de aynı yönetmeliğe tabii, bu iş yönetmelikle falan olmaz. O zaman onda bir sorun var demektir. O zaman onun kişisel özelliklerinde bir problem vardır. Yaşlı başlı prof. koşturup terliyorsa sen oturuyorsan sorun var demektir.”

A2’nin dekanı da benzer şekilde akademisyenlerin umursamaz olduğunu şu ifadeler ile desteklemektedir “...Yani güçlük, güçlük bir öneri güçlüğü istediğim ölçüde değil. Yani bölümlerin akademisyenlerin bu tür çalışmaları önerme, dekana önerme. Gerçekleştirebilmek için. Hani tepeden gelme değil. Önermesi istediğim ölçüde değil. Yani daha çok şey önerilmesini istiyorum veya onlara azmettiriyorum.” Burada katılımcı dekan, görüşüne yöneticilerin akademisyenlerin duyarlılığını arttırması gerektiğine de belirterek, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde akademik kadronun sorumluluğu kategorisini yönetsel boyuta çekmektedir.

Akademik kadronun nitelikleriyle ilgili dikkat çekici bir diğer ifade ise, öğretim üyesinin “rehberlik rolü” ile ilgilidir. Özellikle ders dışı zamanda rehberlik etmekle ilgili katılımcı aşağıdaki ifadeyle açıklamıştır:

“...Öğrenciyi kendi başına bırakırsanız, genç insan gezecek görececek ama rehberlik etmek gerekir. Nerelere gideceği konusunda rehberlik etmeli. Bizler de öğrencilerimizin sadece derse girmesini yeterli buluyoruz. Halbuki hocalık dersin dışında başlıyor. Zaman ayırmak istiyor. Öğrenci yanınıza geliyor. Şu konuda gelişmek istiyorum. Vakit ayırmazsanız bir daha gelmez. Vakit ayıracaksınız, ilgi alanın ne şunları oku, şu hocalarla konuş, şunlarla görüş gibi, bu da ancak yönlendirmeye oluyor” (A3, DKABEBB).

Akademik Kadronun Niceliği.

Akademik kadronun niteliksel değerlendirilmesinin yanı sıra, katılımcıların sıklıkla en çok vurguladıkları nokta, kadro eksikliğidir.

A1 DEBB'nın ifadesi, “Bölüm olarak en büyük sıkıntımız, bölümün kendi hocası yeterli değil.” şeklinde bu duruma örnek gösterilebilir.

“...Akademik kadronun sayısal yetersizliğini de akademik kadronun kalitesine vurgu yaparak açıklamışlardır.”

Öğrenciye İlişkin Belirleyiciler.

Öğretmenlik tercihinin bilinçli yapılmaması, eğitim fakültesine gelen öğrencinin süreçteki değişimi, mesleği olacak alana uzak olması, öğretim üyesi-öğrenci ilişkisi, eğitime verilen önemin düşmesi bu başlık altında ortaya çıkan kategorilerdir.

Öğrencilerin fakülteadaki eğitimlerine ilişkin değişimi A1'in YDB şu şekilde açıklamaktadır;

“Her ne kadar bunun karşı tezleri olsa da şöyle ki; biz işte 1. sınıfa gelen öğrencilerimiz üniversiteye hazırlanırken daha fazla çalışıyorduk, daha fazla çalışmaya zaman ayırıyorduk diyorlar. Hatta üniversitelerde öyle bir psikoloji, üniversite öğrencilerinde öyle bir psikoloji vardır üniversiteye bir kapağı atayım ondan sonra rahatlarım gibilerinden falan. Ancak bizim 1. sınıfa gelen öğrenciler de o rehaveti görsek de daha sonraki dönemlerde bu çocuklarımız biraz daha üniversite atmosferine, havasına giriyorlar ve buranın gerektirdiği şekilde çalışmalarını sürdürüyorlar ve müthiş bir değişim görüyoruz.”

Katılımcıların genel görüşü sürece ilişkin eleştireldir, öyle ki öğrencilerin eğitim fakültesine gelmeden önceki akademik alt yapılarının özellikle alan eğitiminde temel teşkil ettiğini ileri sürmektedirler:

“...Sonra burada şimdi öğrenci Türkçe Bölümü’nü kazanmış olabiliyor ama mesela bir okuma faaliyetinin içinde olmuyor. Okumuyor, kitaba uzak.. Tesadüfen haa diye sınava çalışıp kazanıyor, ama okumayı sevmiyor ya da okumaktan çok uzak.” A2, TEBB

A2’deki başka bir öğretim üyesi (EBBB) ise, öğrencilerin temel bilgilerine dair eğitim sisteminde daha derin bir bakış açısı katarak; *“...Bir de son zamanlarda gözlediğimiz bir hadise var yani ilköğretimden tutun da yükseköğretime kadar özellikle ülkenin batısında eğitime verilen önemin hızla düşmekte olduğunu görüyoruz”* şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir.

Öğrencilere ilişkin sıklıkla dile getirilen diğer bir konu ise, öğrencilerin genel isteksizlikleri ile ilgilidir. A1’in dekanı öğrencilerin “ders, sınav, ev üçgeninde” gidip gelmelerini öğrencilerin dar bir çerçevede kalmaları açısından eleştirmektedir.

Fakülte A1’in EBB ise öğrencilerin isteksiz olmalarını şu şekilde ifade etmektedir;

“...Yani konferanslara bile gelmiyorlar; ancak popüler birisi olacak da o zaman ilgi duyuyorlar. Halbuki konferanslar bizim için yapılmıyor, öğrenci için yapılıyor; ama öğrenci ona ilgi duymuyor. Yani yapsanız da çok fazla ilgi duyduklarını düşünmüyorum ben.”

Bu kategoride, yöneticilerin öğrencinin mesleki gelişim sürecinde, öğrencinin kendisinin de etken olduğunu vurguladıkları anlaşılmaktadır.

Fiziksel Ortam.

Fiziksel ortamla ilgili değerlendirmeler katılımcılar tarafından öğretmen adayının mesleki gelişimine ilişkin sıklıkla vurgulanmıştır. Fiziksel ortamı kampüsün yerleşimi, binaların durumu gibi değişkenler açısından incelemek mümkündür.

Eğitim fakóltesinin fiziksel koşullarını olumlu bulan katılımcı A2'nin olanakları açısından şanslı olduğunu şöyle ifade etmektedir:

“...İşte dediğim gibi yani fakólte eğer uygun olmasaydı, fakóltenin koşulları uygun olmasaydı X Salonu'nda yapıyoruz bu etkinliklerimizi. Eğer böyle bir salonumuz olmasaydı, öğrencilerimize bu fırsatı sunamazdık. Onun dışında şimdi yaz okulu geliyor, sınıflar çok sıcak. Yaz okulunun olabilmesi için klima gerekiyor, klimalarımız geldi onlar takılacak. Klimalı ortamlar hazırlıyoruz dekanlık tarafından.”

Görüldüğü gibi TEBB değerlendirmesini hem fakóltenin fiziksel koşullarını öğrenci açısından da kendileri açısından da olumlu olarak değerlendirmiştir.

Bahsi geçen katılımcı bölüm başkanı, fiziksel ortamı üniversite geneli açısından da olumlu olarak şu şekilde değerlendirmektedir:

“...Bu arada burada bir Kültür Merkezimiz var. Devlet Tiyatrosu bu Kültür Merkezi'nde oynuyor. Bu da bir fırsat. Yurtta kalan öğrencilerimiz için çok yakın ve buraya gelen oyunlardan 3 tanesini hep birlikte izliyoruz.”

Bu görüşlere karşıt olarak aynı fakólteden farklı bir bölüm başkanı fiziki yetersizlikleri öğretmen adayının mesleki gelişiminin önündeki en büyük engel olarak ifade etmektedir.

“...Bir kere mesleki gelişmenin önündeki en büyük engellerden biri fiziki yetersizliklerdi. Binalarımız, kampüsümüz yeterli değil. (A2, İÖBB)

Buradaki farklılığın bölüm başkanlarının görev yaptıkları bölümlerle ve alanlarla ilgili olduğu söylenebilir. Olumlu görüş bildiren katılımcının Türkçe Eğitiminde çalıştığı, olumsuz değerlendirme yapan bölüm başkanının ise fen alanlarında çalışmalar yürüten İlköğretim Bölüm başkanı olması, alana ilişkin etkinlik beklentilerinde belirleyici olduğu ileri sürülebilir.

Sınıfların fiziksel düzenlemesinin öğretmen adayının mesleki gelişiminde önemli olduğunu ifade eden A1'deki YDEBB, sınıfların fiziksel yetersizliğini, sınıfların kalabalık olması sonucunu da doğurduğunu ileri sürmektedir.

“...Herkes birbirinin sırtına bakaraktan değil de daha çok herkes birbirinin yüzüne bakaraktan bir fiziki eğitim ortamının oluşturulması gerekiyor.

Aynı katılımcı sınıfların fiziksel yetersizliğini, sınıfların kalabalık olması sonucunu da doğurduğunu ileri sürmektedir.

“...İkincisi sınıflar çok kalabalık.” Tabii alanın yapısı gereği bizim biraz daha şeylerimiz, sınıf ortamlarımız farklı olması gerekir. Yani işte sıra sisteminin olduğu bir ortamda Dil Eğitimi yapamazsınız. Daha çok o fiziki ortamın değiştirilmesi gerekiyor.

Etkinlikler.

Öğretmen adayının mesleki gelişimini etkileyen faktörlerle ilgili sorulara ve mesleki gelişim için neler yapılabilir sorusuna katılımcıların hepsinin ortak cevabı “etkinlikler”le noktasında olduğu görülmektedir. Bu kategorideki bulguları sunarken, etkinlikleri kategorik olarak öğrenci toplulukları/kulüpleri, seminerler, konferanslar, bahar şenlikleri, alana özgü ve genel geziler, sportif/ sanatsal etkinlikler, etkinliklere yönlendirme şeklinde sınıflama yapılmıştır.

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin sosyalleşmesi ve dolayısıyla sosyal bir meslek olan öğretmenlik için katılımcılar tarafından bir fırsat olarak değerlendirilmektedir:

“...Çoğu öğrencimiz tiyatroya hiç gitmemiş de olabiliyor, evet böyle bir ortamı, devlet tiyatrosunun oyunlarını burada seyretme imkanı buluyor. Bu da onların ufkunu açan bir şey, onları farklı dünyalara götüren bir şey.” (A2, TEBB).

Katılımcıların etkinlikler teması altında en çok vurguladıkları unsur, “dışarıdan konuşmacı çağırmak”, “konferans verdirmek” üzerinedir. A2’nin dekanı görüşleri “...Bizim resim bölümümüz bu tür çalışmalarını daha çok getiriyor, sanatçıları getiriyor. Hatta benden de yardım alıyorlar bazıları üzerinde böyle popüler sanat adamlarını getireceğiz.” Şeklinde bu durumu desteklemektedir. Bu tür etkinlikler için en büyük “güçlük maddi olanaklar, misafirleri ağırlamak olarak ifade edilmektedir ki bu bütçe ile ilgili temanın altında da ifade edilmiştir.

Etkinlikler ile ilgili farklı bir boyutta da, alana özgü etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkıları ifade edilmektedir. A2’de dekanlık görevini yürüten öğretim üyesi, etkinliklerle ilgili görüşünü yönetici olarak değil “öğretim üyesi” rolüyle açıklamıştır:

“...Matematik Eğitimi benim alanım. Mesela geçen sene, inşallah Eskişehir’e de giderseniz orada göreceksiniz. Orada X hocamız, bir matematik noktası diye TÜBİTAK desteğiyle bir salon yapmış. Orada matematik tarihi taa eski çağlardan beri, bir yığın eser var. Efendim bazı söylemde olup kavramların modelleri var, görülmesi zor kavramların modelleri var. Oraya götürüyordum çocukları, 3. Sınıfları. Dönerken de bir Y’de bir mağara var, onu gezdirdik”(Fakülte A2 dekan)

Ders dışında etkinlikler yapmayı önemseyen bir katılımcı; hem diğer öğretim üyeleri ile bu konuda görüşleri tartışırken, bir diğer katılımcı da öğrencilerin etkinliklerden haberlerinin olmamasını eleştirmektedir.

“...biz şunu yapıyoruz, derslerin dışında öğrenciyi geliştirmek için, neler yapılabilir cevabını arıyoruz”. (A3, DKABE).

Haberimiz olmadı falan gibi şeyler olabiliyor. (A2, TEBB)

Eski görev yaptığı fakülte de Türkiye’nin köklü fakültelerinden olduğunu ifade eden bir katılımcı ise, etkinliklerin öğretmen adaylarının eğitimindeki yerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Mesela bir ay dersler kesilir, tamamen öğretmenlik mesleki etkinliğine ağırlık verilirdi.”(A2, EBB).

Etkinlikler mesleki gelişim için öğretmen yetiştirme programı dışında kalan açığı ve zamanı öğrenci toplulukları aracılığı ile en etkin şekilde öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sunan unsur olduğu ifade edilebilir.

Öğretim Programı ve Dersler.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin katılımcıların ağırlıklı olarak görüş bildirdiği en önemli noktalardan biri öğretmen adayının öğretim programı kapsamında yetiştirilmesidir. Bu bağlamda fakültelere özgü ders programı geliştirme, öğretmen adaylarının teorik bilgi eksikliği, derslerin işleniş tarzı, uygulama okulları, topluma hizmet uygulamaları gibi öne çıkan kategorilerdir. Erasmus vb. öğrenci değişim programları da formal programla ilişkili olduğu için bu tema altında ifade edilmiştir.

Öğrenci değişim programları tüm eğitim fakültelerinin farklı fakültelerle karşılıklı anlaşmaları olduğu ve öğrenciler tarafından tercih edilen programlardır. Özellikle yabancı dil eğitimi veren bölümler için, yurt dışı deneyim kazandırması açısından fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu görüşe A1 YDEBB'nın görüşleri destekleyicidir:

“...Bu değişimin önemli nedenleri arasında belki de sayılması gereken bir husus “Erasmus Programları”. Gerçekten bizim öğrencilerin birçoğu üniversitenin işte Yabancı Diller Eğitimi olması hasebiyle işte İngilizce Öğretmenliği olması hasebiyle üniversite kontenjanını geniş bir şekilde kullanıyor ve Erasmus’tan yurtdışına gidip eğitim görme imkanlarını görüyorlar.”

Öğretmen yetiştirme programının kapsamı ve yeterliliklerine ilişkin tartışmalar katılımcılar tarafından bu araştırmanın genelinde en çok eleştirel görüş bildirilen bir konudur. Öyle ki öğretmen yetiştirme konusunda tarihi bir geçmişe sahip olan bir fakülte olan A1'in dekanı öğretmen adaylarının teorik olarak iyi yetişmediğini ifade ederek, öğretmen yetiştirme programının teorik yapısını eleştirmektedir.

Benzer şekilde Fakülte A3'ün İBB da, öğretmen yetiştirme programını

“...Bu programlar bunu sağlamıyor. Siz dersleri koymuşsunuz, programları yapmışsınız, programlar içerisinde esas itibariyle kazanımların içinde bile çelişkilerin olduğu bir yapıyı uygulayamayan bir kitlenin yetiştirdiği insanın, gelecekteki öğretmen nitelikleri açısından çok donanımlı olduğunu öngörmek yanlıştır”

şeklinde çok ciddi bir eleştiri sunmaktadır.

Bu kategori altında önemi en çok vurgulanan bir diğer alt kategori de, öğretmen adaylarına sunulan “uygulama” olanaklarıdır. Bu kategoride, uygulama fırsatlarının ders içi uygulamalarla, okul deneyimi dersleri ile sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Bir öğretmen için önemli özelliklerinden birinin topluluk önünde konuşabilme olduğunu ifade eden Fakülte A1 YBDB’nı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“...sunumlar yaptırıyoruz ki topluluk karşısında konuşma becerilerini, hitabet güçlerini artırsınlar diye daha çok öğrencilerin işe girdiği, bizzat kendilerinin dahil olduğu bir eğitim ortamı yaratmaya çalışıyoruz. Çocuklar yarın öğretmen olduklarında birdenbire bir topluluk karşısında gördükleri zaman sıkılmasınlar, çekingenlik olmasın diye daha çok çocukların, öğretmen adaylarının dahil olduğu bir sistem uygulamaya çalışıyoruz mümkün olduğu kadar.”

Uygulama ve deneyim kazandırma ile ilgili öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgilinin göz ardı edilebilen bir boyutunu Fakülte A3 EBB şöyle ifade etmektedir: *“...köy okullarında staj yapma imkanı halen çok düşük bir düzeyde devam etmekte.”*

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen yetiştirme programında yeterli görmeyen bir dekanın ise değerlendirmesi ise öğretmenlik uygulamasına başlamak için son fakülte son sınıfın geç olduğunu ifade etmektedir:

“...okula gitmeleri, eskiden staj derdik, şimdi uygulama herkesin yoğurt yiyişi farklı, farklı olacaktır ama biz son sınıfta geç kalıyoruz o havayı vermek için yani o 3 ve 4ü daha farklı daha havalı öğretmen gibi okuyacaklar. Orda öyle bir pratik görsünler sonra gelsinler yine burada, teorik okuduklarında, birçok pratiği teoriye dönecekleridir. Yapacakları ödevlerde daha farklı düşüneceklerdir. Bizimkiler 4te KPSS bunalımına giriyorlar. Staj uygulamaları külfet gibi geliyor”(Fakülte A1 Dekan).

Uygulama fırsatları sunmaya ilişkin farklı bir eleştirel değerlendirme de yine bir fakülte dekanın görüşü ile örneklendirilebilir;

“...mesela hukuk fakültelerinin bazıları mahkeme salonları inşaa ettirdiler okul içerisine, oyun bile olsa savcı, hakim oluyorlar. Biz de bu uygulama tam anlamıyla ders anlatma şeklinde oluyor. Size bir konu vereyim her ders biri anlat öğretmen olacaksınız ne demek, sen ne katacaksın, öğrenci anlatacak ne katacaksın, arkasını tahtaya dönmeyecek misin diyeceksin? Bu öğrenciler de aslında hiç bir şey kazanmıyor, edinmiyor. Ama bu bence formal olarak yapılmalı, informal değil.”

Diyerek Fakülte A2'nin dekanı öğretmen yetiştirme programının uygulama dersleri ağırlığının artırılmasına işaret etmektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi de öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlayan ve öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer alması katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilen bir derstir: “..Topluma hizmet kapsamında biliyorsunuz programda var, daha çok sivil hayatla, nerelerle bağlantı kuracaksa bağlantı kuruyoruz.”(Fakülte A3 DEBB).

Yönetmel Güçlükler.

Bu temayı oluşturan kategorik sınıflamada karşılaşılan yönetmel güçlükler ve yönetim görevini sürdüren öğretim üyelerinin yönetmel bakış açıları ekseninde değerlendirilmiştir. Bu tema altında bütçe/maddi güçlükler, yönetmel yetkiler, akademisyenlerden destek görememek, yönetmel uyum kategorilere ulaşılmıştır.

Ekonomik güçlükler bölüm başkanları ve dekanların en çok vurguladıkları güçlük kaynağıdır. Etkinlikler temasında da ifade edildiği gibi, etkinliklerin düzenlenmesi süreçlerinde maddi kaynak sağlama sıklıkla sorun olarak ifade edilmiştir. Bu güçlüğe ilişkin çözüm de içeren bir katılımcı “...Kongre, sempozyum, kongre sırasında teknedeki yemek, hepsi sponsorluk, yöneticiler çevrelerinin imkanlarını iyi kullanmalı (A3, İÖBB) ifadesiyle yöneticilerin çevredeki ekonomik kaynakları kullanma becerilerine dikkat çekmektedir.

Bütçe konusunda yükseköğretimde önemli noktalardan birisi de, bütçenin fakülte, yüksekokul vb.’ne göre dağılımıdır.

Dekan ve bölüm başkanlarının bu konudaki eleştirilerin odağında da bu durum yer almaktadır.

“Bir diğer engel de meslek yüksekokulları, X üniversitesinin her ilçede meslek yüksekokulu var....1X tane ilçesi var Y 'nin, 1X ilçeye ayrı bina kurup yatırım yapıyorsunuz.....ayrı ilçeyi birleştireyim dedim, YÖK' gittim, O zamanki YÖK Başkanı da kabul etti o zaman ama bu okulların açılması yasa ile oluyormuş. Yani o dönemde milletvekili yasa teklifi vermiş olmuş, yine yasa lazım. İşte bunların hepsi kaynak açısından sıkıntı. Oraya idari görev için profesör, doçent, yardımcı doçent görevlendiriyorsunuz. Çocuk burada 2 gün kalıyor, orda üç gün kalıyor. Bunlar hep

dezavantaj. Önerim YÖK'ün üniversitelerin yapılanmasını şöyle bir düşünmeniz lazım."

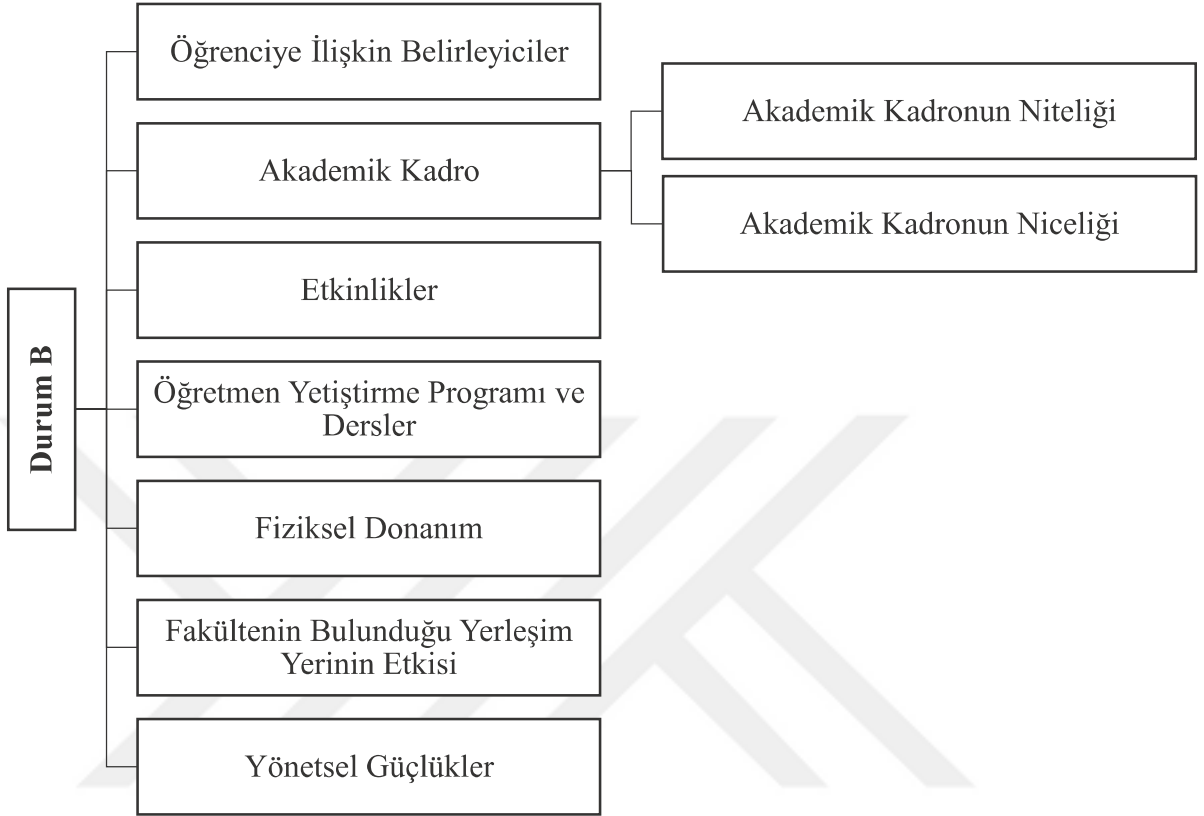
Yönetmel deneyimleri arasında kurucu rektörlük, dekanlık, senatörlük gibi önemli görevler bulunan A1'in BÖTEBB'nı bu ifadesiyle, etkin insan kaynağı yönetimine de dikkat çekmektedir.

Yine aynı katılımcı görüşlerini şu şekilde güncel bir durum örneği ile desteklemektedir: *"...en büyük problem ekonomik, lab. İstiyorsunuz, rektörlüğün bütçesi belli, özellikle tıp fakültesi olan %40-50si tıp fakültesine gidiyor."*

Yönetmel uyuma dikkati çeken bir bölüm başkanı ise, sorunların az olduğunu üst yönetimle ilişkilere bağlamaktadır: *"...sıfır diyemeyiz ama biz fakülteyle uyumlu çalıştığımız için, ihtiyaç olarak öne sürdüğümüz şeyleri karşılamaya çalışıyorlar"* (Fakülte A3DEBB)

Yönetmel güçlülere çözüm öneren dekanlık deneyimi de bulunan bir katılımcı: *"...insiyatif alıp bulunduğu şartlar altında hizmet üretmeli"* şeklindeki ifadesiyle insiyatife vurgu yapmaktadır.

Durum B için Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular



Şekil 2 Durum B için Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular

Mesleki gelişimle ilgili olarak “Durum B”de yer alan katılımcılardan 3 fakülteden 3 dekan ve 18 bölüm başkanına, öğretmen adayının mesleki gelişimine etki eden faktörler, yönetsel uygulamalar, fakültenin rolü ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplara ilişkin kodlar belirlenmiş, sonrasında kategoriler belirlenmiş ve ilgili kategoriye kapsayan temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciye ilişkin belirleyiciler.

Durum B'deki katılımcıların cevaplarında sıklıkla öne çıkan cevaplardan yola çıkılarak, öğretmen adayının mesleki gelişiminde etkili olan faktörler, öğretmen adaylarına ilişkin değişkenler açısından belirlenmiştir.

Bu bağlamda, öğretmen adayının yani öğrencinin mesleki gelişimini etkileyen faktörlerden biri üniversiteyi tercih eden öğrencinin kalitesi olduğuna ilişkindir. B1 fakültesinin İlköğretim başkanı bunu “...Girişte de bizi tercih eden öğrenciler Türkiye ortalamasının çok çok üstündeler. Yani ilk beş, üç içerisinde oluyorlar. Mezun olup, KPSS sınavında da aynı başarıyı gösteriyorlar. Bu demektir ki; bizim fakülteye gelen öğrenciler getirmiş oldukları o başarı potansiyelini burada yitirmeden daha da artırarak devam ediyorlar.” şeklinde ifade ederek, başarılı bir temelden gelen öğrencinin sürdürülebilir başarısına işaret etmektedir.

Görüşleri ifade edilen aynı bölüm başkanı ki bu katılımcı fakültenin bir önceki dönemde dekanlık görevini yürütmüştür; öğrencilerle olan diyalogun mezuniyet sonrasındaki mesleki gelişimindeki etkisine de dikkat çekerek “...öğrencilerimizle kurduğumuz temasta da bu konuda bir hayli verimli, başarılı olduğumuzu görüyoruz. Yani bizim mezun ettiğimiz öğrenciler gittikleri her ortama uyum sağlayabiliyorlar”.

Öğretmen adayının mesleki gelişimiyle ilgili öğrenciye ilişkin belirleyicilerden birisi de “öğrenci motivasyonu”dur. B1 fakültesi dekanı bunu

“...Yani şimdi işte gördüğüm kadarıyla sosyal bilgiler öğretmenliği hariç diğer alanlarda pek, yani biz daha çok ilköğretime öğretmen yetiştiriyoruz, yani işte sınıf öğretmenliği, PDR, BÖTE. BÖTE de iş istihdam sıkıntısı yaşıyor. Sosyal bilgiler öğretmenliği istihdam. Yani istihdam sıkıntısı yaşamayan okul öncesi gibi pdr gibi alanlar Türkçe öğretmenliği gibi alanlarda hem yüksek puanlı öğrenci geliyor bizim fakülteye, hem de iş bula.. Yani onlar daha çok kendilerini geliştirmek istiyorlar. Mutsuzlar evet, doğal olarak mutsuzlar. İstihdamla çok ilişkili yani. yani biraz iş, bazı alanlar için iş bulma garantisi olması tabii güdüleyici.”

şeklinde açıklamaktadır.

Öğrenci ile ilgili vurgulanan bir diğer önemli nokta, “öğrenci isteksizliği” dir. Bu kategoriye motivasyon açısından da düşünebiliriz. “...Öğrenci noktasına geldiğimde çok isteksizler olabiliyor. Benim ne işime yarar diyen veya işte lüzumsuz zaman kaybı olarak gören. Yani öğrenci psikolojisine hiç girmiyorum. Onları bastırmak ve motive etmek bizim asli görev noktamızda düşündüğümüzde.” demektedir. B2 TEBB’ni.

Öğretmen adayının hitap becerisinin gelişmiş olmasına da onun mesleki gelişimi açısından önemli bir unsurdur.

B2’nin eğitim bilimleri bölüm başkanı “...Ben içime kapandım, konuşmayı sevmiyorum, toplum içerisinde kendimi açamıyorum falan bunlar bitmiş olması lazım” şeklinde açıklamaktadır.

Bu kategoride yine aynı fakültenin dekanı ise, öğretmen adayının hitabet gücünün gelişmesinin mesleki gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

“...Çünkü bir öğretmen aynı zamanda iyi bir hitap edicidir, hatiptir diyelim biraz abartarak. Hatipliği biraz üst düzey bir şey olarak düşünmemize rağmen, gereklidir. Ama öğrenci karşısına çıkınca nutku tutulabiliyor.

