



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

**DOKTORA ÖĞRENCİSİ OLAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÖĞRETMENLİK YAŞANTILARI İLE MESLEKİ KİMLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

DERYA ÇÖLKESEN ALKIŞ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ESMA EMMİOĞLU SARIKAYA

TOKAT

Ağustos, 2022

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Esma EMMİÖĞLU SARIKAYA danışmanlığında hazırlamış olduğum “Doktora Öğrencisi Olan Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Yaşantıları ile Mesleki Kimlikleri Arasındaki İlişki” adlı Doktora tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

....../....../.....

Derya ÇÖLKESEN ALKIŞ

JÜRİ KABUL VE ONAY

Derya ÇÖLKESEN ALKIŞ tarafından hazırlanan “**Doktora Öğrencisi Olan Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Yaşantıları ile Mesleki Kimlikleri Arasındaki İlişki**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 29.06.2022 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) : Doç. Dr. Gülay BEDİR

.....

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOKGÖZ

.....

Üye : Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Uzun bir sürece yayılan bu çalışma benim ümitsizliğe kapıldığım anlarda dahi başarabileceğime dair umutlarını hiç yitirmeyen birçok kişinin kıymetli varlığı ve karşılığı asla ödenemez desteği ile gerçekleşmiştir.

Öncelikle doktora yolculuğum boyunca olumlu tutumları ve teşvik edici sözleriyle kendime her zaman örnek alacağım danışmanım Doç. Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA'ya minnettarım. Çalışmamın başarıyla sonuçlanması için beni yüreklendirmeleri ve sergilediği sayısız özveriyle yanımda yer almasaydı, belki de her şey yarım kalabilirdi. Lisansüstü eğitimim süresince bana rehberlik eden değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet ARSLAN, Doç. Dr. Gülay BEDİR, Doç. Dr. Fevzi DURSUN, Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL ve Doç. Dr. Salih BARDAKCI'ya sonsuz teşekkürler. Ayrıca tez izleme süreci ve savunma aşamasındaki katkılarıyla çalışmamı çok daha iyi bir noktaya taşımama yardımcı olan sayın hocalarım Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOKGÖZ'e çok teşekkür ederim.

Yoğun çalışma hayatım içerisinde doktora eğitimine devam edebilmem için beni destekleyen çalışma arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Handan ÖZÇELİK BOZKURT, Doç. Dr. Emin ARSLAN, Doç. Dr. Ediz GÜRİPEK ve Doç. Dr. Hakan KENDİR'e teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimimin bana kazandırdığı güzel insanlar, her başım sıkıştığında imdadıma yetişen canım arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi F. Özge MAVİŞ SEVİM ve Dr. Öğr. Üyesi Dilara ÇAYCI KARAKÖSE'ye minnettarım.

Tez çalışmamı tamamlayabilmem için her biri ayrı ayrı fedakârlık göstererek beni destekleyen ALKIŞ aileme ve hedeflerimden asla vazgeçmemem konusunda bana telkinlerde bulunan Annem Şengül ALKIŞ ve Babam Ahmet ALKIŞ'a sonsuz teşekkür ederim. Hiç kimse içine doğacağı aileyi seçemez. Ama dünyaya bin kere de gelseydim, yine de sonsuz sevgi, şefkat, özveri ve ilgileriyle bulunduğum noktaya gelmemde en büyük paya sahip en güvenli sığınağım ailemle olmayı yürekten isterdim. İlk öğretmenlerim Annem Gülşen ÇÖLKESEN, Babam Avni ÇÖLKESEN ve Ablam Yasemin AYIK'a teşekkürlerimi layıkıyla sunabileceğim bir ifade ile konuştuğum her iki dilde de henüz karşılaşmadım. Lisansüstü hayatımın başında henüz küçücük bir bebekken, şimdi bir delikanlı olarak teyzesinin en iyi arkadaşı ve motivasyon kaynağı olan Biricik Yeğenim Ömer Faruk AYIK'a ve abi bildiğim Eniştem Mehmet Akif AYIK'a çok teşekkür ediyorum.

Tanıştığımız ilk günden beri doktora eğitiminin en sancılı süreçlerini benimle birlikte göğüsleyen ancak benim hayal arkadaşım olmaktan asla vazgeçmeyen, benim gülen ve güldüren yüzüm olan Sevgili Eşim Mustafa Zafer ALKIŞ'a en özel teşekkürlerimi sunuyorum. Onun telkin edici sözleri, ders çalışabilmem için yalnız kalmayı kabul edişi ve öngörülü yaklaşımları sayesinde çalışmamı nihayete erdirebildim. Daha doğmadan annesiyle okul havasını teneffüs eden, bir gülüşü dünyalara değer, varlığına her an şükrettiğim Mucizem, Canım Kızım Gülsena ALKIŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Bu süreçte en çok senden çalmak zorunda kaldığım zamanlara ve benim stresli hallerime şahit olmana üzüldüm ama bu tez SENİN için...



İTHAF

Şükürlerin gül gibi güzel ve zarif olanı, Gül'e övgü, Gülsena'ma

ÖZET

DOKTORA ÖĞRENCİSİ OLAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETMENLİK YAŞANTILARI İLE MESLEKİ KİMLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çölkesen Alkış, Derya

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esmâ Emmioğlu Sarıkaya

Ağustos 2022, xiv + 115 sayfa

Bu araştırmanın amacı, araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri, öğretmenlik yaşantıları, öğretmenlik özyeterlik inançları, öğretmen özyeterlik kaynakları ve mesleki kimlikleri arasındaki ilişkileri incelemek ve ders verme sürecine yönelik görüş ve algılarını ortaya koymaktır. Çalışmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel verileri desteklemek ve daha derinlemesine açıklayabilmek amacıyla nitel verilerin de yer aldığı Açıklayıcı Sıralı Desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgiler Formu, Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz, Billett ve Winther, 2014), Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005), Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkın, 2013) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak toplanılmıştır. Nicel boyutta ulaşılan verileri çözümlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon ve Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizleri gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta elde edilen verileri çözümlemek için İçerik Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşaması sonucunda katılımcıların mesleki kimlik ve öğretmen özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve katılımcıların sahip oldukları öğretmen özyeterliği inancı; kendi öğretmenlik tecrübeleri, diğer meslektaşlarının öğretmenlik yaşantıları ve çevresindeki kişilerin onların öğretmenliği ile ilgili geri bildirimlerine dayanarak oluştuğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca katılımcıların ders verme düzeyi ve görevleri (araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi), mesleki kimliklerini; ders verdiği dönem sayısı, öğretmenlik özyeterlik düzeylerini; ders verme düzeyi ve ders verdiği dönem sayısı öğretmenlik özyeterlik kaynaklarını istatistiksel

olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri kontrol edildiğinde, ders verme düzeyi ve öğretmenlik özyeterliliği değişkenleri mesleki kimlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Nitel aşama sonuçlarına göre katılımcılar öğretmen olma, öğrenme ve çalışma istekleri veya çalışma alanına ilgi duymalarının bir akademisyen olarak mesleki kimlik gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir. Diğer taraftan katılımcılar kendilerini bir akademisyen gibi hissedememe nedenlerinin görev – akademik çalışma ikilemi, zaman sıkıntısı, aşırı ders yükü veya ailevi rolleri olduğunu dile getirmektedir. Araştırma bulgularına dayanarak doktora eğitime ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Doktora Öğrencileri, Öğretmenlik Tecrübesi, Öğretmen Özyeterlik İnancı, Öğretmen Özyeterlik Kaynakları, Mesleki Kimlik.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING EXPERIENCE AND VOCATIONAL IDENTITY OF DOCTORAL STUDENTS WORKING AS AN INSTRUCTOR

Çölkesen Alkış, Derya

Doctorate, Division of Curriculum and Instruction

Dissertation Advisor: Assoc. Prof. Dr. Esma Emmioğlu Sarıkaya

August 2022, xiv + 115 pages

The aim of this study is to examine the relationships between demographic characteristics, teaching experiences, teaching self-efficacy beliefs, sources of teacher self-efficacy and vocational identities of doctoral students working as research assistants or lecturers, and to examine their views and perceptions about the teaching process. The mixed method approach was adopted in the study. In order to support the quantitative data and explain it in more depth, the Exploratory Sequential Design, which also includes the qualitative data, was used. The participants of the research were doctoral students working as either a research assistant or lecturer at a state university in the Central Black Sea Region and volunteering to participate in the study. Data was collected by using Personal Information Form, Vocational Identity Scale (Klotz, Billett and Winther, 2014), Teachers' Sense of Efficacy Scale (Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya, 2005), Sources of Teacher Self-Efficacy Scale (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli and Tarkın, 2013) and Semi-structured Interview Form. Multiple Linear Regression and Multiple Hierarchical Regression Analyses were carried out to analyse the data obtained in the quantitative dimension. Content Analysis was used to analyse the data obtained in the qualitative dimension. As a result of the quantitative phase of the study, the vocational identity and teacher self-efficacy of the participants were at high levels and teachers' self-efficacy belief of the participants was formed on the basis of their own teaching experience, learning from the teaching experiences of other colleagues, and using the feedback of the people around them on their teaching. In addition, teaching experience and working as a research assistant or lecturer predicted their vocational identity statistically significantly. The number of semesters they teach predicted their teacher self-efficacy levels statistically significantly, teaching experience and the number of semesters

they teach predicted their sources of teacher self-efficacy statistically significantly. When the demographic characteristics of the participants were controlled, teaching experience and their teacher self-efficacy levels predicted their vocational identity levels in a statistically significantly. According to the results of the qualitative phase, the participants stated that being a teacher, their desire to learn and study or their interest in the field of study contributed to their vocational identity development as an academic. On the other hand, the participants stated that the reasons for not feeling like an academic were the task-academic study dilemma, time constraints, excessive course load or family roles. Based on the findings, suggestions were made for doctoral education and research.

Keywords: Doctoral Students, Teaching Experience, Teacher Self-Efficacy Belief, Sources of Teacher Self-Efficacy, Vocational Identity.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İTHAF.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı.....	8
Araştırmanın Önemi	9
Sayıtlılar.....	14
Sınırlılıklar	15
Tanımlar.....	16
BÖLÜM II	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
İşyerinde Öğrenme Kavramı.....	17
İşyerinde Öğrenme Kuramı	20
İşyerinde Öğrenme Kuramı ve Doktora Süreci	22
Mesleki Kimlik ve Doktora Süreci	24
Öğretmenlik Özyeterliği ve Doktora Süreci	26
Araştırma Görevlisi ve Öğretim Görevlisi Akademik Kadroları.....	31
BÖLÜM III.....	33
YÖNTEM	33

Araştırma Deseni	33
Katılımcılar	34
Veri Toplama Araçları	40
Kişisel Bilgiler Formu	40
Mesleki Kimlik Ölçeği.....	41
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	42
Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği	45
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	47
Veri Toplama Süreci.....	47
Verilerin Çözümlemesi	49
BÖLÜM IV	52
BULGULAR.....	52
Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Bulgular	52
Mesleki Kimlik Ölçeğine İlişkin Bulgular	52
Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular	52
Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeğine İlişkin Bulgular	53
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	54
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	55
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	56
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	57
Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Bulgular.....	58
BÖLÜM V	76
TARTIŞMA	76
BÖLÜM VI.....	85
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
Sonuçlar	85
Öneriler	87

KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	98
EK 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	98
EK 2. MESLEKİ KİMLİK ÖLÇEĞİ.....	99
EK 3. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	100
EK 4. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK KAYNAKLARI ÖLÇEĞİ.....	102
EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	104
Ders Verme Tecrübesi Olan Doktora Öğrencilerine Yönelik Sorular.....	104
EK 6. REGRESYON ANALİZLERİNE İLİŞKİN DİYAGRAMLAR.....	105
EK 7. ARAŞTIRMA İZNİ	113

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 2017-2018 Güz Dönemi İtibariyle Doktora Eğitimine Devam Eden Öğretim ve Araştırma Görevlilerinin Çalıştıkları Birime ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	35
Tablo 2. Nicel Aşama Katılımcılarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	36
Tablo 3. Nitel Aşama Katılımcılarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	39
Tablo 4. Mesleki Kimlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Değerleri	42
Tablo 5. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Referans Aralıkları	42
Tablo 6. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Değerleri	44
Tablo 7. Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği Güvenirlik Analizi Değerleri.....	47
Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Kimlik Düzeyleri.....	52
Tablo 9. Katılımcıların Öğretmen Özyeterlik İnanç Düzeyleri	53
Tablo 10. Katılımcıların Öğretmen Özyeterlik Kaynaklarına İlişkin Düşünceleri.....	53
Tablo 11. Mesleki Kimliğin Demografik Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 12. Öğretmenlik Özyeterliğinin Demografik Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	55
Tablo 13. Öğretmenlik Özyeterlik Kaynaklarının Demografik Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	56
Tablo 14. Mesleki Kimliğin Yordayıcılarının Değerlendirilmesine İlişkin Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	57
Tablo 15. Temalar ve Kodlar	60
Tablo 16. Mesleki Kimlik Teması ve Kodlar	61
Tablo 17. İşyeri Kimliği Teması ve Kodlar	65
Tablo 18. İşyeri Çabası Teması ve Kodlar	67
Tablo 19. Yeterli Olduğunu Düşünme Teması ve Kodlar	69
Tablo 20. Eksikleri Olduğunu Düşünme Teması ve Kodlar.....	70
Tablo 21. Öğretmen Özyeterliği Kaynakları Teması ve Kodlar.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Araştırmada Benimsenen Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışma Planı.....	34
Şekil 2. Veri Toplama ve Analizi Süreci Aşamaları.....	49
Şekil 3. Mesleki Kimlik Kavramına İlişkin Kodlar Haritası	61
Şekil 4. Öğretmen Özyeterliği Kavramına İlişkin Kodlar Haritası	68
Şekil 5. Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Kavramına İlişkin Kodlar Haritası.....	72



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, araştırma soruları, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem

Yükseköğretim kurumları yeni bilgi ve teknolojilerin üretilmesinde önemli bir yere sahip bilim merkezleridir. Aynı zamanda yaşamın her alanında birey veya çalışan olarak yer alan kişilerin yetiştirilmesi sorumluluğu çoğu zaman üniversitelerdedir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında üretilen bilgi ve teknolojilerin yanı sıra verilen eğitimin düzeyi ve etkililiği, toplumsal yaşamın niteliği ile doğru orantılıdır. Akademik camiada çok fazla zaman, enerji ve maddi kaynak tüketilerek elde edilen bilgi birikimi, akademik ortamlar dışında da paylaşılabildiği ve işlevsel olarak kullanılabildiği kadarıyla değerlidir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında bilimsel ve teknolojik çalışmaların gerçekleştirilmesinin yanı sıra elde edilen bilgi birikiminin yeni nesillere aktarılması boyutu da önemlidir. Boyer'in (1990) "İlhamlı öğretim, bilimin ateşini canlı tutar." sözünden hareketle sadece yeni bilgileri keşfetmenin yeterli olmadığı, başarılı bir profesörün gerçekten başarı elde etmek için bilgisini başkalarıyla paylaşması gerektiği vurgulanmaktadır (Akt. Boyce, Lund, Napper-Owen ve Almarode, 2019). Akademik yayınlar sayesinde daha geniş bir kitle ile paylaşılabilen mevcut bilgi birikimi; ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerinde üniversite öğrencilerine aktarılmaktadır.

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar sayesinde öğrenme ve öğretme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirilmesine rağmen; yükseköğretim düzeyinde çoğunlukla didaktik ders anlatımı standart öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Çelikkaya, 2012; Lueddeke, 2003). Aşırı yoğun müfredat, öğretimin yetersiz olduğu algısı, öğrenim görülen alana karşı ilginin kaybedilmesi ve akademik sorunlar üzerine yeterli düzeyde tavsiye alınamaması; başarısızlığa ve rahatsızlık verici seviyede okulu bırakma oranlarına neden olmaktadır (Lueddeke, 2003). Öğretim elemanlarının yapılandırmacılıktan uzak geleneksel yöntemler benimsemeleri; sınıf ortamlarında tek yönlü etkileşime dayalı süreçler yaşanmasına, bireyselliğin ortaya çıkmaması nedeniyle

öğrencilerin dikkatinin çekilememesine ve yalnızca bilgi ve kavrama düzeyinde öğrenme çıktılarının meydana gelmesine yol açmaktadır (İlter, 2014). Öğrenciler öğretim elemanlarının yarısından çoğunun öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma, iletişim ve ölçme değerlendirme becerileri açısından yeterli düzeyde olmadığı görüşüne sahiptir (Arslantaş, 2011). Kuru (2017) öğretmen adayı yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında öğretim elemanlarının sahip olduklarını düşündükleri öğretmenlik becerileri ile derslerini alan öğrencilerin hocalarında gözlemledikleri öğretmenlik becerileri arasında ciddi bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akar ve Aydın (2016) öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve ilkelerini kullanma yeterliğinin öğrencilerinin akademik motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı ancak öğretim elemanlarının bu yeterliğinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçlarına dayanarak öğrencilerin, öğretim elemanlarının sahip oldukları öğretmenlik yeterliklerinden akademik anlamda etkilendiklerini söylemek mümkündür. Diğer taraftan öğretim üyeleri öğrettiklerinin öğrencileri tarafından anlaşılmaması ile çoğu zaman hayal kırıklığına uğramaktadır (Silverman, 2003). Lueddeke (2003) bu durumun nedenlerinden birinin, kuramı uygulamadan ayırarak yetiştirilen akademisyenlerin kafalarının bir sürü bilgi ile dolu olmasına rağmen öğretmenlik alanında yeterli tecrübeye sahip olmadan meslek hayatına atılmaları olduğunu öne sürmektedir.

Öğretim elemanlarının iki temel görevinden biri olan öğreticiliğe ve bu konuda sahip olmaları gereken bilgi ve becerilere çoğu zaman daha az önem verilmektedir (Kürüm, 2007). Öğretim üyesi adayları akademik ortamda kendilerini geliştirmeleri için sadece alan bilgisinin yeterli olduğu inancına sahiptir (Akpınar-Wilsing ve Paykoç, 2004). Araştırma eğitimi üzerinde çok fazla durulması, gelecek öğretim üyelerinin özellikle öğretmenlik gibi diğer fakülte rolleri için yeterince donanım sahibi olmasını engellemekte ve dolayısıyla da lisans düzeyindeki eğitimin niteliğini etkilemektedir (Golde ve Dore, 2001; Kovalcikiene ve Buksnyte-Marmiene, 2015). Akademik kadrolara atama ve yükseltme kriterleri arasında öğretmenlik yeterlikleri yer almamakta (Alimbekov ve diğerleri, 2021; Ergün, 2001); başlıca ölçütlerden olan nitelikli araştırmacıyı yetiştirme yolunda doktora öğrencilerinin öğretmenlik becerileri üzerinde yeterince durulmamaktadır. Ayrıca 1.1.2015 tarihinden itibaren uygulamaya konulan akademik teşvik ödeneği sisteminde öğretim elemanlarına gerçekleştirdikleri araştırma çalışmaları değerlendirilerek ödenek verilmekteyken (Akademik Teşvik Ödeneği

Yönetmeliği, 2018); öğretmenlik becerileri veya başarıları çoğu zaman akademik kariyerlerindeki başarıları kapsamında dikkate alınmamaktadır. Lisansüstü seviyesindeki dersleri veren öğretim elemanlarının kendi eğitimleri sürecinde pedagojik formasyon eğitimine yönelik bir dersi alma veya dersi etkili bir biçimde yürütme durumlarını sorgulayan bir denetim mekanizması da bulunmamaktadır (Ağralıoğlu, 2013).

Geleceğin akademisyenleri olarak görülen doktora öğrencilerinin akademik kariyerlerinde başarılı olmaları için doktora eğitimi süresince daha çok bilimsel çalışma yürütme becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır ve üniversite çapındaki harcamalar da bu yönde yapılmaktadır (Jepsen, Varhegyi ve Edwards, 2012). Austin (2002) ve Bok (2013) öğretmenlik tecrübesi açısından farklı geçmişlere sahip doktora öğrencilerinin fakülte gidişatını ve özellikle de öğretmenliği usta-çırak ilişkisinde olduğu gibi dolaylı yoldan öğrenebileceklerinin hocaları tarafından varsayıldığını dile getirmektedir. Ancak Bok (2013) pedagojinin kendi başına edinilebilecek bir beceriden çok daha karmaşık bir sürece dönüştüğünü ve bu sebeple konunun sadece gönüllü olarak katılım sağlanan eğitim programları veya birkaç günlük oryantasyonla ele alınamayacak resmi bir hazırlık gerektirdiğini savunmaktadır. Benzer şekilde, Austin (2002) gelecekte akademisyen olmayı arzulayan doktor adaylarının; öğretmenliğe yön veren felsefi varsayımlar, çeşitli öğretim yöntemleri, öğrencilerin özellikleri, program geliştirme ve öğretim ve öğrenme için teknoloji kullanımını içeren konular üzerine derinlemesine düşünmelerini sağlayacak çeşitli ve gelişim yönelimli ortamların ve kendi başlarına üstlenecekleri karmaşık öğretme sorumluluklarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Akademisyenler öğretim üyeliğine hazırlık aşaması olarak da kabul edilen doktora eğitimi esnasında çoğunlukla etkili bir şekilde araştırma yürütme beceri ve bilgi birikimi elde etmeye yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle, kariyerlerinin başlangıcında olan yeni akademisyenler, meslekleri süresince ihtiyaç duyacakları pedagojik donanımları açısından hazırlıksızdırlar (Greer, Cathcart ve Neale, 2016). Ancak yapılan araştırmalar lisansüstü öğrencilerin akademik yaşamlarında öğretim ve araştırmanın dengeli bir biçimde yer almasını arzu ettiklerini ve akademik ortamda ne kadar çok tecrübeye sahip olurlarsa, gelecekte bu mesleğe sahip olma isteklerinin de o oranda arttığını ortaya koymaktadırlar (Edwards, Bexley ve Richardson, 2011). Martin (2015) müzik eğitimi doktora öğrencilerinin, lisans öğrencilerine öğretme tecrübelerinin akademik kariyer yapma kararları üzerinde önemli bir role sahip olduğunu ve yükseköğretim düzeyinde

öğretmenlik özyeterliliğine sahip olduğunu düşünen doktora öğrencilerinin aynı düzeyde öğretime adanmışlıkları arasında bir ilişki olduğunu savunmaktadır.