B1’in dekanı ise öğrenci mevcudunun fazlalığını yığın eğitimi sonucuna bağlayarak açıklamaktadır; “...kalabalıkla yığın eğitimi olur; o da olanaklar ölçüsünde veriliyor. Yani bizim, şimdi şöyle bir durum var tabii. Yani bu yoğunluk bu kadar kalabalık öğrencileriyle siz ancak yığın eğitim yaparsınız.”

Bu görüş de kaliteli öğretmen yetiştirme programına vurgudur.

Akademik kadro.

Akademik kadronun yani öğretim elemanlarının kalitesini, katılımcıların görüşlerine göre iki temel kategori altında ele alınmıştır. Bu kategorik sınıflama, akademik kadronun kalitesini yani niteliksel özelliklerini içeren boyutu ve kadro atama ve akademik kadronun sayısal durumunu açıklayan niceliksel boyutu içermektedir.

Akademik kadronun niteliği.

Akademik kadronun niteliğini ortaya koyan ilk bulgu “kadroya hakkaniyetle atama, atanma” kategorisi öne çıkmaktadır. Şöyle ki, B2’nin dekanı bunu şu ifadeyle “...*Seyit soyundan gelen bir rektör ya da dekan tamamen ateist bir doçente kadrosunu sıcağı sıcağına vermesini bilmelidir*” belirtmektedir.

Kadro atamasındaki hakkaniyetin kaliteli akademisyeni seçme olduğu varsayılırsa, B2’nin EBBB da bu varsayımı şöyle desteklemektedir: “...*öncelikle öğretim üyesinin kalitesi, yani niteliği dediğimiz şey çok belirleyici. liseden artık yükseköğretim düzeyine geldikleri özellikle ilk yılda çok önemli orada karşılaştıkları öğretim üyesinin kalitesi, niteliği çok önemi verebilecek öğretim üyesi peşindeyiz*”.

Öğretim üyesinin “*kendini yetiştirmesini akademisyenin akademisyenlik özelliği*” olarak vurgulayan B1’in EBBB da, yine akademik kadronun niteliğine vurgu yapmaktadır. Aynı bölüm başkanı bu görüşünü “*bir doçentin, profesörün felsefesinin çok gelişmiş olması gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesiyle genişletmektedir.

Akademik kadronun seçiminde bölümün ve akademik ihtiyaçların gerekliliğine vurgu yapan B1 BOTE bölüm başkanı;

“...kadro seçerken amacımıza uygunluğunu tartıyoruz, yani elimizdeki kadroları o şekilde kullanmayı, yani özellikle kadronun özelliklerini o şekilde ayarlıyoruz. Gelen adaylarla mutlaka konuşmaya çalışıyoruz. Yani mutlaka onların hayata bakış açılarını, öğretmenlik mesleğine bakış açılarını öğrenmeye çalışıyoruz. Yani sadece ilan edelim de bir kişi olsun gibilerinden değil; onların bize gerçekten uyum sağlayıp sağlayamayacağını, kurumun içinde rahat eritip eritemeyeceğimizi anlamaya çalışıyoruz açıkçası” ifadesiyle kendi alanlarının teknik bir alan olmasından ötürü biraz daha niteliğe dönük “amaçlı bir seçim” yapmaya çalıştıklarını ifade ettiği çıkarımı yapılabilir. Aynı katılımcı görüşünü bir farklı açıdan şöyle sürdürmektedir: “...Zenginleştirme konusundaki amacımız da daha doğrusu yolumuz da şu. Mümkün olduğunca burada bize seçmeli ders açabilecek ya da bir dersi farklı bir yorum öncelikle öğretim üyesinin kalitesi, yani niteliği dediğimiz şey çok belirleyici. Yani ilerlemesidir”

Öğretim üyelerinin yani akademisyenlerin öğrenciye olan tutumlarının öğrencinin mesleki gelişimi açısından önemli olduğu da bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu

bulgunun öğrenciye ilişkin bulgular” başlığı altında da verilebileceği araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Fakat akademisyenin öğrenciye tutumunun öğretim üyesi ya da akademisyenin niteliksel bir boyutu olduğuna karar verildiği için bu kategoride de ortaya koyulmuştur. Bu kategoride akademisyenin öğrenciye tutumunu;

“..Hoca tutumları çok etkili. Hocaların etkileşim boyutu bilgiyi sunma boyutu hocanın iyi model olması”(B2, TEBB) ve

"...Öğretim üyelerinin öğrencilerle çok yakın diyalog kurması. Yani onları kendilerini rahat etmelerini sağlayıcı bir ortam hazırlamaları" (B1 İÖBB). Şeklinde ifade etmektedirler.

Öğrencilere rehberlik edilmesi konusuna dikkati çeken B1'in BOTE Bölüm başkanı,

“...Çünkü bunlar biliyorsun, mezuniyette çok büyük sıkıntı çıkıyor. Yani dördüncü sınıfa gelmiş bir öğrenci hala bunlardan haberi yoksa belki de hayata bir adım geç başlamış oluyor ve özellikle bu kişi eğer akademik bir beklentisi varsa bunu aşağı yukarı ben en azından kendim için söyleyeyim, girdiğim bütün derslerde dersin başında mutlaka tahtaya bunların alınması gereken minimal skorları yazıyorum”

şeklindeki ifadesiyle öğretmen adayının mesleki gelişimini etkileyen “yönlendirilmeyi” bir anlamda akademik gelişimi açısından da yorumlayarak ifade etmektedir.

Akademik Kadronun Niceliği.

Kadro eksikliği, kadro tahsisi bölüm başkanı ve dekanların sıklıkla vurguladığı bir noktadır. Bu durumu farklı fakültelerden bir dekan ve bir bölüm başkanının görüşleriyle örneklendirebiliriz:

“...Var, yani var şöyle var. İşte diyelim güzel sanatlar bölümü, bir bölüm olarak şey yapıyorum örnek veriyorum. Onun şeye ihtiyacı var, hocaya ihtiyacı var. Şu an 1 profesör var, 1 yardımcı doçent var işte. 2-3 resim ve müzik. Müzik bölümünde sadece doktoralı ki sanatta yeterlilik olarak geçer biliyorsunuz 1 profesör hocamız var. Daha önce işe 1 yardımcı doçent vardı gitti. Şimdi bu konuda kadro tahsis etmek, o ayrı bir şey. Diğer taraftan o şeylere, o kadrolara yetişmiş eleman bulabilmek o da apayrı birşey.”

Bu ifadesiyle yetişmiş kadro tahsis etmenin zorluğuna dikkat çekerken; aşağıdaki ifadesiyle eğitim fakülteleri için çok tartışmalı bir noktaya değinmektedir.

“...Şimdi bu tip sıkıntılar falan var. Başka bir sıkıntı, başta da size belirttiğim eğitim fakültesi dışarıdan bazı dekanların, bir anlamda çöplüğü haline getirildiği için. Şimdi 4-5 sene önce doktorasını bitirmiş ve ben aynen söylüyorum burada bir öğretim üyesi arkadaşımız var. Evli kız ve 4-5 senedir, 4’ü senedir 5 küsürdür artık. Kadrosunu alamıyor. Araştırma Görevlisi Doktor. Rektörle biz konuştuk, yazdık. Ben rektöre yazdım, açık olarak da söyledim. Ondan sonra rektör YÖK’e yazdı. YÖK’ten olumsuz geldi. Şimdi niye olumsuz geldi? Plansızlık- programsızlık nedeniyle. O kız yok sayılmış o kız ve onun gibiler. Sen bu bölümde araştırma görevlisinin ama diyelim benim fizik bölümünde yetişmiş doktorantım var. Onu getirip eğitim fakültesine kadrosunu verdin...” ifadesiyle özellikle fen-edebiyat fakültesi gibi farklı fakültelerin eğitim fakültelerinde uzmanlıklarının eğitim olmadıkları alanlarda kadro edinmelerini eleştirirken bunun hakkaniyet ilkesini de sarstığını ileri sürdüğü ifade edilebilir.

Benzer sıkıntıyı B1’in EBB Başkanı kadro sorunu

: “ ...büyük sorun da bizde 4, 5 yıl kadro bekleyen arkadaşlar oldu mesela. 4, 5yıl beklediler mesela. Ondan yana beklemek zor oluyor yani eğitim öğretimde bekleyen arkadaşlar oldu. Yani düşünün yarın siz doçent olacaksınız bitiriyorsunuz mesela kadro ayarlanamıyor. 4, 5 yıl, 2 yıl neyse bekliyorsun yani. Orası en büyük sıkıntı bence.”

Görüşleri ile ifade etmektedir.

Akademik kadronun nicelik olarak yeterliliği, uzman olan kişinin kadroya atanması, verilecek eğitimin kalitesini arttıracığı için, öğretmen yetiştirme programımızı da güçlendirmesi beklenebilir.

Etkinlikler.

Öğretmen adayının mesleki gelişimine etki eden bir diğer tema da etkinlikler temasıdır. Seminerler, çalıştaylar, projelere katılım, halk oyunları ve öğrenci kulüpleri etkinlikleri bu başlık altında değerlendirilmektedir.

B2’nin iki bölüm başkanı da sosyal faaliyetlerin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır:

“...öğretmen adayının sosyal aktivite içinde olması çok önemli” (İÖBB)

“...sosyal faaliyetler çok önemli-halk oyunları gibi.”(EBBB)

Eğitim fakültelerinde etkinliklere bir diğer örnek ise, bölümlerin ya da dekanlığın genellikle Çarşamba günleri düzenledikleri seminerlerdir.

“...Şimdi bizim Çarşamba günü etkinliklerimiz var. Her Çarşamba 3.30 ile 5 arasında. Muhakkak bir konferans için, ya da çocukların ürettiği bir şeyi ya sergileriz ya konuşur ya dışarıdan getirdiğimiz bir konuşmacı olur ya içerden bir konuşmacı olur. Bunu yapıyoruz, yani şöyle söyleyeyim her hafta 1-2 bir şey yapıyoruz yani muhakkak.” B1 Dekanı

Aynı fakültenin İÖBB da bu seminerlere vurgu yapmaktadır.

“...Mesela geçen sene başlattık. Fakültede her hafta Çarşamba günleri bir defa mesleki konferanslar veriliyor. Alanında uzmanlaşmış öğretim üyeleri, hemen hemen tüm öğretim üyelerimiz bir program çerçevesinde haftada bazen bir kişi, bazen iki kişi çeşitli konferanslar veriliyor ve bunları Çarşamba günleri öğleden sonraları dersleri boş bırakarak tüm öğrencilerimizin hizmetine sunmaya çalıştık.”

Bu tür etkinliklerde öğrencinin görüşü doğrultusunda bir çerçeve belirlemeyi ifade eden B2 EBBB da

“...Yani bu bizim önderliğimizde oluyor. Sorunlarınız hem hani derslerle ilgili hem de hani mesleğe bakışla ilgili genel anlamda kendi içlerinden, bölümlerden öğrencilerin seçtikleri ya da işte (fakülte içerisinde mi oluyor?) fakülte içerisinde, çalıştay yapıyoruz”şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmen yetiştirme programı ve dersler.

Öğretmen adayının mesleki gelişim sürecinde etkili olan faktörler konusunda en çok görüş bildirilen temalardan biri de dersler ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme programı eksenindedir. Bu tema altındaki kategoriler, derslerin değerlendirilmesi, seçmeli dersler, öğretmenlik uygulaması, topluma hizmet uygulamaları dersleri olarak belirlenmiştir.

Dersin adil değerlendirilmesi ve öğrencinin buna inanması sadece bir katılımcı tarafından önemli bir unsur olarak tanımlanmaktadır:

“...Not verme sistemi, kağıtların okunması şusu busu da ayrı mevzu. O konuda öğrencinin de tabii, yani hepimiz öğrenci olduk, %100 memnun edilmesi gibi bir durum söz konusu olamaz. Fakat genel kanaat olarak öğrenci şuna inandırmamız gerekiyor. Ben şunu aldım fakat hakikaten bunun sonucu benim hak ettiğimdir. Şimdi

bu şekilde olduğu zaman herhangi bir sıkıntı falan kalacağını ben zannetmiyorum” (B2 Dekan).

Seçmeli dersler de katılımcılar öğretmen adayının mesleki gelişimine katkısı açısından sıklıkla bahsedilen bir unsurdur. Özellikle BOTE gibi öğretmenlik alanlarında çağın gerektirdiği mesleki donanımı Öğretmen Yetiştirme programından zenginleştirme konusunda seçmeli dersler bir fırsat olarak ele alınmaktadır. Öyle ki B3’de görev yapan BOTE bölüm başkanı; *“...Seçmeli dersler (çeşitlilik ve seçme) donanımında sıkıntılar yaşayabiliyoruz”*. Şeklinde görüş bildirmiştir.

“...Seçmeli dersleri genişletmek; Bu konuda örneğin çok miktarda seçmeli derimiz var. Grafik animasyon konusunda çok miktarda seçmelimiz var. Yani öğrenciye seçmeli derslerle bu alanın dışında bunlar da var yapabileceğiniz diyebilmeye çalışıyoruz”

Bu görüşü bildiren B3 BOTEBB da öğrencilere çoklu bilgisayar yeterliliği kazandırabilmek için seçmeli derslere dikkat çekmektedir. Aynı bölüm başkanı bu konudaki görüşünü; *“...bir taraftan öğretim elemanlarımızı farklı konulara yönlendirmeye çalışıyoruz ki farklı bir takım dersler açabilelim öğrencilerin önüne daha çok sayıda seçmeli ders koyabilelim. Bu derslerle daha fazla ilgilenmelerini sağlayabilelim.”* ifadesiyle desteklemektedir.

Seçmeli derslerin öğretmen yetiştirme programı içeriğindeki önemine dikkat çeken bir diğer bölüm başkanı da B1’in İÖBB’ni; *“...seçmeli derslerde öğrencilerin kişiliklerini geliştirici, dünyayla entegre olabilecek, küreselleşmeyi kavrayabilecek efendim o konuda, o anlamda davranış sergileyebilecek bireyler olmalarına katkı sağlamaya çalışıyoruz”* şeklinde görüş bildirmektedir.

Bazı eğitim bilimleri bölümlerinde öğrenci bulunmaması bu araştırmada farklı temalar altında tartışmaya sebep olan bir durumdur. Bu bağlamda, bölümlerinde öğrenci bulunmamasından dolayı “öğretmenlik uygulaması” derslerinin kendilerinin yürütemediğini

eleştiren B1'in bölüm başkanı, “...Bizim mesela birçok yerde yok ama burada var mesela öğretmenlik uygulaması derslerini biz yürütemiyoruz mesela. Diğer bölümler yürütüyor. O birçok fakültede böyle değil. Eğitim Bilimleri yürütüyor. Yani başları sıkıştı mı biraz bize geliyor gibi oluyorlar. Biz onlardan kalırsa hani bizden talep ederlerse ancak onların eksikliklerini tamamlıyoruz. O zaman da olmuyor hani bizim hocalar da o zaman hani biraz işten soğuyorlar” şeklinde ifade etmektedir. Bu durumda da bir eğitim fakültesinin tüm servis derslerini yürütmekte olan eğitim bilimleri bölümünün öğretmenlik uygulamalarına katkısının öğrencilerin mesleki gelişimleri açısından değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Eğitim fakültelerinin mezunlarının atanma durumları ile ilgili mevcut tabloda, öğretmenlik mezunlarının farklı mesleklerde de ya da Milli Eğitim Dışındaki iş sektörlerinde de çalıştıkları görülmektedir. Buna örnek olarak özellikle PDR gibi farklı iş sektörlerinde de istihdam eden öğretmenlik dalları gösterilebilir. Bu görüşü destekleyen B1 Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı:

“... Öğretmen sonuçta öğretmendir. Öğretmen olarak yetiştiriyoruz ve belki kamu sektöründe bulamazsa özel sektörde bulabilir. Özel sektörde bulamazsa işte çeşitli belki alanlarda ama öğretmenliğin dışında belki başka şeyler yapabilir. Ama bu konu bizim PDR Anabilim dalımız var. Onlar biraz daha iddialı, daha değişik bakıyorlar. Yani biz psikolojik danışman yetiştiriyoruz. Bizim yetiştirdiğimiz mezunlar salt okullarda değil, eğitim kurumlarında değil; çeşitli kamu kuruluşlarında, işte işletmelerde, şirketlerde hastanelerde çalışabilirler diyorlar.”

Bu bulgunun ortaya koymuş olduğu diğer bir beklenti de öğretmen adayının mezun olduktan sonra onun mesleki yeterliliklerini ortaya koyacak derslerin çeşitliliği ve niteliği ile ilgilidir.

Derslerle ilgili öğretmen yetiştirme sistemimizle ilgili olarak bu araştırmanın amaçlarının içeriğini oluşturan “mesleki, kişisel ve akademik gelişim” boyutlarında da katılımcıların çeşitli fikirleri ve eleştirileri vardır.

Öğretmen yetiştirme programı, öğretmen adayının mesleki gelişiminde doğrudan etkilidir ki bu görüşü destekleyen B3'ün dekanı; “...rutin olarak almış olduğu dersler var mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde” diyerek bunu desteklemektedir.

Öğretmen adayının mesleki gelişimine etki eden faktörleri açıklayan Fakülte B1'in BOTE başkanı;

“...Yani birisi değiştirilemez faktörler. Değiştirilemez faktörler biliyorsun en önemlisi YÖK'ün burada şablonik bir program uygulaması. Dolayısıyla YÖK bize zorunlu ders olarak ne söylüyorsa onları koymak zorundayız ve onların zaten sabitlenmiş içerikleri var O sabitlenmiş içerikler üzerinden ilerlemek zorundayız”

şeklinde görüşünü aslında öğretmen yetiştirme eğitiminin çerçevesine de vurgu yapmış olmaktadır.

Ders içeriklerine işaret eden bir başka bölüm başkanı da bunun yanı sıra derslerin işleniş şekline de vurgu yaparak, öğretim derslerinin yani meslek bilgisi derslerinin fakültenin ilerleyen sınıflarındaki ağırlığının artmasının öğretmen adayının mesleğe ısınmasında katkısı olduğunu öne sürmektedir.

“...Bu süreçte etkili olan faktörler ilk 2'de yani 4 dönemde çocuklar biraz tabiri yerindeyse ısınma sürecinde oluyorlar. Çünkü almış olduğu dersler mesela, genel kültür dersi, dil bilgisi dersi. Fakat 3. Sınıftan itibaren öğretim derslerine daha fazla yoğunlaşınca, kendilerini daha yakın hissediyorlar mesleğe. Ders faktörü, bu anlamda. Almış aldıkları dersler onları motive ediyor. Tabii ki tek başına ders kuru bir şeydir, bu dersin işleniş biçimi (B2, TEBB).

Öğretmen adayının dersi sevmesi de bir katılımcı tarafından önemli bir nokta olarak ifade edilmektedir:

“...öğrenci dersi sevdiği için gelmesi çok önemli yanı mesela yoklamaya önem veriyorum; ama her şey de yoklama değil gibi. Dersime gelen öğrencinin hakikaten dersimi severek gelmesini, hakikaten yararlanıyorum diye gelmesi lazım bunlar bana uygun”(B1, EBBB).

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimini etkileyen faktörler ve uygulamalar sorulduğunda bölüm başkanları ve dekanlar sıklıkla “topluma hizmet uygulamaları” dersinden

bahsederek, bu dersin genel olarak öğretmen adaylarına olumlu katkılar sunduğunu öne sürmüştür.

B3'ün dekanı *"..topluma hizmet öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmek için önemlidir"* diyerek bu dersle ilgili görüş sunmaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunduğu ifade edilen bir diğer ders de "özel öğretim yöntemleri" dersleridir. "Özel öğretim yöntemleri derslerini okullarda yapma" gibi bir fikri olan B1'in dekanı;

"...yeni tartıştığımız şey, acaba özel öğretim yöntemleri dersini ortaokul ve liselerde mi yapsak, oradaki hocalarla birlikte mi yapsak?"

Ya bu bölüm, bu proje üzerine çalışıyoruz. Bunu önemsiyoruz ama ne kadar gerçekleşir. Bunlar var dünyada, dünyada var. Ama bizde şimdi şöyle bir şey var. Çok fazla öğretmen adayı eğitiliyor. Çok kontenjanlar çok yüksek yani. 60-70 kişilik sınıflarda bunu yapmanız o kadar zor ki. Bizim yani öğretmenlik deneyim dersi de, okul deneyimi, özel öğretim yöntemleri, öğretmenlik uygulaması dersleri çok layıkıyla yani tam standardına göre yapılmıyor ki. Doldur boşalt yani. 60 kişi" ifadesiyle eğitim bilimleri alanında uzman olan bir dekan olarak bir öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sunacak bir öneri getirmektedir.

Özellikle uygulamalı eğitimlerde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı PDR gibi alanlar açısından sorun oluşturduğu ifade edilmiştir. Derslerin öğretmen adayının mesleki gelişimine ilişkin katkısını yoğunlukla tüm katılımcılar ifade etmiştir.

Fiziksel donanım.

Katılımcılar, fakültenin ve üniversitenin fiziksel donanımı, kütüphane, sosyal tesisler vb. olanakların, derslerin etkili işlenmesi, etkinliklerin gerçekleştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Kendi üniversitesinin imkanlarını oldukça iyi bulan bir bölüm başkanı;

"...Türkiye'nin köklü üniversitelerinden bir tanesi. Kütüphane olanaklarından tutun da şimdiki, günümüzdeki iletişim, bilgi toplama olanaklarına kadar mesleki anlamda çocukların kendilerini yetiştirebilmeleri için altyapı hemen hemen eksiksiz denebilecek kadar fazla ve mükemmel". (B1, İÖBB). ifadeleri ile açıklamaktadır.

Yine kütüphane olanaklarıyla ilgili bir başka görüşte de fakülteye ait bir kütüphane olmaması eleştirilmektedir:

“...Şu an mevcut koşullar. Hani daha çok uygulama. Mesela bir kütüphanemiz yok bizim, yeni bina diye övünüyoruz ama. (bu kampüste hiç mi yok kütüphane hocam?) Şu eski kampüste. Burası şey oldu X Yerleşkesi oldu aşağısı Y Yerleşkesi kaldı. Orada çok kısıtlı bir kütüphane var, bir de merkez kütüphanesi var. Ama bir seminer kitaplığı olabilir mesela veya öğrencilerimizi işte ne yapabiliriz? Daha sık okullara götürebileceğimiz, birebir derslerde teorik olarak karşılaştığımız sorunlara daha uygulamaya dönük ortamlar olması. Ya bir seminer kitaplığının en azından oluşturulmasının peşindeyiz biz Türkçe Öğretmenliği olarak. Uygulama alanlarının çok olması, milli eğitimle işbirliğiyle etkinlikler düzenlenecek mekanların ve ortamların olması gerektiğini düşünüyorum” (B2, TEBB).

Alanı itibari ile bu bölüm başkanının eleştirisi öğrencilerin mesleki gelişimi açısından en çok gerekli olan kitaplara ve yeterli kütüphane olanaklarına vurgu yapmaktadır.

Kütüphane olanaklarının yanı sıra önemli olan diğer bir fiziksel donanım da laboratuvar olanaklarıdır. Laboratuvar olanakları özellikle fen eğitimi, bilgisayar eğitimi gibi eğitimler veren bölümler için önemli bir altyapıdır.

“...Öğrencilerimiz şanslı; çünkü uygulama derslerinin yani bilgisayar uygulaması derslerinin tamamını aşağı yukarı bilgisayar başında yapabiliyorlar ve herkese bir bilgisayar düşürebiliyoruz (B3, BOTEB).

Teknik alt yapının önemini B1’in BOTE Bölüm Başkanı da; *“...Yani en azından fakülte içerisinde görsünler bir etkileşimli tahtanın ne işe yaradığını. Hatta en temel konularda bir projektör kullanmasının bile her öğrenci tarafından öğrenilmesini istiyoruz biz açıkçası böyle bir şey yapmak istiyoruz ”* şeklinde ifade etmektedir.

B1’in EBB başkanı da *“...yeniliklerin fakülteye sağlanması önemli mesela akıllı tahta diyelim, bunların da bir türlü alınması sağlanması gerekiyor.”* Diyerek fiziksel ve teknik donanımın gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Fakültenin bulunduğu yerleşim biriminin etkisi.

Bu kategori katılımcıların özellikle eğitim fakültelerinin bulunduğu şehrin olanakları ile görüşlerden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Bu kategoride Durum B içerisinde birbirine bulunduğu şehir açısından çok zıt olan iki fakültenin bölüm başkanlarının görüşleri sunulmuştur.

“...Öğrenciler zaten geldikleri anda bir şokla karşılaşıyorlar. Burası çok uzak bir bölge, geliş gidiş sıkıntısı var falan diyip ilk başta bir soğuyorlar” (B3, BOTEBB)

“...şehrin mesleki gelişime etkisi; Staj okullarımız tabi ki çok fazla. Bir metropol kent. O bakımdan bir mesleki anlamda kendilerini yetiştirmelerini engelleyici ben bir durum görmüyorum.” (B1, İÖBB).

Bu kategoride, diğer temalarda ve kategorilerde de ifade edileceği gibi B3 fakültesinin bulunduğu konum çeşitli farklılıklar ortaya koymaktadır.

Yönetmel Güçlükler.

Bu başlık altında öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin katılımcılarının yönetsel bakış açısının öne çıktığı kodlardan oluşan kategorilere ve güçlük olarak ifade edilen kategorilere yer verilmiştir.

Burada öne çıkan alt kategoriler, adil yönetim, maddi güçlükler, bir bölümde öğrenci olmamasına ilişkin güçlükler, bürokratik güçlüklerdir.

Bu kategoride oluşan ilk alt kategori, adil yönetim yani adalet anlayışına ilişkindir. Bu görüşü sıklıkla vurgulayan katılımcı dekan;

“...Adalet yani bir başlıktır ama adaleti biz gerçekten tesis ettiğimiz zaman, ama gerçek anlamdaki adaleti söylüyorum. İşte ben ne bileyim, ben'lıyım daha çok doğu öğrencileri kayırmak şeklindeki bir adalet falan değil. Şimdi bunu biz verdiğimiz zaman, adalette merhamet vardır, acıma vardır, eşitlik vardır. Şimdi öğrenci ya da insanlar, bu siyasette de işte devletler Arası politikada da bu böyledir. Eğer bir yerde bir adil yönetim var ise o adil yönetim zaten bir tecavüzle ,ş, olmaz, başkasının topraklarını şununu bununu ucube etmez, başkalarının haklarını gasp etmez”.(B2, Dekanı).” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Görüşme yapılan aynı dekan “adil yönetmek” kavramına vurgu yaparak “Mevcut Programı Adil Yönetmek. Şimdi bunun üzerine ben sadece en azından bunu düzgün bir şekilde, adil bir şekilde devam ettirelim ve bunu idare edeyim. Ayrıca daha böyle uçuk kaçık

şeylerim yoktur. Planım, programım yoktur.” şeklinde yönetsel bakış açısını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın mesleki, kişisel ve akademik gelişim ile ilgili yönetsel güçlüklerden ortak olarak öne çıkan bütçe kodudur. Bütçe ve maddi kaynaklı sorunlar en çok belirtilen sorunlardır. Bununla ilgili olarak bölümün kendi bütçesi olması gerektiğini belirten Fakülte B1 EBBB'nı; *“...tepegözü almak için beklemek zorundasın dekanlığı beklemek projeksiyon cihazını diyelim ki eskidi gerçi de sunu değiştireyim bunu yapayım falan dediğinde işte psikolojik danışman odası odaları yapılayım denildiğinde her bakımdan baya bir uğraşmak hantal”* bu hantallıktan kurtulma yolu olarak da *“...Evet o hantallıktan kurtulsak inisiyatifli, özerk olsak daha iyi olacak.”* şeklinde ifade etmektedir.

Aynı fakültenin dekanı ise, formasyon paralarının fakülte tarafından kullanılmasını vurgulayarak maddi güçlüklerle bir çözüm önermektedir.

Mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlemesine ilişkin belirtilen diğer bir güçlük ise bürokratik güçlüklerdir. Bunu izin alma güçlüğü ve yapmak istenilen işlerin geç olması olarak ifade etmektedirler.

“...izin alma güçlüğü; MEB'e bağlı okullarla iletişime geçmekte prosedür zorluğu. Elinizde belge var mı? Üniversitenizden izin var mı, şu var mı bu var mı? Ama hiç belge olmadan da alıp bir öğretmen, tecrübeli öğretmen o çocuğa yardımcı olabilir. Bence bir sakıncası yok, işi zorlaştırmanın”.

“...Evet bürokrasi meseleleri. Biraz vakit alıyor. Yapmak istediğinizde elinizi kolunuzu bağlayabiliyor. Hatta sıkılabiliyorsunuz yani (B2, TEBB)

“...Yani ne bileyim rektörlük dekanlık belki özellikle rektörlük daha hızlandırmalı böyle şeylerde. Bizim gibi bölümlerde daha çok kadroya ihtiyaç var”. Görüşü ile B1 EBBB başkanı hem bölümlerinin akademik kadro ihtiyacına hem de bürokrasinin hızlı işlemesine dikkat çekmektedir.”

Öğretim üyelerinin ya da diğer bir ifadeyle akademik kadronun kalitesine ilişkin güçlüklerde katılımcıların vurguladıkları diğer bir kategoridir.