Öğretim elemanları mesailerinin çok ciddi bir bölümünü eğitim-öğretim faaliyetine ayırmak zorunda kalmaktadır (Oruç, Çekin ve Tenderis, 2010). 2007 YÖK raporu öğretim elemanlarının %73'ünün aşırı ders yükünden muzdarip olduklarını göstermektedir (Özgüngör ve Duru, 2014). Doktora öğrencilerinin gelecekte sahip olacakları iş yükünün önemli bir bölümünü oluşturacak olan öğretmenlik hakkında farkındalık geliştirmeleri ve öğretmenlik rollerine yönelik hazırlık yapmaları teşvik edilmelidir. Aksi takdirde, öğretim üyesi olduklarında görevlerinden biri olacak öğreticiliğe çoğu zaman fırsat bulamayan öğretim üyesi adayları içinde bulundukları ortamla tam anlamıyla bütünleşme yaşayamayabilirler. Ancak Klotz ve diğerleri (2014) işyerinde işlevsel bütünleşmenin, özgür kariyer seçiminin ve uygulamalı deneyimin mesleki kimlik gelişimini teşvik ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu süreçle gelişen mesleki kimliğin, çalışanın işyerindeki görevini yerine getirme istekliliğini dolayısıyla da mesleki performansını ve yeterliliğini etkilediğini savunmaktadırlar. Doktora öğrencileri fakülte işlerinin geleneksel unsurları olan öğretmenlik sevgisi, araştırma yapmaktan zevk alma ve hizmet verme ilgisi sayesinde kariyer hedefleriyle ilgili güdülenmektedirler ve öğretmenlik sevgisi onların profesör olmaya ilgi göstermelerinin temel sebeplerinden biridir (Golde ve Dore, 2001). Bu yüzdendir ki gelecek işlerinin önemli bir boyutunu oluşturacak öğretmenliği uygulamalı olarak deneyimleyen veya deneyimleyemeyen öğretim üyesi adaylarının akademisyenliğe ilişkin geliştirecekleri mesleki kimlik ve sahip olacakları öğretmen özyeterliliği araştırılmalıdır.

Erginer ve Dursun (2005) öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşündüklerini ancak çalıştıkları kurum tarafından bu konuda aldıkları eğitimlerin veya öğretmenlik becerilerinin ve deneyimlerinin sorgulanmadığını belirtmektedir. Bu durum öğretim üyesi adayı olan doktora öğrencilerinin gelecek görevlerinden biri olan öğretmenliğe ve öğretmenlik tecrübelerine yönelik düşüncelerini etkilemektedir. Öğretim görevlisi veya araştırma görevlisi olarak çalışan doktora öğrencileri, öğrenciyken gerçekleştirdikleri öğretim görevlerinin onları ilerideki kariyerlerinde gerçekleştirecekleri öğretmenlik görevine hazırladığını hissetmemektedir (Silverman, 2003). Louis (2012) ABD'de mühendislik bölümlerinin çoğunluğunda ortak birinci yıl programlarında görev yapan öğretimle görevli asistanların rolleri ve sorumluluklarını incelediği çalışmasında öğretimle görevli asistanların yaptıkları öğretim

işini araştırmaları için fon sağlayıcı bir kaynak olarak gördüklerini dile getirmektedir. Öğretimle görevli asistanlar, neoliberalleşmiş yükseköğretim ortamındaki istihdam güvencesizliği sebebiyle mesleki yaşam olanaklarını güvence altına almak için öğrenci-araştırmacı-öğretmen rollerini bir arada yürüttükleri hibrit bir durum sürdürmektedirler. Öğrenci olma yasal rolüne sahipken, öğretmenlik rolleri sayesinde arzu ettikleri mesleki hedef olan akademisyenliğin sosyal sınırlarını düzenli olarak geçerek aynı kültüre ve uygulamalara erişebilmektedirler. Dolayısıyla kurum içerisinde bulunmak öğretimle görevli asistanlara yapılandırılmış bir destek sağlamaktadır ve benzer pozisyonlardaki diğer asistanlarla bir arada bulunabilmek de daha az izole edilmişlik hissine ve akademik camiaya daha fazla ait hissetmelerine katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda öğretimle ilgili deneyimledikleri güçlüklerin, kıdemli akademisyenler tarafından da yaşandığının farkına varmaktadırlar ve bu durum eğer akademisyen olurlarsa, akademiye uyum sağlamalarını kolaylaştırabilmektedir (Rao, Hosein ve Raaper, 2021). Öğretimle görevli asistan olarak öğretmenlik yapmak doktora öğrencilerinin kendi araştırmalarına, tez yazma süreçlerine (Alkan, 2018), öğretmenlik becerilerine, aktarılabilir beceri ve kariyer gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Jordan ve Howe, 2018).

Doktora öğrencileri işyerinde öğrenen çıraklar olarak tanımlanmaktadır (McAlpine ve Mitra, 2015). Öğretimle görevli asistanlar işlerinin doğası gereği çoğu zaman üniversite düzeyindeki öğretim hakkında resmî veya gayri resmî eğitim alma olanağı ve yükseköğretim düzeyinde herhangi bir öğretmenlik tecrübesi olmadan işe başlamaktadır (Bonner, Stone, Mittal, Phillips ve Utecht, 2020). Dolayısıyla işlerini işyerinde öğrenmektedirler ve öğrenme iş başında, işlerini uygularken gerçekleşmektedir (Korpan, 2019). Jepsen ve diğerleri (2012) doktora danışmanlarının kendilerinin de çok az öğretmenlik eğitimi ile veya hiçbir eğitim almadan kariyerlerine başladıklarını ve bu sebeple öğrencilerinin de en alt seviyede öğretmenlik tecrübesi ile kariyerlerinde başarılı olabileceklerini ve fakülte gidişatını dolaylı yoldan öğreneceklerini düşündüklerini belirtmektedir. Ancak bu durum; görevleri kapsamında sadece araştırma yapması değil, aynı zamanda öğretmenlik yapması beklenen akademisyenlerin sınıf içerisindeki performanslarını etkilemektedir (Jones, 2013). Öğrenenlerin bir araştırma topluluğuna katılımını gerektiren bir sosyal öğrenme kuramı olan Bilişsel Çıraklık Kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar daha yüksek düzeyde öğretmenlik özyeterliliği ve akademik camiaya karşı daha güçlü bağlılık hissi bildirdiği belirlenmiştir (Greer ve diğerleri, 2016). Dolayısıyla öğretim üyesi adaylarının öğretmenlik tecrübesine

sahip olmalarının veya öğretimle ilgili eğitim almış olmalarının mesleki kimliklerini ve sahip oldukları öğretmenlik becerileri ile ilgili görüşlerini etkilemesi olasıdır ve bu olgular arasındaki ilişkiler açıklığa kavuşturulmalıdır.

Öğretim üyesi adaylarının öğretim bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nın 35. maddesine göre lisansüstü eğitim gören araştırma görevlilerinin Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararıyla, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini almalarının gerekli görüldüğü bir uygulama başlatılmıştır (Alimbekov ve diğerleri, 2021; Kürüm, 2007). Bu uygulamaya göre Eğitim Bilimleri Enstitüsü haricindeki diğer enstitülerde görev yapan araştırma görevlilerinin doktora tez aşamalarında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini zorunlu bir ders olarak almaları gerekmektedir (Doğanay ve Yeşilpınar-Uyar, 2019). Ayrıca Yükseköğretim Kurulu doktora eğitimine ülkemizde genellikle akademik kariyer yapmak için devam edildiğini gerekçe göstererek bahsi geçen iki dersin bütün doktora öğrencileri tarafından alınması gerektiğini 07.04.2000 tarih ve 6961 sayılı yazı ile duyurmuştur (Alimbekov ve diğerleri, 2021). Ancak Yükseköğretim Kurulu'nun 17.03.2006 tarih ve 973-5551 sayılı yazısı ile doktora öğrencilerinin bu dersleri alma durumları üniversitelerin senato kararına bırakılmıştır (Alimbekov ve diğerleri, 2021; Kürüm, 2007). Kürüm (2007) bu süre içerisinde verilen dersler üzerine doktora öğrencilerinin ve dersi veren öğretim elemanlarının genel olarak olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca katılımcıların bu derslerin bütün öğretim elemanlarını kapsayacak, onların katılımını zaman ve içerik açısından teşvik edecek ve gereksinimlerini karşılayacak biçimde hazırlanması görüşüne sahip olduklarını dile getirmektedir. Yükseköğretim kurulu başkanlığı 07.04.2000 tarih, 2607-6961 sayılı ve lisansüstü eğitim konulu yazısı olumlu gelişmeler içerse de Çelikkaya (2012) bunun yeterli olmadığını, öğretim üyesi adaylarına 1997-1998 eğitim-öğretim yılında Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasından önce uygulanan öğretmenlik formasyonu derslerinin (Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Eğitim Yönetimi vb.) branş dersleriyle birlikte verilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Doktora öğrencileri ve öğretim elemanlarının doktora düzeyinde verilen formasyon eğitimine yönelik olumlu düşüncelerine rağmen; 2006 yılı itibarıyla yapılan değişikliklerle birlikte öğretim üyesi adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirmek için ülke çapında

uygulanen ortak ve sistematik bir programın varlığından bahsetmek ne yazık ki mümkün değildir.

Doktora öğrencilerinin akademik kariyerlerinin başlangıcında öğretmenlik rolleri ile ilgili karşılaşacakları güçlükleri ele alan uluslararası platformdaki çalışmalarda öğretme ve öğrenme merkezleri aracılığıyla çözüm yolları sunulmuştur. Misic, Rymarenko ve Dorner (2021) öğretmenlik için kurumsal desteğin ve profesyonel gelişim için resmi gerekliliklerin az olduğu ortamlarda akademik kariyerlerinin başlarındaki doktora öğrencilerine akademik gelişim programı yoluyla öğretmeye yönelik yansıtıcı bilimsel yaklaşımlar kazandırılabilceğini ileri sürmektedir. Orta Avrupa Üniversitesi (Central European University) Öğretme ve Öğrenme Merkezi, profesörlerinin rehberliğinde gerçekleştirdikleri öğretim asistanlığıyla üniversite düzeyinde öğretimle ilk kez karşılaşan doktora öğrencilerini temel pedagojik ilkelere dayanarak desteklemektedir. Bahsi geçen ilkeler öğretim teorisi ve uygulaması arasındaki boşluğu doldurmak için bir strateji olarak akran öğretimi, öğretim ve değerlendirme stratejileri hakkında bilgi edindirmek için ders tasarımı, öğretimin arka planındaki araştırma hakkında farkındalık kazandırma ve içerik, süreç ve öncül düzeyinde sürekli yansıtmadır. Brenner, Beaver, Kuzmick, Pollock ve Lue (2020) öğretme ve öğrenme merkezlerinin; danışma, çalıştay, uygulama toplulukları gibi program ve etkinlikler sayesinde öğretim elemanlarının kendi öğretimleri üzerine yansıtıcı düşünmelerine ve öğrenci merkezli öğrenimi daha iyi anlayıp uygulamalarına katkı sağlayacağını savunmaktadır.

Üniversiteler öğretim üyelerinin öğretmenlik yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitimcilerin eğitimi programları düzenlemektedir. Uygulamalar belirli temellere dayanarak rektörlükler tarafından hazırlanan yönerge çerçevesinde yürütülmektedir. Bu programın etkililiğini arttırmak, süreci standartlaştırılmak ve güvence altına almak üzere bazı üniversitelerin kendi bünyesinde Eğitimcilerin Eğitimi Koordinatörlüğü kurulmaktadır. Çeşitli üniversiteler tarafından düzenlenen eğitimcilerin eğitimi programlarının süreleri ve uygulanma şekilleri birbirinden farklılık göstermektedir. Hacettepe Üniversitesi'nde verilen eğitimcilerin eğitimi programının niteliğini konu alan bir araştırmanın katılımcıları bu çalışmanın farkındalık oluşturma açısından oldukça faydalı olduğunu ancak ileri seviyede, daha kapsamlı ve uygulamaya dayalı bir eğitime gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Ayrıca bu tarz bir eğitimin yüksek lisans ve doktora düzeyinden itibaren bütün öğretim elemanlarına verilmesinin daha uygun olacağı veya öğretim görevliliği ve doktor öğretim üyeliğine başlamadan önce zorunlu bir ders

olarak alınması ve dersten başarılı olunması sonucunda bir eğitim sertifikası alınmasının gerektiği yönünde görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Eğiticilerin eğitimi uygulaması, öğretim üyelerinin öğretmenlik yeterliklerine katkı sağlamaktadır ancak öğretim üyeliğine geçiş süreci olarak değerlendirilebilen doktora aşamasındaki öğretim elemanları için benzer bir uygulama bulunmamaktadır. Doktora eğitimlerine devam eden araştırma görevlileri veya öğretim görevlilerinin öğretmenlik yeterliklerini geliştirmek amacıyla yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla doktora öğrencilerinin öğretmenlik tecrübelerinin mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği araştırılması gereken bir konu olarak önerilmektedir (Louis, 2012). Ayrıca öğretim üyesi adayları olan doktora öğrencilerinin öğretmenlik becerilerini ne kadar yeterli gördüklerinin ve eğer yeterli görüyorlarsa, kendilerini yeterli olarak değerlendirmelerinin gerekçelerinin belirlenmesinin nitelikli öğretim üyesi yetiştirme konusunda ipuçları sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri, öğretmenlik yaşantıları, öğretmenlik özyeterlik inançları, öğretmen özyeterlik kaynakları ve mesleki kimlikleri arasındaki ilişkileri incelemek ve ders verme sürecine yönelik görüş ve algılarını ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) ve ders verme tecrübeleri mesleki kimliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) ve ders verme tecrübeleri öğretmenlik özyeterlik inançlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları

bilim dalı) ve ders verme tecrübeleri öğretmenlik özyeterlik kaynaklarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

4. Araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) kontrol edildiğinde; ders verme tecrübeleri, öğretmenlik özyeterlik inançları ve öğretmenlik özyeterlik kaynakları mesleki kimliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan ve ders verme tecrübesi bulunan doktora öğrencilerinin ders verme sürecinde yaşadıkları tecrübeler ve ders verme sürecine yükledikleri anlamlar nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Toplumsal yaşamın şekillendirilmesinde önemli unsurlardan biri bilim ve teknoloji üretim merkezleri olarak kabul edilen yükseköğretim kurumlarıdır. Üniversitelerde bilimsel çalışmaların yürütülmesinin önemi bilinmekte ve çoğunlukla dile getirilmekte, bununla birlikte öğretim de üniversitenin başlıca amaçlarından biri olarak görülmektedir (Türer, 2013). Bu yüzden üniversitelerdeki öğretim faaliyetlerine önem gösterilmelidir. Bilimsel araştırmaların ve yayınların yapılması, teknolojik çalışmaların gerçekleştirilmesi için sarf edilen kaynakların bir kısmının da öğretim faaliyetlerinin niteliğinin sorgulanması ve geliştirilmesi için tahsis edilmesi gerekmektedir. Bu şekilde üniversite düzeyinde yapılan bilimsel, teknolojik ve akademik çalışmalarla elde edilen birikimin genç nesillere aktarılması mümkün olacaktır. Ancak uygulamalar üniversite bazında incelendiğinde bilimsel araştırmalar için ciddi maddi yatırımlar yapıldığı ve ortaya çıkan ürünlerin Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği'nde (2018) belirtilen usul ve esaslar uyarınca ödüllendirildiği görülmektedir. Diğer taraftan eğitim öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalarının çoğunlukla planlama aşamasında olduğu veya maddi olmayan ödüllerle teşvik edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Örneğin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi özelindeki durumu ele aldığımızda; öğretim elemanlarının yapacakları akademik çalışmalar için daha somut destek sağlandığı (yurtiçi ve yurtdışı kongre, sempozyum, çalıştay, konferans ve ulusal ve uluslararası BAP projelerine katılımın maddi destekle teşvik edilmesi) ancak öğretim yetkinliği ve eğitim faaliyetlerine yönelik çalışma (Eğiticilerin Eğitimi Programı) ve değerlendirmelerin (Ders

Değerlendirme Anketi'nin ölçeklendirilerek ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi) henüz planlama aşamasında olduğu belirlenmiştir (TOGÜ, 2020: 20).

Yükseköğretim kurumlarında bilgi birikimi üretimi ve bu birikimin aktarılması sürecinin sorumluluğu çoğu zaman öğretim elemanlarının omuzlarındadır. Nitelikli öğretim elemanları, öğrenme-öğretme ortamının sahip olabileceği güçlüklerle rağmen, olumsuz koşulların etkisini aza indirgeyerek öğrencilerinde istendik değişimlerin oluşmasına rehberlik edebilmektedir. Bu sonuç, yükseköğretimde kalitenin artırılmasında nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesine öncelik veren politikaların önemine işaret etmektedir (Özgüngör ve Duru, 2014). Bu sebeple bu kurumlarda sunulan öğretimin niteliği konusunda öğretim elemanları belirleyici konumundadır. Türer (2013), öğretim elemanlarının bir taraftan araştırmacı vasfıyla bilim insanı, diğer taraftan ders verirken ise öğretmen niteliği taşıması gerektiğini, ancak zamanlarının çoğunu bilimsel çalışmalara ayırdıkları ve sundukları derslerdeki öğretimin kalitesi konusunda gereken hassasiyeti sergilemediklerinin iddia edildiğini dile getirmektedir. Diğer taraftan Özgüngör ve Duru (2014) her bir öğretim elemanının ders yükü ve sorumlu olduğu öğrenci sayısındaki artış ile kalabalık sınıf mevcutlarına rağmen üzerlerinde daha fazla ve daha nitelikli yayın yapma baskısı olduğunu ve bu durumun kaliteli eğitimden ödün vermeye sebep olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla da öğretim elemanları zamanlarının büyük bir kısmını bilimsel araştırmalar, projeler ve yayınlar için harcadıklarından genellikle, üniversite düzeyinde gözlemlenen öğretim kalitesindeki azalmanın temel nedeni olarak gösterilmektedir (Türer, 2013).

Bok (2013) günümüz lisans öğrencilerinin 40 yıl öncekilere kıyasla dersleriyle daha az ilgili olduklarına ve ders çalışmak için daha az zaman harcadıklarına dikkat çekmektedir. Öğretim elemanlarının bu sorunları geçmişte olduğu gibi ders anlatmaya devam ederek çözemeyeceklerini ve başarılı olabilmek için öğretme ve öğrenme hakkında giderek artan bilgi birikiminden faydalanmaları gerekeceğini savunmaktadır. Çünkü özel ve genel öğretim yöntemlerine hâkim olmayan öğretim elemanları; öğrencileriyle etkileşimli olarak ders işlemekten ziyade monoton bir şekilde adeta konferans vermekte ve öğrencilerin aktarılanları öğrenme durumunu sorgulamamaktadır. Bu durum öğretici-öğrenci arasında sorunlara yol açmaktadır (Çelikkaya, 2012).

Yükseköğretim Kanunu'na göre öğretim üyeleri; ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim-öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak, ilgili

birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, yol göstermek ve rehberlik etmek ve yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmekle yükümlüdür (m. 22). Ülkenin kalkınmasında etkin rol alacak vasıflı öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirilmesinin temeli lisansüstü eğitim ile atılmaktadır (Karadağ ve Özdemir, 2017). Karaman ve Bakırcı (2010) lisansüstü eğitimin temel amacının bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilen ve problem çözme becerisine sahip olan insan gücünü yetiştirmek olduğunu ileri sürmektedir. Yüksek lisans eğitimi ile bilim uzmanı adaylarına alanında kapsamlı kuramsal bilgi, kuramsal ve uygulamalı beceriler, problem çözme becerisi, sözlü ve yazılı iletişim becerileri, başından sonuna kadar araştırma yürütme becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır (Güner, 2006). Bilim insanı olma yolunda temel becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı yüksek lisans, doktora eğitimine hazırlık mahiyetindedir. Doktora programı; öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri ve verileri derinlemesine sorgulayıp inceleyerek yorum yapma, analiz etme ve sentezleme becerileri kazandırmayı amaçlayan lisansüstü eğitim programıdır (Yükseköğretim Kanunu, m. 3). Özellikle doktora eğitimi, öğretim üyesi olabilmenin başlıca ön koşuludur. Öğretim üyelerinin sahip olması gereken öğretmenlik özelliklerinin araştırma becerileri ile eşdeğer önem taşımasına rağmen, doktora süreci için yapılan tanımlamalar öğretim üyeliği mesleğinin önemli bir boyutu olan öğretmenliği içermemektedir ve sürecin yapılandırılması ise tanımlar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Bok (2013) bilim ve ekonomi alanlarında Nobel Ödüllerinin yarısından fazlasını kazanan seçkin bilim insanlarını yetiştiren üniversitelerin lisansüstü seviyede sunulan eğitimde benzer başarıyı gösteremediklerini, dolayısıyla da doktora programlarında okul bırakma oranlarının utanç verici seviyede olduğunu belirtmektedir. Lisansüstü programlarının en bariz kusurlarının öğrencilerini öğretmeye hazırlamaması olduğunu savunan Bok (2013), asistanların ders sorumlusu öğretim üyeleri tarafından yeteri kadar denetlenmediğini ve tez danışmanlarının öğrencilerinin dikkatlerinin çok önemli olan tez yazma görevinden başka yöne dağılmaması için öğrencilerine öğretme görevlerine fazla zaman ayırmamalarını sıklıkla söylediğini dile getirmektedir.