“...İlk olarak şu akla gelmeli, gerçekten de nitelikli olarak bu çocuğa kim daha faydalı olabilir, hangisi olabilir, nasıl iş birliği yapılabilir? Ondan sonra yok benim bu kadar dersim oldu, senin şu kadar oldu. En nitelikli dersi verecek kişi bu mudur, o mu olmalı? Bu dersi kaptırmamalıyız. Bu tür şeyler artık hele öğretmen yetiştiren kurumda hiç olmaması gereken şeyler...” (B2, EBBB).

Yukarıdaki ifadede iki nokta öne çıkmaktadır “ders kavgası” ve “derse uygun en nitelikli” öğretim üyesinin derse girmesidir.

Katılımcıların güçlük olarak belirttikleri diğer bir nokta ise sınıf mevcudu ve sınıfların kalabalık olmasına ilişkindir.

“...Sınıf mevcudu sınıf mevcudu kaliteyi etkiler; Şimdi 15-20 kişilik sınıflarınız olursa bütün bunlar mümkün olabilir. Öğretmenlik uygulaması daha iyi yapılır, özel öğretim yöntemleri daha iyi yapılır falan...Ya bu şimdi yığın eğitiminde ancak bu kadar yani 60-70 kişiyi al götür. Nereye götüreceksiniz yani? Doldur boşalt yani işte maalesef.” (B2, Dekan)

Şeklinde sınıfların kalabalık olması ile kalite ilişkisine işaret eden dekan *“...Bunlar belki kontenjan azaltılırsa daha iyi öğretmen yetiştirebiliriz.”* ifade etmektedir.

B3 İÖBB da *“...Yani eğitim fakültesi öğrencisi, birinci sınıftan itibaren en fazla 25 kişi olması gerekiyor”* demektedir.

“...öğrenci sayısı artıyorsa hoca sayısı da artmalı. YÖK’ten 50 kişi gönderiyorlar. Diyelim ki sen buna engel olamıyorsun. hoca sayısını arttırmayı başarabilirsen şayet o da yine YÖK’le ilişkili. O zaman iki şubeye açılmış ve hoca biraz daha iyi ders anlatabilir.” B1 EBBB ise bu ifadesiyle öğrenci sayısı-öğretim üyesi sayısı dengesine dikkat çekmektedir.

Mesleki gelişim sürecinde bölüm başkanı ve dekanların güçlük olarak belirttikleri bazı güçlükler de görev yaptıkları bölümle de ilgili B2’nin EBBB’nı kendi bölümü ile ilgili olarak;

“...Şimdi tabii hani hep aynı noktaya geliyoruz ama bizim bölüm olarak hani sıkıntımız kendi bölüm öğrencimizin olmaması bir, burada bir şey oluyor diğer bölümlere oranla daha farklı bir yaklaşım gösteriyoruz. Hani kendi bölümümüzün öğrencisi olmadığı için bazı alanlardaki girişimlerimiz, hani o bölümlerin de onayı alındıktan sonra oluyor.”

Aynı katılımcı görüşlerine şu şekilde devam etmektedir.

“...Mesela bizden bir fikir çıkmış olabilir o süreçte. Hani az önce anlattığım gibi. O bölümlerle ilgili iş birliğinde biraz sıkıntı yaşıyoruz. Hani biz bir anlamda hani fikir üretsek bile 2. planda kalabiliyoruz eğitim bilimleri bölümü olarak. Çünkü yani öğrenci bizim öğrenci diyor”

Bu görüşleri ile katılımcı bir eğitim bilimleri gibi meslek bilgisi derslerinin çoğunu yürüten bir bölümün yaşadığı güçlüğü dikkat çekmektedir.

Yönetmelik bakış açısının vurgusunun öne çıktığı diğer bir görüş de B2'nin dekanı öğrencinin huzurlu bir ortamda bulunduğu inandırılması gerektiğini *“...inanması lazım Yani huzurlu bir ortamda, barışçıl bir ortamda okuduğunu hissetmesi lazım, motive etmek bizim asli görev noktamızda düşündüğünüzde.”* şeklinde ifade etmektedir.

Eğitim fakültelerindeki eğitiminin eleştirel değerlendirildiği diğer görüşler de,

“...Ben çok verdiği eğitimi uygun bulmuyorum açıkçası. Açıkçası uygun bulmuyorum yani. Yani biz fabrikasyon bir eğitim yapıyoruz aslında şu an Türkiye’de. Yani öğretmen, iyi öğretmen yetiştirdiğimizi düşünmüyorum. Tabii ki yetiştiriyoruz elimizden geleni yapıyoruz ama hani gerçek anlamda çok donanımlı bir, bunu her bölüm için söyleyebilirim, içime sinmiyor yani benim” (B2, İÖBB)

Şeklinde eleştirirken, eğitim fakültelerinin fakülte olma sürecine dikkat çeken B2 dekanı;

“...Ha bunun dışında eğitim fakültesi daha önce benim gözlemlediğim kadarıyla önceleri tercih edilen bir okul değildi. Fakülte belki olmadan önceki macerasının da bunda etkisi vardır. Ve öteki olarak görülüyordu eğitim fakülteliler. Yani bir yeri kazanamamış işte gelmiş eğitim fakültesine girmiş falan. Eğitim fakültesinin kaderinde bu gerçekten çok şeydi. Belki acı bir hatırasındır ama daha sonra eğitim fakültesi bunu aşmayı becerebilmiştir. Ve şu anda eğitim fakültesinin bazı bölümleri yani puan açısından baktığımız zaman edebiyatın bilmem şunun bunun fenin baya üstünde olan şeyleri var”.

Şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Görüşlerini bu şekilde ifade eden katılımcı dekanın araştırmanın diğer kategorilerinde de fen edebiyat fakültelerinin eğitim fakültelerinde kadrolaşmasına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Öğretmen Adayının Mesleki Gelişimine İlişkin Bulguların Durum A ve Durum B

Açısından Karşılaştırılması

Durum A ve Durum B'deki eğitim fakülteleri karşılaştırıldığında her iki durum için de benzer kategoriler olmakla birlikte farklılaşan kategoriler de öne çıkmaktadır. Durum A'da Kültür kategorisi varken Durum B'de bu kategori oluşmamıştır. Sadece bir katılımcı kültüre değinen bir görüş bildirmiştir. Durum A ve Durum B'de “fiziksel ortam” ve “fiziksel donanım” a ilişkin benzer kategoriler ortaya çıkmıştır. Fakat içerik olarak farklılaştıkları noktalar vardır. Fiziksel ortamda Durum A'da üniversite ve fakülte olanakları ağırlıklı olarak ifade edilirken, Durum B'de daha çok teknik donanım üzerinde durulmuştur. Öte yandan Durum B'de “fakültenin bulunduğu şehir” kategorisi Durum A'dan farklı olarak kategori olarak yer almaktadır. Bu farklılıkta Durum B'de bulunan bir fakültenin yerleşim şekli belirleyici olmaktadır. Her iki durum içerisinde de akademik kadroya, öğrenciye ilişkin, derslere ilişkin eleştiriler sıklıkla benzerlik göstermektedir.

Durum A		Durum B
Kültür	Akademik Kadro	Fiziksel Donanım
Fiziksel Ortam	Öğrenciye İlişkin	Fakültenin Bulunduğu
	Belirleyiciler	Yerleşim Yerinin
	Etkinlikler	Etkisi
	Öğretmen Yetiştirme	
	Programı ve Dersler	
	Yönetmelikler	

Şekil 3 Durum A ve B'de Mesleki Gelişim

Durum A ve Durum B'deki fakülteleri karşılaştırdığımızda, Durum A'daki fakülteler 1982 senesinde fakülte olan, kurumsallaşma süreci daha çok tamamlanmış olan fakülteler olduğu öne çıkmaktadır. Burada ifade edilmesi gereken önemli bir ayrıntı, bu fakültelerin kuruluş tarihlerinin yanı sıra ait oldukları üniversitelerden biri hariç kuruluş tarihleri de eskiye dayanan fakültelerdir. Bununla birlikte eğitim fakültesi 1982'de kurulan ama kendisi 1992'de kurulan fakülte A1'in kültürel kimliğinde eğitim fakültesinin belirleyiciliği öne çıkmaktadır. Bu bulgunun tam tersi olan bir çıkarım Durum B'de B1 için yapılabilir. Şöyle ki, burada da fakültenin bağlı olduğu üniversitenin kuruluşu 1992 öncesi olmasına rağmen bu fakülte 2000'lerde kurulmuştur. Peki, bu çıkarımlar neyi ifade etmektedir. Mesleki gelişim açısından birçok fikir, uygulama örneği ve yönetsel ve de yönetsel olmayan çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. İki durumda da görülüyor ki, eğitim fakültelerinin tarihsel geçmişi kimliğini de etkilemektedir. İfade edilen karşılaştırmada olduğu gibi, ilk durumda fakültenin kurumsal varoluşu üniversite açısından önemli bir zenginlik iken, Durum B'de örnek verilen fakültenin kültürel olarak bağlı olduğu üniversiteden etkilendiği görülmektedir. Araştırmacı saha gözleminde yola çıkarak bu durumu şöyle açıklayabilir. Durum A'daki fakülteler özellikle iki tanesi çok büyük iki üniversiteye bağlıdır. Bununla birlikte üç fakültede de kendi fiziksel, eğitsel imkanlarını, geleneğini oluşturmuş fakültelerdir. Fakülte A1, Durum A içerisinde yerleşkesi ana yerleşkeden tamamen bağımsız olan tek fakültedir. Tarihsel öğeler içeren fakülte yerleşkesi bu açıdan da şehrin sembolüdür. Bu fakültenin bağlı olduğu üniversitenin olanakları Fakülte A2 ve A3 kadar gelişmiş olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Çünkü burada Fakülte A2 ve Fakülte A3'ün bağlı olduğu üniversitelerin kuruluş seneleri ve dolayısıyla kurumsallaşmalarının etkisi öne çıkmaktadır. Fakülte A3, tarihsel geçmişiyle bulunduğu kültürel olarak kabul görmüş bir fakülteyken, fiziksel mekanları eski olsa bile, kurumsal olarak bağlı olduğu üniversitenin ve bulunduğu şehrin olanakları öğretmen adayının mesleki gelişimine katkı sunmaktadır. Yine Fakülte A2 de hem yenilenen fakülte binasıyla

hem de merkez yerleşkede olmanın katkısıyla, öğretmen adayının ihtiyaç duyduğu olanakları sağlamaktadır. Fakülte B1 fiziksel donanım, sosyal imkanlar açısından yeterince imkana sahip olmasa da, bağlı olduğu üniversitenin imkanları bunun bir eksiklik olarak algılanmasının önüne geçmektedir. Durum B'de ise fakülte olma tarihi 1982 sonrası olmasına rağmen Fakülte B3'ün öğretmen okulu olma kimliği tarihsel açıdan oldukça eskidir. Bu özellik de, fakültenin bulunduğu şehir başta olmak üzere bir takım güçlüklerin göz ardı edilmesini sağlamaktadır. Fakülte B2 de büyük bir yerleşkede fakat üniversite ana yerleşkesinden ayrı bulunmaktadır. Bu fakültenin de binaları yenilendiği için fiziksel donanım ihtiyaçlarının bir kısmının henüz karşılanmadığı ifade edilmektedir.

Durumları açıklarken araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen bir sorudan yola çıkarak, eğitim fakültelerinin ayrı yerleşkelerde ana yerleşkelerde yer alma durumunun da, çeşitli açılardan değerlendirildiği söylenebilir. Özellikle öğretmen adayının kişisel gelişimine ilişkin bulgularda öne çıkan bu durum, hem olumlu hem de olumsuz değerlendirilmektedir. Olumlu değerlendiren görüşler, kuruluş yerleşkesi hali hazırda şehir merkezinde kalan eğitim fakültelerinin, uygulama okullarına ve şehre yakın olmasını eğitim fakültesi öğrencileri açısından bir avantaj olarak değerlendirmektedir. Öte yandan bazı katılımcılar ise üniversite kimliği kazanılması açısından ana yerleşkede diğer fakültelerle etkileşim içerisinde olmanın önemine vurgu yapmaktadır.

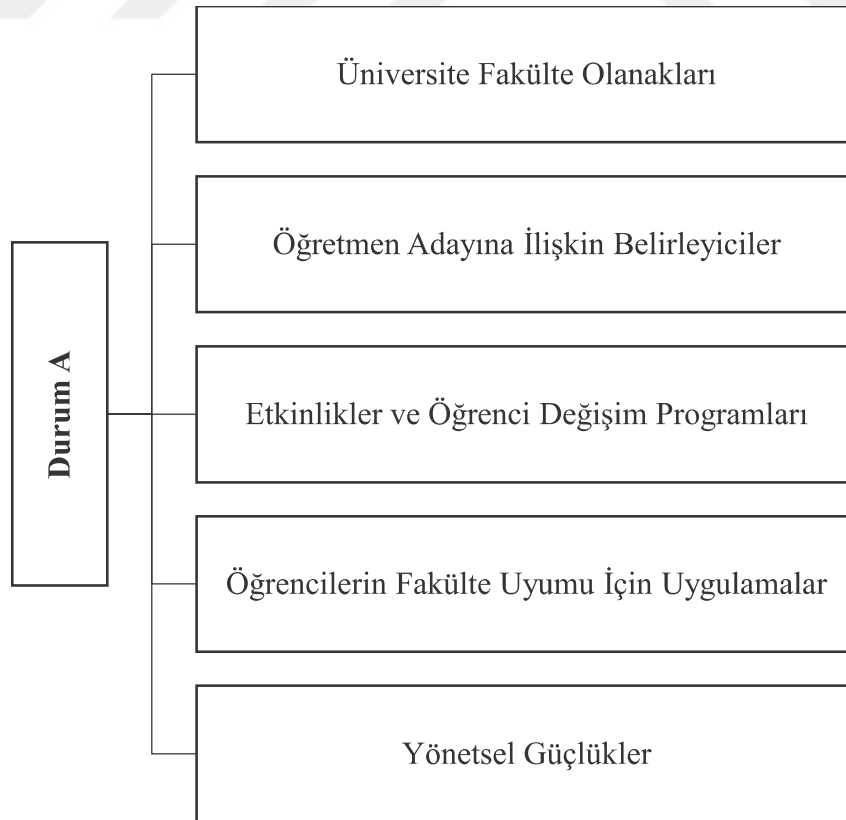
İki durum arasında dekan ve bölüm başkanlarının görüşlerine bakıldığında ise, dekanların değerlendirmelerinin bölüm başkanlarına göre tüm fakülteyi kapsayıcı olduğu görülmektedir. Birçok görüşte aynı fakültede görev yapan bölüm başkanlarının görüşleri tutarlılık göstermektedir.

Durum A ve Durum B'yi kişisel gelişim ve akademik gelişim açısından değerlendirilmesiyle birlikte, öğretmen adayının yetişme süreci ve onu etkileyen değişkenler ve yönetsel uygulamalar daha kapsamlı ortaya çıkmış olacaktır.

Kişisel Gelişime İlişkin Bulgular

Öğretmen yetiştirme sürecinden öğretmen adayının mesleki, kişisel ve akademik gelişimlerine ilişkin yönetsel uygulamaları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, ikinci alt amacı oluşturan boyut “kişisel gelişimdir”. Bu boyuta ilişkin olarak görüşme sürecinde katılımcılara “ Eğitim fakültesi öğrencilerinin, birinci sınıftan son sınıfa kadar olan kişisel gelişim sürecinde etkili olan faktörler sizce nelerdir” ve “Eğitim fakültelerinde öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlamak amacıyla neler yapılabilir, bir yönetici olarak ne düşünüyorsunuz” soruları yöneltilmiştir. Yöneticilerin uygulamalarını ve karşılaştıkları güçlükleri daha derinlemesine analiz edebilmek amacıyla alt sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılardan alınan cevaplar kişisel gelişimi etkileyen faktörler (unsurlar), yönetsel uygulamalar, yönetsel güçlükler açısından analiz edilmiştir.

Durum A İçin Kişisel Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular



Şekil 4 Durum A için Kişisel Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültelerinin kişisel gelişimlerine ilişkin Durum A kapsamında görüşmeler yapılan katılımcılardan alınan görüşlerinden hareketle; öğrencinin kişisel gelişimine ilişkin üniversite/fakülte olanakları bu kategoriyle ilintili olarak fakültenin yerleşkesinin bulunduğu kampüs, öğrenciye ilişkin özellikler (yaş faktörü), yabancı öğrencilerle etkileşim-öğrenci değişim programları, etkinlikler, danışmanlık sistemi, derslerin işleniş şekli, yabancı dil kazanımı kategorileri oluşturulmuştur.

Üniversite ve fakülte olanakları.

Öğretmen adayının kişisel gelişim sürecinde üniversite ve fakülte olanakları oldukça önemlidir. Durum A’da yer alan fakültelerin biri hariç üniversitenin ana yerleşkesi içinde yer almaktadır. Fakültelerin merkez yerleşkesi içinde olması gerektiğini savunan katılımcı;

“...Öğrenciler birbirleriyle tanışıyorlar, konuşuyorlar, çeşitli konularla ilgili bilgi alışverişi oluyor. Dolayısıyla hangi fakülte olursa olsun aynı yerleşke içinde olması çok daha farklı.” (A2, TEBB).şeklinde görüşlerini bildirmektedir.

Fakültenin olanaklarına vurgu yapan diğer bir bölüm başkanı da;

“...Çocukların boş vakitlerini hoş bir şekilde geçirebileceği ortamlar üniversite tarafından, fakülte tarafından yaratılıyor.” (A1, YDEBB)

şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Aynı bölüm başkanı üniversitenin ana kampüsü yeni kurulduğu ve şehir merkezine görece uzak olduğu için, eğitim fakültesinin şehir merkezinde yer almasını bu ifadelerle açıklamaktadır.

“...Kampüste bir yaşam ortamı olmadığı için dolayısıyla bir dezavantaj oluşturacağını düşünmüyorum bizim buradaki öğrenciler için. Burada daha fazla bir kurum kültürü, eğitim havasını görmek mümkün. Dolayısıyla bu çocukların kişisel gelişimlerini de önemli derecede etkiliyor.” (A1, YDEBB).

Bu görüşün tam aksi olarak farklı bir bölüm başkanı ise, üniversitenin ana kampüsünde olmayı avantaj olarak değerlendirmektedir.

“...kampüste olmak tabii bir avantaj tabii, burası bir kampüs daha fazla potansiyele sahip bizim öğrencilerimiz her bölümden öğrencilerden arkadaşlara sahip.”(A3, DKABEB).

Üniversitenin yapması gereken şeyler var, lab. Açacaksın, spordur, müzikti alanlarına yatırım yapacaksın, çocukların kendilerine geliştirmelerine olanak vereceksin. Şuraya tenis pisti yaptırmıştım. Tıklım tıklım, yeterli oluyor mu yeterli olmuyor. Arttırılması lazım.

Fakültenin fiziksel donanımının bölümlerin alan eğitimine olan etkisine dikkat çeken bir bölüm başkanı:

“...Müzik bölümü var mesela, piyano, çalacak, flüt çalacak, ismini bilmediğim büyük aletler var. Piyano çalan bir öğretmen adayının sesi, keman çalanının odasına gitmemesi lazım. Biz de ne oluyor, koridorda flüt çalıyor. Bu benim elimde olsaydı, beden eğitimi, müzik için alt yapı oluştururdum. Biz önce binayı açıyoruz sonra gerekli donanımı sağlıyoruz.” (A1, BOTEBB) şeklindeki görüşleriyle aynı zamanda yönetsel bir eleştiri de getirmektedir.

Öğretmen adayına ilişkin belirleyiciler

Öğretmen adaylarının kişisel gelişim süreçlerine etki eden değişkenler hazırbulunuşlukları ve taleplerine ilişkindir.

“...öğrencilerimiz çok çekingen geliyor. En çok böyle cümle kurmakta zorlanıyorlar, kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar. Ama bu şeyden değil Türkçedeki eksiklerinden değil çok çekingen oldukları için, farklı bir ortama girdikleri için...”(A2, TEBB).

Bu değerlendirme de bölüm başkanının dil eğitimcisi olduğunu göz önünde tutulması yorumunun anlamlandırılması açısından önemlidir.

“...öğrencilerimiz çok çekingen geliyor çok böyle cümle kurmakta zorlanıyorlar, kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar. Ama bu şeyden değil Türkçe'deki eksiklerinden değil çok çekingen oldukları için, farklı bir ortama girdikleri için.”(A2, TEBB).

ifadesiyle yukarıdaki aynı bölüm başkanı görüşlerini derinleştirmektedir.

“...Yaş faktörü önemli çünkü insan yaş, akıl başa yaşla gelir derler ya atalarımız, olgunlaştıkça tabii daha iyi kendilerini tanıyorlar, daha iyi çevreyi tanıyorlar, ortamı tanıyorlar; öğrenmenin ne demek olduğunu, okumanın ne demek olduğunu daha

bilinçli bir şekilde analiz ediyorlar yaş ilerledikçe insanlar daha olgun hale geliyor” (A1, YDEBB).

ifadesi ile bölüm başkanı kişisel gelişim sürecinde olgunlaşmaya dikkat çekmektedir.

“...Üniversite öğrencisi aydın yani bu bilgi çağında, öyle bazen belki onlara otobüste, sokakta çok da eski yetiştiğimiz dönemlere uygun görmeyebiliriz; ama mesela dil istiyorlar. Geçen sene eğitim bilimleri öğrencileriyle görüşüm dediler ki hocam sizden tek bir ricamız var istatistik dersinin SPSS destekli verilmesini istiyoruz.(A2, Dekan).

Görüşleriyle A2 dekanı fakültenin en üst yetkilisi olarak, öğrencilerin taleplerini detaylandırmaktadır. Aynı katılımcı dekan;

“...Zaten dediğim manada kendi öğrenmelerinde sorumluluk alan kişiler olduğu zaman ne diyecek? Falan hocayı çağırır hocam, davet ederseniz onu izlemek isteriz diyecek. Bakın onu da planlamış olacak.”(A2Dekan) ifadesiyle öğretmen adayının kendi öğrenme sorumluluğu bilincine dikkat çekmektedir.

Etkinlikler.

Etkinlikler mesleki gelişim boyutunda da öne çıkan bir kategoridir. Öğretmen adaylarının kişisel gelişiminde üniversitenin ve fakültenin olanakları ile de ilintili olarak önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci değişim programları da bu kategoride ele alınmıştır. Örnek olarak vermek gerekirse;

“...Yani çocukların kişisel gelişimleri için tabii mesela bizim Yabancı Dil olması hasebiyle çocuklara daha fazla uygulama alanı verilmesi, daha fazla yurtdışı imkanlarının tanınması, Erasmus Programı çerçevesinde daha fazla kontenjan tanınması” (Fakülte A1, YDEBB)

ifadesiyle öğretmen adayının mesleki gelişimlerine ilişkin olarak da önemini vurguladığı öğrenci değişim programlarına değinmiştir. Aynı bölüm başkanı; “...yabancı uyruklu öğretim elemanlarının yine aynı şekilde gelmesi” şeklindeki görüşleriyle öğretim üyesi değişiminin de öğretmen adayının farklı ülkeden akademisyenlerle tanışmasına ve dolayısıyla da kişisel gelişimlerine katkısına dikkat çekmektedir.

“...Yani, farklı bir şey ne olabilir? Yılda 4 tane etkinlik yapıyorsak 5 tane etkinlik yapıyorsak bunu 10’a çıkarmak olabilir. Bu da iş gücü, emek istiyor, zaman istiyor” (Fakülte A2, TEBB).

Bu ifade ile ise bölüm başkanı, yönetsel güçlüklerle ilgili kategoride de ortaya çıkan bir bulgu olan iş gücü ve zaman sıkıntısına dikkat çekerken etkinlik sayısının arttırılmasını vurgulamaktadır.

Bir diğer bölüm başkanının bakış açısı da bu tür etkinliklere aşağıdaki gibidir. Etkinlikleri gezi ve konuşmacı çağırarak olarak ele almaktadır.

“...sosyalciler geziler düzenliyorlar. Çanakkale’dir, İstanbul’dur vs. dir, tarihi yerleri.”

“...Üniversite getiriyor. Zaman zaman konuşmacılar getiriyorlar yani” (A1, EBBB)

Yukarıdaki ifadeler ile Fakülte A1 ve A2’deki bölüm başkanları etkinliklere ilişkin görüşlerini ifade etmektedir.

Öğrenci Toplulukları.

Etkinlikler kategorisi altında değerlendirilen bir diğer alt kategori öğrenci topluluklarıdır.

Öğretmen adayının hem mesleki hem de kişisel gelişimi açısından toplulukların önemine dikkat çeken A1’den bir bölüm başkanı;

“...Ama biz çocukların hem mesleki gelişimlerine yardımcı olması hem de kişisel gelişimlerine faydası olması açısından mesela bizim bir kulübümüz var. İngilizce Kulübü var. Çocuklarımız orada boş zamanlarında gidiyorlar. Haftanın belli günlerinde toplanıyorlar. Belli bir program çerçevesinde değişik etkinlikler yapıyorlar.

Dolayısıyla bizim çocukların hem meslek gelişimini hem de kişisel gelişimlerine faydalı olacağını düşünüyoruz.” (A1, YDEBB).

Aynı fakültenin A1’in dekanı ise öğrenci topluluklarının öğrencilerin hobilerine cevap vermemesini eleştirmektedir:

“...Eskiden izcilik kampları varmış. Orada bile öğrencilere birşeyler katıyorlar. Öğrenci kulüpleri var, çalışıyorlar çalışmıyorlar değil. Burada öğrenci kulüpleri napıyor konuşmacı getiriyorlar. Pek çoğu öğrenci merkezli değil ki, öğrencinin isteyerek kurduğu kulüpler değil ki, hobileri ile ilgili olup da 3-5 öğrenci bir araya gelip bir kulüp kurmuyor ki” (A1, Dekan).

A3’ün dekanı ise A1’in dekanının görüşlerinden farklı olarak öğrenci topluluklarına karşı olumlu bir görüş belirtmektedir.

“...Üniversite öğrencilerimizin topluluklarla ilgili oldukça iyi, dağcılık, Türk kültürü gibi. Bu kulüplerde faaliyetlere devam ediyor” (A3, Dekan).

A1 ve A3 fakültelerini karşılaştırdığımızda, A3’ün bir metropolde, büyük bir üniversite olduğunu göz önünde tutmak gerekmektedir.

Öğrenci Uyumu.

Aşağıdaki ifadelerde görüldüğü gibi, öğrencinin fakülteye uyum süreci, kişisel gelişimi için çok önemli bir boyut olarak kabul edilmektedir.

“...Oryantasyon eğitimi vermek lazım. Biz veriyoruz bunu fakülte olarak ve birimler olarak, bu oryantasyon eğitimi ne kadar etkili bilemem ama sınırlılıklarımız da var bu konuda” (A3, İÖBB)

Öğrencinin yaşadığı şehre ve de okuduğu bölüme uyumunu çok önemseydiğini ifade eden A3’den bir bölüm başkanının görüşleri:

“...şimdi öğrencilerimiz tamamıyla aynı kültür seviyesi ile gelmiyor biliyorsunuz, köyden, kentten geliyorlar. En büyük şehirden yetişmiş öğrenciler de var. Nüfusu 10000den küçük olan yerlerden gelen öğrenciler var. Biz öğrencilere X’a uyum sağlamaları için ön bilgi veriyoruz. Ön bilgi verdikten sonra şehirde yaşamının avantajlarını ve dezavantajlarını anlatıyoruz. Eğitimde şu var. X’a uyum sağlayınca sıkıntı çekmiyor. Uyum çok önemli.” (A3, İÖBB), şeklindedir.

Aynı dekan görüşlerine şöyle devam etmektedir.

“...şimdi öğrencilerimiz tamamıyla aynı kültür seviyesi ile gelmiyor biliyorsunuz, köyden, kentten geliyorlar. En büyük şehirden yetişmiş öğrenciler de var. Nüfusu 10000den küçük olan yerlerden gelen öğrenciler var. Biz öğrencilere ...’a uyum

sağlamaları için ön bilgi veriyoruz. Ön bilgi verdikten sonra şehirde yaşamının avantajlarını ve dezavantajlarını anlatıyoruz. Eğitimde şu var.'a uyum sağlayınca sıkıntı çekmiyor. Uyum çok önemli.”(A3, İÖBB).

Uyum kavramına özellikle büyük şehirlerdeki üniversiteler daha çok önem vermektedir.

Yönetmel güçlükler.

Öğretmen adayının kişisel gelişimine yönelik uygulamalar ve kişisel gelişimini etkileyen faktörler Durum A'nın kapsamında ele alınmıştır. Ortaya çıkan diğer bir kategori de yönetmel güçlükler kategorisidir.

Dekanlık deneyimi de bulunan ve uzun süredir bölüm başkanlığında bulunan bir bölüm başkanı, görüşlerinde geleneksellikten uzaklaşmanın öğrenciye yansımından bahsetmektedir.

“...Vallahi geçmişte biz bu konuyu daha iyi yapardık. Geçmişte daha iyi yapardık. Dekanlıkta yakınlaştık, bölüm başkanlığında yeni yeni bağ kuruyoruz. Bu biraz yöneticilerin kişilik özellikleri insani özellikleri de alakalı. Mesela anadoluda bakarım, hocasının yanında kesinlikle sandalyeye oturmaz, ben derim ki neden oturmuyor? Böyle bir gelenek var büyüklerin yanında oturulmaz derler. (Fakülte A3, İÖBB)

A2'nin dekanı ise, bütçe ve öğretim üyesi temin etmenin sıkıntısını ifade etmektedir.