Bakıoğlu ve Tatık (2020) bilgi üretiminin bilgi aktarımından daha maliyetli olması sebebiyle bazı ülkelerde salt bilimsel araştırmalar yürütmeye veya salt bilgi aktarımına odaklı kurumlar olarak üniversitelerin ayrıştırıldığını belirtmektedir. Bazı üniversitelerde

sadece araştırma faaliyetleri yürüten veya yalnızca ders veren öğretim üyeleri sınıflandırmalarının oluşmaya başladığını ve araştırma üniversitelerindeki öğretim elemanlarının araştırma yapmaları ve yayınlamalarına zaman vermek için en fazla iki ders vermeleri sağlandığını dile getirmektedir. Fakat her ne kadar ders yükleri az olsa da lisans ve lisansüstü öğrencilere öğretim hizmeti vermeleri gerektiğinden bahsetmektedir. Ayrıca Bok (2013) doktora derecesine sahip akademisyen adaylarının sadece dörtte birinin araştırma üniversitelerinde iş bulabildiğini, diğerlerinin ise çoğunlukla üniversite için daha az güdülenmiş ve hazırlıklı öğrencilerin bulunduğu kurumlarda çalışmaya başladığını ve onlar için öğretmenin daha zorlu bir iş olacağını belirtmektedir. Karadağ ve Özdemir (2017) öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin doktora eğitimi üzerine düşüncelerini incelemiştir. Katılımcılar, yukarıdaki tanımlamalardan biraz farklı olacak şekilde, doktora süreciyle doktor öğretim üyesi adaylarına alanla ilgili akademik ve bilimsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli donanımına sahip olmanın yanı sıra sınıf içi uygulamalar yapma becerisi, ders verme, danışmanlık yapma ve teorik bilgileri uygulamaya aktarma yetkinliği kazandırılması gerektiğini düşünmektedir. Fakat doktora eğitiminin bu nitelikleri öğretim üyesi adaylarına gerçekten kazandırmaya yönelik çalışmaları içerip içermediği belirgin değildir.

Uluslararası platformda lisansüstü öğrencilerine doktora eğitimi esnasında öğretmenlik eğitimi verilmesi hususunda Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi (Australian Council for Educational Research, 2010) tarafından yapılan Ulusal Lisansüstü Öğrencileri Araştırması'na rastlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik eğitiminin lisansüstü öğrencilerinin gelecekte akademisyenlik mesleğini tercih etmelerini etkileyen önemli bir unsur olduğu dile getirilmektedir. Ancak eğitim kurumlarının bu tarz bir eğitim sağlamasına rağmen, katılımcıların yarısından fazlası durumdan haberdar değildir ve zamansızlık nedeniyle lisansüstü eğitimleri esnasında öğretmenlik eğitimi alan kişi sayısı oldukça azdır. Ancak katılımcılar bu tarz bir eğitim sayesinde benzer durumdaki diğer öğrencilerle ve tecrübeli, yetkin öğretim elemanlarıyla bağlantı kurabilmeleri konusunda çok olumlu düşüncelere sahiptir. Buna rağmen yeni akademisyenlerin işe alımında adayların üniversitede öğretmenlik eğitimi almalarına değer verilmemektedir. Çoğu üniversitede yeni akademisyenlerin öğretmenlik becerilerinin işe başladıktan sonra geliştirilmesi tercih edilmektedir (Edwards ve diğerleri, 2011). Ülkemizde ise doktora programları kapsamında öğretim üyesi adaylarının öğretmenlik becerilerini şekillendirecek ortak ve sistematik bir program bulunmamaktadır (Kürüm, 2007).

Araştırmalarda doktora öğrencilerinin öğretmen olarak gelişimlerine nadiren öncelik verilmektedir ve öğretim elemanları olarak gelişimleri araştırmacı olarak gelişimleriyle karşılaştırıldığında önemli ölçüde daha az dikkat çekmektedir. Üniversite düzeyinde öğretmeyi nasıl tecrübe ettikleri ve anladıkları ile ilgili araştırmalar da benzer şekilde yeterli değildir. Bundan dolayı doktora öğrencilerinin nasıl öğrettiği ve öğretmeyi kendileri öğretim elemanı olarak deneyimledikten sonra nasıl tasarlayacakları hakkında çok az şey bilinmektedir (Mimirinis ve Ahlberg, 2020). Öğretim üyesi adaylarının doktora eğitimleri esnasında tecrübe edecekleri öğretmenlik yaşantılarının gelecekteki öğretmenlik görevleri ve içinde bulunacakları akademik ortama uygun olarak geliştirecekleri mesleki kimliği etkileyeceği düşünülmektedir. Ders verme tecrübesi olan veya olmayan doktor öğretim üyesi adaylarının kendilerini gelecekte sahip olmaları olası olan mesleğe ne kadar ait hissettikleri araştırılmalıdır. Ancak doktora öğrencilerinin öğretmenlik yaşantıları ve mesleki kimlikleri üzerine gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada öğretim görevlisi veya araştırma görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin öğretmenlik yaşantıları ile mesleki kimlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın öğretim üyesi adaylarının öğretmenlik yeterlikleri ve mesleki kimlikleri üzerine alan yazına katkı sağlayacağı ve doktora eğitimi sürecinde verilebilecek öğretmenlik eğitimi ile ilgili ipuçları sağlayabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şu şekildedir:

- Araştırma kapsamında “Mesleki Kimlik Ölçeği”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların bu ölçeklerde yer alan sorulara birbirlerinden bağımsız ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmanın nitel bölümünde kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularına katılımcıların içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.



Sınırlılıklar

Bu araştırma Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan ve doktora eğitimine devam eden öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri ile sınırlıdır. Çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmamıştır ancak çalışma örneklemine benzer özellik gösteren durumlarda benzer sonuçlara ulaşılabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın nicel aşamasından sonra katılımcılardan bazıları doktora eğitimlerini tamamladıkları veya araştırmanın yapıldığı üniversitedeki görevlerinden ayrıldıkları için nitel aşamaya katkı sağlayamamışlardır.



Tanımlar

Öğretim Elemanı: Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileridir (Yükseköğretim Kanunu, m. 3).

Öğretim Üyesi: Yükseköğretim kurumlarında görev yapan profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir (Yükseköğretim Kanunu, m. 3).

Öğretim Görevlisi: Yükseköğretim kurumlarında ders vermek ve uygulama yapmak veya yaptırmakla yükümlü öğretim elemanıdır (Yükseköğretim Kanunu, m. 3).

Araştırma Görevlisi: Yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcısıdır (Yükseköğretim Kanunu, m. 33).

Öğretim Üyesi Adayı: Yükseköğretim kurumlarında doktora öğrenimi gören öğrencilerdir (Kürüm, 2007).

Mesleki Kimlik: Bireyin meslek dünyasındaki sosyal yapılara ilişkin algıları ve kendi kişiliği ile ilgili algıları arasındaki uygunluktur (Klotz, Billett ve Winther, 2014).

Öğretmenlik Özyeterliği: Öğretmenin, aralarında zor veya motive olmamış öğrencilerin bile olduğu sınıflarda öğrenci katılımı ve öğrenmesi gibi istenilen çıktıları gerçekleştirme yeteneğiyle ilgili yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; akt. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005).

Öğretmen Özyeterlik Kaynakları: Öğretmen özyeterliğinin açıklanmasında kullanılan dört etkidir (doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel iknalar, fizyolojik ve duygusal durumlar) (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkın, 2013).

Mentör/Mentor: Yönder. (Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde İşyerinde Öğrenme Kavramı, İşyerinde Öğrenme Kuramı ve doktora süreci bağlamında İşyerinde Öğrenme Kuramı, Mesleki Kimlik ve Öğretmenlik Özyeterliliği, araştırma görevliliği ve öğretim görevliliği akademik kadroları üzerine kavramsal ve kuramsal çerçeve güncel alan yazına dayanarak sunulmaktadır.

İşyerinde Öğrenme Kavramı

Dünya, daha önce deneyimlenmeyen bir hızla değişmektedir. Teknolojiler, ekonomik düzenlemeler, sistemler, kurumlar, roller, çalışma biçimleri ve tüketim biçimlerinin artan hızla değişimi temel kavramlarla ilgili zorlukları da beraberinde getirmektedir. Değişim dünyasında iş, iletişim, kimlik, benlik, bilme ve hatta yaşam gibi esas kavramların anlamları artık belirgin değildir. Dolayısıyla dünya, süper karmaşıklık dünyasıdır (Barnett, 1999). Öğrenme, bilgi üretiminin yüksek önem arz ettiği değişim dünyasında ve dolayısıyla bilgi toplumunda her geçen gün daha fazla öneme sahip olmaktadır. Bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmek için insanlara yaşam boyu nasıl öğrenecekleri öğretilmelidir (Vaughan, 2008).

Eğitim, öğrenme ve yetiştirme arasındaki sınırların ortadan kalkmasıyla birlikte okuma ile çalışma artık kutuplaştırılmamakta ve her biri bir diğerini beslemektedir. Önceden öğrenme ve çalışma ayrı kategorilere ait olan kavramlar olarak ele alınmakta ve çalışma üretim ve hayatını kazanmak ile, öğrenme ise eğitim ile ilişkilendirilmekteydi ve çalışma hayatından önce gerçekleştirilirdi (Boud ve Garrick, 1999). Ancak öğrenmenin sadece okul sınırları içerisinde gerçekleştiği ve mezuniyet sonrasında durağan bir bilgi birikimiyle bireylerin yaşamlarını idame ettirebileceği görüşü, bilgi toplumunda kendine yer bulamamaktadır. Bunun yerine yeni bilgiler öğrenmeyi bir külfet olarak görmekten ziyade bir yaşam biçimi olarak benimseyen ve öğrenmekten haz alan bireyler rahatlıkla bilgi toplumunun parçası olabilmektedir. Diğer bir deyişle, bilgi çağında, çalışma ve öğrenme birbirinden farklı etkinlikler olamaz. Öğrenme, çalışma içine gömülüdür. Öğrenme, çalışmanın özündedir ve çalışma, öğrenmenin doğasında vardır. Giderek daha fazla çalışma; kişisel değişim ve gelişim, başka bir deyişle öğrenme fırsatları için imkân sağlamaktadır (Barnett, 1999).

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili çeşitli görüşler bulunmakla birlikte, bireyin bilişsel gelişiminde sosyal çevresinin önemli bir rolü olduğunu savunan Vygotsky, çocukların öğrendikleri ve edindikleri beceri ve tutumların kaynağının sosyal çevreleri olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla da bilişsel gelişim, psikolojik süreçlerden önce insanlar ile kültür arasındaki etkileşimden ortaya çıkmakta ve başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme göstermektedir (Senemoğlu, 2013). Vygotsky'nin yapılandırmacı bakış açısı, bilginin sosyal-tarihsel kökenleri olduğu ve bireyler tarafından sosyal uygulama içerisinde kişilerarası (yakınsal) rehberlik veya daha dolaylı (uzak) sosyal rehberlik şekilleri yoluyla oluşturulduğu yönündedir. Vygotsky (1978) karmaşık düşünmenin bireysel biyolojik gelişimden ziyade sosyal-tarihsel kökenli olduğunu ileri sürmektedir (akt. Billett, 1996).

Eğitimi, psikolojik ve sosyolojik verilere dayanarak sosyal bir olgu olarak ele alan Baltacıoğlu'na göre de eğitim hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisidir (Demir ve Duruhan, 2019). Dolayısıyla sadece okullarla sınırlandırılmamalıdır ve bireyi yetiştirmek için yapılması gereken bireyin yetişeceği çevreyi oluşturmaktır (Baltacıoğlu, 1964; akt. Altın, 2014). Baltacıoğlu (1964) eğitimin amacının bir kişilik meydana getirmek olduğunu ve bu kişiliğin gerçek çevrelerde, gerçek sosyal faaliyetlere ve çalışmalara katılarak yaparak yaşayarak öğrenme ile ve gerçek bir eser ortaya koyarak oluşacağını savunmaktadır. Bu sosyal çevrede öğretmen ile öğrenci arasında usta-çırak ve ergin acemi ilişkisi bulunmalıdır ve öğretmen kişilik oluşumunu sağlayacak ortamı rehberlik rolünü üstlenerek, yardımcı olarak oluşturmalıdır (akt. Demir ve Duruhan, 2019). Bu noktadan hareketle, bireyin içerisinde bulunduğu ortamın ve etrafındaki kişilerin, öğrenmesi üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Toplumdaki ve ekonomideki değişimler öğrenmeyi okulun dışına taşıdığı için, işyeri de sadece fiziksel bir yer değil; aynı zamanda ortak anlamlar, fikirler, davranışlar ve tutumların çalışma ortamı ve ilişkileri oluşturduğu mekândır (Vaughan, 2008). İşyerleri, işyeri performansı için gerekli bilginin oluşturulması için amaca yönelik tecrübeler sağlamaktadır. Bu sebeple, işyerlerinde elde edilen bilginin okullarda oluşturulan bilgiden farklı olması olasıdır çünkü bilgiyi yapılandırma deneyimleri farklıdır. Dahası işyerleri pratik bilgiden daha fazlasını geliştirmektedir. İşyerindeki görevler yerine getirilirken mevcut bilgiler pekiştirilmekte ve aynı zamanda yeni bilgiler yapılandırılmaktadır (Billett, 1999).

Bilgi toplumunu anlamak, işyerinde öğrenmeyi anlamının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenme, artık üretim için ayrılan zaman dilimi dışında gerçekleştirilmesi gereken bir eylem olmaktan ziyade; üretim etkinliklerinin temelinde yer almaktadır (Vaughan, 2008). Yaşam boyu öğrenme becerileri edinmiş bireyler işyerlerinde görev yaparak üretime katkı sağlarken, aynı zamanda da yeni bilgiler öğrenmeye devam edebilmektedir. Böylelikle mesleğini icra etme ve öğrenme birbirinden bağımsız olgular olarak değerlendirilmemekte, iç içe geçmiş etkinlikler olarak sürdürülmektedir. İş etkinlikleri, işyeri, diğer çalışanlar, gözlem ve dinleme; çalışanların iş aracılığıyla mesleki etkinlikleri öğrenmeleri için tutarlı anahtar kaynaklar olarak bildirilmiştir (Billett, 1999). Modelleme, rehberlik, sorgulama, benzeşim ve diyagramların kullanılması gibi rehberli öğrenme stratejileri ise günlük iş etkinlikleri aracılığıyla öğrenmeyi artırmaktadır (Billett, 2001).

Öğrenme, sıklıkla genç ve kişisel gelişim döneminde olmakla hatta toylukla ilişkilendirildiği için, bireyin özünde ve özellikle iş ortamında rahatsız edici olarak karşılanabilir. Ayrıca çalışma; moral bozucu, aşırı külfetli ve hatta tehditkâr olabilmektedir. Öğrenme de özellikle bireylere dayatılıyorsa ve bu bireyler kişisel olduğu kadar kaynaklar açısından da yeteri kadar desteklenmiyorsa, benzer şekilde zorluklar yaşanabilir. Bu gibi zorluklara rağmen çalışma ve öğrenmenin iç içe geçmesi çalışanlara büyük fırsatlar sunmaktadır. Öğrenme, özellikle bireyin kendi motivasyonu ile daha hızlı ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Birey, varoluşsal öğrenme kaygısını (örn. rehberlik sistemi aracılığıyla) ve etkili öğrenmenin daha maddi yönlerini (örn. zaman ayırma ve mali destek yoluyla) ele almak için tasarlanan destekleyici bir çerçevenin varlığında etkili öğrenme olanaklarından faydalanabilir (Barnett, 1999).

İşyerlerini öğrenme ortamları olarak anlamının temeli işyerlerinin öğrenme için olanaklar sağlama şekli, bireylerin etkinliklere katılmak için nasıl seçildikleri ve işyeri tarafından sağlanan destek ve rehberliktir. Destek sağlandığında, işyerleri mesleki uygulama için gerekli öğrenilmesi zor bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırabilir. Öğrenme için açıklık ve destek de günlük işyeri etkinlikleri yoluyla gerçekleşen öğrenmeyi etkilemektedir. En zengin katılım olanakları sağlanan işyerlerinde bireylerin en istikrarlı gelişimi kaydettikleri ve bu tarz bir destek sağlanmayanlara göre daha yüksek öğrenme çıktıları elde ettikleri görülmüştür (Billett, 2001).

İşyerinde Öğrenme Kuramı

İşyerinde öğrenme, sanayileşmiş toplumlarda mesleki eğitim ve gelişim ile ilgili son yıllardaki tartışmalarda önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Çalışma ve öğrenme arasındaki içsel ve karşılıklı ilişki, işyerinde öğrenme kuramlarının merkezi kavramlarından biridir (Imants ve van Veen, 2010). Bu çalışmada temel alınan işyerinde öğrenme kuramı, Billett (2001) tarafından oluşturulmuştur. Bu kurama göre, öğrenme, çalışanlar iş etkinlikleriyle meşgul olduklarında ve meslektaşlarıyla etkileşime geçtiklerinde kendiliğinden gerçekleşmektedir. Böylelikle birey ve sosyal deneyim arasında karşılıklı bağlılık vardır (Billett, 2006). Birbirine bağımlı öğrenme süreçleri, öğrenenler ve diğerleri arasındaki karşılıklı katkılara veya hem bireysel eylemlilik (örn. kasıtlılık, öznellik ve kimlik), hem de sosyal deneyimlerin (örn. işyeri normları, uygulamaları ve değerleri) hepsinin öğrenmeye katkıda bulunduğu durumlara dayanmaktadır. Ne sadece sosyal deneyim ne de bireysel eylemlilik etkili öğrenmeyi teşvik etmek için tek başına yeterli değildir (Billett, 2006). Öğrenme, bağlam gözetilmeksizin her zaman gerçekleşmektedir (Billett, 2006, 2008, 2014; akt. Noble ve Billett, 2017). Öğrenme, durdurulup devam edilen değil, süregelen bir şeydir ve işyerinde gerçekleşenler dâhil olmak üzere, günlük düşünme ve harekete geçmenin ürünüdür (Billett, 1999). Ancak işyerinde öğrenme, bazı durumlarda otomatik olarak gerçekleşmez. Aksine, basit şekilde uyum sağlamanın ötesinde işyerinde nitelikli öğrenme, öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanmış bir işyeri ve çalışanları yeterli bilgi birikimi ile işyerinde karşılaşılan öğrenme fırsatlarını tanımlayabilme ve anlamlandırabilme becerileri ile desteklemeyi gerektirmektedir (Ellström, Ekholm ve Ellström, 2008).

Billett (1996) bilginin sosyal kaynağının üç parçadan oluştuğunu dile getirmektedir. Birincisi mesleki bilginin uygulandığı ve dönüştürüldüğü durumlarda zamanla gelişmekte olan sosyal-tarihsel mesleki bilgi kaynağı. İkincisi bu mesleki bilginin uygulandığı özel durum. Üçüncüsü bilginin yapılandırıldığı ve tahsis edildiği yorumlayıcı çerçeveyi sağlayan kişinin bireyselliği. Buna göre, mesleki bilgi ve bireyin bilişsel gelişimi tarih, toplum ve bireyin kişisel geçmişleri izah edilmeden tam olarak anlaşılamaz.

Öğrenme, bireylerin yeni bilgileri inançlarını ve değerlerini içeren mevcut bilgilerine dayanarak oluşturduğu aktif ve yorumlayıcı bir süreçtir (Billett, 1999). İşyerinde bireylerin katılımı edilgen ve sorgulamadan kabul eden bir şekilde değildir.

Dolayısıyla bireyler etkinlikleri anlamlı bulmalı, bu etkinliklere katılmaları ve öğrenmeleri için sağlanan olanakların değerini bilmelidirler. Bireylerin değerleri ve bilgiyi anlamlandırma şekilleri ile sosyal kaynaklı kişisel geçmişleri (bireysellik), işyerleri gibi sosyal uygulamaya nasıl katıldıklarına ve burada nasıl öğrendiklerine aracılık etmektedir. Bireylerin değerleri ve işyerinin sağladıkları arasındaki benzerlik veya ilintili olma durumunun derecesi, bireyin işyerinde deneyimlediği tecrübelerin benimseme veya uzmanlaşma, yani adanma veya yüzeysel öğrenme ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağını belirleyebilir (Billett, 2001). Bazen ‘İşim gerçekten iş gibi değil, işimi mutlu bir şekilde yapıyorum.’ diyen insanlar duyarız. İş, iş gibi hissettirmediginde; kişinin öz kimliğinin bir parçası olmaktadır (Barnett, 1999).

Billet’e (2006) göre bireylerin sosyal dünya ile meşguliyeti bir şekilde tekdüze bile olsa, bireylerin sosyal deneyimi yapılandırılmaları öyle olmayacaktır. Bu durum bireylerin bilgiyi bireysel değerler, kavramlar, yöntemler ve özellikler tarafından şekillendirilen yollarla ve eylemlilikleri tarafından uygulandığı biçimde aktif olarak tahsis etmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenme süreci sosyal ve bireysel katkılar arasındaki etkileşim yoluyla, ancak bireylerin bu etkileşimlerdeki eylemlilikleri amaca yönelik bağımsız kararlar alabildiği bir rol oynamasıyla, şekillenmektedir. Bu eylemlilik sadece bireysel öğrenme ile sınırlı değildir, kültürel değişimi de şekillendirir. Bireyin işyeri etkinlikleriyle ve etkileşimleriyle verimli bir şekilde meşgul olmasını ve bu deneyimlerden öğrenmesini etkileyen asıl etmen bireyin öğrenmeye hazır oluşudur. Hazır oluş, bireyin bildikleri, yapabildikleri ve değer verdiklerinden kaynaklanan öğrenme yeteneğidir (örn. kavramsal, yöntemsel ve eğilimsel kapasiteleri). Öğrenmenin etkili olması için, başkalarından gelen yardım (örn. öğretme) ile öğrenen hazır oluşu uyumlu olmalıdır (Billett, 2015).

İşyerinde öğrenme kavramı ile ilgili önemli diğer bir nokta ise öğrenme ortamını oluşturacak işin organizasyonudur. Bir işin nasıl düzenlendiği işyerinde öğrenmeyi kolaylaştırabileceği gibi diğer taraftan da engelleyebilmektedir. Belirli bir işyerindeki iş aracılığıyla öğrenmeye olanak sağlayan veya ket vuran öğrenme ortamı, sağlanan koşullar ve yapılan uygulamalardır. Kolaylaştırıcı öğrenme ortamı, üretken ve gelişimsel öğrenme arasında bir denge sağlama eğiliminde olan çalışma koşulları ve uygulamalarıdır. Diğer taraftan engelleyici öğrenme ortamı, hem üretken hem de gelişimsel öğrenmeye ket vuran veya gelişimsel öğrenmeden ödün verme pahasına üretken öğrenmeyi teşvik eden koşullar ve uygulamalardır (Ellström ve diğerleri, 2008).

İşyerinde uzmanlık için gerekli olan bilgi büyük olasılıkla; sorumluluğu artıran görevleriyle meşgul olma, diğer çalışanlar ve uzmanların yakın rehberliği ve ortam tarafından sağlanan daha dolaylı ve sürekli rehberliğin birleşimiyle elde edilmektedir (Billett, 1996). Bireylerin meşgul olduğu etkinlik türleri ne öğrendiklerini belirlemektedir. Bu öğrenmeyle meşgul olurken erişecekleri rehberlik türü de öğrenmenin kalitesini belirleyecektir (Billett, 1999). Daha tecrübeli çalışanlar veya uzmanlar; örnekler, ipuçları ve işyeri görevlerini yerine getirme performansına yardımcı olma ve onu daha iyi hale getirme için işaretler sağlamaktadır (Billett, 1996). Bu fikir, Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi kavramına dayanmaktadır. Bir görevin zorluğunu hafifletmek için daha tecrübeli bir iş arkadaşı başarıya rehberlik edecek önerilerde bulunabilir ve öğrenen kişi bu tarz bir bilgiden haberdar olmayabilir. Tek başına, keşif yoluyla, öğrenen kişi bu bilgiyi asla elde edemeyebilir ve böylece gereksiz hayal kırıklığına uğrayabilir (Billett, 1999). Ancak bu noktada uzman ve öğrenen arasındaki etkileşimin niteliği önemlidir. Öğrenen bilgiyi yapılandırmak için gerekli düşünme ve harekete geçme etkinliklerinde aktif olmalıdır. Örnekleme, sorgulama veya sergilemeden ziyade uzman bilgiyi sadece anlatırsa, çıktılar oldukça zayıf olacaktır (Harris vd., 1996a, akt. Billett, 1999).

İşyerinde Öğrenme Kuramı ve Doktora Süreci

Amerika'da doktora öğrencilerinin okulu terk etmesi olgusu sessiz bir salgın olarak nitelendirilmektedir. Bu duruma neden olan iki temel etmenin stres ve sosyal soyutlanma hisleri olduğu düşünülmektedir (Ali ve Kohun, 2006; Hawlery, 2003; Lewis, Ginsberg, Davies ve Smith, 2004; Lovitts, 2001; akt. Dharmananda ve Kahl, 2012). Diğer taraftan doktora öğrencilerinin doktora eğitimlerini tamamlama süresi kişisel etmenler ağırlıklı olmak üzere kurumsal ve kişisel faktörlerin iç içe geçmiş ve karmaşık etkileşiminden etkilenmektedir. Öğrenciler akademik ve sosyal olarak ne kadar çok bütünleşirlerse, doktora eğitimlerini zamanında bitirme olasılıkları da o kadar artmaktadır (Wao ve Onwuegbuzie, 2011). Doktora öğrencilerinin eğitimlerini tamamlama sürecinde deneyimledikleri bu farklı durumları İşyerinde Öğrenme Kuramı ile açıklamak mümkündür. Doktora sürecinin gerektirdiği çalışmaları yürütürken diğer doktora öğrencileri ve hocalarıyla karşılıklı etkileşimde bulunmak öğrencilerin akademik ortamlarıyla bütünleşmelerine katkı sağlayacaktır. Ancak bu noktada yaşanan sosyal deneyimlerin bireyin hazır oluşu ile uyumlu olması gereklidir. Ayrıca bireyin sağlanan rehberlik ve

katkıların farkında olması ve bu tür destekten faydalanmak için istekli olması da gerekmektedir.

Doktora öğrencilerinin doktora derecelerini tamamlamaları için hayati öneme sahip olan sosyal destek ağları; akademik arkadaşları, aileleri ve doktora danışmanlarından oluşmaktadır. Bu sosyal destek ağı duygusal, işlevsel ve profesyonel olmak üzere üç farklı olumlu destekte bulunabilmektedir. Her bir sosyal grup duygusal destek sağlamaktadır ancak akademik arkadaşlar ve öğretim üyeleri profesyonel anlamda destek sunarken, aile bireyleri pratik olarak gündelik yaşam etkinlikleri üzerinden yardımcı olabilmektedir. Ayrıca kendilerine bir rol model olacak ve rehberlik edecek, profesyonel anlamda aktif doktora danışmanları ile iyi bir ilişki içerisinde olmaları gerekmektedir (Dharmananda ve Kahl, 2012). Danışmanlarıyla düzenli etkileşim içerisinde olarak onların sosyal desteğini, zamanında ve nitelikli geribildirimini alan öğrenciler daha hızlı ilerlemekte ve eğitimlerini daha kısa sürede tamamlamaktadır (Wao ve Onwuegbuzie, 2011). Doktora danışmanları ve diğer öğretim elemanları kendi aralarındaki iletişimin ve doktora öğrencilerine yönelik tutum ve söylemlerinin doktora öğrencilerini etkilediğinin bilincinde olmalı ve profesyonel bağlantılarını koruyarak akademik anlamda aktif olmalıdır (Dharmananda ve Kahl, 2012).

Doktora araştırmalarında danışmanlar tarafından sağlanan geribildirim, öğrencilerin akademik araştırma yolculukları boyunca bağımsız bir araştırmacı ve yetkin bilgili bir yazar olarak gelişimlerine yardımcı olmak için önemlidir. Etkili geribildirim için net ve açık iletişim esastır. Yalnızca hangi konuda geribildirim verildiğine değil, aynı zamanda geribildirim nasıl verildiğine ve alındığına dikkat edilmelidir. Geribildirim öğrenciler üzerinde duygusal etkiler oluşturmaktadır. Dolayısıyla doktora öğrencileri farklı koşullarda ve eğitimlerinin çeşitli aşamalarında geribildirimlere karşı olumlu veya olumsuz duygusal tepkiler deneyimleyebilirler. Danışmanlar bu tepkilerin haklı ve sağlıklı olduğunun farkında olmalı ve uygun bir şekilde karşılık vermek için hazırlıklı olmalıdırlar (Wang ve Li, 2011).

Çamveren ve Vatan (2018) 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ilgili maddesinde öğretim üyelerinin belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara yol göstermek ve rehberlik etmekle yükümlü olmaları ifadesiyle onların bir rehberlik vazifelerinin vurgulandığını fakat ülkemizde araştırma görevlilerinin yetiştirilmesi için sistematik bir program bulunmadığını ve resmi rehberlik uygulamalarına yer verilmediğinin altını çizmektedir. Araştırma görevlileri ve danışmanları arasındaki

ilişkinin danışmanlığı da kapsayan karşılıklı kişisel ve kariyer gelişimini destekleyen etkileşim bütünü olması gerektiğini dile getirmektedir.

Amundsen ve McAlpine (2009) akademisyenliğe yeni başlamış öğretim üyelerinin lisansüstü eğitim danışmanlığı tecrübelerini inceledikleri çalışmalarında, öğrenmenin temel kaynaklarının katılımcıların kendi doktora öğrenciliği dönemindeki ve danışmanlık sürecindeki tecrübeleri ve komite, fakülte toplantıları ve diğer araştırma takımlarındaki gözlemleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla bu işyerinde öğrenme sadece eş zamanlı olarak değil; doktora öğrencisi olarak yaşadıkları önceki tecrübeleri ve öğrencileri ve iş arkadaşlarıyla edindikleri şu anki tecrübeleri arasında gerçekleşmektedir. Bütün bu etkinlikler onların daha geniş bilimsel bir camiaya ait hissetmelerine ve camiaya katkıda bulunan bir üye olarak güven hissi geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu noktada doktora öğrencilerinin işyerinde öğrenme deneyimleri ile birlikte ele alınması gereken diğer bir kavram olarak mesleki kimlik karşımıza çıkmaktadır.

Mesleki Kimlik ve Doktora Süreci

Mesleki kimlik, bireyin meslek dünyasındaki sosyal yapılara ilişkin algıları ve kendi kişiliği ile ilgili algıları arasındaki uygunluktur (Klotz ve diğerleri 2014). Mesleki kimlik bireyin değerleri, inançları ve işe bağlılığını gösteren kimlik oluşumunun en merkezi alanıdır ve bir yetişkinin eğitime, işe ve mesleğe bağlılığını bulmasına yardımcı olur (Stimina, 2010). Mesleki kimliğin geliştirilmesinde, bireyin kendini iş ortamıyla bütünleşmiş hissetmesinin ve uygulama tecrübesine sahip olmasının önemi büyüktür ve mesleki kimlik bireyin performansını ve yeterliğini etkilemektedir. Doktora öğrencilerinin akademik camiaya aitlik hissi kendilerini akademinin ayrılmaz bir parçası ve dolayısıyla da akademisyen olarak hissetmeleriyle yakından ilgilidir (Emmioğlu, McAlpine ve Amundsen, 2017).

Alan yazın incelendiğinde mesleki kimliğin mesleki bağlılık ve yeterlik gelişimine aracılık ettiği ve bu kavramlarla yakından ilişkili olduğu (Klotz ve diğerleri, 2014), yüksek mesleki kimlik algısının iş doyumu, özveri (Berg, 2017) ve belirli bir işte uzun süreli çalışma (Donohue, 2013) gibi değişkenlerle olumlu ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki kimlik ve iyimserlik arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. İçerik yönelik motivasyonun, iyimserlikten mesleki kimliğe giden yolda

arabulucu değişken olduğu ve aile ilişkilerinin iyimserlik ve mesleki kimlik arasındaki bağı kuvvetlendiren anlamlı bir moderatör olduğu tespit edilmiştir (Shin ve Kelly, 2013). Yüksek mesleki kimlik düzeyine ve düşük düzeyde olumsuz düşüncelere sahip öğrencilerin görev aşkına sahip olduklarını daha çok bildirme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Galles ve Lenz, 2013). Hirschi ve Herman (2012) temel benlik değerlendirmesinin görev aşkı, mesleki kimlik edinimi ve yaşam doyumu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve görev aşkının mesleki kimlik edinimini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak diğer taraftan görev aşkına sahip olup mesleki kimlik gelişimlerinde ileri düzeyde olmayan öğrencilerin daha düşük yaşam doyumu tecrübe edebileceklerini belirtmişlerdir. Araştırma görevlilerinin mesleki kimlik algıları, işyerinin sağladığı öğrenme olanaklarına yönelik algılarını doğrudan, olumsuz ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir ve işyerinde öğrenme düzeylerine yönelik algıları üzerinde işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla dolaylı, anlamlı ve olumsuz bir etki göstermektedir (Alkan, 2019). Dolayısıyla mesleki kimliğin çalışma hayatıyla ilgili kilit kavramlarla yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Mesleki kimlik, karmaşık ve zor görevlerin yerine getirilmesinde çalışanlara rehberlik etmekte ve bireyin meslek ile bütünleşmesi anlamında sürdürülebilir bir içsel motivasyon kaynağı sunmaktadır (Rauner, 1999). Birçok teori mesleki kimliğin genç yaşlarda şekillenmeye başladığını ve bu sebeple daha güçlü mesleki öz farkındalığa sahip gençlerin gelecekteki eğitimlerini daha bilinçli olarak seebileceklerini ve tercih ettikleri çalışmalarıyla daha fazla tatmin olabileceklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla mesleki kimlikleri ne kadar gelişmiş olursa, çalışma sürecinde sağlayacakları katkı ve sergileyecekleri ilgi de o kadar fazla ve diğer taraftan algıladıkları öznel engeller de o kadar az olacaktır (Smitina, 2010). Öte yandan, mesleki kimlik algısına sahip olunmadığında bireylerin gerçekleştirdiği iş etkinliklerini planlama, yürütme ve izleme olasılıkları daha düşük olmaktadır (Klotz ve diğerleri, 2014). Bu nedenlerle çalışanların mesleki kimlik algıları mesleklerinde başarılı olmaları ve mesleklerine yönelik olumlu duygulara sahip olmaları açısından önemlidir. Doktora ğrencilerinin birer ğretim yesi adayı olarak gelecekte icra edecekleri mesleğe yönelik doktora sürecinde geliştirecekleri kimlik, akademisyenlerin yoğun çalışma programı hakkında farkındalık kazanmalarına ve elde edecekleri başarılarla doyum sağlamalarına katkı sağlayacaktır.

Hall ve Burns (2009) doktora ğrencilerinin profesyonel bir araştırmacı olmak için belirli becerileri edinmenin yanı sıra, yeni kimlikler edinmeye çalışması ve

kendilerini insan ve uzman olarak yeniden kavramsallaştırmaları gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu noktada öğrencilerin deneyimleyeceği başarı veya ötekileştirme, rehberleri tarafından değer verilen kimlikleri oluşturmak için çabalama derecesine bağlı olabilmektedir. Bu sebeple fakülte rehber öğretim üyelerinin bu durum hakkında bilgi sahibi olması ve daha çeşitli araştırmacı gruplarının başarılı bir şekilde sosyalleşebilmesi için kimlik oluşumunu dikkate alması gereklidir. Ayrıca doktora öğrencileri önem verdikleri diğer kişiler tarafından akademisyen olarak tanındıklarında, örneğin; danışmanları, jüri üyeleri ve dergi hakemlerinden teşvik edici ve yapılandırıcı geri bildirim aldıklarında, akademisyen gibi hissettiklerinden ve akademik topluma ait olduklarından bahsetmektedir. Doktora öğrencileri diğerleri tarafından tanınmayı o kadar çok önemli olarak algılamaktadır ki bu algı onların akademide kalma ile ilgili duygularını etkilemektedir (Emmioğlu ve diğerleri, 2017).

Necesario (2017) klinik psikoloji alanında doktora eğitimine devam eden öğrencilerin mesleki kimliklerini diğer değişkenlerle birlikte ele aldığı doktora tezinde; mesleki kimlik durumunun, aile örüntülerinden ziyade klinik psikoloji alanındaki doktora öğrencilerinin arkadaşları ve rehberleri arasındaki ilişkilerden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Özellikle arkadaşlar tarafından sağlanan algılanan destek, mesleki kimlik boyutlarını (meslek değişimi ile ilgili esneklik, meslek seçimine ilişkin kendinden şüphe etme ve tedirginlik düzeyi, çeşitli meslekleri keşfetme yeteneği ve belirli bir mesleği seçme konusunda kararlılık düzeyi) anlamlı şekilde etkilemektedir. Klinik psikoloji alanında rehberlere sahip katılımcıların seçtikleri meslekle ilgili kendinden şüphe etme veya tedirginlik hissetme eğilimleri anlamlı düzeyde daha azdır. Ayrıca programlarında belirli bir çalışma alanı üzerinde yoğunlaşma konusunda rehberlerinden etkilenen katılımcılar anlamlı düzeyde daha geniş araştırma yapma eğilimindedir. Hall ve Burns (2009) öğrencilerin ve öğretim üyelerinin, kimliğin profesyonel gelişim üzerinde oynadığı rolleri anlamalarına ve dolayısıyla da doktora eğitiminin daha adil olmasına teorik çerçeveye uygun resmi müfredatlar aracılığıyla yardımcı olunmasının gerekliliğine inanmaktadır.

Öğretmenlik Özyeterliği ve Doktora Süreci

1980'li ve 1990'lı yıllarda dünya çapında hız kazanan neoliberal yükseköğretim reformundan bu yana üniversiteler sadece toplumun sınırlı sayıda seçkin üyesinin eğitim gördüğü kurumlarından oldukça farklılaşmıştır. Artan öğrenci sayıları ve çeşitlenen öğrenci profilleri; öğretim elemanlarının daha kalabalık sınıflarda daha geniş beceri

aralığındaki ve farklı geçmişlere sahip öğrencilere öğretmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla, üniversite düzeyinde öğretmenlik yapmak artık amatörcü bir iş değil, çok yetenekli bir iş gücünün altından kalkabileceği bir görevdir (Elton, 2000; akt. Harland, 2010). Ayrıca günümüzdeki öğrencilerin çoğu, ders esnasında e-postalarını kontrol etmek, müzik dinlemek veya arkadaşlarıyla mesajlaşmak gibi birden fazla şeyle ilgilenmektedir ve daha önce ödevler için harcanan zamanın büyük bir bölümünü sosyal medya üzerinden iletişim kurarak, internette gezinerek veya bilgisayar oyunları oynayarak geçirmektedir. Dolayısıyla akademik kariyer planları yapan doktora adaylarının öğrencilerini öğrenme sürecine nasıl dâhil edeceklerini bulmak için daha fazla bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Bok, 2013). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenin aralarında zor veya güdülenmemiş öğrencilerin olduğu sınıflarda bile öğrenci katılımı ve öğrenmesi gibi istenilen çıktıları gerçekleştirme yeteneğiyle ilgili yargısını öğretmenlik özyeterliliği olarak tanımlamaktadır (akt. Çapa ve diğerleri, 2005). Geleceğin öğretim üyeleri olarak görülen doktora öğrencilerinin sahip oldukları öğretmenlik özyeterliliklerinin mesleki kimlik oluşumlarını ve sunacakları eğitimin niteliğini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir ve bu tür özyeterliliğin kaynaklarının belirlenmesinin de etkili doktora eğitimi için katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Durmuşçelebi (2017) 20 yıl öncesindeki ve günümüzdeki öğretim üyelerinin öğretmenlik davranışlarını öğrencilerinin gözünden karşılaştırmalı olarak değerlendirdiği çalışmasında aradan geçen sürede yaşanan hızlı gelişmelere ve değişen müfredatlara rağmen öğretim üyesi davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretim üyelerinin kendilerini bu açıdan yeterli görmelerine rağmen, öğretim üyesi yetiştirme sürecinin yeniden yapılandırılması gerektiğini savunan Durmuşçelebi (2017) her alandan öğretim elemanlarının öğretmen yeterlikleri üzerine eğitim almaları ve doktora düzeyinde akademik çalışmalar yapan bireylerin öğretim programının boyutları ile ilgili dersler alması tavsiyesinde bulunmaktadır. Konu üzerine Balay, Adıgüzel, Kaya ve Aydoğdu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da Durmuşçelebi'nin iddialarını destekler niteliktedir. Pedagojik formasyonu bulunan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerisi düzeyleri, bulunmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlik eğitimi almayan yeni doktora mezunları doğal olarak öğrencilik yıllarında en çok saygı duydukları profesörleri taklit etmeye başlamaktadır. Bu durum sınıfta yeniliği pek teşvik etmemekle birlikte; öğretime karşı

eleştirel olmayan, muhafazakâr bir tutum üretme eğilimindedir ki bu çoğu öğretim üyesinin araştırmalarını yürütme biçimiyle çelişmektedir (Bok, 2013).