Bir yandan da sitem etmektedir.

“...Bir bölüme gidiyorum diyor ki bizim bölümde profesör yok mutlaka profesör almanızı istiyoruz. Daha ne istersiniz ki yeter artık diyorlar. Sosyal proje geliştirelim ardından bir ders daha. Hadi geliştirelim. İmkan yok bütçe yok. Fikirler var ama imkan yok” A2, Dekan)

Aşağıdaki görüşleri ile bir farklı dekan donanım eksikliğine ve gerekliliğine dikkat çekmektedir.

“...müzik bölümü var mesela, piyano, çalacak, flüt çalacak, ismini bilmediğim büyük aletler var. Piyano çalan bir öğretmen adayının sesi, keman çalınının odasına gitmemesi lazım. Biz de ne oluyor, koridorda flüt çalıyor. Bu benim elimde olsaydı,

beden eğitimi, müzik için alt yapı oluştururdum. Biz önce binayı açıyoruz sonra gerekli donanımı sağlıyoruz.”

Fakülte A3 bölüm başkanı öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerinin etkililiğini arttırmak için “...bireysel ve toplumsal gelişimimiz için gerekli bu süreci hızlandırmak ve öğrencilerimizin sosyal kültürel kredili ders haline gelmesi. Etkinliklere katılırken, kapıda bir kartlı sistem olması, girip çıkarken kartı okutması.” şeklinde bir öneri getirmektedir.

“...Boş zamanını değerlendirme konusunda Çok fazla meseleye eğildiğini göremiyoruz dersem herhalde yanlış olmaz.”(A3, DKABEB).

“...Bana kalırsa 1.sınıfta buraya gelen bir öğrenci 4. Sınıfta giderken bazı bölümler hariç, okul öncesi mesela. Çünkü onlar çok daha fazla etkinlik öğrenerek öğretmen oluyorlar. Diğer teorik derslerde ne fark ediyor dersiniz. Sadece yaşı büyüyor. Biraz da teorik olarak öğreniyorlar o kadar” (A1, Dekan)

Yukarıdaki iki görüşte ise bölüm başkanı öğrenci ilgisizliğini eleştirirken, dekan öğretmen yetiştirme sürecine eleştirel bakmaktadır.

Öğretim üyesi sayısı azlığı da güçlük olarak ifade edilmektedir. Bu durumu A3’den bir bölüm başkanı; “*öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, öğrenciyle birebir ilgilenme olanağını düşürüyor*” şeklinde ifade etmektedir.

Aynı bölüm başkanı öğrencinin kişisel gelişiminde danışmanlık sisteminin önemine değinirken, öğrencinin danışmanını bilmemesini ve bulamamasını eleştirmektedir.

“...Danışmanlarını bilmiyorlar bazen öğrenciler, beni bulurlar şu bu burda mı diye, hocanın kapısına not yazmış, şunu bunu sormayın diye, dedim çekerler seni koyalar internete nereye soracak dedim” (A3, İÖBB).

Aynı bölüm başkanı öğretmen adaylarının kişisel gelişiminde sürecin bir parçası olarak, yönlendirilmenin önemine vurgu yapmaktadır.

“...Danışmanlık sisteminin iyi işlemesi lazım. Bizde genelde tüm kurumlar da dahil bu sistem semboliktir. Oryantasyonla ve danışmanlıkla ilgili toparlarsak bu kişilere ulaşım, yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek lazım. Yapılan bütün faaliyetlere, bilimsel faaliyetlere, tüm aktivitelere öğrencileri dahil etmek lazım. Bazen öğrenci

kongresi olur bu tür faaliyetler içerisinde öğrenciyi görmek tanımak lazım, öğrenci kongrelerinde falan”.

Öğretmen adaylarının kişisel gelişimleri önünde bir engel de, “ öğretmen adayını gerçek dünyaya” hazırlayamamaktır. Bunu A2'nin dekanı akademisyenlerin ders işleyişini de sorgulayarak:

“...Yani hep ezbere eğitim tarihi, sanat tarihi bilmem düşünce tarihi gibi böyle teorik bilgilerle sınırlı olmayan. Veya da sınıf yönetimi derslerinde mesela çok merak ediyorum hocalarımız ne yapıyor? Bir türlü girip izleyemedim. Mesela vak'a tartışması yapılıyor mu? İşte şu sınıfta böyle bir olay oldu, öğretmenin davranışı nasıl olmalıydı, nasıldı?” şeklinde açıklamaktadır.

“...Bunun dışında da işte bizim bu yaşanan dünyayla çocukları muhatap etmemiz ciddi katkı sağlar. Bir özel okul nasıl kurulur, nasıl yönetilir? Bir dersane nasıl kurulur, nasıl yönetilir? Veya bir anaokulu nasıl kurulur, nasıl yönetilir? Bunları taşımamız lazım sistemin içerisine. Yani kişisel gelişimlerine, farklı olarak bir dış ödevler, projeler artırılabilir.” Aynı dekan uygulama olanaklarının artırılmasının öğretmen adayının kişisel gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Öğretmen adayının kişisel gelişim sürecinde, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılama noktasında karşılaştıkları güçlükler, onların kendilerini geliştirici etkinliklere yönelmeleri önünde bir engel olarak durmaktadır. Bu durumu bir güçlük olarak ifade eden A1'in dekanı;

“...Pek çoğu geçim derdiyle uğraştığı için bunları yapamıyor. İnsanlar öncelikle temel ihtiyaçlarını karşılamadıkları için bunları yapamıyor. Temel ihtiyaçlarınızda sorun varsa spor, sanat vb. yapamazsınız. Siz karnı aç bir insana yağlı boya yaptırırsanız ekmek çizer. İstanbul 6 saat. hadi gidelim pasaport falan, alan var alamayan var.” şeklinde açıklamaktadır.

A2'nin dekanı öğretmen adayının kişisel gelişimi için özgür öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır.

“...Mesela genelde eğitim sistemimizde şöyle bir söz var ben hiç sevmem onu. Ağaç yaşken eğilir. Bana göre birey yaş değil ki, ağaç değil ki eğilsin. Halbuki ağacı da bıraksanız dimdik büyür değil mi? Biz işte burada çocukların dimdik büyüebilmesi için öğrenme ortamlarının çok özgür olması ve öğrenme işlevinin nitelikli olması lazım.”(A2, Dekan).

Fakülte A1'in dekanı ise öğretmen adayının kişisel gelişimine oldukça eleştirel bakmaktadır:

“...Yani öğretmen olmak için herhangi bizim yaptığımız ekstra bir şey yok. Sosyal faaliyetlerimiz yok. Kattığımız bir şey yok.”

Durum B İçin Kişisel Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular

Durum B için kişisel gelişim sürecine ilişkin başlıca bulgular; akademisyenlerle ilgili durumlar, uyum, fakültenin/üniversite olanakları, fakülte/üniversite olanakları, öğrencinin motivasyonuna bağlı değişkenler (isteksizlik, katılımın düşük olması gibi), yönetsel güçlükler, kategorileri içerisinde ortaya koyulmuştur.



Şekil 5 Durum B İçin Kişisel Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular

Akademik Kadro

Katılımcılar öğretmen adayının kişisel gelişimine etki eden faktörlerden biri olarak akademisyen kalitesine dikkati çekmektedir.

“...Ben bir de hep çuvaldız iğne meselesi yapıyorum. Şimdi çocuk da şunu görüyorsa, hoca tin tin tin çantasını alıyor, flaş belleği sokuyor hadi çocuklar okuyun gibi bir klasik formatta bir ders işliyorsa. Çocuğun motivasyonu bozulur.” (B2, TEBB).

“...Binayı geçtim yani bunlar bir görüntüden ibarettir. Bizim hocalarımız daracık odalarda, Türkiye ve dünya çapında isim yapmış hocalarımız 2-3 kişi daracık odalarda çalışırlardı ve sabahdan akşama kadar gayet de verimli bir şekilde yürütürlerdi. Ben mekana fazla takılmıyorum. Etkisizdir demiyorum ama birinci faktör olarak görmüyorum mekanı. Hayal kırıklığıyla gelmelerin nedenlerinden birisi de tahminimce, işte bunlar üniversite hocası deyince karşılarında daha böyle, nasıl diyeyim, farklı bir donanımda hoca bekliyorlar. Lise öğretmenlerine yakın donanımda hocalarla karşılaşıncaya belki hayal kırıklığına uğruyor olabilirler.” (B2, TEBB).

ifadesiyle “ üniversite hocası” kavramını ve üniversite ortamını betimlemektedir. Bu betimlemenin bir öğretmen adayının üniversite algısını da etkilediğini ileri sürmektedir.

Akademisyenlerin niteliğine dair öne çıkan diğer bir nokta da akademisyenlerin yurtdışı deneyimi kazanımının önemidir.

“...Bizim hocaların hepsi neredeyse, hepsi yurt dışı yaşantısı geçirmiş hocalar yani. İşte Avrupa'nın ya da Amerika'nın 3 aylık programları var şu anda YÖK'ün imkan verdiği. Hemen herkes gitti yani halen gidenler var. Onlar kendi yaşantılarını paylaşıyorlar sonra, orada yaptıklarını anlatıyorlar, öğrencilerle paylaşıyorlar. Gene en azından 3 ay da olsa bir, başka ülkenin uygulamalarını görüp geliyorlar. Bu da bir katkı veriyor tabii.” (B1, Dekan).

Öğrenci- akademisyen ilişkisinin etkisi.

Katılımcıların vurguladığı diğer bir boyut akademisyen-öğrenci etkileşimine ve akademisyenlerin öğretmen yetiştirmeye bakış açısına ilişkindir.

“...Tabii burada en belirleyici faktör yine öğretim elemanlarıyla diyelim öğrenciler arasındaki ilişkiler. Yönetim basamağını da katabiliriz belki ama o kadar öğrenci için o kadar etkili değil ama, öğretim elamanı ile etkileşimi öğrencinin kişisel gelişiminde çok önemli” (B2, EBBB).

Öğretmen adayının kişisel gelişiminde onun karakterine yatırım yapmanın bir öğretim üyesi için en önemli şey olduğunu ifade eden B1'in dekanı, öğrencilerle olan kişisel gelişim etkileşiminin derslerle sınırlı olduğunu ifade etmektedir.

"...ya ben yani öğretmenlik mesleğinden daha fazla önemsiyorum. Yani bir kere bu öğretmen adayının insan olmasını, iyi insan nitelikleriyle donanmasını sağlayacaktır. Gerisinden korkmayın zaten o nitelikleri koyduğunuz takdirde iyi öğretmen olur yani. Ama biz şu anda sistem olarak tam tersini yapıyoruz. Onların dışında yani kişisel gelişimle ilgili hiçbir faaliyetim yok. Yani tamamen dersler şunlar bunlar."(B1, Dekan)

Uyum/oryantasyonun önemi.

Öğretmen adayının fakülteye ve üniversiteye uyumu Durum A'da olduğu gibi Durum B'nin de önemli bir bulgusudur.

"...Bütün bölüm öğrencilerine... yapılan şey; işte üniversite öğrenciliği nasıl bir hayattır? İşte özellikle dışarıdan gelenler büyük şehirde nasıl yaşayabilirler? İşte bu derslerde ve üniversite sıralarında neler öğreneceksiniz? Temel sorunlar ve sıkıntılar neler olabilir? Onları öğretiyoruz. Ardından bölüm oryantasyonu dediğimiz genel oryantasyondan geçip her öğrenci kendi bölümünün öğretim elemanlarını, ders programını ve diğer olanaklarını tanımaya çalışan bir oryantasyon var"(B1, BOTEBB).

"...Şehrin imkanları etkili oluyor ve biz onlara şimdi üniversite yaşamına uyum dersi gibi bir ders koyduk"(B2, İÖBB).

"...oryantasyon çalışmaları yaparız her yıl Yeni gelen öğrenciler için. Üniversiteyi tanıtıcı işte videolar, hocaları işte tanıtıcı, alanları bölümleri tanıtıcı. Her yıl 1. Sınıflara yani. Bu bizim bölüme özgü evet, yapıyoruz her yıl. Yine tanışma toplantıları düzenleriz. Birinci sınıflarla dördüncü sınıflar bir araya gelir hani. Böyle şeyler yaparız. "(Fakülte B2, TEBB).

Şeklinde ifadelerle farklı fakültelerde bölüm başkanlarının öğrencinin fakülteye ve üniversiteye uyumunun önemi ve alınan önlemler ortaya koyulmuştur.

Oryantasyonun önemini, bu alanda çalışmış bir bölüm başkanı (B2, EBBB) ;

"...Yani benim yaptığım bir araştırmada da o çıkmıştı. Öğrenciler hani en çok neyle ilgili sıkıntı yaşıyorsunuz? Sosyal uyum ya da akademik uyum problemleri diyorlardı. Bununla ilgili ne tür önlemler ya da yardım alabiliyorsunuz? Bakın üniversite gibi bir kurumda bir danışma ya da sorunumu yaşayacağım, bir sıkıntı yaşadığım noktada

danışacak kimseyi bulamıyorum diyor. Bu çok büyük bir problem bakın. Bununla ilgili akademik çalışmalar yapıyoruz ama onu uygulamaya dönüştüremiyoruz” şeklinde belirtmektedir.

“...Biz fakültenin içerisinde yaptık. Yani özellikle rehberlik ve psikolojik danışmayı da içine alarak, öyle bir birimde bahsediyorum. Çünkü akademik ve sosyal uyum beraberinde çok olumsuz şeyleri getirebiliyor. Kişisel gelişimle bunu eşleştirebiliyoruz” (B2, EBBB).

Yukarıdaki ifadede oryantasyonun önemini vurgulayan bölüm başkanı, diğer görüşünde rehberlik ve psikolojik danışmayı da içine alan bir çalışma yaptıklarını ifade etmektedir. Bu benzer görüş öğretmen adayının mesleki gelişiminde de bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

Fakültenin/üniversitenin olanakları.

Üniversitenin ve yanı sıra fakültenin olanakları öğretmen adayının gelişiminde önemlidir. Mesleki gelişimine katkı sağlamasının yanı sıra kişisel gelişim süreci için de önemli bir bulgudur.

Üniversitenin olanaklarının var olmasının yanı sıra öğrencilerin bunlardan yararlanmasını sağlamak da önemlidir. Buna ilişkin bir görüşü;

“...Tabi burada bu üniversitenin sağladığı ya da fakültenin sağladığı olanaklar. Şimdi dönüp öğrenci tarafından bakmak gerekiyor. Öğrenci bunlardan ne kadar yararlanıyor? O bizim için çok önemli. Öğrencinin içinden de bir şey gelmesi gerekli ki buna uyum sağlayabilsin. Teşvik etmeye çalışıyoruz tabi; ama burada kilit nokta, merkez öğrenci. Öğrenci ne kadar alıyor bilmiyorum. Materyali çocuğun önüne koyuyoruz; ama çocuk o materyalden nasıl yararlanıyor? Bunu ben saydım hani her hafta aşağı yukarı bir faaliyet muhakkak öğrencilerimizin katılmalarını sağlıyoruz” (B1, BOTEBB), şeklinde ifade etmektedir.

Aynı katılımcı bölüm başkanı görüşlerini farklı açılardan şu şekilde belirtmektedir:

“...Yani sorgulayan bireylere ihtiyacımız var. Yani öğrenci öğretim üyesini de sorgulamalı. Yani ben her zaman öğrenciye şunu söylüyorum: Bana öyle bir soru sorun ki gidip ben çalışıp cevabını bulayım. Bizim bildiklerimizi onlara anlattığımız, onların da bizim kadar bilgi sahibi olacakları öğrenci değil. Ben her zaman öğrenciye şunu teşvik ediyorum: Ya bakın boynuz kulağı geçmelidir her zaman için. Yani benim öğrettiklerim okey, tamam ama; siz benden daha fazla şeyler öğrenerek kendinizi geliştirebilirsiniz.

...Tabii bunlar ortaöğretimde öğretilmediği için şöyle söyleyeyim: Hayatının bütün değiştirilebilir, düzeltilebilir, hayatının yüzde doksanı bu şekilde geçen bir kişi üniversiteye geldiğinde sana sadece yüzde onluk ya da yüzde on beşlik bir bölüm kalıyor. Aman yaratıcı olalım demek, ya da ne bileyim bireysel çalışın ilerleyebilirsiniz demek üniversitede çok fazla etkili olmayabiliyor.

...Şimdi kişisel gelişim olarak tabii ki birincisi aslında öğretimin son süreci biz olduğumuz için aslında şanssızız. Neden şanssızız? Çünkü öğrenci önümüze artık belirli bir şekilde yoğrulup yetişkin olarak geliyor. Artık onların üzerinde yapabileceğimiz pek bir değişiklik yok gibi geliyor bana açıkçası.” (B1, BOTEBB).

İfadeleri ile öğretmen adayının kişisel gelişiminde üniversiteye gelmeden önce sağlam bir temele sahip olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Aynı katılımcı fakültenin ve üniversitenin olanaklarının önemine yine öğrencinin bunları kullanabilme becerisi ile açıklamaktadır.

Kişisel gelişim olanakları açısından zengin olan bir üniversitedeki fakülte B2'nin dekanı;

“...tabii büyük bir kent yani üniversitenin yaptığı bir sürü faaliyet var onlara da katılıyorlar. Bir sürü işte öğrenci kulüpleri var, öğrenci toplulukları var bunlara falan katılıyorlar. Valla işte biz yani şimdi çok iyi bir yerde olduğumuzu söyleyemem kişisel gelişim imkan yarattığımızı, çok fazla imkan yarattığımızı. Onun dışındakiler programsız yani değişik şeyler oluyor ama. Bu programlı şeyleri artırmak gerekir. Öğrenciler aslında faal. Ama biz bunu daha sistematik daha programlı yapmak istiyoruz. Yani bizim şu anda önlerine koyduğumuz 2 temel şey var. Bir her sene her yarı yılda yurt dışından gelip burada atölye çalışmaları yapan hocalar oluyor onu sağlıyoruz. Bir de bu Rotary ile birlikte yaptığımız Toplum Liderleri Geliyor faaliyeti var” görüşler ile planlı bir kişisel gelişim süreci olmasa da farklı etkinliklerle öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlanabildiği ifade edilmektedir.

“...Umduklarını bulamama gibi bir hayal kırıklığıyla karşılaşıyoruz çocuklarda. Bilmiyorum genel midir bu? Hele biz eski binadayken, bizim lisede daha iyiydi binamız gibi ifadelerle karşılaşıyoruz.”

Görüşü ile Fakülte B1'den öğrencilerinin bina durumuna ilişkin bir eleştiri gelmektedir.

“...Dediğim gibi gerek Y kent olarak, Z Bölgesi bölge olarak, gerek C Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak bütün bu olanakları sağlayabildiğimizi düşünüyorum.

Çocuklar çok sağlıklı bir kişilik gelişimi sağlıyorlar. O konuda da herhangi bir sıkıntı yok” (B1, İÖBB).

Fakülte B2'nin farklı iki bölüm başkanı da öğrenci rehberlik hizmetlerine dikkat çekmektedir.

Rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi araştırmanın hem mesleki gelişim hem de kişisel gelişim boyutlarında hem Durum A hem de Durum B'de ortaya çıkan bir bulgudur.

“...Bir de tabii öğrencinin hani aslında rehberlik hizmetlerine falan da önemli olduğunu düşünüyorum. Hani üniversitelerde çok hani yoğun bu rehberlik hizmetleri aktif çalışmıyor. Hani öğrencinin sorunları ne, nasıl destekleyebiliriz vs.” (B2, İÖBB).

“...Mesela üniversite genelde bir akademik birim bu anlamıyla ya da fakültenin içerisinde rehberlik ya da danışmaya yönelik bir birimin olmaması.” (B2, EBBB).

Üniversitelerin olanakları açısından belirleyici bir unsur olan kütüphanelere ilişkin olarak;

“...Kütüphanelerimiz çok zengin. Merkezi kütüphane özellikle çok çok zengin. Bu anlamda da öğrencilerimize çok değişik kaynaklar da öneriyoruz. Bu anlamda da gelişimlerini sağlayıcı çok önlem aldığımızı söyleyebilirim” (B1, İBBB).

Şehrin olanaklarının önemine ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir.

“...Şehrin imkanları etkili oluyor. Y kenti zaten bu anlamda gelişmeye açık, gelişmeyi teşvik edici bir sosyal yapıya sahip. Kültürel gelişim anlamda baktığımız zaman gene Z Üniversitesinde okuyan öğrenciler bence Türkiye'nin en şanslı öğrenciler”(B1, İBBB).

B1'in ilköğretim bölüm başkanı uzun yıllardır bölüm başkanlığı görevini yürütmekte olan ve dekanlık görevini de yürütmüş olan bir akademisyendir. Kendi üniversitenin olanaklarına bakış açısının olumlu olduğu görülmektedir.

“...özgür ortamın olması gerekir. İki, beslenme olanaklarının olması lazım. Entelektüel bir takım imkanların olması lazım. Sosyal imkanların olması lazım. Üniversitemizin olanakları var. Kapalı yüzme havuzu var. Büyük kapalı spor salonu var. Açık hava salonları var. Üniversitenin zaten çevresinde yürüyüş yolları var.

Bisiklet yolları var. Bedensel gelişim olanaklarını sağlayıcı hemen hemen her imkan var (B1, İBBB).

“...X tabii büyük bir kent yani üniversitenin yaptığı bir sürü faaliyet var onlara da katılıyorlar. Bir sürü işte öğrenci kulüpleri var, öğrenci toplulukları var bunlara falan katılıyorlar”(B1, Dekan).

Şehir ve fakülte olanakları açısından en fazla dezavantaja sahip olan eğitim fakültesindeki katılımcılarının görüşlerinde dezavantajları avantaja çevirme çabası gözlenmektedir.

“...Öğrencilerin klasik şeyleri vardır ya hafta sonlarıdır, sinemaya gitmek ister veya işte arkadaşlarıyla eğlenmek ister veya başka faaliyetler işte gezi yapmak ister, turistik bir şeyler yapmak ister ya da tarihi yerleri gezmek ister işte biz bunları çok iyi planlayamıyoruz.”(B3, BOTEBB).

“...Sinema var ama çok sınırlı yani yılda birkaç tane film geliyor belirli dönemlerde. Sürekli açık değil haftanın belirli günlerinde sadece bir film gibi. Her zaman 1, 0 dan büyüktür mantığı var ya, ne kadar çevirebilirsek işte bunlar için bir sürü kulüplerimiz var onları devreye sokmaya çalışıyoruz...kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çok fazla ortam yok ama biz bunu dezavantajdan avantaja çevirmeye çalışıyoruz” (B3, BOTEBB).

Öğretmen adayının motivasyonuna bağlı değişkenler.

Durum B içerisinde yer alan katılımcıların görüşlerine göre, öğretmen adayının kişisel gelişimini etkileyen diğer bir unsur öğretmen adayının motivasyonudur. Fakültelerdeki uygulamalar ve yönetsel bakış açısı örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmen adayının motivasyonunda belirleyici olan bulgular aşağıda açıklanmıştır.

“...Ya tabi ki kimileri, şöyle söyleyeyim açıkçası kimileri gerçekten bir potansiyelle geliyor ve sen de biliyorsun kariyer çizgisini çizmiş oluyor. Yani daha birinci sınıfta çocuğa sorduğumuzda “Ne olmak istiyorsun?” dediğimizde “Hocam ben öğretim üyesi olacağım diyor. Bitmiş, artık onun için tanımlanmış. Yani artık hayatında öğretim üyesi olabilmek için bütün engelleri aşabilecek donanıma sahip etmeye çalışacak kendisini. Ama kimisine soruyorsunuz “Hocam bilmiyorum.” diyor. Şimdi üniversite yaşamına gelmiş bir öğrenci hani ben burayı hasbelkader tutturdum. Bilmiyorum.

Eeee şimdi bilmiyorum senin her yöne çekileceğini gösteriyor o noktadan sonra ve bu öğrencilerin bir bölümü maalesef üçüncü sınıfa geldiklerinde ya da ikinci sınıfa geldiklerinde bize şu soruyu soruyorlar: “Hocam aradığım yer burası değilmiş.” Yani özellikle buradaki en büyük problemlerden bir tanesi, bu da bir baraj tabii ki bu da bizi ilgilendirmeyen bir şey ama lise düzeyinde kariyer etkinlikleri son derece zayıf”(B1, BOTEBB).

İfadesi ile öğretmen adayının kariyer yönelim bilincini ve ne isteyip istemediğinin farkında olmasını sorgulamaktadır. Aynı katılımcı görüşlerini detaylı bir şekilde açıklamaya devam etmekte ve farklı yönleriyle tartışmaktadır.

“...Yani burada özellikle işte ebeveynlere, okula, ortaöğretim kurumuna son derece büyük bir pay düşüyor. Çocuklara anlatmak, hayatı tanıtmak gerekiyor. Meslekleri anlatmak gerekiyor. Yani kendini bilen, kendi kariyerini çizmiş öğrencinin miktarı şöyle kabaca söyleyeyim sana yüzde on civarındadır. Altmış kişide beş, altı hadi on kişidir. Kalanlar, hani biz buraya geldik ama puan burayı tuttuğu için hadi geldik madem okuyalım da bitirelim. Sonra düşünürüz. O sonra düşünürüz diyenlerden de izlediğimiz kadarıyla dört yılda zorunlu olarak maalesef kendilerini hayata bağlayacak tek şeyi KPSS sınavı gibi görüyorlar. Haaa bunu anlayan gerçekten çok iyi anlıyor. Kendini gayet güzel yönlendiriyor. Dört sene içinde kurgulamasını çok güzel yapıp çok iyi mezunlarımız var. Turkcell’de uzaktan eğitim biriminde çalışan mezunlarımız var. Ders materyalleri hazırlama konusunda eğitim teknolojisi olarak çalışıyorlarbizim gerçekten inanılmaz ama bankalarda çalışan böte mezunları var. Bankaların eğitim müdürlüklerinde çalışıyor onlar”(B1, BOTEBB)

Etkinliklere katılımda öğrencinin istekliliğine ilişkin değerlendirmeler ise şu şekildedir:

“...Yani çocuklarımızı işte sanatçılar, yazarlar, işte gazeteciler her kim etkinlik gelirse toplayıp götürüyorum mesela. (gelebiliyorlar mı hocam?) Öğrencilerimiz mi? (Evet) Öğrencilerimiz gelmek zorundalar çünkü ben alıyorum arkama. (yok yok dışarıdan getiriyor musunuz hocam? yani böyle etkinlikler falan planlayıp?) Üniversite bünyesinde daha çok yaygın olarak getiriliyor. İşte tanınmış sanatçılar, şairler, gazeteciler. Tabii çocuklar daha çok popüleriteye yönelik oldukları için işte ders saatindeyse arkama alıp götürüyorum, yoklama tehdidi ile vs. ile işi yürütmeye çalışıyoruz”(B2, TEBB).

“...4000’e yakın bir öğrenci var ancak %10’u bile, %10’u bile diyemeyiz. Belki çok daha az kısmı bu faaliyetler içerisinde yer alıyor. E o zaman da işe yaramıyor tabii..Onlar aslında D gibi Çanakkale gibi birçok şehirde çok fazla olanak var. Yani birçok topluluk var, etkinlik var, bunların içerisinde yer alması gerekiyor. Ama bakın öğrenciler 1. sınıf geliyor uyum, 2. sınıf tam oldum, 3. sınıf zaten okul bitiyor vs. derken 4 yıl. Ben ilk girdiğim sınıflarda öğrencilere onu söylüyorum. Zaman su gibi

akıp gidiyor. Arkaya dönüp keşkeleri çoğaltmamak için zamanında onları iyi yönlendirme almak gerekiyor. .”(B2, EBBB).

Aşağıdaki görüşler ise öğrencilerin yönlendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

“...Öyle çocuklar var ki T'den çıkmıyor. Mesela gelmiş dışarıdan başka bir şehirden, ...'ı görmemiş ...'ı görmemiş 3 yıl boyunca hiç gitmemiş. İşte bu çocuğu götürmeniz lazım işte.”(B1, Dekan).

“...öğrencilerin kişisel gelişimleri konusunda 1.sınıftan başladığı ileriye dönük tam aydınlatıldığını sanmıyorum. Öğrenciler 1.sınıftan itibaren ileriye dönük bir takım becerileri edinme konusunda bilgilendirildiklerini sanmıyorum. Kişisel gelişimi olarak mesela burada halk eğitim evleri sürekli kurslar açar. Diyorum ama rağbet olmadığı da görülüyor. Haberi mi olmuyor veya tam karşılamıyor mu bilmiyorum. Bir organize eksikliği var burada ”(B3, TEBB).

Bu ifadeler üniversite öğrencilerinin etkin yönlendirilmesine dikkati çekmektedir. Bu etkin yönlendirme ihtiyacı özellikle öğretmen adaylarının mesleğe uyumu ve kendi kişilik özelliklerinin gelişmesi açısından önemlidir.

Etkinlikler.

Üniversite, fakülte ve öğretmen adayının eğitimine devam ettiği şehirde düzenlenen etkinliklerin zenginliği öğretmen adayının kişisel gelişiminde çok önemlidir. Bu kategoride fakültelerin bağlı olduğu üniversitelerin ve de buldukları yerleşim birimlerinin düzenlenen etkinlikleri de şekillendirici olduğu görülmektedir. Şöyle ki, B1'in bulunduğu üniversite kişisel gelişim olanakları açısından daha gelişmiş olanaklara sahipken, B3 bu imkanlardan oldukça uzaktır. Bu doğrultuda, katılımcılar görüşlerini aşağıdaki örneklerle ifade etmektedir. Aşağıdaki örneklerde fakülte B3'e ait bazı örnekler verilmektedir.

“Buna bağlı olmak üzere Dünya Tiyatrolar Günü mutlaka kutlanıyor. Türkçe öğretmenliği içinde tiyatro ve canlandırma isimli bir dersimiz var 7.yarıyıldan itibaren, bu derse giren arkadaşlar her grup 1 yılda 4-5 tane oyun çıkarıyor. Çarşamba günleri ders yoktur bizde, konulmuyor orada bugün mutlaka bir etkinlik yapılıyor. Kulüpler var, o kulüplerin çalışmaları var sanat müziği, halk müziği çalışmaları var halk oyunları çalışmaları var.”(B3, TEBB).

“...Alanında iyi kişileri getirtebiliyoruz, bunun için rektörlükten yardım istiyoruz. Bazen rektörlükte yardımcı olamıyor kendi imkanlarımızla getiriyoruz. Hatta bazıları geliyor, buraya bir daha gelmem deyip geri gidiyor. Bu tip şeyler de yaşayabiliyoruz. Bazılarını fakültenin aracın var, gönderip havaalanından alıp getirtebiliyoruz ama tabii bunlar takdir edersiniz ki kolay olmuyor yani bazen benzin konusu bile problem oluyor ama yine de elimizden geldiğince buranın kampus ortamına çevirmeye çalışıyoruz.”(B3, BOTEBB). İfadesinde dikkat çekici bir nokta olarak fakültenin bulunduğu yerleşim birimine ulaşımının zorluğunun, davetli konuşmacının gelmek istememesidir.

Aşağıdaki ifade de ise, bölüm başkanı B3’ün bazı dezavantajlarının sorun olmadığını, sosyal etkinliklere öğrenci katılımını tartışmaktadır.

“...Ancak bil ilçede yer alışması bir ilde yer alışına göre dezavantajları da getiriyor beraberinde daha sosyal faaliyet, sosyal faaliyet deyince ben bunu da pek anlayamıyorum. Mesela A’da olanlar her gün tiyatroya mı gidiyor acaba? Daha yeni kuruldu A Belediyesi Konservatuvarı ve aklıma geliyor mesela bunun varlığı, A’daki öğrenciler buna gidiyorlar mı mesela yani olması öğrencilerin daha sosyal olması anlamına geliyor mu acaba?”(B3, TEBB).

ifadesiyle aynı fakültede görev yapan bir başka bölüm başkanı, yerleşim biriminin dezavantajlarının çok da önemli olmadığını vurgulamaktadır.

“...Etkili zaman zaman çok etkili oluyorlar. Mesela bizim bir drama topluluğu var. onlar baya oyun moyun çıkarıyorlar. Yani zaman zaman iyi çalışmalar çıkıyor.”(B1, Dekan),

görüşü ile etkinlikleri örneklendirmektedir.

Görüşlerinden örnekler verilen 2 farklı fakültenin dekanı da öğrencilerin etkinliklere yönlendirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Devamında ne geliyor işte sosyal faaliyetlerdir, şeylerdir onları gerçekleştiriyoruz. Onlar için de bir yönlendirme. İşte bu üniversite genelinde bir yönlendirme olabilir. Sosyal etkinliklerin tanıtımı, onlara yönlendirilmesi, öğrencilerin ona çekilmesi vs gibi(B2, Dekan)

“Oysa bizim gibi alanlarda bu faaliyetlerin. Yani çocuk böyle önüne koyacaksın o kadar çok çeşidi, zenginlik ki. Birine mutlaka katılmak zorunda kalacak yani. Öyle çocuklar var ki X’den çıkmıyor. Mesela gelmiş dışarıdan başka bir şehirden, ...’ı görmemiş’ı görmemiş 3 yıl boyunca hiç gitmemiş. İşte bu çocuğu götürmeniz lazım işte.(B1, Dekan)

Bulunduğu yerleşim biriminden dolayı bazı dezavantajlara sahip olduğu ileri sürülen Fakülte B'nin dekanı ise, olumlu bir tablo çizmektedir.

“...Boş zamanı çok onların, bu ortamı istedikleri gibi değerlendiriyorlar kendileri onun için mutlular ve bizim öğrencilerimiz de puanlarına baktığımız zaman baya başarılılar bu konuda. Başka fakültelere baktığımız zaman eğer şehir merkezinde ise çocukların birçok sosyal faaliyeti olabilir, bunu yapmak için belki de derslerini boşlayabilirler ama burada öyle pek bir şey yok çünkü burada her şey birbirine yakın” (B3, Dekan).

Bu görüşüyle dekan öğretmen adayları için sosyal çevrenin genişliğinin öğretmen adayının kendisini geliştirebilmesine ilişkin etkisinden bahsetmektedir.

Yönetsel Güçlükler.

Görüşme yapılan dekanlar ve bölüm başkanları öğretmen adaylarının kişisel gelişim sürecine ilişkin yönetsel uygulamalarını ve karşılaştıkları güçlükleri aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin güçlük olarak belirttikleri konular hem onların yönetsel düzeydeki sorunlarını hem de genel olarak gözlemledikleri sorunlara dairdir.

B1 fakültesinin dekanına ve bölüm başkanlarından birine göre, isteksizlik ve motivasyon eksikliği önemli bir güçlük, bu isteksizliği öğretmen adayının kendi kişisel gelişimine yönelik isteksizliği olarak ifade etmektedir.

“...İsteksizlik var...ya ben yani öğretmenlik mesleğinden daha fazla önemsiyorum. Yani bir kere bu öğretmen adayının insan olmasını, iyi insan nitelikleriyle donanmasını sağlayacaktır” (B1, Dekan.)

“... Yani aslında şöyle, bölüm başkanı olarak gördüğüm şey şu. Ben zamanında bu bölümün içinde çok farklı bir öğrenci kulübü kurmaya çalıştım. Farklı alanlarda çalışabilirsiniz. Özellikle bireysel olarak kendilerini geliştirmek istedikleri alanlarda; ama şunu gördüm. Bir süre sonra bu kulüplerde çözümler başlıyor, dağılmalar başlıyor. Yani öğrenci maalesef motive olamıyor bu tip şeylere ...Yani arkadaşlarıyla birlikte çalışmak, mesela bir tür motivasyon gerektiren bir şey. Hatta ben onlara zamanında proje falan da verdim. Bakın dedim şuanda güz yarıyılında başlayacaksınız, bahar yarıyılında sonunda bu ekibin bana şöyle bir proje üretmesi gerekiyor. Ve bu proje gruplarını seçerken de dedim ki hiçbir zorlama falan yok herkes istediğini. Hatta hiçbir proje grubunda da yer almak istemeyebilirsiniz. Ama sonuçta elde ettiğimiz ne oldu? Hiçbir şey olmadı” (B1, BOTEBB).

Diğer bir güçlük de yeterli kişisel gelişim imkanlarının bulunmaması ve dolayısıyla da bir takım yönetsel çaba gerekliliğine işaret eden B3’de görev yapan bir bölüm başkanının ifade ettikleridir:

“...kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çok fazla ortam yok ama biz bunu dezavantajdan avantaja çevirmeye çalışıyoruz. kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çok fazla ortam yok ama biz bunu dezavantajdan avantaja çevirmeye çalışıyoruz” (B3, BOTEBB).

Öğretmen adayının kişisel gelişim sürecinde güçlük olarak ifade edilen diğer bir konu ise, öğrencinin sosyo-kültürel düzeyi ve üniversite öncesi yaşantı deneyimleridir. Aşağıda görüş bildiren bölüm başkanı, bu tür bir güçlüğü sezinlenmesi durumunda bunun “akademik genel kurulda” görüşüldüğüne dikkati çekmektedir.

“...Yani şöyle. Öğrencinin kendi sosyal ve kültürel kökeninden. Gerçi bize gelen öğrenciler genellikle Türkiye ortalamasının üzerinde oldukları için o konuda çok fazla sıkıntı çektiğimizi söyleyemem; ama münferit olarak yani az sayıda öğrencide bir direnç olduğunu gözleyebilirsiniz. Bazı öğretim üyelerinde böyle bir sıkıntıyla karşılaştığımız söz konusu olabilir. Ama bunu kendi içimizde konuşarak, akademik genel kurullarda bunları dile getirip, bölüm kurullarında bunları dile getirip çözmeye çalışıyoruz. Çok belki aşırı iyimserlik olacak; ama fazla bir engelle karşılaştığımızı söyleyemem. X Üniversitesi’nin atmosferinin yansıdığını, Y’nin atmosferinin yansıdığını söylemek gerekir burada ” (B1, İÖBB).

Öğretmen adayının kişisel gelişim sürecini destekleyecek öneriler ise, fakülte ve Milli Eğitim Müdürlükleri arasındaki ilişkiyi arttırarak uygulama imkânlarını arttırmaktır. Fakülte B1’in dekanı bunu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

“işte yani milli eğitim müdürlüğü önerdi çalışmamızı biz de evet dedik. Çocukları oraya yönlendiriyoruz, uygulamalarımızı orada yapıyoruz. Zaman zaman o öğretmenlerin bir kısmı buraya geliyorlar falan. Bunun çok iyi yapılması lazım. Yani onu biraz daha çalışmamız lazım. Yani o özel öğretim yöntemleri dersini oralarda yapmamız lazım. Bu aslında bir soluk getirir” (B1, Dekan).

Bütçe ve para kaynağı bulma sıkıntısı, öne çıkan en önemli bulgulardan biridir;

“...maddi yani parasal da yani. Kaynağa bakıyor mesela diyelim ki iyi bir konuşmacıyı çağıracağız. Yani biraz çocukları eğlendirecek aynı zamanda işte onlara bir şey öğretecek Yani uçak parasını ödemeniz lazım adamı buraya boşa

getiremezsiniz, burada bir yemek vermeniz lazım. Bütün hepsi, bunların bütçesi yok ki." Bunların bir harcama kalemi yok yani. İşte oradan buradan böyle bir sıkıntı"(B1, Dekan).

"...bütçe imkanların falan olsa biraz daha iyi olabilir"(B1, EBBB).

Daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ile eğitim fakültelerinin işbirliği konusunda görüş bildiren B1 dekanı bu işbirliğine ilişkin farklı ve eleştirel bir bakış açısı ortaya koymaktadır.

"...Bir de bizim dışarıya da verdiğimiz hizmetler var. Mesela kardeş okullar diye 3 tane ilköğretim okuluyla bağımız var bizim ve her dönem onlara bizim hizmet götürmemiz gerekiyor. Bu iyi bir şey ama öyle ki onların beklentisi ilginçtir. Onlar da istiyorlar ki onların işlerini yapalım halbuki öyle değil yani. Beraber bir şey yapacağız. Yani neredeyse bizi orada derse sokacak, öyle bir beklentileri var...yani her türlü imkanı sağlamamızı istiyorlar yani donanımı. Yani benim öyle bir gücüm yok ki Onlar da birlikte çalışmaya çok yatkın değil. Yani enteresan bir kültürümüz var bizim. Birlikte çalışmayı sevmiyoruz yani. Böyle de bir durum" (B1, Dekan).

Aynı dekanın yönetsel güçlük olarak ifade ettiği diğer bir nokta ise, örgütsel iş akımı içerisinde sorun çözümlerinin genellikle üst yönetimden beklenerek, aradaki yönetsel kademelerin atlanmasına ilişkindir.

"...Yani bölüm de dekanlık adına çalışıyor aslında, anabilim dalı da keza öyle. Ama herkes işini, bu kültürel bir şey, işini dekanla ya da dekanlıkla görmek istiyor. Herkes işini dekanla görmek istiyor" (B1, Dekan).

Yönetsel yetki kullanımına ilişkin bir değerlendirmeyi de aynı fakülteden bir bölüm başkanı aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

"...Yani şimdi bolum başkanlığını olabildiğince hızlı bir şekilde yapabiliyorum o kadar da beni sarsamıyor yani onu iyi değerlendirmek lazım. Yani hem insanların zamanı almayacaksın hem kendi zamanını, yani öyle bir görevler bekleniyor ki bizden onlarla uğraşsan yani mesela 2.gun 2 gün daha doğrusu buradaki bütün öğretim görevlisine sorulması gereken şeyleri sorular soruyorlar. Mesela 2 gün sonra bizden istiyorlar yani anlıyorsun ki bu çok fazla önemsenmiyor yani bütün bolumu de ayağı kaldırmamaya çalışıyorum. Yani dolayısıyla bir iki ilgili arkadaşın yardımını aldığında o kadar şey yük çok fazla olmuyor"(B1, EBBB).

Aynı dekan öğretmen adaylarının kişisel gelişimine dönük planlamalarında personel sıkıntısı yaşadıklarını, mevcut personeli de çalıştırmakta zorlandıklarını ifade etmektedir:

“...Bir de bizim fakülte çok küçük olması nedeniyle personelimiz az, yani biraz seçenek o zaman daralıyor yani. Yani insanları çalışmakta zorlanıyoruz onu söyleyeyim. Bu biraz bazı şeyler fedakarlık istiyor bazı çalışmalar. Gönüllülük istiyor, yani orada biraz zorlanıyoruz Bizim hocaların hepsi neredeyse, hepsi yurt dışı yaşantısı geçirmiş hocalar yani. İşte Avrupa'nın ya da Amerika'nın 3 aylık programları var şu anda YÖK'ün imkan verdiği. Hemen herkes gitti yani halen gidenler var. Onlar kendi yaşantılarını paylaşıyorlar sonra, orada yaptıklarını anlatıyorlar, öğrencilerle paylaşıyorlar” (B1, Dekan).

B1'deki bir bölüm başkanı da ders yoğunluğunun yöneticiliğin birlikte yürütülmesinin zorluğuna dikkat çekmektedir:

“...30+10 mesela 2. öğretim olduğunda da öyle oluyordu. Şimdi bunun mesela şöyle olması lazım asıl sunun yani hocalar açısından diyorum. Yani mesela bos zamanında bir arkadaşım yeni geldi geçenlerde Amerika'dan o söyledi bos zamanında ancak dinlenebiliyorsun dedi. O da dinlenebilersen ne kadar dinlenirsen yani oysa hani böyle bir zaman olmalı ki aynı zamanda hep dinlenmesi hem de kitap okuyabilmelisin ve kafayı toplayıp işte X'in bilmem Türkiye'nin eğitim öğretim alanından pdr de şuna ihtiyacı var deyip o konuya kanalize olman lazım bizde öyle bir kısıtlama zaman var ki yöneticiliğe, sadece derse girmeye zamanın kalıyor öğretimi tam yapamıyorsun açıkçası” (B1, EBBB).

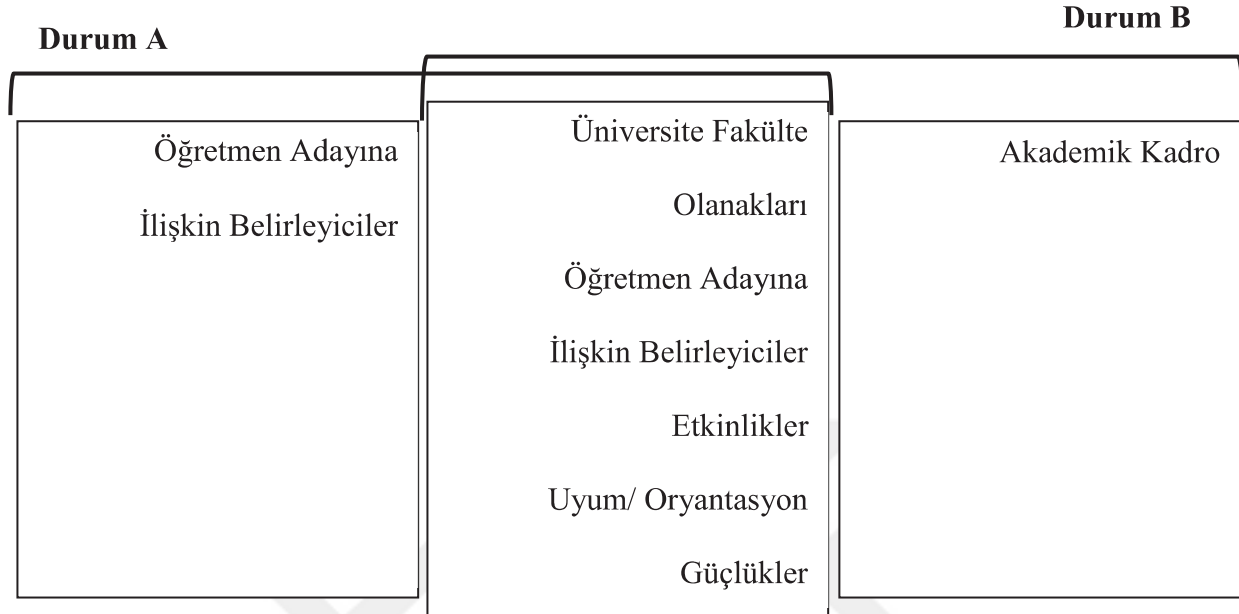
Fakülte B2'nin dekanı ise, güçlükler konusunda ve çabası konusunda içsel bir değerlendirme yapmaktadır:

“....Yani mutlaka. Ben hani belki yani paylaşmak gerekmez ama. Güçlükler hocam var. Yani şöyle diyeyim ben yuvarlayarak söyleyeyim ya da bir şey üzerinde. Sizin bir hedefiniz olduğu zaman karşılaşacağımız mutlaka güçlükler, şunlar bunlar olur. Yani o güçlük kendiniz bile olabilirsiniz. Bu konuda elbette ki yani güçlükler, şunlar bunlar var. Fakat ben yani üniversitenin aktivitelerini, eğitim fakültesinin üniversitedeki konumlanışı açısından baktığımda yani bir umut falan değil, yani eğitim fakültesinin geçer puan aldığını düşünüyorum. Fakat çabalamak lazım. Yani işte az önceden beri konuştuğumuz o ilkeler doğrultusunda, kadrolar doğrultusunda işte adalet duygusu doğrultusunda bunların hepsi düzelir. Eksiklikler düzelir” (B2, Dekan).

Yukarıdaki ifadelerde özetle; dekanlar ve bölüm başkanları, maddi kaynak sıkıntısına, akademisyenlerin işbirliğine katılım isteksizliğine, öğretmen adaylarının katılımlarının azlığına, etkinlik düzenleyebilmek konusunda fakültenin eksikliklerine değinmektedir.

Öğretmen Adayının Kişisel Gelişimine İlişkin Bulguların Durum A ve Durum B

Açısından Karşılaştırılması



Şekil 6 Durum A ve B'de Kişisel Gelişim

Durum A ve B karşılaştırıldığında dikkat çeken ilk bulgu, Durum B'de daha bulgu yoğunluğunun daha fazla olduğudur. Bunun nedenlerinden biri olarak Durum A'da görüşme yapılan katılımcı sayısının Durum B'ye bir kişi eksik olması gösterilebilir.

Öğrencinin üniversiteye uyumunun önemi, etkinliklerin katkısı, öğrencilerin motivasyon eksikliğine, şehrin kişisel gelişime etkisine ilişkin bulgular benzerlik gösterirken. Akademisyenlere ilişkin bulgularla ilgili Durum A'da ifadeler sınırlıdır. Öte yandan öğretmen adayının özellikleri ile ilgili Durum A'da Durum B'den farklı olarak yaş faktörü yani olgunlaşma vurgusu yapılmıştır.

Kişisel gelişim sürecinin desteklenmesi konusunda öne çıkan önemli bir nokta, fakülte ve üniversite olanakları olarak çıkmaktadır. Bu noktada, Durum A'daki fakültelerin kurumsallaşma ve üniversite olanakları açısından daha avantajlı olduğu söylenebilir. Durum

B’de ise, fakülte olma tarihi en yeni olan fakülte, bağlı olduğu üniversite imkanları çok daha zengin olduğu için dezavantaj yaşamamaktadır.

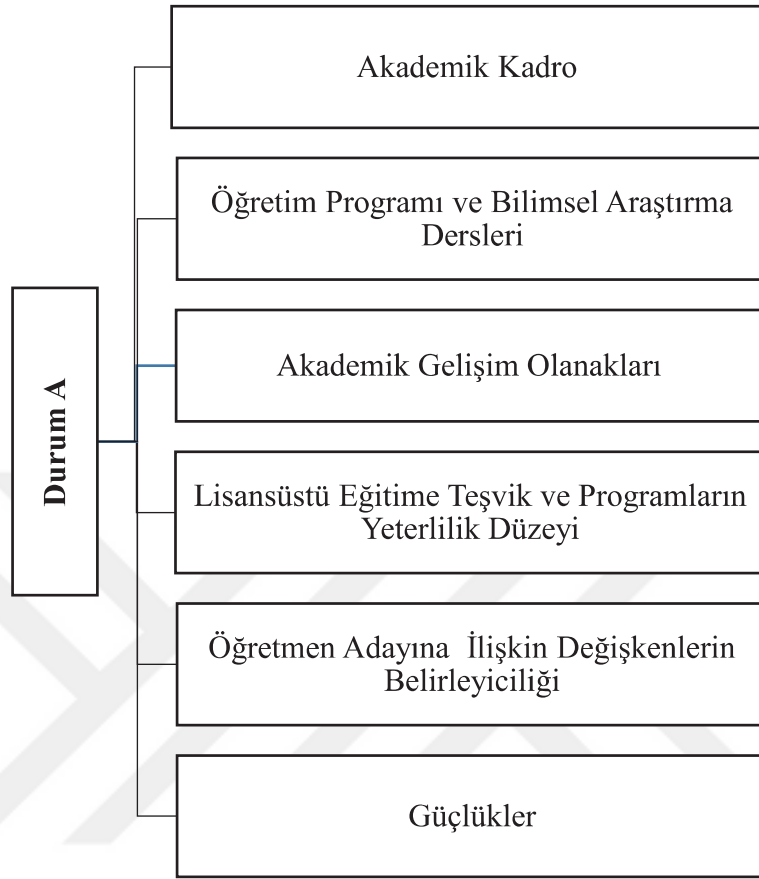
Bütçe ve kaynak bulma sıkıntıları her iki durumda da aynı şekildedir. Özellikle üniversiteye davet edilen kişilerin masraflarının karşılanması konusu genel olarak öne çıkan bir zorluktur.

Akademik Gelişime İlişkin Bulgular

Öğretmen yetiştirme sürecinden öğretmen adayının mesleki, kişisel ve akademik gelişimlerine ilişkin yönetsel uygulamaları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, üçüncü alt amacını oluşturan boyut “akademik gelişimdir”. Bu boyuta ilişkin olarak görüşme sürecinde katılımcılara “Eğitim fakültesi öğrencilerinin, birinci sınıftan son sınıfa kadar olan akademik gelişim sürecinde etkili olan faktörler sizce nelerdir” ve “Eğitim fakültelerinde öğrencinin akademik gelişimine katkı sağlamak amacıyla neler yapılabilir, bir yönetici olarak ne düşünüyorsunuz” soruları yöneltilmiştir. Yöneticilerin uygulamalarını ve karşılaştıkları güçlükleri daha derinlemesine analiz edebilmek amacıyla alt sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılardan alınan cevaplar akademik gelişimi etkileyen faktörler (unsurlar), yönetsel uygulamalar, yönetsel ve karşılaşılan güçlükler açısından analiz edilmiştir.

Durum A için akademik gelişim sürecine ilişkin bulgular

Durum A için öğretmen adayının akademik gelişim sürecine ilişkin başlıca bulgular; akademik kadronun kalitesi, bilimsel araştırma dersleri, lisansüstü eğitime teşvik ve programların yeterlik düzeyi, öğrencilere ilişkin değişkenlerin belirleyiciliği ve yönetsel güçlüklerdir.



Şekil 7 Durum A İçin Akademik Gelişimi İlişkin Bulgular

Akademik kadro.

Akademisyenlerin ya da yer yer öğretim üyesi olarak da bahsi geçen akademik kadronun kalitesine ilişkin görüşler, bu araştırmanın tüm alt amaçlarının bulgusu olarak ortaya çıkmıştır. Bu alt amaçta ise sorgulanan temel değişken akademik gelişim olduğu için, öğretmen adayının bu gelişim sürecine en çok katkı sağlayacak araç olarak akademisyen kalitesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

“..Öğrencilerin akademik gelişimlerinin iyi olması için öğretim elemanlarının akademik gelişimlerinin iyi olması gerekiyor. Bölümün akademik başarısının iyi olması için diğer bölümlerin ve fakültenin akademik başarısının iyi olması gerekiyor Ee bu bir bütün halinde yapılacak çalışmanın sonucunda ortaya çıkacak bir şey yani.” (A1, YDEBB).

“...Ben öğrenci sayesinde kendi doğasına yakın olarak kendine uygun hoca buluyor ve o hocanın etrafında şekillenmeye başlıyor. Koçluk da denebilir. Lider öğretmen gibi akademisyen olmalı, liderlik etmeli, öğrencinin kendini lider olarak gördüğünde bir çok şeyi başarabileceğini bilmesi gerekir. Sorumluluğu olduğunu düşünür. Oysa Türkiye’de önemli sayıda arkadaşımız dersini verir çıkar, önemli bir sorumluluğu yoktur. Ama işte bu şeyden kaynaklanıyor. Bu bizim memur sistemimizden kaynaklanıyor. Şeyhin kerameti kendine menkuldür”(A2, İÖBB).

Bu iki fakültenin farklı bölüm başkanlarının görüşleri, kaliteli öğrenci yetişmesi için akademisyenin kalitesine işaret etmektedir. İkinci görüşte (A2, İÖBB) akademisyenlerin liderlik, koçluk gibi özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Akademisyenlerin kalitesine değinen diğer bir görüş ise, akademisyenlerin dersi işleyiş yaklaşımına ilişkindir. Örnek vermek gerekirse;

“...Aslında bütün hocalar onu yapsa hiç tek bir kitap 2 kitap önermeden kitap listesi verip bunlardan sorumlusunuz desek acaba daha mı iyi olur? Ama orada işbirliği lazım işte herkesle işbirliği..Ya öyle hiçbir şey konuşulmadı da yapılmadı da. Ama ben hep şey düşünmüşümdür, ilk geldiğim seneler onu yapıyordum. Hiçbir kitap ismi vermeden kitap listesi verip öğrenciye bunlardan sorumlusunuz demeyi. Normal kitaplarda ben zorunlu şöyle tutuyorum, kütüphanelerinde olsun istiyorum”(A1, EBBB).

Bir diğer örnekte ise, farklı bir bölüm başkanı derslerin işleniş tarzının, akademik gelişim açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

“...Özellikle hocalarımızın bu konudaki hassasiyeti, dersi işleyiş biçimleri ve onların akademik becerileri kazandırılması yönündeki çabaları çocukların bu değişimi yaşadıklarını bizzat gözlemleyebiliyoruz. Bizim de özellikle hocaların dersi işleyiş şekilleri, tarzları özellikle çocukların akademik gelişimlerini etkiliyor dedik. Gerçekten çocuklarımızda akademik açıdan büyük bir değişim gözlemliyoruz. Bu belki üniversite havasından olabilir, fakültenin havasından olabilir ama bunda en büyük rolün hocaların dersi işleme tarzından kaynaklandığını düşünüyorum açıkçası”(A1, YDEBB).

Öğretim programı ve bilimsel araştırma dersleri.

Öğretmen Adaylarının akademik gelişimlerine ilişkin diğer bir belirleyici unsur da öğretim programı ve bilimsel araştırma dersleridir.

Aşağıdaki ilk örnekte bir bölüm başkanı bir araştırma yapılırken ya da, bir ders anlatılırken temel bilgilerin kavranmamış olmasını eleştirmektedir.

“...Şimdi, son zamanda yine bir olumsuzluk, şöyle temel bilgilerin verilmeden öğrencileri araştırma peşine koşuşturmak. Araştırma güzel bir yöntemi biliyoruz. Ama temel kavramlardan, bilgilerden yoksunsa, teorik temeller oluşmamışsa, neyin üzerine ne yapacak? Temeli yoksun bir sürü araştırma yapan, araştırmacılarımız bile var. Teorik temeller yok. İşte bu lisansta başlıyor. Mesela düşünün ki bir Mesleki Rehberlik dersi verilecek. Orada ilgi gibi, yetenek gibi, değer gibi mesleki rehberlikle doğrudan ilişkili olan kavramlar öğretilmeden öğrenci o dersten geçiyorsa, o ders yerine getirilmedi demektir. Her dersin bu şekilde temel kavramları vardır. Bunlar bir kere öğretilmeli. Yani buna şöyle bir karşı duruş oluyor, korkunç derecede bir bilgi şeyiyle karşı karşıyayız, bunun hepsini biz öğretemeyiz. Biz hepsini öğretin demiyoruz ki, "temel kavramları öğrenmesi lazım ama lisans düzeyinde. Ondan sonra gerekli olanı öğrensin, gereksizleri değil” (A2, EBBB).

Derslerin katkısını bir başka bölüm başkanı da şöyle değerlendirmektedir:

“...Programa bakarsak Bilimsel Araştırma Yöntemleri var, böyle bir teorisi de veriliyor o dersin aslında. Eleştirel bakma ya da bilimsel bakma her öğrenci de farklı oluyor” (A2, TEBB).