Özellikle araştırma üniversitelerinde öğretim elemanlarının bilimsel araştırmalar yapmaya odaklandığı düşüncelerine karşın; Bakioğlu ve Tatık (2020) öğretim üyelerinin derslere de girmeleri gerektiği ama araştırma ağırlıklı iş yüküne sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Araştırmanın ve öğretimin birbirini tamamlayıcı yapıda olduklarını belirten Bakioğlu ve Tatık (2020), öğretim üyelerinin araştırma yapmaya vakit bulmakta zorlandıkları dolayısıyla ders yüklerinin azaltılması gerektiği ve öğretim üyesinin tercihine ve isteğine göre öğretim ve araştırma sorumluluklarının düzenlenebileceğinin altını çizmektedir. Yalnız araştırma üniversitelerinde öğretim üyelerinin ders yükleri az olsa da yine de öğretim faaliyetleri yürütmektedirler. Bu sebeple öğretim üyelerinin yetiştirilmesi sürecinde öğretim yeterliklerinin gündeme alınması gereklidir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliği ile ilgili sıkça karşılaşılan diğer bir tartışma konusu da “Araştırma ağırlıklı üniversitelerin doktora programlarında öğretim yeterlikleri yer almalı mı?” sorusudur. Dunbar-Jacob ve Hravnak’ın (2021) bahsi geçen soru üzerinde durdukları çalışmalarında her bir doktora programının amacı ve mezunlarını hazırladıkları iş ortamına göre karar verilmesi gerektiğini belirtmekte ancak çok dar ve belirli bir kariyer yörüngesinde hazırlanmanın iş sahasında esnekliğe yer vermeyebileceğine dikkat çekmektedir. Aslında en yüksek araştırma sınıflandırmasındaki okullarda bile öğretim elemanlarının lisansüstü öğrencilere veya çıraklık yoluyla doktora sonrası araştırmacılara öğretmesinin beklendiği gerçeğinden bahsetmektedir. Ne klinik uygulamadaki ne de araştırmadaki tecrübenin, insanların farklı koşullar altında nasıl öğrendiği hakkında anlayış geliştirmedeğini vurgulayan Dunbar-Jacob ve Hravnak (2021), öğretmede mükemmellik, optimal öğrenme için etkili iletişim kurma ve ölçülebilir ve teslim edilebilir sonuçlara sahip hedeflere dayalı öğrenme değerlendirme planları geliştirme ve uygulamanın, yalnızca bir eğitmenin öğretme deneyimi ile elde edilemeyeceğini savunmaktadır.

Aynı zamanda “Eğer doktora programlarında bu yeterliklere yer verilirse, başarılı olmak için nasıl ele alınmalıdır? Eğer yer verilmezse, bu yeterlikler nerede öğrenilmelidir?” sorularına cevap bulmaya çalışan Dunbar-Jacob ve Hravnak (2021) öğretim yeterliklerinin, öğrencilerin çalışmalarının karşılığını doktora derecesi veya yan dal için kredi alacakları bir ders veya öğretim asistanlığı yoluyla lisansüstü eğitimlerini finansa edebilecekleri uygulama temelli ders veya rehber eşliğinde deneyimsel öğrenme

yoluyla edinilebileceğini belirtmektedir. Diğer taraftan doktora programından ayrı olacak şekilde didaktik öğrenmeyi ve rehberlik uygulamasını birleştiren yoğun bir çalışma dönemini içeren öğretmenlik uzmanlık eğitimi veya çevrimiçi sertifika programları yoluyla da öğretim yeterliklerinin geliştirilebileceğini ama bu dört yöntemin karşılaştırmalı etkililiğinin değerlendirilebileceği araştırmaların bulunmadığını vurgulamaktadır. Doktora programı öğretme ve öğrenme becerilerini ele almakta başarısız olursa; işe alan kurumdaki öğretim üyelerinin zaman ayırıp yeni doktora mezunu iş arkadaşlarına rehberlik etmesi veya yeni mezun öğretim üyesinin kendi öğretimini zenginleştirecek anlamlı bir çalışma programı oluşturması gerektiğini dile getirmektedir.

Harland (2010) akademik kariyer yapmak isteyen her alandan doktora öğrencileri için araştırma programıyla birleştirilmiş iki yıllık kısmi zamanlı üniversite öğretmenliği akademik çıraklık programı yoluyla eksiksiz ve özgün bir öğrenme deneyimi sağlanabileceğini savunmaktadır. Benzer bir uygulamanın İngiltere’de Sheffield Üniversitesi’nde 1996 yılından beri yapıldığını ve bu tarz bir program sayesinde öğrencilerin hem araştırmacı hem de öğretmen olarak gelişiminin destekleneceğini, doktora derecesinin yanı sıra öğretmenlikte yüksek lisans sertifikası ile mezun olabileceklerini dile getiren Harland (2010) böylelikle öğretim elemanlarının klişeleşmiş bir şekilde uzman araştırmacı ve tesadüfi öğretmenler olarak temsil edilmeyeceğine değinmektedir.

Ülkemizde Yükseköğretim Kurulu’nun kararıyla 2000-2006 yılları arasında doktora öğrencilerine zorunlu olarak verilen Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin etkililiği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, sonuçların birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Öğrenciler ders sorumlusu öğretim üyelerini, öğretim ve iletişim becerileri bakımından beğenip dersleri yararlı görürken derslerde sunum yapmaktan ve sınav olmaktan memnun değildirlir. Ayrıca, derslerin öğretim üyesi olacaklara zorunlu, diğerlerine seçmeli olarak verilmesinden ve özellikle araştırma/öğretim görevlileri için yüksek lisans düzeyinden itibaren alınabilmesinden yanadırlar. Öğretim üyeleri ise ders içeriklerinin yoğunluğu ve sürenin yetersizliğinden yakınmakla birlikte, derslerin hedeflerine genel anlamda ulaştığını düşünmektedirler (Bümen, 2006).

Doğanay ve Yeşilpınar-Duyar (2019) tarafından yürütülen diğer bir araştırmada, öğretimde planlama ve değerlendirme dersi amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin araştırma görevlilerinin ihtiyaç ve beklentilerini tam anlamıyla karşılamadığı belirlenmiştir. Bu durumun yükseköğretimle ve alana özgü durumlarla bütünleştirilmeyen içerik ve uygulamalardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme değerlendirme sürecine ilişkin bulgulara ise katılımcıların, yetersiz geribildirim, yoruma dayalı cevaplar içermeyen sınav sorularına ve çoktan seçmeli sınava daha sık değindikleri görülmektedir. Sürece yönelik önerilerde de uygulamalı çalışmaların değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dersi zorunluluk olarak görmelerinin, derse yetersiz katılımlarının, öğretimle ilgili yeni fikirlere direnç göstermelerinin ve mesleki yoğunluklarının öğretim sürecini güçleştirdiği ortaya konmuştur.

Ünver (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da doktora öğrencilerinin yarısından fazlasının etkili öğretim kavramına ilişkin tanımlarında eğitim sonrasında değişiklik görülmediği belirlenmiştir. Ünver (2013) merkezi bir kurum tarafından oluşturulan bahsi geçen derslerdeki içeriğin çok yoğun olduğunu ve eğitim süresinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Dersleri daha etkili hale getirebilmek için her bir alandaki doktora öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte ve daha gerçekçi ve samimi amaçlar doğrultusunda hazırlanan içeriğin, öğrencilerin ders planlarını inceleme ve gerçek öğrencilerle mikro öğretim yapma fırsatının olduğu süreçlerle ele alınmasını önermektedir. Kurumları ve danışmanları tarafından doktora öğrencilerinin bu derslerin faydaları üzerine bilgilendirilmesi, öğrencilerin derslere olan tutumunu değiştirecek ve gönüllü katılım göstermeleri de derslerin etkili olmasına yardımcı olacaktır.

İlgili alan yazın incelendiğinde; öğretim üyelerinin araştırma veya öğretim odaklı yükseköğretim kurumlarında görev yapmaları fark etmeksizin, iş yükü ağırlıkları değişiklik gösterse de öğretim faaliyetleriyle yükümlü oldukları görülmektedir. Bu durumda öğretim üyesi adaylarının yetiştirildiği doktora eğitimi sürecinde öğrencilere öğretmenlik yetkinliğinin kazandırılması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu konu ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmaların ulaştığı sonuçlar ayrıntılı olarak ele alındığında farklılıklar gösterse de temel olarak doktora öğrencilerinin öğretmenlik becerilerinin geliştirileceği bir programa ihtiyaç duyulduğu yönündedir.

Öğretmenlik akademisyenliğin göz ardı edilemeyecek kadar önemli temel bileşenlerinden biridir. Emmioğlu ve diğerlerinin (2017) gerçekleştirdiği araştırmaya göre, doktora öğrencilerinin yaşadıkları öğretmenlik tecrübeleri onların akademik ortamla ilgili olumlu tecrübelerine yol açan önemli akademik etkinliklerden biridir. Doktora öğrencilerinin bulundukları ortama ait hissetmeleri, doktora sürecini başarılı bir şekilde neticelendirmeleri ve gelecek mesleklerini yakından tanıyıp bu doğrultuda donanım sahibi olabilmeleri için öğretmenlikle ve sahip oldukları öğretmenlik özyeterliliğiyle ilgili bilgi sahibi olmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Görevlisi ve Öğretim Görevlisi Akademik Kadroları

Öğretim görevlileri; Yükseköğretim Kanunu'na (1981) göre üniversitelerde ve bağlı birimlerinde aynı kanunun ilgili maddesi uyarınca atanmış öğretim üyesi bulunmayan dersler veya herhangi bir dersin özel bilgi ve uzmanlık isteyen konularının eğitim-öğretim ve uygulamaları için, kendi uzmanlık alanlarındaki çalışma ve eserleri ile tanınmış kişiler olarak süreli veya ders saati ücreti ile istihdam edilebilirler. Meslek yüksekokullarının Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen uzmanlık alanlarına başvuracak olanlar hariç olmak üzere öğretim görevlisi kadrosuna başvuracak adayların en az tezli yüksek lisans mezunu olması gereklidir. Öğretim görevlileri, ilgili yönetim kurullarının görüşleri alınarak fakültelerde dekanların, rektörlüğe bağlı bölümlerde bölüm başkanlarının önerileri üzerine ve rektörün onayı ile öğretim üyesi, araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi kadrolarına atanabilirler veya kadro şartı aranmaksızın ders saati ücreti veya sözleşmeli olarak görevlendirilebilirler (m. 31).

Yükseköğretim Kanunu'na (1981) göre; yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen araştırma, inceleme faaliyetleri ve deneysel çalışmaların yürütülmesinde yardımcı olan ve yetkili organlar tarafından verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim elemanı olarak tanımlanan araştırma görevliliği kadrosuna başvurabilmek için adayların sınavın yapıldığı ocak ayının başı itibarıyla otuz beş yaşını doldurmamış olması şartı aranmaktadır (m.33). Araştırma görevlileri, öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla, başka bir üniversitede araştırma veya doktora çalışmalarını yapmak üzere kadroları Yükseköğretim Kurulunca ilgili üniversiteye geçici olarak tahsis edilecek şekilde görevlendirilebilirler. Eğitimleri sona erdiğinde kendi üniversitelerinde tekrar istihdam edilirler (m. 35). Lisansüstü öğrencileri her defasında bir yıl için olmak üzere araştırma görevlisi kadrosuna atanabilirler (m. 50). Ayrıca ilgili madde hükümlerine göre araştırma

görevlisi kadrolarına atanıp doktora veya dış hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık ya da sanatta yeterlik eğitimini tamamlamış olanların kadro ile ilişkileri kendiliğinden kesilir. Bu kapsamda atanıp tezli yüksek lisans eğitimini tamamlamış olanların araştırma görevlisi kadrolarıyla ilişkileri en fazla altı ay süreyle daha devam eder. Altı aylık süre içerisinde devlet yükseköğretim kurumlarında alanıyla ilgili doktora veya sanatta yeterlik eğitimine başlamayanların araştırma görevlisi kadrolarıyla ilişkileri kendiliğinden kesilir (Ek m. 38).

Öğretim görevliliği ve araştırma görevliliği kadrosunda bulunan öğretim elemanlarının görevleri ile ilgili kanun maddeleri incelendiğinde; yeterli sayıda öğretim üyesi bulunmayan yükseköğretim kurumlarında öğretim görevlilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini sağladığı görülmektedir. Diğer taraftan araştırma görevlilerinin ise kadrolarının bulunduğu yükseköğretim kurumlarındaki araştırma, inceleme çalışmalarının gerçekleştirilmesine yardımcı olmaları ve ihtiyaç duyulduğunda birimdeki diğer görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğretim görevlilerinden ziyade, araştırma görevlilerinin öğretim üyesi adayları olarak değerlendirildiği ve istihdam şartlarının da ona göre düzenlendiği görülmektedir. Kadrolarına atandıkları kanun maddesi gereğince lisansüstü, özellikle doktora eğitimine devam etmeleri şartıyla istihdam edilmekte ve eğitimleri sona erdiğinde ise görevlerine son verilebilmektedir.

İlgili bilim dalında ders verme olanağına sahip olan öğretim görevlileri eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerle etkileşime geçebilmekte ve birimde sunulan derslerin ve yapılan uygulamaların gidişatı ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olabilmektedir. Ancak diğer taraftan yürütmekle yükümlü oldukları derslere hazırlık, uygulama ve değerlendirme çalışmaları zamanlarının büyük bir bölümünü aldığı için doktora eğitimi ve araştırma yapmak için zaman bulma sorunuyla karşılaşabilmektedirler (Jordan ve Howe, 2018). Araştırma görevlileri ise çalıştıkları birimde ihtiyaç duyulmadığı veya bir öğretim üyesinin derslerine asistanlık yapmadıkları sürece eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzak kalmakta ve birimin araştırma çalışmalarını, sınavlarını ve diğer işlerini yürütmektedirler. Bu sebeple de öğrenci ile etkileşim kurma imkânına sahip olamazken, daha çok araştırma becerilerini geliştirme ve yayın yapmaya ağırlık vermektedirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırma sorularını cevaplamak için karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntem araştırmaları; araştırmacının felsefi dünya görüşü ve kuramsal bakış açısı kapsamında takip ettiği çalışma planına göre belirlediği özel çalışma deseni ile nicel ve nitel verileri birleştirdiği çalışmalardır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu birleştirme sayesinde tek bir çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin zayıf yönlerinin en aza indirilecek şekilde ve birbirinin tamamlayıcısı olarak güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu tür çalışmalarda nicel ve nitel veriler; araştırma sorularına dayalı olarak, biri veya her iki veri türüne de öncelik vererek, eş zamanlı veya sıralı şekilde, birini diğerinin içine yerleştirerek ya da üzerine inşa ederek harmanlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Ayrıca karma yöntem yaklaşımı ile mümkün olan veri çeşitlemesi sadece nicel veya sadece nitel yaklaşımla erişilemeyecek derinlikte ve ayrıntılı bilgiye ulaşmaya olanak sağlamaktadır.

Karma yöntem yaklaşımında araştırmacı desen seçimi yapmadan önce nicel ve nitel verilerin etkileşim seviyesi, vurgunun hangisi üzerinde olacağı, veri toplama zamanlaması ve ara yüz noktası (verilerin birleştirilme zamanı) ile ilgili konuları netleştirmiş olmalıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014; Gökçek, 2014). Çalışma kapsamında, nicel ve nitel verilerden etkileşimli olarak ve nicel veriler öncelikli olacak şekilde faydalanılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada “Açımlayıcı Sıralı Desen” kullanılmıştır. Açımlayıcı Sıralı Desen, “araştırmacının nicel ve ardından nitel olmak üzere iki aşamada ve araştırmanın ikinci kısmında ilgili sonuçları daha derinlemesine açıklayabilme amacıyla gerçekleştirdiği karma yöntem desendir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Araştırmada benimsenen desen ışığında takip edilen çalışma planı Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Araştırmada Benimsenen Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışma Planı

Şekil 1’de özetlendiği üzere, araştırma sürecinde ilk olarak nicel veriler toplanmış ve nicel verilerin sonuçlarına göre nitel veri toplama araçları şekillendirilmiştir. Elde edilen nicel ve nitel veriler veri toplama sürecinin sonunda, nitel veriler nicel veri sonuçlarının açıklanabilmesine yardımcı olacak biçimde birleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını tespit etmek amacıyla ilgili üniversitenin bütün akademik birimlerinin internet sayfalarında yer alan akademik kadro bölümleri incelenmiştir. Bu bölümlerden akademisyenlerin Yükseköğretim Bilgi Sistemi üzerinden oluşturdukları özgeçmişlerine Temmuz 2017 itibarıyla ulaşılmıştır ve her bir birimdeki öğretim elemanları arasından doktora eğitimine devam eden öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerini tespit etmek için akademisyenlerin özgeçmişleri tek tek incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ilgili üniversitede görev yapan ve doktora eğitimine devam etmekte olan öğretim görevlisi ve araştırma görevlileri belirlenmiştir. Buna göre olası katılımcı listesi oluşturulmuştur. Katılımcıların görev yaptıkları birimlere ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. 2017-2018 Güz Dönemi İtibariyle Doktora Eğitimine Devam Eden Öğretim ve Araştırma Görevlilerinin Çalıştıkları Birime ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Çalışılan Birim	Öğretim Görevlisi		Araştırma Görevlisi	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Dış Hekimliği Fakültesi	-	-	-	-
Eğitim Fakültesi	-	2	8	5
Fen-Edebiyat Fakültesi	2	1	8	11
Güzel Sanatlar Fakültesi	-	-	1	-
Hukuk Fakültesi	-	-	-	-
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	-	-	4	8
İlahiyat Fakültesi	-	2	1	1
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	-	1	1	6
Sağlık Bilimleri Fakültesi	2	-	-	-
Tıp Fakültesi	1	-	4	-
Ziraat Fakültesi	-	-	5	8
Toplam	5	6	32	39
Enstitüler	-	-	-	-
Yüksekokullar	3	2	1	0
Meslek Yüksekokulları	14	30	0	0
Genel toplam	22	38	33	39

Tablo 1 incelendiğinde çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitedeki fakültelerde doktora eğitime devam eden 5 kadın, 6 erkek öğretim görevlisi ve 32 kadın, 39 erkek araştırma görevlisinin görev yaptığı görülmektedir. Yüksekokullarda ise doktora eğitime devam eden 3 kadın, 2 erkek öğretim görevlisi ve 1 kadın araştırma görevlisi çalışmaktadır. Diğer taraftan meslek yüksekokullarında doktora eğitime devam eden 14 kadın ve 30 erkek öğretim görevlisi bulunmaktadır. Ancak 2017-2018 güz dönemi itibariyle enstitülerde görev yapan ve doktora eğitime devam eden öğretim görevlisi veya araştırma görevlisi bulunmamaktadır. Buna göre, çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitede görev yapmakta olan ve doktora eğitime devam eden toplam 132 kişi bulunmaktadır. Bu kişilerin 60'ı öğretim görevlisi ve 72'si araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Öğretim görevlilerinin 22'si kadın, 38'i erkek iken; araştırma görevlilerinin 33'ü kadın, 39'u erkektir.

Araştırmanın nicel aşaması için kullanılan veri toplama araçları Google Formlar® kullanılarak çevrimiçi ortamda tek bir form olarak birleştirilmiştir. Bu form, araştırmanın amacını ve katılımcılardan beklenenleri içeren bir yönerge ile birlikte yukarıda betimlenen 132 kişiye kurum e-posta adresleri üzerinden gönderilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında gerçekleştirilen görüşmelere katılmak isteyen kişileri belirlemek için veri toplama aracının yer aldığı formun sonuna bir bağlantı eklenmiştir. Görüşmelere katılmak isteyen katılımcılardan bu bağlantıya tıklayarak yeni bir form üzerinden iletişim bilgilerini yazmaları rica edilmiştir.

İletişime geçilen kişiler arasında 83 kişi çalışmanın nicel aşamasına katkıda bulunmayı kabul etmiş ve ölçekleri doldurmuştur. Buna göre, ölçeklerin geri dönüş oranı yaklaşık %63'tür. Araştırmanın nicel aşama katılımcılarının demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, doktora yapılan bilim dalı, doktora eğitimi dönemi, görev, görev yapılan birim, ders verme tecrübesi, ders verme tecrübesine sahip olunan kademe ve ders verdiği dönem sayısı) göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Nicel Aşama Katılımcılarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		n	%	Ortalama	Toplam
Cinsiyet	Kadın	35	42.2		83
	Erkek	48	57.8		
Yaş	24-31	38	45.7	33.76	83
	32-39	32	38.4		
	40-48	13	15.6		
Medeni Durum	Evli	62	75.6		82
	Bekâr	20	24.4		
	0	39	47		
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	1	25	29.8		83
	2	13	15.7		
	3	3	3.6		
Doktora Eğitimi	4	2	2.4		81
	5	1	1.2		
	Sosyal Bilimler	49	60.5		
Alınan Bilim Dalı	Fen Bilimleri	32	39.5		
Doktora Eğitimi Dönemi	Ders	22	26.5		83
	Tez	61	73.5		
Görev	Araştırma Görevlisi	37	44.6		83
	Öğretim Görevlisi	46	55.4		
	Fakülte	48	61.5		
Görev Yapılan Birim	Yüksekokullar ve Meslek	30	38.5		78
	Yüksekokulları				
Ders Verme Tecrübesi	Evet	78	94		83
	Hayır	5	6		
	İlköğretim	1	1.3		
Ders Verme Tecrübesine Sahip Olunan Kademe	Lise	0	0		78
	Üniversite	61	78.2		
	İlköğretim ve Üniversite	7	9		
	Lise ve Üniversite	5	6.4		
	İlköğretim, Lise ve Üniversite	4	5.1		
Ders Verdiği Dönem Sayısı	1-9	28	39		72
	10-20	31	43.2	13.40	
	22-52	13	18.2		

Tablo 2 incelendiğinde nicel aşama katılımcılarından 35'inin (%42.2) kadın ve 48'inin (%57.8) erkek olduğu görülmektedir. Bu kişiler 24 ile 48 yaş aralığındadır ve yaş ortalamaları 33.76'dır. Katılımcıların 62'si (%75.6) evli ve 20'si (%24.4) bekârdır. Çocuk

sahibi olmayan katılımcı sayısı 39 (%47) iken; 25 (%29.8) kişi 1, 13 (%15.7) kişi 2, 3 kişi (%3.6) 3, 2 kişi (%2.4) 4 ve 1 kişi (%1.2) 5 çocuğa sahiptir.

Doktora eğitimi aldıkları bilim dalının dağılımına göre, katılımcılar sosyal bilimler alanlarından 49 (%60.5) ve fen bilimleri alanlarından 32 (%39.5) kişidir. Bu kişilerden 22'si (%26.5) doktora eğitimi ders aşamasındayken, 61'i (%73.5) tez aşamasındadır.

Katılımcıların 37'si (%44.6) araştırma görevlisi ve 46'sı (%55.4) öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Bu kişilerin görev yaptıkları birimler fakülteler ile yüksekokullar veya meslek yüksekokulları olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Katılımcıların 48'i (%61.5) fakültelerde ve 30'u (%38.5) yüksekokul veya meslek yüksekokullarında çalışmaktadır.

Katılımcıların 78'i (%94) ders verme tecrübesine sahipken, 5'i (%6) herhangi bir ders verme tecrübesine sahip değildir. Ders verme tecrübesi bulunan katılımcılardan 1'i (%1.3) sadece ilköğretim kademesinde tecrübeye sahipken, 61'i (%78.2) sadece üniversite düzeyinde ders verme tecrübesine sahiptir. Diğer taraftan 7 katılımcı (%9) ilköğretim ve üniversite, 5 katılımcı (%6.4) lise ve üniversite ve son olarak 4 katılımcı (%5.1) ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde ders verme tecrübesine sahiptir. Bu kişilerin ders verdikleri toplam dönem sayısı 1 ile 52 arasında değişmektedir ve ders verdikleri dönem ortalaması 13.40'tır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel bölüm için nicel aşamaya katılan 83 kişiye nitel aşamaya katılıp katılmak istemedikleri sorulmuştur ve 20 kişi görüşme yapmaya gönüllü olmuştur. Fakat bu süreçte görüşmeyi kabul eden ancak doktora eğitimlerini bitiren katılımcılar (n=5) ve başka bir yükseköğretim kurumunda çalışmaya başladığı için araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitedeki görevinden ayrılan olmuştur (n=1). Sonuç olarak katılımcıların 3'ü öğretim görevlisi ve 11'i araştırma görevlisi olmak üzere toplamda 14 kişiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak katılımcılar arasında ders verme tecrübesine sahip olmayan sadece bir araştırma görevli bulunmaktadır. Yeterli sayıda ders verme tecrübesine sahip olmayan katılımcı bulunmadığı için bu araştırma görevlisi veri setine dâhil edilmemiştir ve çalışmaya yalnızca ders verme tecrübesine sahip olan öğretim görevlisi ve araştırma görevlileri ile devam edilmiştir. Sonuç olarak, araştırmanın nitel aşamasına ait veri toplama süreci 13 gönüllü katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel aşama katılımcılarının demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, doktora yapılan bilim dalı, doktora eğitimi dönemi, görev, görev yapılan birim, formasyon alma durumu, ders verme tecrübesi, ders verme tecrübesine sahip olunan kademe ve ders verdiği dönem sayısı) göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur. Katılımcılar, görevleri ve cinsiyetlerine göre kısaltmalar kullanılarak isimlendirilmiştir. Örneğin, ÖK1 öğretim görevlisi olan ilk kadın katılımcıyı ifade ederken; AE1 araştırma görevlisi olan ilk erkek katılımcıyı ve AK1 araştırma görevlisi olan ilk kadın katılımcıyı ifade etmektedir. Nitel aşama katılımcılarının demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.



Tablo 3. Nitel Aşama Katılımcılarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcılar	Cinsiyet	Medeni Durum	Çocuk Sayısı	Doktora Bilim Dalı	Doktora Aşaması	Görev	Görev Birimi	Formasyon	Ders Verme Tecrübesi	Ders Verdiği Düzey	Ders Verdiği Dönem Sayısı
ÖK1	Kadın	Evli	1	Sosyal Bilimler	Tez	Öğretim Görevlisi	Yüksekokul	Doktora Esnasında	Var	Lisans	9
ÖK2	Kadın	Bekâr	Yok	Fen Bilimleri	Tez	Öğretim Görevlisi	Meslek Yüksekokulu	Yok	Var	Ön Lisans	13
ÖK3	Kadın	Evli	1	Sosyal Bilimler	Tez	Öğretim Görevlisi	Meslek Yüksekokulu	Eğitim Fakültesi Mezunu Lisans	Var	Okul öncesi Lisans Ön Lisans İlk ve ortaokul Lisans	20
AE1	Erkek	Evli	Yok	Fen Bilimleri	Tez	Araştırma Görevlisi	Fen Edebiyat Fakültesi	Lisans Düzeyinde Pedagojik Formasyon	Var	Lisans	10
AE2	Erkek	Evli	1	Fen Bilimleri	Tez	Araştırma Görevlisi	Ziraat Fakültesi	Yok	Var	Lisans	6
AK1	Kadın	Bekâr	Yok	Sosyal Bilimler	Tez	Araştırma Görevlisi	İlahiyat Fakültesi	Lisans Düzeyinde Pedagojik Formasyon	Var	Lisans	12
AK2	Kadın	Evli	Anne Adayı	Fen Bilimleri	Tez	Araştırma Görevlisi	Ziraat Fakültesi	Yok	Var	Lisans	10
AK3	Kadın	Bekâr	Yok	Sosyal Bilimler	Tez	Araştırma Görevlisi	Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi Mezunu	Var	Ortaokul Lisans	11
AK4	Kadın	Nişanlı	Yok	Sosyal Bilimler	Tez	Araştırma Görevlisi	Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi Mezunu	Var	Ortaokul Lisans	5
AK5	Kadın	Evli	Yok	Sosyal Bilimler	Tez	Araştırma Görevlisi	Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi Mezunu Lisans	Var	Lisans	18
AK6	Kadın	Evli	1	Fen Bilimleri	Tez	Araştırma Görevlisi	Fen Edebiyat Fakültesi	Lisans Düzeyinde Pedagojik Formasyon	Var	Lisans	14
AK7	Kadın	Evli	1	Fen Bilimleri	Tez	Araştırma Görevlisi	Fen Edebiyat Fakültesi	Yok	Var	Lisans	20
AK8	Kadın	Bekâr	Yok	Sosyal Bilimler	Tez	Araştırma Görevlisi	İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	Yok	Var	Lisans	12

Tablo 3 incelendiğinde nitel aşama katılımcıları 3 kadın öğretim görevlisi ve 2'si erkek, 8'i kadın olmak üzere toplam 10 araştırma görevlisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 4'ü bekâr, 1'i nişanlı ve 8'i evlidir. 5 katılımcı 1'er çocuğa sahip, 1 katılımcı anne adayı iken; 7 katılımcının çocuğu yoktur. 7 katılımcı sosyal bilimler ve 6 katılımcı fen bilimleri alanlarında doktora eğitimlerine devam etmektedir ve tez aşamasındadır. Öğretim görevlisi katılımcıların 1'i yüksekokulda, diğer 2'si ise meslek yüksekokulunda görev yapmaktadır. Diğer taraftan araştırma görevlisi katılımcıların 3'ü eğitim fakültesinde, 3'ü fen edebiyat fakültesinde, 2'si ziraat fakültesinde, 1'i ilahiyat fakültesinde ve 1'i ise iktisadi idari bilimler fakültesinde görev yapmaktadır.

Eğitim fakültesinde görev yapan 3 araştırma görevlisi ve 1 öğretim görevlisi, lisans eğitimlerini eğitim fakültelerinde aldıkları için öğretmenlik formasyonuna sahiptir. 3 araştırma görevlisi katılımcı lisans düzeyinde pedagojik formasyon eğitimi almıştır. 1 öğretim görevlisi katılımcı ise doktora esnasında formasyon dersi almıştır. Diğer taraftan 1 öğretim görevlisi ve 4 araştırma görevlisi katılımcı herhangi bir formasyon eğitimi almamıştır. Bütün katılımcılar ders verme tecrübesine sahiptir ve çeşitli düzeylerde ders verdikleri dönem sayısı 5 ile 20 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgiler Formu (Ek 1), Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz, Billett ve Winther, 2014, Ek 2), Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005, Ek 3), Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkın, 2013, Ek 4) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 5) kullanılarak toplanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgiler Formu; katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, sahip oldukları çocuk sayısı, doktora bilim dalı, doktora eğitiminde bulundukları aşama (ders dönemi, yeterlik dönemi, tez dönemi), görevleri, görev yaptıkları birim ve ders verme tecrübeleri ile ilgili maddeleri içermektedir.

Mesleki Kimlik Ölçeği

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan doktora öğrencilerinin kendilerini içinde bulundukları akademik ortama ait hissetme düzeylerini belirlemek amacıyla Mesleki Kimlik Ölçeğinden faydalanılmıştır. Mesleki Kimlik Ölçeği; Klotz, Billett ve Winther (2014) tarafından geliştirilmiştir ve Alkan, Çölkesen Alkış ve Emmioğlu Sarıkaya (2019) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin uyarlanması ve bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli olan izinler ölçeğin orijinalini geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. Ölçekte 5’li derecelendirme (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır. Ölçek *Mesleki Kimlik*, *İşyeri Kimliği* ve *İşyeri Çabası* olmak üzere 3 boyuttan ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır.

Mesleki Kimlik boyutu 5 maddeden (1, 2, 3, 4 ve 5. maddeler) oluşmaktadır ve “Kişinin içinde bulunduğu mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliğine yönelik algıları arasındaki uyum” olarak tanımlanmaktadır (Klotz ve diğerleri, 2014 s. 4). Bu boyut “Mesleğimle gurur duyuyorum” ve “Kendimi mesleğime adanmış durumdayım” gibi maddeler içermektedir.

İşyeri Kimliği boyutu 5 maddeden (6, 7, 8, 9 ve 10. maddeler) oluşmaktadır ve “İşyerinin norm ve uygulamaları ile kişinin kendi benliği arasındaki algılanan uyumu” olarak tanımlanmaktadır (Klotz ve diğerleri, 2014, s. 4). Boyutta “Bu işyerinde çalıştığım için gurur duyuyorum” ve “İşyerim beni evimde gibi hissettirir” gibi maddeler yer almaktadır.

Son olarak *İşyeri Çabası* boyutu 4 maddeden (11, 12, 13 ve 14. maddeler) oluşmaktadır ve “Çalışanların işyerinde uygulanan işe yönelik faaliyetleri ve amaçlı çabaları” olarak tanımlanmaktadır (Klotz ve diğerleri, 2014, s. 4). Bu boyutta “Yaptığım işin, çalıştığım yerin başarısına katkıda bulunması için çabalarım” ve “Yaptığım işi nasıl daha verimli veya nitelikli yapabileceğim konusunda sürekli düşünürüm” gibi maddeler bulunmaktadır.

Klotz ve diğerleri (2014) orijinal dili İngilizce olan *Mesleki Kimlik Ölçeğini* 504 kişiye uygulayarak öncelikle açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapı daha sonra doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış ve aynı yapının doğrulandığı görülmüştür. Alt boyutlara ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları *Mesleki Kimlik* için .83, *İşyeri Kimliği* için .90, ve *İşyeri Çabası*

için .71 olarak rapor edilmiştir. Faktör yüklerinin .69 ile .88 arasında değiştiği belirtilmiştir (Klotz ve diğerleri, 2014).

Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda bu çalışmada ve orijinal çalışmada Mesleki Kimlik Ölçeği için elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Kimlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Değerleri

Mesleki Kimlik Ölçeği / Boyutları	Cronbach α	
Mesleki Kimlik	.90	.83 (Klotz vd., 2014)
İşyeri Kimliği	.95	.90 (Klotz vd., 2014)
İşyeri Çabası	.76	.71 (Klotz vd., 2014)

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının *Mesleki Kimlik* için .90, *İşyeri Kimliği* için .95, ve *İşyeri Çabası* için .76 olarak tespit edildiği görülmektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısının bulunabileceği aralıklar Tablo 5'te sunulmuştur (Akgül ve Çevik, 2005, s. 435-436; Kayış, 2009, s. 405).

Tablo 5. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Referans Aralıkları

Cronbach α Değeri	Ölçeğin Güvenirlik Derecesi
$0.00 \leq \alpha < 0.40$	Ölçek güvenilir değildir
$0.40 \leq \alpha < 0.60$	Ölçek düşük derecede güvenilir
$0.60 \leq \alpha < 0.80$	Ölçek oldukça güvenilir
$0.80 \leq \alpha < 1.00$	Ölçek yüksek derecede güvenilir

Buna göre *Mesleki Kimlik* ve *İşyeri Kimliği* alt boyutlarından elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir ve *İşyeri Çabası* alt boyutundan toplanan verilerin oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir (Akgül ve Çevik, 2005, s. 435-436; Kayış, 2009, s. 405) (Tablo 5).

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik inançlarını belirlemek için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için gerekli olan izinler, ölçeğin orijinalini geliştiren ve ölçeğin uyarlama çalışmasını gerçekleştiren araştırmacılardan alınmıştır.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinde 9'lu derecelendirme (1=Yetersiz, 9=Çok yeterli) kullanılmıştır. Ölçek *Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik*, *Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik* ve *Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik* olmak üzere 3 boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır.

Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik boyutu 8 maddeden (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22. maddeler) oluşmaktadır ve bu boyut; öğretmenin, öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını ve başarılarını geliştirmeye yönelik yeterlik algısı olarak tanımlanabilmektedir. Bu boyut “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” ve “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?” gibi maddeler içermektedir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik boyutu 8 maddeden (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24. maddeler) oluşmaktadır ve bu boyut öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olacak şekilde çeşitli öğretim stratejilerini ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaya yönelik yeterlik algısı olarak tanımlanabilmektedir. Bu boyutta “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” ve “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” gibi maddeler bulunmaktadır.

Son olarak *Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik* boyutunda 8 madde (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21. maddeler) bulunmaktadır ve bu boyut öğretmenin, öğrencilerle iletişim kurma ve sınıfa hâkim olma becerileriyle ilgili yeterlik algısı olarak tanımlanabilmektedir. Bu boyutta “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?” ve “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?” gibi maddeler yer almaktadır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) orijinal dili İngilizce olan *Ohio Eyaleti Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*ni üç farklı çalışma ile üç aşamada geliştirmişlerdir. Bu üç çalışmanın sonucunda hem öğretmenler hem de aday öğretmenlere uygulanabilen biri 24, diğeri ise 12 maddelik iki form şeklinde iki ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Ölçekler öğretmenler ve aday öğretmenlerden oluşan 410 kişiye uygulanmış ve ölçeklerden toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirmiştir. Analiz sonucunda 24 maddelik formun ölçek geliştirme çalışmasındaki faktör yükleri .50 ile .70 arasında değişmektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları *Öğrenci Katılımına Yönelik*

Özyeterlik alt boyutu için .87, *Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik* alt boyutu için .91 ve *Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik* alt boyutu için .90'dır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu araştırmada da Türkçe uyarlaması Çapa ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen 24 maddelik form kullanılmıştır.

Çapa ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışması kapsamında 24 maddelik *Öğretmen Özyeterlik Ölçeği* 628 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmacılar, gerçekleştirdikleri doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığını, TLI ve CFI değerlerinin .99, RMSEA değerinin .065 olarak bulunduğunu, ve faktör yüklerinin .35 ile .77 arasında değiştiğini belirtmişlerdir. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları *Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik*, *Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik* ve *Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik* alt boyutları için sırasıyla .82, .86 ve .84 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin tamamı için ise bu katsayı .93 olarak bulunmuştur (Çapa ve diğerleri, 2005).

*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*nden bu çalışmada ve Türkçeye uyarlama çalışmasında (Çapa ve diğerleri, 2005) elde edilen verilerin güvenirlik analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Öğretmen Özyeterlik Ölçeği* Güvenirlik Analizi Değerleri

<i>Öğretmen Özyeterlik Ölçeği / Boyutları</i>	<i>Cronbach a</i>	
<i>Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik</i>	.82	.82 (Çapa vd., 2005)
<i>Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik</i>	.87	.86 (Çapa vd., 2005)
<i>Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik</i>	.88	.84 (Çapa vd., 2005)

Tablo 6'ya bakıldığında ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları *Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik* için .82, *Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik* için .87 ve *Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik* boyutu için sırasıyla .88 olarak bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin alt boyutlarından toplanan verilerin oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Akgül ve Çevik, 2005, s. 435-436; Kayış, 2009, s. 405) (Tablo 5).

Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği

Öğretmen Özyeterlik Kaynağı Ölçeği, Kieffer ve Henson (2000) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiş ve Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için gerekli olan izinler ölçeğin orijinalini geliştiren ve ölçeğin uyarlama çalışmasını gerçekleştiren araştırmacılardan alınmıştır ve katılımcıların sahip oldukları öğretmen özyeterliği kaynaklarını belirlemek amacıyla Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Özyeterlik Kaynağı Ölçeğinin orijinal formunu geliştiren Kieffer ve Henson (2000), ölçek geliştirme çalışmalarını eğitim psikolojisi dersini alan 252 üniversite 3. sınıf öğrencisinden topladıkları verilerle gerçekleştirmiştir. Yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiğini, bazı maddelerin de çok düşük faktör yüküne sahip olduğunu bulmuşlardır. 35 madde ve 4 boyuttan oluşan Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışması esnasında Çapa-Aydın ve diğerleri (2013) Dr. Henson ile iletişime geçtiğinde Dr. Henson (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013) ölçek maddelerinde psikometrik açıdan sorun yaşadıklarını ve ölçeğin düzeltmeye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple uyarlama çalışmasında Çapa-Aydın ve diğerleri (2013); sorunlu olan 12 maddeyi çalışmaya dâhil etmemiş ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar* alt boyutuna üç madde (Madde 16, 24 ve 27) ve *Sözel İkna* boyutuna bir madde (Madde 14) eklemişlerdir.

Buna göre, Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeğinde 7’li derecelendirme (1=Kesinlikle doğru değil, 7=Her zaman doğru) kullanılmıştır. Ölçek *Doğrudan Yaşantılar*, *Dolaylı Yaşantılar*, *Sözel İkna* ve *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar* olmak üzere 4 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır.

Doğrudan Yaşantılar boyutu 8 maddeden (1, 6, 9, 11, 15, 17, 20 ve 25. maddeler) oluşmaktadır ve öğretmenin kendi başarılı veya başarısız deneyimleri olarak tanımlanmaktadır (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013). Bu boyut “Verdiğim dersler daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmemi sağladı” ve “Öğretimle ilgili hatalarımdan ders çıkarırım” gibi maddeler içermektedir.

Dolaylı Yaşantılar boyutu 7 maddeden (2, 5, 8, 12, 18, 21 ve 26. maddeler) oluşmaktadır ve öğretmenin diğer öğretmenlerin performanslarını gözlemlemesi olarak

tanımlanmaktadır (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013). Bu boyutta “Diğer öğretmenlerin hatalarını gözlemlemek bana nasıl daha etkili bir öğretmen olunabileceğini öğretti” ve “Yetenekli öğretmenleri gözlemleyerek nasıl öğretmen olunacağını öğrendim” gibi maddeler yer almaktadır.

Sözel İkna boyutunda 5 madde (3, 10, 14, 19 ve 23. maddeler) bulunmaktadır ve öğretmenin meslektaşları veya ailesinden aldığı geri bildirimler olarak tanımlanmaktadır (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013). Bu boyutta “Saygı duyduğum insanlar, iyi bir öğretmen olduğumu söylediğinde onlara inanırım” ve “Diğer öğretmenlerin iyi öğretmen olduğumu söylemeleri, beni daha iyi öğretmeye motive eder” gibi maddeler yer almaktadır.

Son olarak *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar* boyutu 7 maddeden (4, 7, 13, 16, 22, 24 ve 27. maddeler) oluşmaktadır ve öğretmenin öğretimle ilgili tecrübe ettiği heyecan, gerginlik ve korku olarak tanımlanmaktadır (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013). Bu boyutta “Sınıfta öğretmen olarak bulunma düşüncesi beni endişelendiriyor” ve “Öğretirken hata yaptığım zamanlarda kalp atışlarımın hızlandığını hissedirim” gibi maddeler bulunmaktadır.

Çapa-Aydın ve diğerleri (2013), ölçeğin Türkçeye uyarlanması esnasında iki aşamada veri toplayarak, ilk aşamada yapılan analiz sonuçlarına göre ölçek üzerinde düzeltmeler yapmış, ikinci aşamada yapılan düzeltmelerden sonra ölçeğin yeni halini tekrar test etmişlerdir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçeğin son hali üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre model uyum indeksleri şu şekilde bulunmuştur: $X^2(318) = 757.262$, $CFI = 0.98$, $NNFI = 0.97$ ve $RMSEA = 0.068$. Ayrıca faktör yüklerinin 0.40 ile 0.80 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise *Doğrudan Yaşantılar* boyutu için .75, *Dolaylı Yaşantılar* boyutu için .78, *Sözel İkna* boyutu için .76 ve *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar* boyutu için .75’tir.

Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeğinden bu çalışmada ve Türkçeye uyarlama çalışmasında (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013) elde edilen verilerin güvenilirlik analizi sonucunda ulaşılan değerler Tablo 7’de bulunmaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği Güvenirlik Analizi Değerleri

Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği / Boyutları	Cronbach α	
Doğrudan Yaşantılar	.71	.75 (Çapa-Aydın vd., 2013)
Dolaylı Yaşantılar	.87	.78 (Çapa-Aydın vd., 2013)
Sözel İkna	.76	.76 (Çapa-Aydın vd., 2013)
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	.82	.75 (Çapa-Aydın vd., 2013)

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise *Doğrudan Yaşantılar* boyutu için .71, *Dolaylı Yaşantılar* boyutu için .87, *Sözel İkna* boyutu için .76 ve *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar* boyutu için .82'dir. Buna göre, ölçeğin alt boyutlarından toplanan verilerin oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Akgül ve Çevik, 2005, s. 435-436; Kayış, 2009, s. 405) (Tablo 5).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada araştırma deseni olarak Açıklayıcı Sıralı Desen kullanıldığından araştırmanın ikinci aşaması olan nitel bölüm için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Taslak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre gözden geçirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapmakta olan 3, ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yapmakta olan 1 ve eğitim yönetimi anabilim dalında görev yapmakta olan 1 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler ışığında görüşme soruları gözden geçirilerek forma son şekli verilmiştir (bkz. Ek 5).

Bu form, nicel veri analizi sonuçları doğrultusunda gönüllü katılımcılar arasından belirlenen araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Görüşmeler aracılığıyla araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan ve ders verme tecrübesi bulunan doktora öğrencilerinin bu süreçte yaşadıkları tecrübeler ve ders verme sürecine yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Açıklayıcı Sıralı Desen benimsenen bu çalışmada veriler iki aşamada toplanılmıştır. İlk aşamada nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise nicel verilerin analizi doğrultusunda ve nicel verileri destekleyebilmek ve açıklayabilmek

amacıyla nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Her iki aşamanın da tamamlanmasının ardından nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanmıştır.

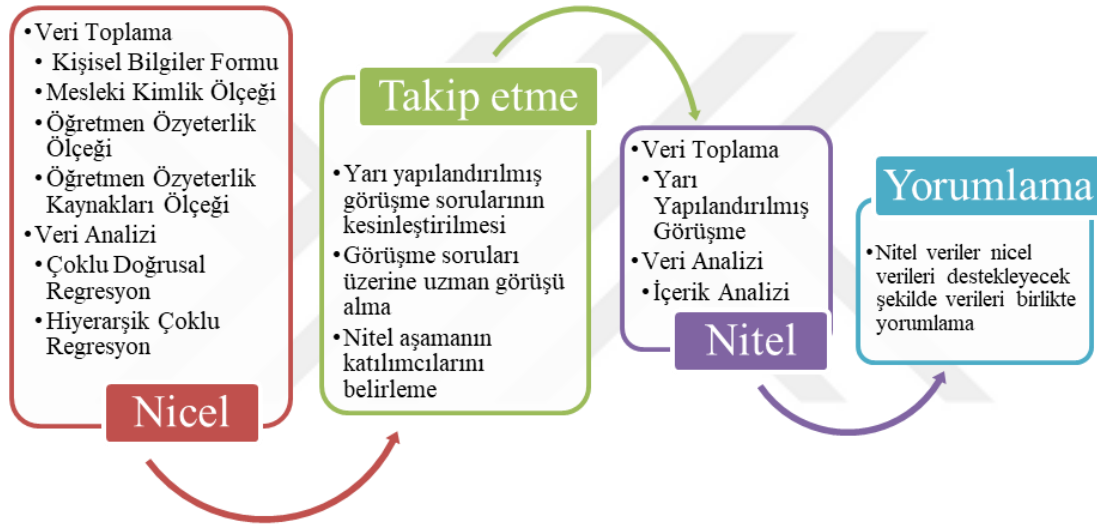
Araştırmanın nicel aşaması için öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerine Kişisel Bilgiler Formu, Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz ve diğerleri, 2014), Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Çapa ve diğerleri, 2005) ve Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013) araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu sayede elde edilen nicel veriler ışığında ve uzman görüşüne dayanarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme soruları oluşturulmuştur.

Araştırmanın nitel aşamasında yer alan beşinci araştırma sorusunu cevaplamak için nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre belirlenen gönüllü katılımcılar ile Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında yer alan 83 katılımcı arasından 20 kişi araştırmanın nitel bölümüne de katılmaya gönüllü olmuştur. Nitelikli ve çeşitli veriye ulaşmak için yeterli sayıda katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeleri gerçekleştirmek üzere gönüllü katılımcılara ulaşıldığında; 1 katılımcının başka bir üniversiteye geçiş yaptığı, 5 katılımcının da doktora eğitimlerini tamamlayarak mezun oldukları öğrenilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği süreçte elde edilen veriler sürekli gözden geçirilmiştir ve veriler bir diğerini tekrar etmeye başladığında yeterli veriye ulaşıldığına kanaat getirilerek görüşmelere son verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sonuç olarak 3 öğretim görevlisi ve 11 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 14 katılımcı ile araştırmacı tarafından bire bir görüşmeler yapılmıştır. Ancak sadece 1 katılımcı ders verme tecrübesine sahip değildir ve ders verme tecrübesine sahip olmayan katılımcı sayısının yetersiz olması sebebiyle bu katılımcıya ait bulgular veri setine dâhil edilmemiştir.

Görüşmeler öğretim elemanlarının görev yaptıkları birimlerde kendi çalışma ofislerinde, uygun bir toplantı odası veya laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Dışardan müdahalenin olmamasına dikkat edilerek seçilen bu sessiz ortamlarda yapılan görüşmeler esnasında katılımcılardan izin rica edilerek ses kaydı alınmıştır. Ayrıca paylaşımlarla ilgili derinlemesine bilgi elde etmek için jest ve mimikler de not edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin doğasına uygun olarak dolaylı yoldan anlatılanları da ayrıntılı olarak irdelemek için gerekli görüldüğünde ek sorular sorulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 12 ile 38 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın ilk aşaması olan nicel boyutunda yer alan birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorularını cevaplamak için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Aynı boyuttaki dördüncü araştırma sorusunu yanıtlamak için ise Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında nicel analiz sonuçları da kullanılarak ve bu sonuçları desteklemek ve açıklamak amacıyla nitel boyut oluşturulmuştur. Bu boyutta yer alan beşinci araştırma sorusundan elde edilen verileri çözümlemek için İçerik Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama ve analizi sürecinde izlenen aşamalar Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Veri Toplama ve Analizi Süreci Aşamaları

Çalışmanın ilk üç araştırma sorusu ile araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) ve ders verme tecrübelerinin sırasıyla mesleki kimliklerini, öğretmenlik özyeterliklerini ve öğretmenlik özyeterlik kaynaklarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordama durumunu belirlemek amaçlanmaktadır. Bu üç soruyu yanıtlamak üzere Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Dördüncü araştırma sorusu ile katılımcıların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) kontrol edildiğinde; ders verme tecrübeleri, öğretmenlik özyeterlik inançları ve öğretmenlik özyeterlik kaynaklarının, mesleki kimliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordama durumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma sorusunu cevaplamak için Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analizler uygulanmadan önce Çoklu Regresyon

Analizini kullanabilmek için gerekli varsayımlar her bir araştırma sorusu için ayrı ayrı test edilmiştir.

Hataların normal dağıldığını kontrol etmek için histogram ve P-P plot grafikleri incelenmiştir ve hataların normale yakın bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Ek 6). Normal iki değişkenli dağılım (homoscedasticity) için hataların saçılma diyagramları incelenmiştir (Ek 6) ve diyagramlarda koni veya papyon şekli olmadığı için normal iki değişkenli dağılım ile ilgili herhangi bir sorun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Osborne ve Waters, 2002).

Hataların bağımsızlığı (independent errors) için Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Elde edilen değerlerin (1. araştırma sorusu için 2.197, 2. araştırma sorusu için 1.968, 3. araştırma sorusu için 1.877 ve 4. araştırma sorusu için 2.101) kabul edilebilir sınırlar içerisinde (1.5 ile 2.5 arasında, 2'ye yakın) yer aldığı belirlenmiştir (Borsook, 2014).

Doğrusallık varsayımının sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için saçılma diyagramları incelenmiştir (Ek 6) ve bu diyagramlarda elips şeklinin bulunması sebebi ile doğrusallık varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır (Osborne ve Waters, 2002).

Çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) durumunu belirlemek için VIF ve Tolerance değerleri incelenmiştir. VIF değerleri (1, 2 ve 3. araştırma soruları için 1.078 ile 3.143 arasında, 4. araştırma sorusu için 1.106 ile 3.380 arasında) 10'dan küçük ve Tolerance değerleri (1, 2 ve 3. araştırma soruları için .318 ile .928 arasında, 4. araştırma sorusu için .296 ile .904 arasında) .20'den büyük olduğu için çoklu doğrusal bağlantı sorunu ile karşılaşmadığı görülmüştür (Kline, 2005).

Sonuçları etkileyen uç değerlerin bulunma durumunu değerlendirmek için Cook's ve Leverage (kaldıraç/baskı) değerleri hesaplanmıştır. Cook's değerleri 1. araştırma sorusu için maksimum .087, 2. araştırma sorusu için maksimum .148, 3. araştırma sorusu için maksimum .224 ve 4. araştırma sorusu için maksimum .117 şeklindedir. Leverage değerleri 1, 2 ve 3. araştırma soruları için maksimum .392 ve 4. araştırma sorusu için maksimum .418'dir. Bütün Cook's ve Leverage değerleri 1'in altında olduğu için uç değerlerin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Borsook, 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan beşinci araştırma sorusu aracılığıyla toplanan verileri çözümlemek için İçerik Analizi kullanılmıştır. İçerik Analizinde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşarak bu verilerde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu analizde benzer veriler belirli

kavramlar ve temalar kullanılarak bir araya getirilmekte ve okuyucu açısından anlaşılır şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın nitel aşamasında 13 gönüllü katılımcıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veriler tümdengelim yaklaşımı izlenerek ilgili alan yazına dayalı olarak anlamlı bölümlere ayrılmış ve kodlanmış ve ortaya çıkan kodlar benzerlik veya farklılıklarına göre temalar altında gruplanmıştır. Bu işlemler yapılırken iç tutarlılığı sağlamak amacıyla her bir temanın altında yer alan kodların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiştir. Benzer şekilde dış tutarlılığı sağlamak için ise, ortaya çıkan farklı temaların araştırmada ulaşılan verileri açıklarken anlamlı bir bütün oluşturma durumu denetlenmiştir.

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla veri analizi, ilgili kavramsal çerçeveye uygun olarak araştırmacı ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında uzman ikinci bir araştırmacı ile gerçekleştirilmiştir. 13 katılımcıdan 3'ünden elde edilen veriler iki kodlayıcı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacıların yaptığı kodlamaların eşleşme durumunu incelemek için kodlayıcılar arası uzlaşma analizi yapılmış ve her iki kodlayıcı arasında %90 uyum olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sonrasında geriye kalan 10 katılımcıdan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Raporlama aşamasında ise verilerin özgün formuna sadık kalınarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel verilerin yorumlanması süreci sona erdiğinde katılımcı teyidi almak amacıyla ortaya çıkan bulgular 1 araştırma görevlisi ve 1 öğretim görevlisi ile paylaşılmıştır. Her 2 katılımcı da ortaya çıkarılan tema ve kodların ve onlarla ilgili yapılan yorumların kendi düşüncelerini yansıttığını belirtmiştir.

Nitel aşamada elde edilen bulgular ışığında araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak görev yapan katılımcıların kendilerini bir akademisyen olarak hissetmelerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple nicel aşamada yer alan birinci araştırma sorusuna ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi görev değişkeni de dâhil edilerek yinelenmiştir. Analiz sonuçları regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca görev ve ders verme düzeyi değişkenleri mesleki kimlik değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılarıdır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel aşaması için veriler katılımcılara Kişisel Bilgiler Formu, Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz ve diğerleri, 2014), Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Çapa ve diğerleri, 2005) ve Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013) uygulanarak elde edilmiştir.

Mesleki Kimlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırma katılımcılarına kendilerini içinde bulundukları akademik ortama ait hissetme düzeylerini belirlemek amacıyla Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz ve diğerleri, 2014) uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda doktora eğitimine devam eden öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerinin mesleki kimlikleri ile ilgili bulgular Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Kimlik Düzeyleri

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Mesleki Kimlik	83	1.80	5	4.31	.65
İşyeri Kimliği	83	1	5	3.26	1.02
İşyeri Çabası	83	3	5	4.41	.54

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların kendilerini içinde bulundukları akademik ortama ait hissetme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. *Mesleki Kimlik* ($Ort. = 4.31$, $SS=.65$) ve *İşyeri Çabası* ($Ort.=4.41$, $SS=.54$) alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında katılımcıların bu boyutlardaki maddelere oldukça yüksek düzeyde olumlu karşılıklar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların *İşyeri Kimliği* alt boyutundaki maddeleri ise yüksek düzeye yakın olacak ($Ort.= 3.26$, $SS=1.02$) şekilde olumlu yanıtladıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sahip oldukları öğretmenlik becerilerine yönelik inançlarını belirlemek için Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden (Çapa ve diğerleri, 2005)

faaydalanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda doktora eğitimine devam eden öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerinin öğretimlik özyeterlik inanç düzeyleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Öğretim Özyeterlik İnanç Düzeyleri

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	83	3	9	6.77	1.03
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	83	4.13	9	7.26	.93
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	83	4.63	9	7.45	1

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların öğretim özyeterliği düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. *Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik* (Ort.= 6.77, SS=1.03), *Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik* (Ort.= 7.26, SS=.93) ve *Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik* (Ort.= 7.45, SS=1) boyutlarının ortalamalarına bakıldığında katılımcıların bu boyutlardaki maddelere oldukça yüksek düzeyde olumlu karşılıklar verdikleri görölmektedir.

Öğretim Özyeterlik Kaynakları Ölçeğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretimlik özyeterliklerinin kaynağını ortaya çıkarmak amacıyla Öğretim Özyeterlik Kaynakları Ölçeği (Çapa-Aydın ve diğerleri, 2013) kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda doktora eğitimine devam eden öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerinin sahip oldukları öğretimlik özyeterliğinin kaynağına ilişkin maddelere karşılık verdikleri yanıtlar Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Öğretim Özyeterlik Kaynaklarına İlişkin Düşünceleri

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Doğrudan Yaşantılar	83	3.75	7	5.68	.65
Dolaylı Yaşantılar	83	1	7	4.95	1.17
Sözel İkna	83	2.40	7	5.10	1.07
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	83	1.29	6.71	4.11	1.23

Tablo 10’da *Doğrudan Yaşantılar* (Ort.= 5.68, SS=.65), *Dolaylı Yaşantılar* (Ort.= 4.95, SS=1.17) ve *Sözel İkna* (Ort.= 5.10, SS=1.07) boyutlarının ortalamalarına bakıldığında katılımcıların bu boyutlardaki maddelere oldukça yüksek düzeyde olumlu cevaplar verdikleri görölmektedir. Bu durum katılımcıların sahip oldukları özyeterliğin

doğrudan kendi öğretmenlik tecrübeleri, diğer öğretmenlerin öğretmenlik yaşantıları ve çevrelerindeki kişilerin geri bildirimlerinden kaynaklandığına işaret etmektedir. Diğer taraftan *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar* ($Ort.= 4.11$, $SS=1.23$) alt boyutundaki maddelere yönelik nötr düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu olan araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) ve ders verme tecrübelerinin mesleki kimliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordama durumunu belirlemek üzere Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Mesleki Kimliğin Demografik Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	Yarı-Kısmi r
Sabit	4.554	.517		8.801	
Yaş	-.014	.018	-.147	-.779	-.083
Cinsiyet	-.102	.123	-.095	-.826	-.088
Medeni Durum	.021	.147	.017	.142	.015
Çocuk Sayısı	-.016	.078	-.033	-.209	-.022
Doktora Bilim Dalı	.136	.121	.123	1.117	.119
Ders Verme Düzeyi	-.522	.142	-.428	-3.687*	-.392
Ders Verdiği	.001	.008	.017	.104	.011
Dönem Sayısı	.390	.138	.361	2.832*	.301

* $p<.05$, $R= 0.516$

$R^2= 0.266$

$F_{(8, 65)}= 2.951$, $p<.05$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F_{(8, 65)} = 2.951$, $p< .05$]. Dolayısıyla araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı, görev (araştırma görevlisi ya da öğretim görevlisi olma durumu) ve ders verme tecrübelerine yönelik değişkenler regresyon analizine birlikte atıldığında oluşturulan model istatistiksel olarak anlamlıdır. Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, doktora bilim dalı, görev, ders verme düzeyi (üniversite ya da diğer) ve ders verdiği dönem sayısı değişkenleri birlikte, mesleki kimlik ölçeği puanları ile orta düzeyde bir ilişki vermektedir, $R= 0.516$. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, ders

verme düzeyi ve görevin mesleki kimlik değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Ders verme düzeyi $t(65) = -3.687, p < .05$, % 95 Güven Aralığı $[-.81- -.24]$, mesleki kimlik değişkenindeki varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır. Buna göre, ders verme düzeyi değişkeninin etki büyüklüğü orta düzeydedir. Görev, $t(65)=2.832, p < .05$, %95 Güven Aralığı $[.12, .67]$, mesleki kimlik değişkenindeki varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır. Buna göre, görev değişkeninin etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen, 1988). (Tablo 11).

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu olan araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) ve ders verme tecrübelerinin öğretmenlik özyeterliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordama durumunu belirlemek üzere Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlik Özyeterliğinin Demografik Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	Yarı-Kısmi r
Sabit	6.769	.846	-	8.003*	-
Yaş	.010	.029	.062	.336	.035
Cinsiyet	.287	.199	.160	1.439	.151
Medeni Durum	-.299	.238	-.144	-1.257	-.132
Çocuk Sayısı	.028	.122	.034	.232	.024
Doktora Bilim Dalı	.146	.199	.080	.733	.077
Ders Verme Düzeyi	-.409	.225	-.201	-1.814	-.190
Ders Verdiği Dönem Sayısı	.028	.013	.342	2.174*	.227

* $p < .05$, $R = 0.526$

$R^2 = 0.277$

$F(7, 66) = 3.614, p < .05$

Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, doktora bilim dalı, ders verme düzeyi ve ders verdiği dönem sayısı değişkenleri birlikte, öğretmenlik özyeterlik ölçeği puanları ile büyük düzeyde bir ilişki vermektedir, $R = 0.526$ ve ortaya konulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır, $F(7, 66) = 3.614, p < .05$. Modelde yer alan yedi bağımsız değişken birlikte, öğretmenlik özyeterliğindeki toplam varyansın % 28'ini açıklamaktadır, $R^2 = 0.277$. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, ders verdiği dönem sayısı değişkeninin öğretmenlik özyeterlik değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, $t(66) =$

2.174, $p < .05$, % 95 Güven Aralığı [.002 - .053], öğretmenlik özyeterliği değişkenindeki varyansın % 5'i sadece ders verdiği dönem sayısı değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Buna göre, katılımcıların ders verdiği dönem sayısı değişkeninin etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohen, 1988). (Tablo 12).

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu olan araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) ve ders verme tecrübelerinin öğretmenlik özyeterlik kaynaklarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordama durumunu belirlemek üzere Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlik Özyeterlik Kaynaklarının Demografik Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	Yarı-Kısmi r
Sabit	5.939	.567	-	10.482*	-
Yaş	-.036	.019	-.352	-1.837	-.198
Cinsiyet	.048	.134	.041	.361	.039
Medeni Durum	.060	.159	.045	.379	.041
Çocuk Sayısı	.108	.082	.200	1.322	.143
Doktora Bilim Dalı	.174	.133	.146	1.303	.141
Ders Verme Düzeyi	-.371	.151	-.281	-2.457*	-.265
Ders Verdiği Dönem Sayısı	.018	.009	.341	2.105*	.227

* $p < .05$, $R = 0.480$

$R^2 = 0.231$

$F_{(7,66)} = 2.827$, $p < .05$

Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, doktora bilim dalı, ders verme düzeyi ve ders verdiği dönem sayısı değişkenleri birlikte, öğretmenlik özyeterlik kaynakları ölçeği puanları ile orta düzeyde bir ilişki vermektedir, $R = 0.480$ ve ortaya konulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır, $F_{(7,66)} = 2.827$, $p < .05$. Modelde yer alan yedi bağımsız değişken birlikte, öğretmenlik özyeterlik kaynaklarındaki toplam varyansın % 23'ünü açıklamaktadır, $R^2 = 0.231$. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece ders verme düzeyi ve ders verdiği dönem sayısı değişkenlerinin öğretmenlik özyeterlik kaynakları değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir, sırasıyla $t(66) = -2.457$, $p < .05$, % 95 Güven Aralığı [-.672 - -.070] ve $t(66) = 2.105$, $p < .05$, % 95 Güven Aralığı [.001 - .035],

öğretmenlik özyeterlik kaynakları değişkenindeki varyansın yaklaşık % 7'si sadece ders verme düzeyi değişkeni ve varyansın % 5'i ders verdiği dönem sayısı değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Buna göre, bu iki değişkenin etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohen, 1988). (Tablo 13)

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu olan araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim aldıkları bilim dalı) kontrol edildiğinde; ders verme tecrübeleri, öğretmenlik özyeterlik inançları ve öğretmenlik özyeterlik kaynaklarının, mesleki kimliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordama durumunu belirlemek için Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Mesleki Kimliğin Yordayıcılarının Değerlendirilmesine İlişkin Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişimi	B	Standart Hata B	β	t	Yarı-Kısmi r
1. Aşama	.239	.057	.057					
Yaş				-.011	.014	-.114	-.781	-.092
Cinsiyet				-.086	.133	-.080	-.644	-.076
Medeni Durum				-.100	.160	-.081	-.628	-.074
Çocuk Sayısı				.114	.077	.228	1.469	.173
Doktora Bilim Dalı				.138	.134	.126	1.037	.122
2. Aşama	.544	.296	.239					
Yaş				-.016	.018	-.169	-.879	-.092
Cinsiyet				-.107	.122	-.100	-.880	-.092
Medeni Durum				.011	.146	.008	.072	.008
Çocuk Sayısı				.040	.074	.080	.534	.056
Doktora Bilim Dalı				.075	.121	.068	.620	.065
Ders Verme Düzeyi				-.310	.142	-.254	-2.177*	-.228
Ders Verdiği				-.001	.008	-.021	-.125	-.013
Dönem Sayısı								
Öğretmenlik				.225	.082	.375	2.736*	.287
Özyeterliği								
Öğretmenlik				.059	.123	.064	.481	.050
Özyeterlik								
Kaynakları								

* $p < .05$

Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizinin birinci aşamasında beş yordayıcı değişken girilmiştir: yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı ve doktora bilim dalı. Bu model istatistiksel olarak anlamlı değildir $F_{(5, 68)} = .822, p > .05$. Analizin ikinci aşamasında yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı ve doktora bilim dalı değişkenleri kontrol edildikten sonra, dört yordayıcı değişken analize dahil edilmiştir: ders verme

düzeyi, ders verdiği dönem sayısı, öğretmenlik özyeterliği ve öğretmenlik özyeterlik kaynakları. Bu şekilde oluşturulan model istatistiksel olarak anlamlıdır, $F_{(9, 64)} = 2.995$, $p < .05$ ve mesleki kimlikteki varyansın % 30'unu açıklamaktadır (R^2 Değişimi = 0.239; F Değişimi $F(4, 64) = 5.441$; $p < .05$).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t -testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece ders verme düzeyi ve öğretmenlik özyeterliği değişkenlerinin mesleki kimlik değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir, sırasıyla $t(64) = -2.177$ $p < .05$, % 95 Güven Aralığı $[-.594 - -.026]$ ve $t(64) = 2.736$ $p < .05$, % 95 Güven Aralığı $[.061 - .390]$, mesleki kimlik değişkenindeki varyansın yaklaşık % 5'i sadece ders verme düzeyi değişkeni ve % 8'i öğretmenlik özyeterliği değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Buna göre, bu iki değişkenin etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohen, 1988). (Tablo 14)

Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel aşaması için veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır (Ek. 5).