Öğretmen adaylarının akademik gelişiminde bir diğer önemli vurgu da öğretim programının içeriğine yöneliktir:

“...Programların aslında temel şeyler, dersler vardır programların içeriğinde. Bu temel derslerin ikide bir de değiştirilmemesi lazım. Mesela Eğitim Psikolojisinin dersi geçmişte bir değiştirilme Gelişim ve Öğrenme oldu, bir daha değiştirildi bilmem.. Bunlar gereksiz şeyler. Komunun adını, dersin adı haline dönüştürdüler vs. Yani bazı böyle temel taşlar dediğimiz şeyler vardır. Bunların oynatılmaması lazım” (A2, EBBB).

Akademik gelişim için ifade edilen diğer önemli bir nokta da, öğretim programının uygulanması ve merkezîyetçi program yerine daha özerk bir öğretim programı gerekliliğine ilişkin görüşür:

“...Akademik gelişim programların iyi uygulanması, geliştirilmesi ve programların merkezîyetçilikten uzaklaştırılması”

Akademik gelişim olanakları.

Öğretmen adaylarının akademik gelişimine katkı sağlayan diğer bir bulgu da, akademik gelişim olanaklarına ilişkindir. Bu olanakların geliştirilmesine yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerden örnek vermek gerekirse:

“...Ben Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’e dedim ki, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları bunları ilk öğrencilerde görecektim. Sizin imkanlarınızın hepsi bizde yok dedim. Akıllı tahtayı falan izledim. Ben bakan beye dedim ki, bizim fakülteler alamayacak biz size hizmet üretiyoruz ama sonuçta fakültenin imkanları sınırlı ve pek çok imkanın öğrenciye sunulmalı ve bu da eğitim amacıyla kullanılmalı. e-kitaplar var çocuk elinde kitaplıkla dolaşacak, eğer siz eğitim sisteminizi buna göre düzenlemezsiz bizim yaptığımız gibi editörü olduğunuz kitabı verirseniz ve soruları oradan sorarsanız sadece o bölümü okur. Kitaplara göre soru sorulmalı-bir çok kitaptan yani”(A3, İÖBB)

Aynı bölüm başkanı kütüphanelerin açık olduğu saatlere dikkat çekerek, bu olanaklardan yararlanma aralığının önemine dikkat çekmektedir.

“...Kütüphaneler eskiden memurlar gidiyor diye 5te kapanyordu. Ya da eğitim öğretim bitince 6-7de kapanyordu şimdi 12’ye kadar açık”(A3, İÖBB).

A2 fakültesinin dekanı ise, akreditasyona dikkati çekerek, öğrencinin akademik gelişimine uygun zemin hazırlamak için gerekliliğini ifade etmektedir:

“...Akreditasyonda, Amerika’da öğretmen yetiştiren kurumların %30’u akredite olamamış ve bazı eyaletlerde 2 sene bazılarında 3 sene yeterli puanı alamazsanız yaptırımlar uygulanıyor. İşte bu olsa herkes öğrencisine çok iyi yetiştirilmesi gereken bir fidan gibi bakar ve senin söylediklerin farklı zeminde konuşulur. Bizde şöyle nasılsa bunlar kendi kendine büyüyor, devletçi bakış açısı böyle, ne Amerika’daki ne de Avrupa’daki gibi ilgilenmiyoruz, orada öğretim üyesi başına 10-15 öğrenci düşerken biz de sayı, öğretim üyesi, öğretim elemanı hepsi dahil edilerek sayı 32 oluyor”(A2, Dekan).

Lisansüstü eğitime teşvik ve programların yeterlilik düzeyi.

Öğretmen Adayının akademik gelişimine ivme kazandıran önemli bir çıkarım, lisansüstü eğitim programlarına ilişkindir.

Bu kategoride ilk örnek, öğretmen adayının akademik olarak teşvik edilmesinin önemine dikkat çeken görüştür:

“...Genellikle aslında başarılı olan öğrenciler istiyor onu. Belli bir başarıya gelmiş çocuk, sınıfta da etkin olan kişiler soruyor, Nasıl akademik olunuyor diye, sınıfta soruyor. Ben anlatıyorum, açıktan anlatıyorum yani. Şunları şunları şunları yapmanız lazım, şimdiden tedbir almanız lazım, akademik olarak notlarınızı üst düzeyde tutmanız lazım, kendinizi alanınızda üst düzeyde hazırlamanız lazım diye ben anlatıyorum.”(A1, EBBB).

Bu kategorideki diğer bir görüş ise, akademik gelişim olanağı olarak lisansüstü programları açabilmek ve talep eden öğrencilerin talebine cevap verebilmek üzerinedir.

“...Yani akademik anlamda şu anda mesela bizim yüksek lisans programımız açık ama öğrenci almıyoruz. Sebebi de şu 2 doçent şartı var yüksek lisans yaptırabilmek için. Şu anda 2 doçentimiz olmadığı için bölümde. (Hep mi kapalıydı hocam?) Yok, 2 dönem aldık eski bölüm başkanı profesör, emekli olunca o gidince sistem düştü, aşağı düştü, koşullar yükseldi. Zaten bu şart o dönem yoktu sonradan geldi 2 doçent şartı, 2 doçent şartı gelince yüksek lisansımız açılmadı. Bu da bizim zayıf yönümüz tabii. Yüksek lisansımızı bir an önce canlandırmak, öğrencilerin akademik anlamda da yani öğretmen olmayacağım ben, üniversite ortamında çalışmak istiyorum, araştırma yapmak istiyorum diyen öğrencilere de kapıyı açmamız gerekiyor. (A2,TEBB).

Öğretmen adayının akademik gelişimini “akademik kariyer” olarak ele alan bir bölüm başkanı, öğretmen adaylarının eğilimini şöyle ifade etmektedir:

“...Zaten sınıfta da sorduğumuzda veya da mezuniyet sonrasında öğrencilerin gelip bizimle konuşmaları %10 civarında falan bir öğrencinin akademik çalışma yapmak istediğini, üniversiteye geçmek istediğini söylüyor. Bu da belki yeterli değil ama yani çok düşük bir başarı da sayılmaz diye düşünüyorum. Genelde akademik zaten kariyer yapmayı tercih ediyorlar. Ya okutman olarak giriyorlar ya yüksek lisans doktora başlıyorlar. Yani o şekilde isteklerin daha fazla olduğunu görüyoruz”(A1, YDEBB).

Öğretmen adayına ilişkin değişkenlerin belirleyiciliği.

Bu kategoride öğretmen adayının kendi özellikleri ve geliştirmesi gereken özelliklerine değinilmiştir. Bu özelliklerden ilki öğretmen adayının okuması ve kendini geliştirmesine ilişkindir.

“...Bir kere okuması lazım. Kesinlikle farklı farklı yapıdaki düşünceleri okuması lazım. Farklı düşünceleri okumazsa zaten eleştiremez. Yani tek tür okuduğunuzu düşünelim, tek tür bir kitap. Hep aşk romanları okuduğumuz zaman sadece aşk romanıyla ilgili konuşabilirsiniz. Başka şey yapabilir misiniz? Yapamazsınız. Dolayısıyla farklı farklı yapıdaki eserleri okumak, farklı gazeteleri karıştırmak, onlar üzerinde düşünmek gerekiyor. Yani öğrenme bireysel diyoruz bakın. Biz burada öğrenciye ne söylersek söyleyelim, ne kadarını kazanıyor dersiniz, hiç bilmiyoruz aslında. Yani senenin sonunda belki geçiyorlar ama ne kadar kazandı, ne kazandı, neyi ne kadar yaşadı? Bilemiyorsunuz”(A1, EBBB).

Aşağıdaki görüşte ise bölüm başkanı, öğretmen adayının kendi öğrenmesinden sorumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır:

“...Nelerden istifade edeceğini bilmeli. Yine iş öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirmesi ile alakalı. burda iş bitmiyor. Strateji geliştirme, ne yapması gerekli? Biz durum değerlendirmesi, buna uygun olarak ne yapabilirim soruna cevap vermesi, strateji geliştirmesi, bakıyorum ben şimdi. evlerde şurda burda, üniversite öğrencisi ne yapacağını bilmiyor. Canı sıkılıyor, ne yapacağını bilmiyor”(A3, DKABEBB).

Bir diğer görüş ise öğretmen adayının geçirmiş olduğu akademik gelişime dikkat çekerken bunun öğretmen adaylarının karşılaştığı akademik çalışmalar sayesinde olduğunu ifade etmektedir:

“...Akademik açıdan elbette çocuklarda bir değişim oluyor. Görebiliyoruz bunu. Yani 1. sınıfa gelen çocuklar ile 4. sınıfta olan çocuklar arasında akademik açıdan çok değişikliklerin olduğunu görüyoruz. Çünkü çocuklar bu eğitim sürecinde sürekli akademik çalışmalarla yüz yüze geliyorlar, karşı karşıya geliyorlar.” (Fakülte A1, YDEBB).

Güçlükler.

Araştırmaya katılan bölüm başkanları ve dekanların görüşlerine göre öğretmen adaylarının akademik gelişim süreçlerindeki uygulamalarında çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlükler sistemden kaynaklandığı gibi yönetsel düzeyde de olabilmektedir.

Öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıfta yoğun bir şekilde karşı karşıya kaldıkları atanma/KPSS(Kamu Personeli Seçme Sınavı) kaygısı, derslere olan ilgilerinde, tutumlarında belirleyicidir.

Aşağıdaki örnekteki bölüm başkanı bu konuya ilişkin görüşünü;

“...Yani bizden kaynaklanan bir şey değil. Mesela bu alan sınavıyla ilgili çok soru geliyor. Öğrenciler sınavsız atanmak istiyorlar. Tabii böyle 4 yılı bitirdikten sonra, 4 yıl burada kaldıktan sonra eve gidip işsiz olmak onların çok zoruna, ağırına gidiyor. İşte onlara soruyorlarmış çevreden Sen ne oldun şimdi falan? Ne yapacaksın diye?Yıllarca atanamayan adaylarımız da oluyor, öğretmen adaylarımız da oluyor. Tabii bu bize yansıyor. Öğrenciler bize Hocam işte siz bir şey yapamaz mısınız bu alan sınavı olmasa ya da KPSS olmasa, biz direkt atansak falan diye? Böyle şeyler de bekliyorlar bizden. Ama yapacağımız bir şey yok, sistem böyle işliyor ve biz de bu sisteme dahiliz, bu sistemin içindeyiz. Yani bana kalırsa olmasın; ama bana kalmamış gibi bir şey.”(A2, TEBB).

şeklinde ifade etmektedir.

Akademik kadronun yeterli sayıda olmamasının yanı sıra diğer bir güçlük, atanan kadroların uygunluğuna ilişkindir. Buna;

“...fakültelerdeki yetiştirme koşullarıyla kalmıyor. Politik atamalar var, sadece yetiştirme koşullarımızla olamıyor”(A2, BOTEBB).

ifadesi örnek olarak verilebilir.

Katılımcıların görüşlerine göre bir diğer güçlük de, kaynak ihtiyacıdır:

“...Yani uluslararası yayınların, ders kitaplarının satılabileceği, alınabileceği bir kültür şehri ortamın hazırlanması. Yani sadece internetteki o popüler bilimle ilgili bilgilerden ziyade bizim akademik temelli kaynaklara ihtiyacımız var. Dolayısıyla kaynak, ders kitabı şeklinde, kaynak kitaplar şeklinde kitaplar elde edilmesinde sıkıntımız var.”(A1, YDEBB).

Araştırmanın bulgularında lisansüstü eğitim olanakları, akademik gelişim için önemli bir gereklilik olarak belirtilmektedir. Bu olanakların öğretim üyesi sayısına bağlı olmasının yarattığı güçlüğü bir bölüm başkanı şöyle ifade etmektedir:

“...Yani akademik anlamda şu anda mesela bizim yüksek lisans programımız açık ama öğrenci almıyoruz. Sebebi de şu 2 doçent şartı var yüksek lisans yaptırabilmek için. Şu anda 2 doçentimiz olmadığı için bölümde. (Hep mi kapalıydı hocam?) Yok, 2 dönem aldık eski bölüm başkanı profesör, emekli olunca o gidince sistem düştü, aşağı düştü, koşullar yükseldi. Zaten bu şart o dönem yoktu sonradan geldi 2 doçent şartı, 2 doçent şartı gelince yüksek lisansımız açılmadı. Bu da bizim zayıf yönümüz tabii. Yüksek lisansımızı bir an önce canlandırmak, öğrencilerin akademik anlamda da yani öğretmen olmayacağı ben, üniversite ortamında çalışmak istiyorum, araştırma yapmak istiyorum diyen öğrencilere de kapıyı açmamız gerekiyor. İşte bilimsek yaklaşımda bunu şeyde çok ölçemiyoruz, lisansta çok ölçemiyoruz. Daha çok yüksek lisansta falan başlıyor. Şu anda da öğrenci almadığımız için belki bu bir zayıf yanımız olarak görünebilir”(A2, TEBB).

Öte yandan eğitim fakültelerinin kurumsal rolüne dikkati çeken ve dekanlık deneyimi de bulunan bir bölüm başkanı, özellikle rekabet konusunda akretitasyona dikkati çekmektedir:

“...Akretitasyon, eğitimin kalitesini arttıracak önlemler .o nedenle eğitim fakültesi hocalarının kalitesini ciddi arttırmak lazım. Eğitim fakültesinde önce kurumsal rolün iyi tanımlanması lazım, birbirimizin rolüne odaklanacağımıza öğretmen yetiştirmeye odaklanmamız lazım bütün personel. Akretitasyon yok rekabet yok, dolayısıyla kalitede çok yükselmiyor. Herkes rutin işini yapıyor, daha bağımsız, daha liberal olmalı, siyasi anlamda liberal değil” (A1, İÖBB).

Eğitim fakültelerine benzer bir eleştiri de, akademik kadro niteliğinin her eğitim fakültesinde aynı olmamasına ilişkindir.

“...Yani akademik böyle gelişime bakıldığında Eğitim Fakülteleri diğer fakültelerin bir adım gerisinde gibi duruyor, yani biz böyle bakıyoruz şu anda. Ama genel izlenim şu, onu söyledim genel tablo şu yani bütün fakültelerin bir adım gerisinde akademik yükseltme açısından. En üstte olmalı. Burada çalıştığım için söyleyemiyorum çünkü mühendisi, doktoru, bütün meslek alanları mutlaka öğretmenin elinden geçiyor. Bunu herkes biliyor. Bu herkesin bildiği, genel doğru olmuyor çoğu zaman.Yani bence üniversite üniversite olarak bakmak lazım. Çok genel bir şey söyleyemeyeceğim ben bu konuyla ilgili. Çünkü bir üniversiteye gidiyorsunuz çok güzel bir akademik kadrosu var, öbür tarafa gidiyorsunuz eksikler var. Bir de hani genel bakarsan mesela Doğu’ya Güneydoğu’ya gittikçe yeni açılan fakültelerde falan durumun hiç de iyi olmadığı söyleniyor. Hani içinde değiliz ama hani hoca açısından, lise öğretmenlerinin falan derslere girdiği söyleniyor ücretle” (A2, TEBB).

Durum B için akademik gelişim sürecine ilişkin bulgular

Durum B için öğretmen adayının akademik gelişimine ilişkin başlıca bulgular; akademik bilinç eksikliği, akademik kadronun kalitesi, derslerin akademik gelişime etkisi, akademik yayın sürecini tanımak, akademisyenler arasındaki yetersiz işbirliği, akademisyenler için donanım desteği, akademik yazma-okuma becerisi, bilimsel araştırma derslerinin önemi şeklinde özetlenebilir.



Şekil 8 Durum B İçin Akademik Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular

Akademik Kadro

Akademik kadronun niteliği öğrencinin yani öğretmen adayının gelişimindeki önemi diğer alt amaçlarda da ortaya çıkan bir bulgudur. Bu tema altında ise, Durum A'DA olduğu gibi, öğrencinin akademik gelişimini doğrudan etkileyen bir bulgudur.

Aşağıdaki ifadede, bölüm başkanı nitelikli öğretim üyesi ihtiyacını vurgularken, meselenin “derse girmek” olmadığını ifade etmektedir:

“...Ama akademik anlamda her zaman ihtiyacımız vardır yani niçin olmasın? Şu anda biz bir doçent arayışı, en azından doçent öğretim üyesi arayışı içerisindeyiz. Keşke olsa. Bu sadece bizim ders verme bazında isteğimiz değildir, akademik gelişimimizi sağlama açısından da hep bunları telkin etmeye çalışıyorum arkadaşlara. Ama biz hep şey boyutunda kaldık maalesef, ders boyutunda kaldık” (B2, TEBB).

Lisans düzeyinde en iyi öğretim elemanının derse girmesini sağlamak da, öğrencinin akademik gelişimi açısından önemli bir yönetsel çaba olarak gören dekan;

“..Var şu anda şeyi zorluyorum. Şeyi zorluyorum ben. Yani bu çeşitli bölümlerimizin formasyon dersleri var. yani normal öğretmenliğe hazırlık işte. Oraya biraz daha bu konuda donanımlı öğretim elemanlarını değerlendirmek. Oradan başladık işte başka ne yapabilirim ki yani. Onları sisteme sokmayı. eğitim bilimleri bölümünde bu konuda donanımlı çocukları oralara doğru yönlendirmek ve bir kerede memnun kaldılar mı hemen istiyorlar ertesi yıla da”(B1, Dekan).

şeklinde açıklamaktadır bu düşüncesini.

Öğrencinin akademik gelişimine akademisyenin özgür ve nötr düşüncesi yansır:

“....Şimdi yine hoca faktörü önemli burada. Eğer hani hoca özgür düşünüyorsa, hani esnekse, açık fikirliyse bunu öğrencilerine yansıtır hani ve öğrencilerde birlikte çalışmaya, farklı görüşlerde de olsalar birlikte bir proje yapmayı veya işte, yani birlikte çalışmayı birlikte olmayı öğrenirler. Ama eğer hocanın önyargıları varsa. Bu siyasi önyargılar olabilir, hani ırkçılıkla ilgili önyargılar olabilir yani kişisel önyargılar olabilir. Yani biz cüppe giyiyoruz, neden giyiyoruz cüppeleri? Nötr olmak için. Yani nötr olmayı başarıyorsa bir hoca, evet hoca başarırsa öğrenci de bunu büyük ölçüde başarır diye düşünüyorum ben” (B2, TEBB).

“...Gerçekten ne istiyor? Nasıl ders işlemek istiyor? Çoğu hoca bence sormuyor bunu. Derste neler yapmak, neler görmek istiyor? Ben üniversitenin geneli için söyleyebilirim, hani burayı da belki dahil edebiliriz. Aslında burada olma, varlık nedenimiz tamamen öğrenci değil mi? Bizim üniversitede ya da diğer okullar için de söyleyebiliriz. Özne konumunda olan kişi öğrenciler. Ama çoğu zaman biz onu nesne konumuna sokuyoruz. Sadece onlar bir sınıfta bizi bekleyen, işte not alan, sınavlara soktuğumuz, bir not verdiğimiz nesnelere dönüşüyor. Hayır, aslında tüm okullarda özne konumunda olan kişi kim? Öğrenciler değil mi? Onlar ne istiyor, nasıl bir okul istiyor, neler yapmak istiyorlar. Çok işin hani, dersleri iş yükü olarak görüyoruz ya da başka işleri bir öncelik haline getiriyoruz. Asıl öncelik olması gereken öğrencilerimizi biz göz ardı ediyoruz.”(B2, EBBB).

Akademik bilinç ve beceri kazanımı.

Öğrencinin akademik gelişiminde ortaya çıkan bir diğer kategori “*akademik bilinç ve beceri kazanımı*” dır.

Akademik düşünme yapısının eğitimle kazandırılabilceği düşünen bölüm başkanları:

“...*Akademik düşünme yapısı çocuğa empoze edebilir*” (B2, TEBB).

“...*Yani mesela bir şenliğimiz var. Bir ay boyunca burada kültürel faaliyetten geçilmiyor. Yani bu öğrenciler için de çok önemli. Hatta bu seneki öğrenci kurultayında ben öğrencilere şunu söyledim. Dedim ki; hepinizin sertifikasını ben ayrı ayrı imzalayacağım ve mutlaka bunu özgeçmişinize ekleyin. Böyle bir kurultayı organize ettiğinizi ve organizasyon komitesinde görev aldığınızı mutlaka ekleyin. Çünkü biliyorsun artık sadece hangi fakülteden mezun olduğun sorulmuyor gittiğin yerlerde. Sertifikaların, eğitimlerin, sosyal olarak ne yaptığın, hobilerin bile sorulduğu yerler var. Dolayısıyla biz öğrencimizi sadece akademik olarak değil; sosyal boyut tarafından da desteklememiz gerekiyor*”(B1, BOTEBB),

şeklinde uygulamalarını paylaşmaktadırlar.

Öğrencileri farklı öğretim yöntemleri kullanarak eğitim vermek de akademik gelişimlerine katkı sağlar. Buna ilişkin görüş;

“ *Yani çekirdek, çekirdek gruplarla çalışmak. Yani mikro öğretim yapmak gerekiyor. Mesela ben Hollanda'ya gittiğimde şeyi gördüm böyle dönemlik değil dersler. Mesela 15 gün, 1 ay seçebiliyorsun. Modül modül ve o modülleri en son çocuklar diyelim, bizim alta büyük salon var, orada projelerini sunuyorlar aktif olarak. Yani ne yaptılar, nasıl uyguladılar, bütün okula sunuyorlar yani ve çok aktif, öğrenci aktif*”(B2, İÖBB),

şeklinde dir.

Akademisyenler arası işbirliği ve etkileşimin sonucunu da öğrencinin akademik gelişimi açısından önemli bir görüşe göre kütüphanelerin 24 saat açık olması da ayrıca akademik gelişim açısından önemlidir:

“...*bölümler arası etkileşimin artırılması. Hocalar arası etkileşimin artırılması. Şimdi ben odamdan hiç çıkmıyorsam bilemem. Fen – Edebiyatta ne oluyor, alt katta ne oluyor ya da sorunlar nelerdir? Ortak ne yapabiliriz? yani biraz duvarlarımızın kendi şeyimizden çıkmamız gerekiyor. Mesela yurt dışına falan gittiğimde kütüphaneler sabaha kadar açık.*”(B2, İÖBB).

Öğretmen adayının akademik gelişimine katkı sağlayabilecek diğer bir önemli nokta olarak, yabancı dili kullanarak, yayınları anadilinden takip etmek olmasını vurgulayan dekan;

“...Yani bu PDR için şunu diyebilirim, %30 İngilizce okuttuğumuz için. Doğrudan 1. Elden kaynağı okuyorlar işte. Amerika’daki kaynağı okuyor. Kütüphanemiz bu konuda zengin açıkçası. Onun için önemsiyorum yani öğretmen adayları eğer yabancı dile hakim olurlarsa buradaki kötü kaynaklara mahkum olmazlar” (B1, Dekan).

görüşleri ile örneklendirmektedir.

Araştırma yöntemlerinin benimsenmesi.

Öğrencilerin akademik gelişimi için araştırma metodolojisinin benimsetilmesini önemli göre katılımcılar, bu noktaya benzer ve farklı açılardan yaklaşmaktadırlar. Aşağıdaki ilk örnekte, metodoloji öğretimine eleştiri sunulmaktadır.

“Bizim programlarımız araştırma metodolojisi öğretmiyor. Araştırma metodolojisi çok zayıf yani. Dolayısıyla metodolojiyi çok güçlü tutmanız lazım. Bir temel bilimleri vermeniz lazım bir de metodolojiyi vermeniz lazım. Ben buraya geldiğimde bizim bazı anabilim dallarında yüksek lisans düzeyinde dahi araştırma teknikleri dersi yoktu ya.” (B1, Dekan).

Öte yandan aynı dekan, veri tabanlarının yaygınlığına ve zenginliğine dikkat çekmektedir.

“...Tabii eskiye göre daha iyi bu veri tabanları çok yaygın artık. Araştırma yapmak istiyorsanız yen kaynak okumak istiyorsanız artık bir sürü. O yüzden hani onları kitaplara hapsetmek, belli kaynakları falan önermek bir kere kaynaklara yazılanlar çok geride.” (B1, Dekan).

Öğrencilerin akademik gelişimi için akademik yazmanın önemine işaret eden diğer iki katılımcı ise bu konudaki çabaları şöyle örneklendirmektedir:

“...Kendi öğretim üyelerinizin neler yaptığını görün. İşte atıf ne demek ona bakın. bir insan bir makaleyi yazarken neye göre makale yazıyor. Hatta kimi derslerde bir makaleyi getirip koyup ya bir atıf nasıl verilir. Apa stilini kullanmak istiyorsanız nasıl bu stili kullanabilirsiniz? İşte nereden elde edebilirsiniz gibi şeyleri de dersler içinde çaktırmadan anlatmaya çalışıyoruz” (B1, BOTEBB).

“...Bu süreler içinde seminerler verdik derslerimizin bir bölümünde buna dönük mesela bilimsel araştırma yöntemleri diye bir ders var mesela bu akademik çalışmaya dönük işte makale yazma, şunlar getirilir veya benim sekizinci yarı dönem de seçmeli bir dersim var alan araştırmaları diye, bir de bilerek seçtim kendim koydum. Türkçe alan araştırmaları diye mesela ben bu dersi 4.sınıftaki öğrencilere Türkçe alanıyla ilgili makale örnekleri inceletiyorum. Böylece bir yerde de akademik çalışmaların nasıl yapılacağını, kaynakça konusunun yapıldığını, kayıtlara nasıl başvurulduğunu, okulda neler yapıldığını bu yönde neler yapılacağını böylece derslerde bir şekilde veriyoruz veya onları güdülemeye de çalışıyoruz zaman zaman zaten.” (B3, TEBB).

Güçlükler.

Durum B’de katılımcıların görüşlerine göre öğretmen adaylarının akademik gelişimine ilişkin uygulamalarda çeşitli güçlükler ifade edilmektedir.

Öğretmen adayının kısaca öğrencinin başarı algısı ve geçmişten getirdiği bu “öğreti” akademik gelişimi açısından engel olarak görülmektedir:

“...Evet mesela yarın evlat sahibi olacaksınız inşallah. 100 soruluk testi cevapladığında hemen Mc Donalds isteyecek, yani ödüllendirilmiş bir nesil olarak. (yani) Yani öğrenci okul başarısı noktasında düşünüyor bunu yani akademik başarı eşittir okul başarısı değil her zaman” (B2, TEBB).

Aynı fakülteden farklı bir bölüm başkanı ise, öğretmen adayının akademik gelişiminde yabancı dil kullanımı yetersizliğini vurgulamaktadır:

“...Hani öğrencinin hani daha aktif, dil kullanımı yetersizliği var. Bir de bizim donanımlarımızla da ilgili problemler var. Yani diyelim ki İngilizce hazırlığın mesela olması gerekir bence, öğretmenlik bölümlerinde işte yüksek lisans programlarında (B2, İÖBB).

Öğretmen adayının mesleki gelişimine ilişkin ortaya çıkan ve tüm araştırma bulgularında ortak olan güçlük kaynak bulmaya ilişkindir.

“...Tabii tabii. Yani mesela yine isim vermeye gerek yok çağırdığımız işte, dille ilgilenen eğitimle ilgilenenler büyük meblağlar istiyorlar mesela gelebilmek için. Nazlanıyorlar. Gönüllü bulabilmek çok zor. Ancak nazımızın geçtiği hocalara, arkadaşlara rica edip gelmelerini sağlıyoruz. (kaynak problemi yaşıyorsunuz yani) Kaynak problemi yaşıyoruz tabii. Hep devletten bekleme, işte bakıyorsunuz Anadolu Üniversitesi’nin kampüsü şöyle böyle. Ama orada kişisel teşebbüsle ilgili şeyler de var. veya Muğla’ya gittik. Bir patron adam ismini de vermiş Sıtkı Koçman, bütün varını yoğunu oraya vermiş. Yani x halkının da destek olması gerekiyor bu noktada.

Yani üniversitesine sahip çıkan bir X halkı yok maalesef. Yani işte Tıp Fakültesi'ne gitmeyen, başka arayışlarda olan. Yani X Üniversitesi deyince X halkının gözünde şu anda çok da itibarlı bir üniversite yok aslında. Anlatabiliyor muyum? Yani destek verelim, maddi kaynak işte şeyi çoktur. Yani maddi durumu uygun olup yardım edecek çoktur ama belki de bunu rektörlük olarak bir politika izlenmesi gerekiyor ya da dekanlık olarak fakültede” (B2, TEBB).

“...Biraz önce dediğim gibi bütçe kaynaklarından çok fazla yararlanamıyoruz. Hatta o bizim için bir dezavantajdı o. Senin için belki şeyde değerlendirilir mi bilmiyorum ama; bir dezavantajdı o. Kurulduğumuzdan beri formasyon gelirimiz olduğu için biz devlet bütçesini çok fazla talep etmedik. Etmeyince de şimdi neredeyse bir aile bütçesi gibi küçük . Artırmaya kalktığı zaman da en fazla iki kat artırabiliyorlar. O da çok fazla bir şey değil. Bizim hala fakültemizin işleyişini sağlayan ağırlıklı olarak döner sermaye gelirleri” (B1, İÖBB).

Görev yaptığı fakültede doktora programı olmamasını önemli bir güçlük olarak gören bir dekan, doktora programının açılması için öncelikli gördüklerini vurgulamaktadır:

“...Ben şu anda akademik seviyede özellikle öğretim elemanları için asistanlarımızın özellikle gelişimi için burada doktora programımız yoktu ilk önce doktora programının olmasının gerekliliğini düşünerek bunun başvurularını hazırladık, yapacağız şuanda.” (B3, dekan).

Disiplinler arası çalışma ve akademisyenler arasındaki işbirliği yoksunluğuna dikkat çeken bir bölüm başkanı, yönetsel yetkisi olsa bunu mümkün kılmak istediğini ifade etmektedir:

“...Ben yetkim olsa esnetebilmek isterdim hatta alanda yani sadece diyelim, bizim sınıf öğretmenliği, okul öncesi veya özel eğitim, sadece alan hocaları veya eğitim fakültesi hocaları değil alan dışındaki hocaların da buraya derslere gelmesini. Ne bileyim mesela bir Makine Mühendisliği olabilir, atıyorum Fizik olabilir yani farklı alanlar Mimarlık olabilir. Yani onunla ilgili çalışmalar, çocuk parkları diyelim, bahçe düzenlemesi, yemek düzenlemek yani birçok konu var. Gerçekten farklı alanlarda iletişim kurarak hani mezun olmak önemli bence. Yani farklı alanlardan Konservatuar olabilir yani farklı derslerle bizim konuların birleştirilmesi (B2,İÖBB)”.

Benzer bir eleştiriyi farklı bir fakültenin dekanı (B1) aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Bu şekilde yani bir de biz çok kapalı hale geldik. Şimdi üniversite içindeyiz. Ama üniversitede temayüz etmiş bir hocadan ders alamıyoruz yani. Sosyal bilimlerden, dibimizde fen fakültesi var edebiyat fakültesi var. çok sınırlı, alınıyor da sınırlı alınıyor. Ben isterim ki bütün temel bilimleri oradan alayım. Yani psikolojiye girişi

psikolojiden alayım, sosyal psikolojiyi sosyal psikolojiden alayım isterim yani. (B1, Dekan).

Öğrencinin akademik gelişimlerinin daha sistemli ele alınmasını sağlamak açısından bir örgütlenme önerisi düşünen bir bölüm başkanının görüşleri ise;

"...Belki bunun dışında ayrı bir ekibin kurulması gerekiyor bölümde. Hani bu akademik gelişimi nasıl, ya da bu sosyal, kültürel gelişimi nasıl olacak? Yani bu vizyonu geliştirecek ayrı bir ekibin, birimin olması lazım bence her bölümde. Yani mesela genç asistanlar bunu idare edebilir. Daha çünkü hani ders yükleri olmadıkları için, öyle bir şey düşünülebilir aslında. Şu an aklıma geldi yani." (B2, İÖBB)

şeklindedir.

Bazı Eğitim bilimleri bölümlerinde öğrenci bulunmaması, akademisyenler tarafından öğrenciyle doğrudan temas kurulamaması açısından bir güçlük olarak değerlendirilmektedir.

"...Ha bağımsız. O zaman daha çok olabilir de. Öbür komuyla, çünkü öbür konuda, senin konuda bizi sınırlandıran şey var baştan söylediğimiz gibi bizim bölümümüzün öğrencisi olmaması bir sıkıntı onu tekrar vurgulayayım" (B2, EBBB).

PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) dalında öğrencisi olan bölümler, yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi somut bazı uygulamalar yapma konusunda imkan sahibi olmaktadır.

"...Hani nesil olarak, ben öyle diyorum, çoktan seçmeli bir nesil. Adını soyadını bile A B seçenekleri ile söyleyen bir nesil geliyor öğrenci grubu olarak. Mesela, yani işler mi bilmiyorum. Bu sene bir tane böyle bir yaklaşım deneyeceğiz. Belki senin için de şey olabilir. Eğitim bilimlerine giriş dersi var biliyorsunuz bizim bölümün. (evet) O ortak ders bütün bölümler için. Hani üniversitemizden bir şeyle, yaklaşımla, hani onu bir zümre gibi düşünüp o derse girenleri, hani o derse girenler bir zümre gibi düşünülüp, ortak bir şey, program, ortak bir program, ortak bir sınav gibi öyle bir yaklaşım var. Tabii daha yapım aşamasında. Ama onlar işler mi işte? Onu göreceğiz" (B2, EBBB).

Bölüm başkanı ya da dekanın çaba gösterdiği yönetsel uygulamalarda yalnız kalması ve sorumluluğun paylaşılabilmesi kişisel gelişim teması altında da çıkan bir bulguydu. Benzer şekilde,

“...Yani bu bir tane bölüm başkanının ya da öğretim üyesinin ortaya attığı bir fikir tek başına hani getirmesi, ortaya koyması, onu üstlenmesi vs. gibi bakılıyor. Yani o sorumluluk paylaşılmıyor. Bazen bir öğretim üyesinin ya da bir bölüm başkanının ne deniliyor hani Don Kişot dediğimiz gibi girişimleriyle, tek başına savaşması ile oluyor.”(B2, EBBB)

görüşleri ile ifade etmektedir.

Farklı bir bölüm başkanı da, yönetsel güçlük olarak bir yönetici olarak insanları yönetmenin zorluğuna işaret etmektedir:

“...Yani birisi a olup birisi b olduğunda sen kötü hoca olmaya başlıyorsun. İşte falanca hocada filanca şeyler yapılırken sen bize niye böyle yapıyorsun gibi durumlar ortaya çıkıyor. Dolayısıyla yönetici olarak en büyük sorun biliyorsun insanlarla uğraşmak”(B1, BOTEBB).

İsteksizliğe yönelik bir eleştiri de aynı fakülteden farklı bir bölüm başkanından ifade edilmektedir. Fakat isteksizliğin yönü bu kez öğrenciye yöneliktir:

. Yine bilgiye ulaşmayla ilgili isteksizlik var yani öğrencilerde ben bunları görüyorum. Kitap alın diyorsunuz mesela bu sınavda çıkacak mı falan yani gibi. Bu tarz şeyler var yani. Bunların değiştirilmesine yönelik hani yöneticilerin aslında, kendimi de ben eleştiriyorum bu noktada, çok fazla bir şey herhalde yapmıyoruz ki bunlar pek değişmiyor yani (B2, İÖBB).

Bir bölüm başkanı da kendini yönetsel olarak eleştirmektedir:

“...Yani bir takım ders dizilişlerinin ya da içeriklerin yanlış olduğunu biliyorsun ama yapabileceğin çok fazla bir şey de olmuyor maalesef. Bu tarz şeyler var yani. Bunların değiştirilmesine yönelik hani yöneticilerin aslında, kendimi de ben eleştiriyorum bu noktada, çok fazla bir şey herhalde yapmıyoruz ki bunlar pek değişmiyor yani (B1,TEBB).

Derslerin ve programın yeterliliğinden yola çıkarak aşağıdaki görüşler göz önünde tutulduğunda önceki verilerde de ortaya çıkan topluma hizmet uygulamaları dersi ve merkezi öğretmen yetiştirme öğretim programı eleştirisi göze çarpmaktadır:

“...Topluma hizmet dersleri, gerçekten aslında bir fırsat. Öğrencilerle hem de küçük grupla, hep eleştirdiğimiz o büyük kitleden küçük gruba düştüğümüz, grupla çok güzel faaliyetler yürütülebilir”(B2, EBBB).

“...Bir de en çok zorladığım şey YÖK düzeyinde yazdığım yazışmalarda ya bu şablon programdan vazgeçilmesi. Yani bunun, bir zulüm yani olacak işte değil. Bu güvensizlik tabii. Yani diyorlar ki eğitim fakültelerinin büyük bir kısmı bu işi yapamaz işte. Evet, akademik, şu anda mevcut program içinde bir de seçmeli dersler, bazı farklı seçmeli dersler açtırarak. Yani işte soruyorum, kim ne dersi okutabilir hangi seçmeli dersi. Yani ve onları özendiriyoruz. Biraz daha seçmeli derslerde en azından bir grubu oraya yönlendirmelerini sağlıyoruz” (B2, Dekan).

Öğretmen Adayının Akademik Gelişimine İlişkin Bulguların Durum A ve Durum

B Açısından Karşılaştırılması

Durum A ve Durum B öğretmen adayının kişisel gelişimi açısından ele alındığında, temel düzeydeki bulgular benzerlik gösterirken. Durum B’deki fakültelerden ikisinin lisansüstü eğitim açısından zayıf oldukları ve kadro eksikliğinin giderilmesiyle bu sorunun ortadan kalkacağına inandıkları ifade edilebilir. Akademik gelişim için, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması her iki durum için de öne çıkan bir öneridir. Öte yandan B1 eğitim fakültesi olma tarihi açısından en yeni fakülte olmakla birlikte bünyesinde bulunduğu üniversite çok köklü ve bölgesel olarak olanakları gelişmiş olduğu için, öğrenci ve akademik kadro profili Durum B’deki diğer fakültelerden oldukça farklıdır. Öğrencinin genel isteksizliği her iki durum için de aynı şekilde ortaya çıkan bir bulgudur. Bütçeye dayalı güçlükler de yine her iki durum için de ortaktır. Durum A’daki fakülteler doktora programına sahipken, Durum B’de sadece fakülte B1’de doktora programı bulunmaktadır.

Genel olarak iki durum karşılaştırıldığında, Durum B’nin akademik gelişime dayalı sorunlarla daha çok yüzleştiği söylenebilir. Şöyle ki özellikle B2 ve B3 fakülteleri akademik kadro açısından sıkıntılı fakültelerdir ve hatta B’nin dekanı da fakülte bünyesinde profesör bulunmadığı için fen edebiyat fakültesinden görevlendirilmiştir.

Durum A	Durum B	
<p>Öğretim Programı ve Bilimsel Araştırma Dersleri</p> <p>Akademik Gelişim Olanakları</p> <p>Lisansüstü Eğitime Teşvik ve Programın Yeterlik Düzeyi</p>	<p>Akademik Kadro Güçlükler</p>	<p>Akademik Bilinç ve Beceri Kazanımı</p> <p>Araştırma Yöntem Becerisi</p>

Şekil 9 Durum A ve B'de Akademik Gelişim

Fakülteler arası işbirliği önerisi Durum B'de öne çıkan ve öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayacağı inanılan öneridir. Yöneticilerin en çok yakındığı durum diğer akademisyenlerle işbirliği yapamamaktır.

Durum A'da genel görüş lisansüstü eğitime teşvik üzerine iken, Durum B'de akademik düşünme ve beceri kazandırma üzerine yoğunlaşmaktadır.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç, Öneriler

Bu bölümde sırasıyla tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Öğretmen adaylarının mesleki, kişisel ve akademik gelişimlerine ilişkin yönetsel uygulamaları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, Durum A ve Durum B'deki bulgular incelediğinde benzer ve farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir.

Akademik kadronun niteliği ve niceliğine ilişkin görüşler her fakülte için benzerlik göstermektedir. Nitelik, sıklıkla öğretim elemanının alana uygunluğu, ders işleme yaklaşımı, yurt dışı deneyimi gibi unsurlara işaret ederken, nicelik vurgusu özellikle ders yükünün fazlalığına, uygun olmayan öğretim elemanının derse girmesi, lisansüstü programların açılmaması açısından ele alınmaktadır. Öğrencinin mesleki gelişiminde rol-model olarak alacağı kişinin de öğretim elemanlarının olması açısından da, nitelikli öğretim elemanı öğretmen adayının mesleki gelişiminde etkili olduğunu sonucuna ulaştırmaktadır.

Etkinlikler, öğretmen adayının hem mesleki gelişimin hem de kişisel teması altında ortaya çıkan bir kategoridir. Burada özellikle fakülte olanakları öne çıkarken, Durum A ve Durum B'de, fakültenin bulunduğu üniversitenin imkanlarının da etken olduğu görülmektedir. Şöyle ki Durum A'daki eğitim fakülteleri bağlı oldukları üniversitelerin ana yerleşkeleri içerisinde yer almaktadır

(A3, ilgili üniversitenin en büyük yerleşkelerinden birindedir). Öğrenci topluluklarının faaliyetleri de öğretmen adaylarının kişisel gelişim süreçleri açısından, yöneticiler tarafından bir çözüm olarak öne sürülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programının fakülteler tarafından hazırlanması, fakültele göre farklılıklar göstermesi öğretmen adayının mesleki gelişiminde etken olabileceği söylenebilir.

İki durum açısından farklılıklara bakıldığında, kültür Durum A'da öne çıkan çok güçlü bir kategoridir. Durum B'de kültür kavramına hiç vurgu yapılmaması oldukça dikkat

çekicidir. Bu sonuç aslında fakültelerin öğretmen yetiştirme tarihi içerisindeki yeri ile doğrudan ilintilidir. Özellikle ilgili fakültelerin fakülte olma tarihi yani 1982 öncesine dayanan örgütsel yapıları bu sonuçta etkilidir. Bu örgütsel yapı içerisinde özellikle genç akademisyenlerin yanı sıra fakültelerin kuruluşundan beri o fakültede görev yapan öğretim üyelerinin bulunması ve hatta kurucu yöneticilik (dekanlık, rektörlük, bölüm başkanlığı gibi) yapmış olmaları, mevcut kurum kültürünün önemini öne çıkarmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin kültür aktarımının bir aracı ve mesleki özellikleri açısından daha geleneksel bir yapısı olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle bazı değerlerin, meslek içi normların, sembollerin kazanımı açısından güçlü fakülte kültürü önemlidir. Bolman ve Deal(2013), zamanla örgütlerin farklı inançlar, değerler ve adetler geliştirerek, sembollerin önemini anlayan ve ruhu canlandırmayı bilen yöneticilerin kültürel örüntülerin piyasadaki sorunlarla ilişkilendirildiğinde daha bağlı etkili örgütler ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir.

Öte yandan, örgütler büyüdükçe davranışı daha çok biçimlendirir; yaşça daha büyük örgütlerin kuruldukları dönemdeki biçimleri yansıttığı gibi aynı zamanda daha büyük örgütler de çok sık karşı karşıya kaldıkları durumları biçimlendirir. Büyüyen örgüt içindeki davranışlar kendilerini daha fazla tekrarlar ve dolayısıyla daha tahmin edilebilir hale geldikçe onları biçimlendirme ihtimali de artar (Mintzberg, 1979). Bu açıdan ele alındığında örgüt kültürünün gelişmiş olmasının, örgütsel değişimlerin, davranışların yönetimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Durum A ve Durum B’de yöneticilerin görüşleri bu nedenle farklılıklar ortaya koymuştur. Somut olarak Durum A, Durum B’ye göre kültür önemli bir farklılık olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Durum B incelendiğinde B1 genç bir Eğitim fakültesi iken bağlı olduğu üniversite kuruluş tarihi ve kültürü açısından güçlü bir kültür oluşmuştur. Üniversitenin bu özelliği B1’in fakülte kültürüne yansımakta olduğu söylenebilir. Öte yandan Fakülte B3 fakülte olma tarihi 1982 sonrası olmasına rağmen öğretmen okulu geçmişinden gelmektedir. Bağlı olduğu üniversite genç bir üniversite olsa da, kendilerine has bir kültürel

yapıları oluşmuş olduğu söylenebilir. Fakat bu fakültenin en önemli sıkıntısı, bulunduğu konumdan dolayı öğretim üyelerinin sürekliliği olmamasıdır. Bu fakültede özellikle neredeyse tüm akademik ömrünü o fakültede geçirmiş katılımcı örneğindeki gibi akademisyenlerin mevcut kültürün (mezuniyet törenleri vb. gibi) yaşatılması açısından önemlidir.

Fiziksel donanım Durum A ve Durum B 'de ortaya çıkan ortak bir kategoridir. Fakültenin ve üniversitenin olanakları bu kategorinin öne çıkmasında etkilidir. Kütüphane olanakları, laboratuvar olanakları özellikle öğretmen adaylarının kendi alanlarında yetişmelerinde de önemlidir. Fakültenin kendine ait bir kongre salonunun bulunması ya da üniversite olanaklarından yeterli düzeyde yararlanabilecek yapıya sahip olması öğretmen adayının mesleki gelişimin ilk basamağı olan fakültenin niteliği açısından önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın akıllı tahta uygulaması ile eşgüdüm amaçlı olarak eğitim fakülteleri de büyük ölçüde bu uygulama için gerekli fiziksel donanımı sağlamıştır. Sınıfların fiziksel düzenlemesinin yetersizliği, kalabalık yerleşime uygun olmaması öğretmen adayının mesleki gelişimi açısından bir olumsuzluk olarak öne çıkmaktadır. Öğretim ortamının fiziksel yapı ve koşullarının uygunluğu, yeterli donanıma sahip olup olmaması; öğrencilerin öğrenmeye istekli olma durumları; öğretim üyelerinin konu alanlarındaki yeterlik ve öğretmeye istekli olma durumları; öğretim programlarının beklentileri karşılama düzeyi; öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği gibi pek çok değişken öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini etkiler (Şahin, 2011).

Üniversite-fakülte olanakları öğretmen adayının kişisel gelişiminde etkili bir yeri olduğu görülmektedir. Ana kampüsten ayrı olan eğitim fakülteleri üniversitenin olanaklarına ulaşımı kısıtlı kalmaktadır. Bu nedenle eğitim fakültelerinin kendi fiziksel donanımına sahip olması önemlidir. Bununla beraber YÖK Yükseköğretim Stratejisi Kitabı (2007)'nda da belirtildiği gibi, eğitim fakülteleri hala fiziksel mekan ve teknik donanım açısından çok geridedir. Üniversitelerin öğrenciye sunduğu her türlü kişisel gelişim olanağı öğrencinin

sosyalleşmesi, kişilik gelişimi açısından önem arz etmektedir. Burada beklenen farklı bir nokta eğitim fakültelerinin yönetimleri tarafından, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine katkı sağlayacak olanaklar konusunda teşvik edici ve girişimci olmasıdır. Eğitim fakültesinin bulunduğu yerleşim biriminde öğretmen adayının kişisel gelişimine katkı sunacak olanaklar kısıtlıysa ve üniversite de bu ortamı sağlayamıyorsa, öğretmen adayının çok yönlü bir birey olarak gelişmesi zor olabilir.

Akademisyenlerin niteliği ve niceliksel durumlarına ilişkin bulgular, bu araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgudur. Özellikle öğretmen adayının akademik gelişiminde Küçükahmet (2007), öğretmen yetiştirme lisans programlarını değerlendirdiği çalışmada, öğretmen yetiştirme programının alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür kapsamı açısından ayrıntılı ele alınması gerektiğini, programlara çoğu dersin niçin orda olma amacının anlaşılmadığını, derslerin yarıyıllara tesadüfi bir biçimde serpiştirildiğini, uzmanlık gerektiren dersleri okutacak yeterli sayıda öğretim elemanı olup olmasının değerlendirilmediğini vurgulamaktadır. Bu noktada öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde belirtilen eksikliklerin dolaylı etkisini, Şahin (2014) “Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmasında değişkenlerin bütününde, öğretmen adaylarının ancak %35’nin mesleğin gereklerini yerine getirecek niteliklere sahip, çağdaş-demokratik ve yapılandırmacı yaklaşım modeline uygun olarak yetiştirilmeye çalışıldığını inandıklarını ortaya koymaktadır (Şahin, 2014, s.254).

Fakültenin bulunduğu yerleşim birimi kategorisinin, Durum B’de oluşan bir kategori olduğu görülmektedir. Şöyle ki, Durum B’deki bir eğitim fakültesi üniversite merkez yerleşkesinden oldukça uzak bir yerleşimdedir.

Öğretmen adayının gelişim sürecinde Durum A ve Durum B’de maddi güçlükler, yönetsel yetkilerin kullanımı, akademisyenlerden destek görememek, yönetsel uyum; adil yönetim, öğrenci olmaması, bürokratik güçlükler, yönetsel güçlükler olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adayının kişisel gelişiminde önem verilmesi gereken diğer bir sonuç da öğrencinin uyumu yani fakülte ve üniversiteye uyumudur. Özellikle metropol diye tabir edilen şehirlerde bulunan üniversitelerdeki fakültelerin tutumu öğrencinin şehre ve üniversiteye uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Yine öğretmen adayının kendi alanına uygun olarak kendi yaşadığı şehirle ilişkilendirilmiş derslerin fakülte yönetimi tarafından teşvik edilmesi önemlidir. Bu sayede öğretmen adayı yakın çevresinden başlayarak aslında ileride kendisinden öğrencilerine kazandırması beklenen hayatı tanıma davranışını kendi deneyim etmiş olacaktır. Öğretmen adaylarının kişisel gelişimleri açısından önemli bir diğer nokta da, üniversitelerin öğrenciye yönelik rehberlik hizmetleridir. Özellikle Psikolojik Danışma ve Rehberlik anabilim dalı bulunan eğitim fakülteleri, eğitim fakültelerine farklı uygulama alanları sunabilir. Öğrencilerin en çok tercih ettiği alan olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik, bu tür bir hizmetin yanı sıra toplumsal düzeyde, fakültenin halkla etkileşimi noktasında da etkin rol alabilir. Akçay (2006) da, yükseköğretim sorunlarını sistem yaklaşımı açısından ele aldığı değerlendirmesinde, öğrenciler ile öğretim üyeleri arasında iletişim sorununa, öğretim üyesi sayısının artırılmasına ve rehberlik sistemi geliştirilmesine işaret etmektedir. Erkan ve Diğerleri (2012)'nin "Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Problemler ve Psikolojik Yardım Arama Gönüllükleri" başlıklı araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problem alanlarını sırasıyla duygusal, akademik ve ekonomik problemler yaşadıkları öne çıkarken üniversite öğrencilerinin ergenlik dönemi ile genç yetişkinlik dönemi arasında geçiş sürecinde olmasının da bu problemlere etki ettiği ifade edilmektedir.

Fakülte ve üniversite tarafından düzenlenen etkinlikler öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktadır. Özellikle onların bakış açılarını zenginleştirecek geziler, tiyatrolar, öğrenci toplulukları, konferans gibi etkinliklere katılımı önemlidir. Burada dikkat çeken en önemli nokta öğrencilerin isteksizliğidir. Öğrencilerin popüler içerikli etkinlikler dışındaki etkinliklere katılımda isteksiz olduğu gözlenmektedir. Öte yandan

akademisyenlerin ders yükleri de öğrencileri bu tür etkinliklere yönlendirmek ya da düzenleme rolünü üstlenmeden uzaklaştırmaktadır. Burada bir diğer önemli nokta da akademisyenlerin kendi davranışları ile model olmaları ile ilgilidir. Özellikle Durum B'deki etkinlik imkanları daha az olan fakültelerde bu rol daha çok öne çıkmaktadır. Gökmenoğlu ve Kiraz (2011) "Öğretmen Adaylarının Üniversitelerde Sunulan Sosyal ve Akademik Olanakları Değerlendirme Durumları: ODTÜ Örneği" başlıklı çalışmalarında, ODTÜ gibi akademik ve sosyal etkinlikler açısından zengin bir yükseköğretim kurumunda yürüttükleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının yalnızca lisans döneminde alınan derslerin yetkin bir öğretmen olabilmeleri için yeterli olmadığını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri, sadece yetkin öğretmen özellikleri için değil aynı zamanda kişisel gelişimleri açısından da sosyal ve akademik etkinliklere katılmaları gerektiği kanısındadırlar. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre, fakülte yönetimleri tarafından öğretmen adaylarının sosyal ve akademik etkinliklerin desteklenmesine yönelik adımlar atılması önerilmektedir.

Etkinliklerle ilgili bir diğer önemli husus da, etkinliklerin maliyetine ilişkindir. Araştırmanın tüm boyutlarındaki yönetsel güçlüklerden biri olarak dile getirilen bütçe darlığı burada da ortaya çıkmaktadır. Bölüm başkanlarının kendine ait bir bölüm bütçesi olmaması kendilerince ifade edilen ve bölümler düzeyinde yapılması planlanan etkinlikleri engelleyen bir durumdur.

Öğretmen adayının genel motivasyonu, atanma kaygısı, öğretmenliğe karşı istekli ya da isteksiz olması da kişisel gelişimleri açısından etki eden bir unsurdur. Durum A'da öğretmen adayına ilişkin ortaya çıkan değişkenler, Durum B'de öğretmen adayının motivasyonuna bağlı değişken olarak açıklanmaktadır. Şahin (2015) tarafından yapılan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmada katılımcılar, öğretmen adaylarının öğretmenlik coşkusu hiç yaşamadıklarını ya da yeterince yaşamadıklarını düşünmektedir.

Şahin (2015) de yaptığı aynı araştırmada fakülteadaki sosyal-kültürel ortamın, öğretmen adaylarını sosyal, kültürel ve sanatsal konulara duyarlı, entelektüel yönden gelişmiş öğretmenler olarak yetiştirmek için çok yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Şahin (2015)'in araştırmacısındaki katılımcılar, düzenlenen sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerin çok yetersiz kalması, öğretmen adaylarının, gerek toplumsal sorunlara duyarlı yetiştirme gerekse bireysel özellikleri geliştirme bakımından yeterli yetişmemeleri sonucunu doğuracağını vurgulamaktadır.

Yıldırım (2013) “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar Adlı” makalesinde araştırılmasını önerdiği konular olarak, “Öğretmen eğitimcileri ve yetiştirilen öğretmen adayları üzerindeki etkilerini, bu eğitimcilerin kimler olduğunu, hangi kaynaktan gelmektedir, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini (pedagojik dersleri ve yöntem derslerini) kimler vermektedir; okullarda yapılan staj etkinliklerini kimler yönlendirmektedir gibi sorulara cevap verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yıldırım (2013), alan bilgisi, mesleki bilgisinin ve genel kültür derslerinin de ayrıntılı ve geniş bir bakış açısıyla sorgulanmasını önermektedir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak, öğretmen adaylarının gerek kazanması gereken yeterlilikler açısından olsun, gerek akademik, mesleki ve kişisel gelişimleri açısından olsun, ayrıntılı, planlı, örgütlü ve akademik yönetsel uygulamalara ve çalışmalara ihtiyaç vardır.

Sonuçlar

Öğretmen adayının mesleki, kişisel, akademik gelişim sürecinde eğitim fakülteleri dekanlarının ve bölüm başkanlarının yönetsel uygulamalarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Fakültenin akademik kadrosunun eğitim kökeni, ortak fakülte kültürü oluşumu olmak üzere birçok unsurda etkilidir.

- Fakülte olanakları öğrencinin tüm gelişim düzeylerinde etkiliyken, fakülte olanakları yeterli olmayan fakülteler eğer üniversite olanakları yeterli ise bu durumdan olumlu etkilenmektedir.
- Eğitim Bilimleri bölümlerinde PDR anabilim dalı sıklıkla bulunmamaktadır. Lisans öğrencisi olmaması, Eğitim Bilimleri bölümünü öğretmenlik uygulaması vb. uygulamalardan uzak kalmasına neden olmaktadır. Bu durum bölüm düzeyinde yapılacak akademik çalışmalar için engel olarak belirtilmektedir.
- Bütçe ve maddi kaynak sıkıntıları tüm fakültelerin başlıca sıkıntısıdır. Özellikle bölüm başkanlarının kendilerine ait bütçesi olmaması onlar için zorluk olarak öne çıkmaktadır.
- İhtiyaç duyulan sayıda ve nitelikte akademik kadro temin edememe bölüm başkanlarının en çok vurguladığı güçlüklerdendir.
- Ortaöğretimden eğitim fakültesine gelen öğrencinin akademik alt yapısında eksiklikler gözlenmektedir.
- Eğitim fakültelerinde, Fen-Edebiyat kökenli akademisyenlerin olması “arka bahçe” olarak kullanılması, görüşülen öğretim üyelerinin sıklıkla eleştirdiği bir noktadır. Fen edebiyat kökenli kadrolaşmanın, alan eğitimcilerinin kadro bulmasında engel teşkil etmektedir.
- Öğretmen yetiştirme programında “felsefe, sosyoloji, psikoloji” gibi alanlarda derslere ihtiyaç vardır. Temel bilimlerin ortak olarak tüm öğretmenlik alanlarında ortak dersler olarak eklenmesi gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirme programının merkezi program yapısına sahip olması, öğretmen adayının tüm gelişim düzeylerinde eleştirilmiştir. Bölümler ortak öğretmen yetiştirme programını seçmeli derslerle zenginleştirmeye çalışmaktadırlar.

- Fakültelerin kendi “öğretmen yetiştirme programı” hazırlama talebi, başlıca sonuçlardan biridir.
- Bölüm başkanlığı ve dekanlık görevini yürüten akademisyenler, aktif olarak ders yürütme görevi gibi öğrencilerle ilgili görevlerde bulunmaları, bakış açılarında “öğretimsel” unsurları yönetsel bakış açılarına göre baskın kılmaktadır.
- Ders yükünün fazlalığı, tüm katılımcıların ortak sıkıntısıdır. Ders saatinin fazla olması, akademisyenlerin yönetsel etkinliklere ayırdığı zamanı olumsuz etkilemektedir.
- Akademisyenlerin, akademik kadro eksikliklerinden dolayı alanları dışındaki derslere girmek durumunda kalması, yöneticilerin karşılaştığı güçlüklerdendir.
- Bölüm Başkanları ve dekanların yönetsel eleştirileri bir üst yönetimle olan ilişkilerine göre şekil almaktadır. Şöyle ki, dekanlar genel olarak daha olumlu bir tablo ortaya koymaktadır.
- Mesleki, kişisel ve akademik gelişimi etkileyen değişkenlerin ortak özellikleri mevcuttur. Araştırmada katılımcıların görüşlerini en kapsamlı ifade ettikleri mesleki gelişim boyutu olmuştur. Öğretmenliği mesleki açıdan değerlendiren katılımcılar, bu sürece ilişkin daha somut örnekler ortaya koymuşlardır.
- Öğrencinin kendi içsel motivasyonu ve mesleğe karşı tutumu, onun tüm gelişim boyutlarında etkilidir. Özellikle etkinliklere katılımında, kendini geliştirmesinde ve mesleki hazıroluşunda etkili bir faktör olarak ifade edilmektedir.
- Kurumlarındaki lisansüstü eğitim olanaklarını geliştirmek isteyen yöneticilerin karşılaştığı en önemli güçlük akademik kadro teminine ilişkindir.
- Üniversitenin ve fakültenin bulunduğu sosyal çevre ve yerleşim birimi öğretmen adayına sunulan sosyal ve fiziksel imkanlar açısından önemlidir. Üniversitenin ana kampüsünde yer alan eğitim fakülteleri üniversite kimliği edinimi konusunda daha fazla

imkana sahipken, şehir merkezinde bulunan eğitim fakülteleri okullara yakınlık açısından avantaj sağlamaktadır.

- Akademisyenlerin ders işleme yaklaşımları öğretmen adayının mesleki ve akademik gelişiminde önemli bir etken olarak kabul edilmektedir. Tek-düze, sunu üzerinden anlatılan dersler eleştirilmektedir.
- Kendini geliştirme ihtiyacı duymayan akademisyenler yönetsel düzeyde bölüm başkanlarının ve dekanların karşılaştığı önemli bir güçlüktür.
- Fakülteye konuşmacı davet edilmesi, öğrenci toplulukları, topluma hizmet uygulamaları dersleri katılımcılar tarafından öğretmen adayının kişisel gelişimine katkı sağlayan uygulamalar olarak ifade edilmektedir
- Öğrenci değişim programları öğretmen adayının kişisel gelişimi açısından önemlidir.
- Yurt dışından misafir akademisyenlerle öğrencileri tanıştırmak ve akademisyenlerin yurt dışı deneyimleri öğretmen adayının gelişimsel düzeyleri açısından önemlidir.
- Öğrencinin yani öğretmen adayının fakülteye ve üniversiteye uyumu dekanlık ve bölüm başkanlığı düzeyinde önemsenen bir değişkendir. Yöneticiler uygulamaları ile öğrencinin mesleğe, üniversiteye ve şehre uyumunu kolaylaştırmaya çalışmaktadır.
- Öğrencilerin Türkçe dilini etkili kullanmaması özellikle alan eğitimcilerinin eleştirisiidir.
- Eğitim fakülteleri ile ilgili önemli bir tartışma olan akretitasyonun bu konuyla ilgili çalışmalarda görev alan yöneticiler tarafından önemsendiği görülmektedir.
- Yabancı dil kullanımı, mesleki ve bilimsel kaynakları anadilinde okuma yeterliliği öğretmen adayının akademik gelişimi açısından önemlidir.

- Bölüm başkanları öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin eksikliğini öğrencinin özellikle kişisel gelişiminde önemli bir eksiklik olarak kabul etmektedirler.
- Eğitim fakültelerinin dekanlarının eğitim bilimci ya da alan eğitimi formasyonuna sahip olması, öğretmen yetiştirmeye bakış açısını eğitim özgeçmişli farklı dekanlara göre daha kapsamlı ve özel kılmaktadır.
- Katılımcıların birer akademisyen olmasından kaynaklanan empatisi, araştırmacının araştırma süresince görüşmeleri sağlıklı yürütmesinde etkili olmuştur.

Araştırmanın amaçlarından yola çıkılarak elde edilen veriler gösteriyor ki, öğretmen adayının gelişim sürecinin planlı bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Ortaöğretim kademesinden üniversite hayatına geçiş yapan öğrencilerin tercih ettikleri meslekteki eğitimlerinin yanı sıra, onlara meslek hayatları süresince rehber olacak bir mesleki gelişim temeli, psiko-sosyal yönlerinin gelişmesini, çok yönlü, uyum yeteneği yüksek bireyler olabilmeleri için kişisel gelişimlerini ve de üniversitenin bir gereği olarak akademik gelişimlerinin sağlanmasına yönelik koşullar sürekli gözden geçirilmeli ve sağlanmalıdır. Bununla birlikte, işbirliği, inisiyatif kullanma gibi davranış eğilimleri genel olarak az rastlanmaktadır. Eğitim fakültelerinin statüsünün, öneminin sürekli tartışıldığı ülkemizde, yöneticilerin ve de akademisyenlerin daha girişimci, kararlı olmaları gerekmektedir.

Bu araştırma gösteriyor ki, öğretmen adaylarının ilgili süreçlerdeki gelişimleri çok sayıda unsurdan etkilenmektedir. Tüm olumsuzluklara ve yetersizliklere rağmen, yöneticilerin uygulamaları ile çok etkin sonuçlar ortaya çıkabilir. Araştırılan fakülteler öğretim programı zemininde birbirilerine benzer gibi olsalar da hem iki durum arasında hem de durumlar içerisindeki fakültelerde farklılıklar olduğu yöneticilerin görüşlerine göre belirgin şekilde ortadır.

Bu araştırma, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemine farklı bir açıdan yaklaşarak, kendileri de birer akademisyen olan yöneticilerin görüşleri irdelenerek, öğretmen adaylarının

nasıl yetiştirildiğini ve yetiştirilebileceğini ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuç olarak eğitim fakültelerinde görev yapan tüm akademisyenler ve yöneticiler, her öğrencinin çok kıymetli olduğunu ve onların geleceğin gerçek mimarları olacağı inancını yitirmeden, bilimsel, insanı ve evrensel değerleri temel alan, gelişigüzel ve plansız olmayan, güncel değişimleri de gözetken ama yönü geleceğe dönük uygulamalar konusunda kararlı, cesur ve çalışkan olmalıdır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak öneriler ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.

- Fakülte yönetimleri, akademik kurullarında her öğretim yılı öncesi öğretmen adaylarının akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin uygulamalar planlamalıdır. Bu planlamalar yapılırken bölümlerden görüşler alınmalıdır. Ulusal ve uluslararası bilimsel göstergeleri göz önünde tutmanın yanı sıra bu planlama öncelikle fakültenin mevcut öğrenci profilini sayısal göstergelerle belirlemelidir. Bu sayısal göstergeler eğitim fakültesini tercih eden öğrencilerin mezun oldukları okul türlerini, sosyo-ekonomik profillerini, geçmiş eğitim ve kişisel özelliklerini içeren bilgi formları aracılığı ile toplanabilir. Böylece fakülteye öğretmen olmak için gelen öğrenciyi tanımak, takip ve yönlendirmek için etkili bir başlangıç yapılabilir. Yapılan bu planlamalar, alan ve meslek bilgisi kapsamını içerdiği gibi planlı genel kültür etkinliklerini de içermelidir. Bu noktada özellikle benzer dersleri yürüten akademisyenlerin birbirleriyle etkileşimleri oldukça önemlidir. Yöneticiler tarafından akademisyenlerin profesyonellik ve özerklik karakterlerine olumsuz etki etmeden, öğrenciler için birbirleriyle etkileşimli, gelişime dönük paylaşımları davranış haline getirmeleri teşvik edilmelidir.

- Akademisyenler bölüm başkanının ve dekanın yönetsel çabalarına karşı daha duyarlı olmalıdır. Yöneticiler de bu katılım için, akademisyenleri heyecanlandıran ve güven duygusunu pekiştirecek yaklaşım benimsemelidir.

- Kültür öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde etkili bir kavramdır. Örgütsel düzeyde kültürü yaşatmak için, öğretmenlik mesleğinin kültürel sembolleri öğrencilere benimsetebilir. Bunun için öğretmen yetiştirme tarihindeki önemli tarihler anılabilir. Fakültelerin öğrencilerin ortak kullandığı alanlarına, geçmişten günümüze o fakültenin tarihini anlatan ve öğretmenlikle ilgili fotoğraflar asılabilir.

- Gelenekselleşmesi amacıyla fakülteye özgü olan öğrencilerin mesleki, akademik ve kişisel gelişimine yönelik törenler düzenlenebilir. Ya da varsa geleneksel uygulamalar onların devamlılığı için kararlı bir yönetsel tutum sergilenmelidir.

- Öğretmen adayının gelişimi açısından fakülte ve üniversitenin sunduğu sosyal ve fiziksel imkanların artırılması, çağdaş düzeyde ihtiyaçlara cevap verebilmesi açısından, yönesel inisiyatif süreklilikle kullanılmalıdır.

- Bölümler arası iletişim ve etkileşimin önemi, üst yönetim tarafından göz önünde tutulmalıdır. Bununla birlikte bölüm başkanları kendi görev yaptığı anabilim dalları dışında kalan diğer anabilim dallarına da kendi anabilim dalıyla aynı mesafede durabilmelidir. Şöyle ki, örneğin bir bölümün bünyesinde üç anabilim dalı varsa, bölüm başkanı anabilim dalı başkanları ile etkileşimini sürdürerek, bölümdeki öğretmen adayları için planlamaları yapabilmelidir.

- Fakültelerin daha işlevsel olabilmesi açısından, kendi vizyonlarını yetiştirdikleri öğretmen adayına yansıtabilmesi amacıyla fakültelere belirli oranda program geliştirme ve uygulama yetkisi tanınmalıdır.

- Öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin sağlanması üniversite düzeyinde mümkün kılınmalıdır. Bununla birlikte sağlıklı bir kişilik bütünlüğüne sahip olmaları için,

eğitim fakültelerinde bu desteğe özellikle önem verilmelidir. Bunun için varsa fakültelerin PDR bölümlerinden destek alınabilir.

- Yabancı dil destekli ğretim olanakları arttırılarak, fakültelerin alt yapı olarak uygun bölümlerine uygulanmalıdır.
- Yayınlanması beklenen Ulusal ğretmen Yetiştirme Strateji Belgesinde, ğretmen adaylarının mesleki, akademik ve kişisel gelişimleri ele alınmalı, yaşam boyu öğrenme vurgusu mutlaka yapılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin gelişimi ve sosyal etkinliklere katılımı konusunda, akademisyenler ve yönetim rol-model olmalıdır.
- Öğrenci-akademisyen ilişkisinin niteliksel gelişimi için, akademisyenlerin ders yüklerinin standart seviyeye getirilmesi gereklidir. Bunun için yönetsel çaba ve öncelik verilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik neriler.

- Yöntem olarak nitel desende olan bu araştırma, farklı araştırma gruplarında, ğretmen adaylarının, akademisyenlerin de görüşlerine, gözlemlere yer verilerek, tekli durum deseni olarak ele alınarak derinlemesine incelenebilir.
- Bu araştırmanın ele alınan mesleki, akademik ve kişisel gelişim kavramlarının her biri farklı araştırmalarda incelenebilir.
- Böyle bir durum çalışması ya da nitel araştırma deseni kullanıldığında, çalışma takviminin esnek tutulması, her bir katılımcıya ayrılacak zamanın belirlenmesinde ve süreçte karşılaşılabilecek sorunların aşılmasında bir ipucu olabilir.
- Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak nicel ve genellenebilirlik kapsamı daha geniş araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akçay, R.C. (2006). *Türk Eğitim Sistemi*. Anı Yayıncılık
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakanlar Kurulu Kararları (1982). *Resmi Gazete*, 17609, 18 Şubat 1982.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work?*. San Fransisco: Jossey-Bass, Inc.
- Bursalıoğlu, Z.(2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolman, L. G., Deal, T. E. (2013) *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak, Yetenek, Tercih ve Liderlik* (Çev. A. Aypay ve A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Cameron, K. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 604-632.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve Ş. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chickering, A. W. ve Reiser, L. *Education and Identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Cook, W. J. (1990). *Strategic Planning for America’s Schools*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Çoğaltay, N. (2015). Yükseköğretimde Öğrenciler. A. Aypay (Ed.), Türkiye’de Yüksek Öğretim, Alanı, Kapsamı ve Politikaları (ss 99-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Denzin, N. ve Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Rresearch* (4th ed.). London: Sage.

Eğitim Fakültesi Dekanlar Konseyi, <http://aef.marmara.edu.tr/sayfa/4807/dekanlar-konseyi> adresinden Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.

Erdem, A. R. (2013), *Öğretmen Yetiştirmenin Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya-Cihangir, Z., Terzi, Ş. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Problemler ve Psikolojik Yardım Arama Gönüllükleri, *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.

Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon, Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gibson, C.(2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. P. Ersoy. ve A. Yalçınoğlu) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökmenoğlu, T ve Kiraz, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Üniversitelerde Sunulan Sosyal ve Akademik Olanakları Değerlendirme Durumları: ODTÜ Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 393-410.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi Teori; Araştırma, Uygulama. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G., ve Bülbül, T. (2008). Eğitim Fakültelerinin Öğretim Üyesi Profili. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın 205.

Karlı, M. D. ve Güven, S. (2011). *Öğretmen Yetiştirme Politikaları*. S. A. Kilimci (Ed.). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (ss. 53-83). Ankara: Pegem Akademi.

Kavak, Y., Aydın, A. ve Altun, S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi. Yükseköğretim Kurulu Yayını. Yayın No:2007-5.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı: Kuramlar ve Uygulama*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 203-218.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara.

Minzberg, H. (2014). *Örgütler ve Yapıları*. (Çev. A. Aypay). Ankara: Nobel Kitap.

Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen, Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü Bir Reform Önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Özer, M. A.(2008). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Platformu (2015). *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar; Eğitim Reformu Girişimi Raporu*; Erişim Tarihi: 10.04.2015

Saruhan, S. C. ve Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. Beta Yayınları.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Şahin, İ (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmen İstihdamı ve Mesleki Geleceklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.

Şahin, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.

Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (2008). Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar. Yükseköğretim Sistemi Üzerine 17 Türk Üniversitesinin EUA-IEP Kurumsal Değerlendirme Raporlarına Dayanan Gözlem ve Öneriler.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım. A. (2013). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar, *Eğitim ve Bilim*, 38, 175-191.

Yin (2009). *Case Study Research, Design and Methods*. (4. Ed.). Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Yüksek Öğretim Kurulu (2007). *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Kitabı*. Ankara: YÖK Yayınları.

Yüksek Öğretim Kurulu (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: YÖK Yayınları

Yüksek Öğretim Kurulu (1999). *YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: YÖK Yayınları.

Yüksek Öğretim Kurulu (2015). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. Ankara: YÖK Yayınları.

Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1982). Resmi Gazete, 17760, 20 Temmuz 1982.

Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

<http://www.milliyet.com.tr/egitim-fakultelerinin-yeniden-gundem-2264110/>, Erişim:
17.06.2016





Ek A: GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ:

Sayın Hocam; bu araştırmada, Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme sürecine ve öğretmen adaylarının bu süreçteki gelişimlerine ilişkin yöneticilerin yönetsel bakış açılarını ve karşılaştıkları yönetsel güçlükleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda; eğitim fakültesi dekanları ve bölüm başkanları ile görüşmeler yapılmaktadır. Sizler eğitim fakültelerindeki uygulamalara karar veren ve yöneten öğretim üyeleri olduğunuz için, öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüş ve değerlendirmelerinizin çalışmamıza ve öğretmen yetiştirme araştırmalarına değerli katkıları olacağına inanıyoruz. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. İzniniz olursa görüşmelerimiz sırasında ses kayıt cihazını kullanmak istiyorum. Görüşmemizin yaklaşık 45 dk süreceğini tahmin ediyorum. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak isterim. Değerli zamanınızı ayırdığınız ve değerlendirmeleriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş.Gör.şefika Melike ÇAĞATAY

ÇOMÜ Eğitim Bilimleri Bölümü

BÖLÜM I:

Yaşınız:

Mezun Olduğunuz Üniversite:

Doktora Alanınız:

Meslekteki Çalışma Yılıınız:

1. Sayın Hocam, çalışma alanınız nedir? Çalışmalarınız hangi alanda yoğunlaşmıştır?
2. Daha önce yönetim ile ilgili görevlerde bulundunuz mu? Ne kadar süre bu görevde bulundunuz?
3. Ne kadar süredir Bölüm başkanlığı/dekanlık yapıyorsunuz?

İÇERİK İLE İLGİLİ SORULAR

1. Eğitim fakültenizden mezun ettiğiniz bir öğretmenin nasıl bir öğretmen olmasını amaçlıyorsunuz?

Alt Soru: Günümüzün ve geleceğimizin ihtiyaçlarını değerlendirdiğinizde öğretmen nitelikleri neler olmalıdır?

2. Siz bu fakültenin dekanı/ bölüm başkanı olarak öğretmen yetiştirmedeki kendi yönetsel vizyonunuzu nasıl tanımlarsınız?

Alt Soru: Fakültenizin vizyonunu fakültenizle/ bölümünüzle nasıl paylaşıyorsunuz?

Örnek verebilir misiniz? Buna ilişkin somut uygulamalar var mı?

3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin, birinci sınıftan son sınıfa kadar olan mesleki gelişim sürecinde etkili olan faktörler sizce nelerdir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

Alt Soru: Eğitim fakültelerinde bu süreçte neler yapılmaktadır?

4. Eğitim fakültelerinde öğrencinin mesleki gelişimine katkı sağlamak amacıyla neler yapılabilir, bir yönetici olarak ne düşünüyorsunuz?

Alt Soru: Siz kendi fakültenizde bir dekan/ bölüm başkanı olarak öğrencilerin mesleki gelişimi için nasıl bir süreç izlemektesiniz?

Alt Soru: Bu süreçte karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bunların içinde yönetsel kaynaklı öne çıkan güçlükler nelerdir?

Alt Soru: Bu sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?

5. Eğitim fakültesi öğrencilerinin, birinci sınıftan son sınıfa kadar olan kişisel gelişim sürecinde etkili olan faktörler sizce nelerdir? Bu konudaki düşünceleriniz nasıldır?

Alt Soru: Eğitim fakültelerinde bu süreçte neler yapılmaktadır?

6. Eğitim fakültelerinde öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlamak amacıyla neler yapılabilir, bir yönetici olarak düşünceleriniz nelerdir?

Alt Soru: Siz kendi fakültenizde/ bölümünüzde öğrencilerin kişisel gelişim uygulamaları için nasıl bir süreç izlemektesiniz? Bir yönetici olarak değerlendirebilir misiniz?

Alt Soru: Bu süreçte karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bunların içinde yönetsel kaynaklı öne çıkan güçlükler nelerdir?

Alt Soru: Bu sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?

7. Eğitim fakültesi öğrencilerinin, birinci sınıftan son sınıfa kadar olan akademik gelişim sürecinde etkili olan faktörler sizce nelerdir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

Alt Soru: Eğitim fakültelerinde bu süreçte neler yapılmaktadır?

8. Eğitim fakültelerinde öğrencinin akademik gelişimine katkı sağlamak amacıyla neler yapılabilir, bir yönetici olarak düşünceleriniz nelerdir?

Alt Soru: Siz kendi fakültenizde/ bölümünüzde bir yönetici olarak öğrencilerin akademik gelişimlerini nasıl bir yaklaşımla ele alıyorsunuz?

Alt Soru: Bu süreçte karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bunların içinde yönetsel kaynaklı öne çıkan güçlükler nelerdir?

Alt soru: Bu sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?

9. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme görevini nitelik ve nicelik olarak ne düzeyde gerçekleştirmektedir? Sizce, Eğitim Fakültelerinin günümüzde ortaya koyduğu profili nasıl değerlendiriyorsunuz? Olması gereken tablo nasıldır.



EK B: ARAŞTIRMA İZİNİ ÖRNEĞİ



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı: 95104632/ 363
Konu: Anket

09.05.2013


REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi:02.05.2013 tarih, 807-6093 sayılı yazı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri anabilim dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Şefika Melike ÇAĞATAY'ın "Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Öğrencilerin; Akademik Mesleki, Kişisel Gelişmelerine İlişkin Karşılaşılan Yönelimsel Güçlükler" başlıklı doktora tez çalışmasında kullanmak üzere ilgede kayıtlı yazı ekindeki anketi Fakültemizde uygulama isteği Dekanlığımız tarafından uygun bulunmaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Saygılarımla


Prof. Dr. Cevat CELEP
Dekan

Ek:İlgi yazı



EK C: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Merhaba Sayın Hocam;

Bu çalışma, Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nden Prof. Dr. R. Cengiz Akçay danışmanlığında yürütülen ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora programında hazırlamakta olduğum doktora tezidir.

Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Eğer katılmayı kabul ederseniz, sizden konuyla ilgili hazırlanmış olan görüşme formundaki sorular yöneltilecektir.

Cevaplarınız sadece araştırmanın amacına uygun olarak bilimsel amaçla kullanılacak ve bu görüşmede elde edilen ses kayıtları gizli tutulacaktır.

Bu çalışmanın beklenen bir riski ve size sağlayacağı doğrudan bir faydası yoktur.

Bu çalışmaya katılmayı kabul edebilir, reddedebilirsiniz ayrıca çalışmanın herhangi bir yerinde onayınızı çekme hakkına da sahipsiniz. Öte yandan görüşme bittikten sonra da istediğiniz soru ile ilgili görüşünüzü çalışmadan çıkartabilirsiniz.

Çalışmamıza katkı sağladığınız içinlikle çok teşekkür ederiz.

Arş.Gör. Şefika Melike ÇAĞATAY; ÇOMÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Tel: 0505 853 2508

E-mail: melikeattila@hotmail.com

Tez Danışmanı: Prof. Dr. R.Cengiz AKÇAY, Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Katılımcı Beyanı: Araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Eğer bu araştırmaya katılırsam, bana ait bilgilerin gizliliğine özen ve saygı ile yaklaşılacağı konusunda bana güvence verildi. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. Bu araştırmada "katılımcı" olarak yer alma kararını aldım. *

- Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum

Özgeçmiş

Soyadı, Adı :ÇAĞATAY, Şefika Melike

Akademik Unvanı: Arş. Gör.

Doğum Yeri / Doğum Tarihi: Gelibolu /1983

Uyruğu : TC

Posta Adresi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

E-posta 1 : melikecagatay@comu.edu.tr

Kadrosunun Bağlı Bulunduğu

Birim/ Bölüm:Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimler

Ana Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi, Tefitişi, Planlaması, Ekonomisi

Öğrenim Durumu

LİSANS

Üniversite : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Akademik Birim : Eğitim Fakültesi

Program/Bölüm/Diğer: Fen Bilgisi Öğretmenliği/2005

YÜKSEK LİSANS

Üniversite: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tez Konusu: Eğitim ve Öğretim

Tez Başlığı: Öğretmen Görüşlerine Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü/2009

Bildiği Diller

- 1 İngilizce/ İleri düzey
- 2 Almanca/ Başlangıç düzeyinde

Akademik Unvanları

1. Arş. Gör. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2007

Görev Yaptığı Birimler

1. Eğitim Fakültesi

Uzmanlık Alanları

1. Fen Bilgisi Eğitimi
2. Eğitim yönetimi ve Denetimi
3. Öğretmen Yetiştirme

Makaleler

SCI (Science Citation Index), SSCI (Social Science Citation Index), AHCI (Arts and Humanities Citation Index) tarafından taranan dergilerde yayımlanan teknik not, editöre mektup, tartışma, vaka takdimi ve özet türünden yayınlar dışındaki makaleler

1. Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B. & Emran, B. "The Status of Research in Educational Administration: An Analysis of Educational Administration Journals, 1999-2007", Eurasian Journal of Educational Research, Issue: 39, pp. 59-77. 2010

2. Çoruk, A., Çağatay, Ş.M. ve Öztürk, H. "Lisansüstü Eğitimde Kayıt ve Devam Sorunları" Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yıl: 2016 Sayı:25 2016, 9/1

Bildiriler

Uluslararası kongre, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantılarda sunulurak, programda yer alan özet metin olarak yayınlanan bildiri ya da poster veya gösteri

1. Çağatay, Ş. M., Akçay, R. C. "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Öğretmen Yetiştirme Vizyonu: Bir Durum Çalışması". VIII. International Congress of Educational Research Quality Assurance in Higher Education and Accreditation of Faculties of Education" 5-8 May 2016, Çanakkale
2. Akçay, R.C., Çağatay, Ş. M. (2015). Discipline Problematic in Vocational High Schools: Views of Pre-service Teachers Graduated From These Schools. 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece
3. Çağatay, Ş. M. (2013) Academic Excellence and Universities, EAB, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. EAB, 2013
4. Kartal, O. Y., Saygılı, S., Gökçen, R., Ateş, M., Atilla, Ş. M., Özdemir, S. (2007). "The Tolerance Level of High School Students" , CiCe, the Children's Identity and Citizenship in Europe Network- Second European Research Student Conference and Doctoral Workshop, France, Montpellier, (Supervisor: Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL) 23-26 Mayıs 2007

Ulusal kongre, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantılarda sunulurak, programda yer alan tam metin olarak yayımlanan bildiri

1. Çoruk, A., Çağatay, Ş. M., Öztürk, H. "Lisansüstü Eğitimde Kayıt Ve Devam Sorunları" 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.2012

2. Çağatay, Ş. M., Öztürk, H., Çoruk, A. (2010). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alandaki Araştırma Görevlilerine Yönelik Bir Profil Çalışması. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. 01-02 Mayıs 2010, Antalya 2010
3. Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, A.D., Tunçer, B., EMRAN, ATTİLA, Ş. M., Kartal, O. Y. (2008). "Dünyada Eğitim Yönetiminin Geleceği: Eğitim Yönetimi Dergilerindeki Yönelimler", III. Eğitim Yönetimi Kongresi (Uluslararası Katılımlı / 25-26 Nisan 2008) ,Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir 2008
4. Güvenç, H., Atilla Ş. M., Yazgan, A. D., Çoruk, A. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adayı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları", Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008), Çanakkale. 2008

Ulusal kongre, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantılarda sunulacak, programda yer alan özet metin olarak yayımlanan bildiri ya da poster veya gösteri

1. Akçay, R.C., Çağatay Ş. M. (2015). Toplumsal Cinsiyeti “Eşitlemede” Üniversitelerin Rolü. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 7-9 Mayıs 2015, Gaziantep
2. Güven, S., Öztürk, H., Çağatay, Ş.M., Bilir, B.(2015). Eğitim Bilimleri Lisansüstü Programlarında Eğitim Politikalarına İlişkin Derslerle İlgili Bir Profil Analizi, 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 7-9 Mayıs 2015, Gaziantep
3. Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. Çağatay & Bilir, B. (2014). Milli eğitim şuralarında alınan kararlar doğrultusunda yeni yönetici görevlendirme yönetmeliğine bir bakış. 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 04-06 Eylül, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.

4. Çoruk, A., Çağatay, Ş. M., Öztürk, H. & Bilir, B. (2013). Üniversite ve eğitim fakültesi yönetimlerine ilişkin bir profil çalışması. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 07-09 Kasım, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. 2013
5. AKÇAY, C. ve ÇAĞATAY, Ş. M. "Eğitim Fakültelerinin Stratejik Planlarındaki Vizyon ve Misyon İfadelerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme" 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya. 2012
6. AKYOL, B. VE ÇAĞATAY, Ş. M. "Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri", 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.2012
7. Çoruk, A. Öztürk, H., Çağatay, Ş. M. Öğretim Elemanlarının Kişisel Gelişim Çabaları ve Öğrencilerin Kişisel Gelişimlerine Katkıları. 6. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. 16-17 Nisan 2011. Kıbrıs. 2011
8. Ş. Melike ÇAĞATAY, Halime ÖZTÜRK, Adil ÇORUK." Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanındaki Araştırma Görevlilerine Yönelik Bir Profil Çalışması" V.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi.01-02 Mayıs 2010, Antalya 2010
9. ÇAĞATAY, Ş. M; AKÇAY, R.C.(2009) "Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü" 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.1-3 Ekim 2009 2009

Diğer Akademik Etkinlikler

Alanı ile ilgili olarak panel, konferans, seminer, açıkoturum ve söyleşi gibi etkinliklerde konuşmacı ya da panelist olarak yapılan katılımlar

1. ÇAĞATAY, Şefika Melike, "Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü" ÇOMÜ Eğitim Bilimleri Seminerleri. Mart 2010.Çanakkale

2. ATTİLA, Şefika Melike "Eğitim ve Mutluluk", ÇOMÜ Eğitim Bilimleri Bölümü
Seminerleri (09.04.2008).

Toplumsal Etkinlikler

Ulusal nitelikteki bilimsel, mesleki, sosyal, kültürel ve ekonomik kurum ve kuruluşların yönetimlerinde, kurullarında, komisyon ya da komitelerinde alınan görevler

1. Kariyer Günleri 2008 - 5-6-7 Mayıs 2008
2. Biga Yurttaşlık Enstitüsü 100 saatlik Yurttaş Olmak İçin Eğitici Eğitimi 2006

Kamu kurum ve kuruluşlarında alınan görevler ya da katkılar

1. ÇOMU- KAM (Kadın Araştırmaları ve Uygulama Merkezi) bünyesinde, Lisans Öğrencilerine Toplumsal Cinsiyet Eğitimi, 2011
2. KA-DER "Kadın Yurttaşların Güçlendirilmesi Projesi Eğitici Eğitimi", 7-11 Nisan 2010.Çanakkale
3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi, Velilerle Buluşma, Özel İsmail Kaymak Okulları, 2015.

İş Deneyimi: 2006-2007 Eğitim Öğretim Yılında 2. Dönem, Bursa İlinin Karacabey ilçesinde ücretli öğretmen olarak fen bilimleri ve matematik öğretmenliği yapmıştır.

Evli ve bir kız çocuğu annesidir.