Nitel Aşama Katılımcıları Hakkında Tanımlayıcı Bilgiler

Araştırmanın nitel aşaması 3 öğretim görevlisi ve 10 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 13 gönüllü katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim görevlilerinin 3'ü de kadın, araştırma görevlilerinin ise 8'i kadın 2'si erkektir. Katılımcıların hepsi doktora eğitimlerinin tez aşamasındadır. 13 katılımcıdan 4'ü (%30.8) eğitim fakültesi mezunu olduğu için lisans düzeyinden itibaren öğretmenlik formasyonuna sahiptir. 3 (%23.1) katılımcı ise lisans düzeyinde verilen pedagojik formasyon eğitimi almıştır. 5 (%38.5) katılımcı herhangi bir formasyon eğitimi almamıştır. Son olarak 1 (%7.7) katılımcı doktora esnasında sadece ödev ve sınavdan oluşan bir formasyon eğitimi almıştır. Bu durum doktora öğrencilerinin formasyon konusunda birbirinden oldukça farklı geçmişlere sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların ders verme tecrübesi 3 ile 11 yıl arasında değişiklik göstermektedir. 6 (%46.2) katılımcı sadece üniversite düzeyinde ders verme tecrübesine sahipken; 7 (%53.8) katılımcının hem üniversite hem de temel eğitim düzeyinde ders verme deneyimi

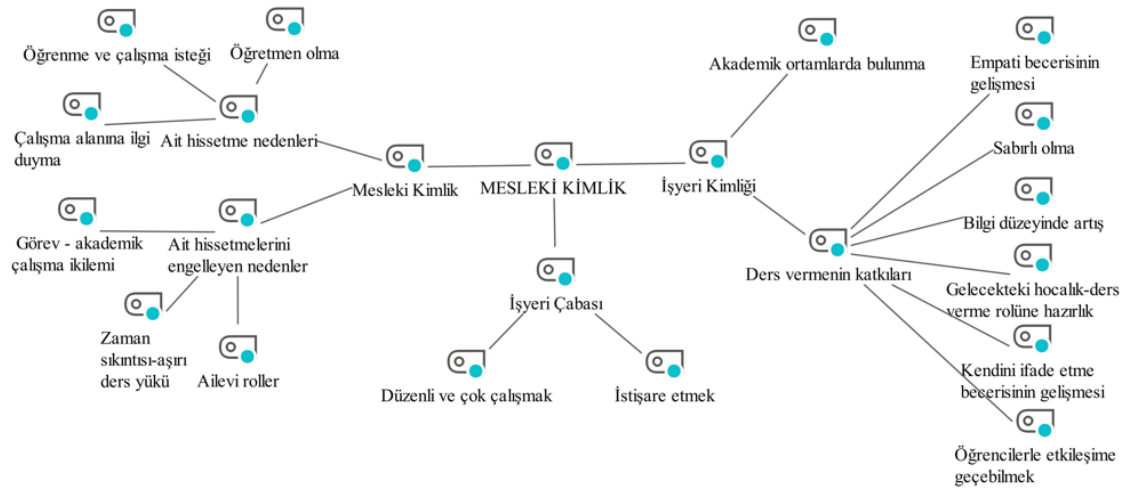
bulunmaktadır. Hem üniversite hem de temel eğitim düzeyinde ders verme tecrübesi bulunan 7 katılımcıdan 6'sı (%46.2) üniversite ve diğer düzeylerde sahip oldukları deneyim arasında fark olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar farklı düzeylerde ders vermenin doğası gereği enerji harcadıkları alanların farklı olduğunu, üniversite düzeyinde öğrenciyle etkileşimin çok daha üst seviyede olabileceğini, üniversite öğrencilerinin söylemlerinden yola çıkarak farklı bakış açıları kazandıklarını ve dolayısıyla öğrencilere yaklaşımlarının da değişiklik gösterdiğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların mesleki kimlik ve öğretmen özyeterliği algıları ve öğretmen özyeterliği algılarına neden olan kaynaklar ile ilgili görüşleri İşyerinde Öğrenme Kuramına dayanarak tümdengelim yaklaşımıyla ele alınmıştır. Bu bağlamda görüşmeler sonucunda ortaya çıkan veriler analiz edilerek ilgili alan yazın ışığında bir araya getirilmiştir. Ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Temalar ve Kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Alt Kodlar
Mesleki Kimlik	Mesleki Kimlik	Ait hissetme nedenleri	Öğretmen olma Öğrenme ve çalışma isteği Çalışma alanına ilgi duyma Görev – akademik çalışma ikilemi Zaman sıkıntısı – aşırı ders yükü Ailevi roller Empati becerisinin gelişmesi Sabırlı olma Bilgi düzeyinde artış
		Ait hissetmelerini engelleyen nedenler	Gelecekteki hocalık – ders verme rolüne hazırlık Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi Öğrencilerle etkileşime geçebilmek
	İşyeri Kimliği	Ders vermenin katkıları	
	İşyeri Çabası	Akademik ortamlarda bulunma Düzenli ve çok çalışmak İstisare etmek Sınıf yönetimi becerisine sahip olma	Öğrencilerin dikkatini çekme Zor durumlarla başa çıkma Zaman yönetimi
Öğretmen Özyeterliği	Yeterli olduğunu düşünme	Alan bilgisine sahip olma Öğretim stratejilerine hâkim olma Formasyon eğitimi almış olma Eğitim fakültesi mezunu olma Tecrübe sahibi olma Mentör desteği Nesnel olamadığını düşünme Mentör – değerlendirilme ihtiyacı Formasyon ihtiyacı Tecrübe eksikliği	
	Eksikleri olduğunu düşünme	Uygulama alanının olmayışı Alan bilgisi eksikliği	
	Doğrudan yaşantılar Dolaylı yaşantılar	Zaman içerisinde tecrübeyle gelişti Başkalarının öğretmenlik yaşantıları	
	Sözel iknalar Fizyolojik ve duygusal durumlar	Öğrenciler, meslektaşlar veya yakın çevreden alınan geri bildirimler Heyecan, gerginlik ve korku	

Katılımcıların icra ettikleri akademisyenlik mesleğine ait hissetme durumunu sorgulayan görüşme sorularına verilen cevaplar alan yazına dayanarak incelendiğinde elde edilen veriler Mesleki Kimlik başlığı altında bir araya getirilmiştir. Mesleki Kimlik kavramına ilişkin kodlar haritası Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Mesleki Kimlik Kavramına İlişkin Kodlar Haritası

Bireyin meslek dünyasındaki sosyal yapılara ilişkin algıları ve kendi kişiliği ile ilgili algıları arasındaki uygunluk (Klotz ve diğerleri, 2014) olarak tanımlanan Mesleki Kimlik kavramının alt başlıklarına göre gruplanan kodlar “mesleki kimlik”, “işyeri kimliği” ve “işyeri çabası” temaları altında ele alınmıştır. Mesleki kimlik teması ve bu tema altında yer alan kodlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Mesleki Kimlik Teması ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	%
Mesleki kimlik	Ait hissetme nedenleri	Öğretmen olma	3	23.1
		Öğrenme ve çalışma isteği	4	30.7
		Çalışma alanına ilgi duyma	2	15.4
	Ait hissetmelerini engelleyen nedenler	Görev – akademik çalışma ikilemi	13	100
		Zaman sıkıntısı – aşırı ders yükü	4	30.8
		Ailevi roller	6	46.2

Kişinin içinde bulunduğu mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliğine yönelik algıları arasındaki uyum olarak tanımlanan mesleki kimlik teması altında katılımcıların akademisyenlik mesleğine yönelik algıları ile ilgili açıklamalarında ortaya çıkan kodlar incelenmiştir. Katılımcılar akademisyenlik mesleğiyle bağdaştırdıkları bu mesleğe ait hissetmelerine neden olan ve ait hissetmelerini engelleyen durumlardan bahsetmişlerdir. 3 (%23.1) katılımcı kendilerini akademisyenlik mesleğine ait hissetmelerinde bu mesleğin öğretmen olma boyutunun etkisinin büyük olduğundan bahsetmektedir. Akademisyenliğin öğretmenlik boyutu ile kendi kişilik yapıları arasındaki uyum olduğu ifadelerinden anlaşılan katılımcılar üniversite düzeyinde öğretmenlik mesleğini icra ederken deneyimlediklerini şu şekilde aktarmaktadır:

“İuu. (Duraksar) Öğretmenliğe ait hissediyorum. Öğretmenlik çok keyifli bir meslek ama lisede, ortaokullardaki öğretmenliğin bu kadar derin olabileceğini düşünmüyorum. Çünkü çok daha farklı faktörlerden dolayı öğrencilerle zor iletişim kurduklarını düşünüyorum ortaokul ve ilköğretim öğretmenlerinin. Bu yüzden mesleğimden çok memnunuz. Akademisyenlik çok keyifli.” (AE1)

“Sınıfa girmek bir öğretmeni en çok mutlu eden bence. Bir sınıf öğretmenin en mutlu olduğu yer. Benim için öyle. Bu beni hem duyuşsal olarak çok çok çok mutlu ediyor. İyi ki öğretmenim diyorum. Öğretmen olmasaydım, herhalde ölürdüm. Samimi söylüyorum bunu. Yazmasaydım, çıldıracaktım der yazarlarımız. Hakikaten öğretmen olmasam, ölürdüm. Ben şeyin tedirginliğini yaşamıştım sadece. Dün de öğrencilerimizle onu konuştuk. Niye dediler üniversitede hoca oldunuz bu kadar ortaokul öğrencisini severken öğretmenliği severken diye. Çok karşılaşıyorum bu soruyla. Ya ben öğretmen adayları yetiştirmek istedim. Bir hayalim vardı ve o hayal doğrultusunda buradayım. (...) Bununla beraber akademisyenliğin şimdi bir de öğretmenlik yanı var. Şimdi iki tarafı var aslında bir araştırmacı kimliğimizle bilim insanı olma tarafı var. Bir de öğretmenlik tarafı var. Ben öğretmenlik tarafının bende daha ağır olduğu kanaatindeyim belki öğretmenlikten gelmem, belki şöyle bir şey hani yumurta mı tavuktan tavuk mu yumurtadan derler ya sevdiğim için öğretmen oldum. Öğretmen olduğum için bu işi seviyorum ikisi birbirini etkiliyor.” (AK3)

Katılımcılardan 4’ü (%30.7) ise sahip oldukları öğrenme ve çalışma isteğinin bulundukları akademik ortama ait hissetmelerine katkı sağladığını dile getirmektedir. Katılımcılar öğrenme ve çalışma isteğini akademik camianın olmazsa olmazı olarak tanımlamaktadır. Öğrenme ve çalışma isteğini kendi kişiliklerinin bir parçası olarak gördükleri paylaşımlarından anlaşılan katılımcılar onlar için mutluluk sebebi olan bu isteği şu şekilde açıklamaktadır:

“Şöyle ben araştırmayı, okumayı, yeni şeyler görmeyi, yeni şeyler öğrenmeyi çok seviyorum. Yani istiyorum ki ağızım açık kalsın. Bir ilk gördüğümde gözlerim böyle parıl parıl olsun. Bu beni çok çok mutlu ediyor. Akademisyenliğin de bence en güzel yanı bu zaten.” (AK3)

“Benim için öğrenmek mesela en can alıcı nokta. Beni iki şey çok mutlu eder sebepsiz yere. Yeni bir bilgi öğrendiğimde mutlu olurum, bir de kar yağdığında. Evet öyle iki şeyden biridir. (...) Akademide şahsen kendinizi bilgi manasında dinç tutmazsanız ve sadece benim alanım ben diğerlerini bilmiyorum dersiniz, bu işte var olamazsınız. Yani bunun farkındayım ve benim dediğim gibi mutlu eden şey yeni şeyler öğrenmek ve her gün yeni bir şey yapmak ve yaptığımız şeyin faydalı olduğunu görmek. Yani tamam bir iş yapıyorsunuz ama rafa konulacak tez değil. Yani şu anda çalıştığım konu, rafa konulacak tez çalışmıyorum.” (AK1)

Katılımcılardan 2’si (%15.4) farklı bir bakış açısıyla akademisyenliğe yönelmelerinin sebebini çalışma alanına duydukları ilgi olduğunu belirtmişlerdir. Lisans eğitimi esnasında bir ders kapsamında karşısına çıkan bir çalışma alanına ilgisi sebebiyle akademisyenlik mesleğini tercih eden katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Lisans 3. sınıfta karar vermiştim. Bir hocam vardı, tahılçıydı hatta. Ben buğday çalışacağım dedim ve şu an buğday çalışıyorum. Kaç yıl geçmiş üzerinden? İşte sekiz-on yıl geçmiş. [Yani sizi hocanız mı etkiledi?] Yani şöyle tahılı sevdim. Hocanın anlatımı, hoca değil de ders beni etkiledi. Ders anlatırken bu tahıllar ne kadar güzel dedim. İşte ben buğday çalışabilirim dedim. Bir de Erzurumluyum. Bizim orda fazla bitkiler de yok. Meyve ağacıdır, şudur budur yok. Arpa, buğday hep duyduğum bitkiler. Direkt aaa ben

buğday çalışacağım dedim. Hoca da çok güzel anlattı. O zaman 3. sınıfta karar verdim zaten başka hiçbir şey düşünmedim. Akademisyenliğe yöneldim.” (AK2)

Katılımcıların hepsi akademisyenliğin tercih ettikleri meslek olduğunu dile getirirler de akademisyenlik mesleği ile bağdaştırılan güçlüklerin ve ailevi rolleri gereği sahip oldukları sorumlulukların zaman zaman bir akademisyen gibi hissetmelerini engellediğini belirtmektedir. 13 (%100) katılımcı da öğretim görevliliği veya araştırma görevliliği kadrolarında çalıştıkları için kendilerini tam manasıyla bir akademisyen olarak hissedemediklerine ve bulundukları kadro gereği yapmaları gerekenlerin bazı zamanlarda akademik çalışmalarına engel olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Akademisyen olarak evet ama yani kendi adıma yine konuşacak olursam, iki yılda kalmanın, hani hoca olarak devam etmenin eksikliklerini hissediyorum. Sonuçta akademik olarak burada çalışmamız pek mümkün olmuyor. Ders yükümüz çok fazla. Kendimize, yani kendi branşımıza ayıracak zamanımız çok fazla kalmıyor. Dolayısıyla zaten bizim görev tanımımızda da direkt derse girmek olduğu için akademisyen kimliğimi çok fazla ön plana çıkaramıyorum açıkçası ama tabii ki de akademisyenliği seviyorum. Ama kendimi o şekilde göremiyorum. [Bulunduğunuz kadrodan dolayı mı tam olarak ait hissedemiyorsunuz?] Kesinlikle! Kesinlikle bulunduğum kadrodan dolayı ait hissedemiyorum ama tabii ki bir akademik doktora çalışmasına dayalı olarak akademik bir makale yazayım, tarayım bunlar çok hoşuma gidiyor. Analiz yapayım. Kendi branşım, konumla alakalı analizleri yaptığımda çok iyi hissediyorum. Ve akademisyen olarak hissediyorum. Ama işinden ötürü zaman ayıramadığım için de çok hissedemiyorum. [Peki iki farklı kişilik gibi de hissediyor musunuz bazen? Bir akademik kimliğiniz diğer tarafta da öğretim görevlisi kimliğiniz.] Kesinlikle hissediyorum. Bunu daha çok doktora çalışmasına gittiğimde, kendimi laboratuvarımda tamamen bir bilim insanı olarak görüyorum ama buraya geldiğimde tamamen bir öğretmen hani.” (ÖK2)

“Bizim burada danışmanlıklarımız oluyor, derslere giriyoruz. Ve tez yazımı ile ilgili bir sürecimiz var. Tek bir sıkıntı şöyle bir şey. Benim doktoram burada değil, Hacettepe’de. Sürekli şehir dışına gidip gelmek zorunda kalıyorum ve buradaki birçok arkadaş bu durumda. O yüzden doktoranın zorluğu bizim için daha fazla, hatta hayatımızın her alanına sirayet etmiş durumda. Haftanın üç günü ya da iki günü Ankara, geri kalan günler buradaki iş. Çok fazla etkiliyor. Biz burada bir ay sınavlarda kalıyoruz. Bizim sınavlarımız vizelerle başlıyor. Vizelerden sonra kısa bir ders dönemi bir buçuk ay gibi, sonra finaller bütler, tek ders sınavı, arkasından yaz okulu. Biz final döneminde bir-bir buçuk ay bütlerle beraber sınavdayız. O dönemde akademik anlamda bir şey yapabilme şansımız yok. Kırk bir-kırk iki gözetmenlik görevinden bahsediyorum. Sürekli bunlara girip kağıtların okunması, takip edilmesi de bizim üzerimizde olduğu için o bir buçuk ay her dönem bizim hayatımızdan kayıp. Peş peşe gelen bir takvim var. Hemen arkasından yaz okulu kayıtları. Kayıtları biz yapıyoruz, biz kontrol ediyoruz. Onaylamaları bizde. Sınav dönemi ve akademik işte ders kayıtlarının olduğu dönem iki hafta bizde çalışmak diye bir şey olamıyor maalesef. Sabah dokuz akşam dokuz arası hep buradayız.” (AK8)

Araştırma görevlisi katılımcılar kadroları gereği dönemsel olarak çok yoğun sorumluluklara sahip olduklarını ve zaman zaman akademik çalışmalarına istedikleri verimlilikte yoğunlaşamadıklarını belirtmektedir. Ancak öğretim görevlisi katılımcılar dönem boyunca aşırı ders yükleri, derse hazırlık ve ölçme değerlendirme çalışmaları sebebiyle çok kısıtlı zaman ve enerjilerini akademik çalışmalarına ve doktora eğitimlerine ayırabildiklerinden şikâyet etmektedir. 3 öğretim görevlisi ve 1 araştırma görevlisi olmak

üzere toplam 4 (%30.8) katılımcı sahip oldukları aşırı ders yükü sebebiyle akademik çalışmalarına zaman ayırmakta ciddi bir sıkıntı yaşadıklarından bahsetmektedir. Bu durumun performanslarını ve ruhsal durumlarını etkilediğini şu şekilde ifade etmektedirler:

“Farklı kimlikleri bir arada yürütmeye çalışmak evet aynı zamanda bazen sürpriz ders yüklerinin ortaya çıkması. Mesela ben doktora ders aşamasındayken haftalık 32-33 saat derse girmek zorundaydım. Ve il dışında bir yere gidip gelmek zorundaydım. Bunlar tabii ki her iki taraftaki verimimi de azaltmaktaydı. Bunu da hissetmekteydim. Aynı zamanda psikolojik olarak da bir noktada tükenmeye başladığımı fark ettim. Hatta psikolojik yardım aldım bu anlamda. Hiçbir tarafta tam olarak faal olmadığımı, yetmediğimi, yetemediğimi düşündüğüm için.” (ÖK1)

“Bazen bunu sorguluyorum. Ama genelde hissediyorum çünkü çalışmaktan zevk alıyorum hatta bu aralar böyle çalışmadığım için kendime kızıyorum. Hani çalışmaya vakit bulamamak. Şöyle akademisyen olarak çok mutluyum ancak çok fazla ders yükü var. Mesela şu an üzerimde dokuz tane ders var. Ayrı, farklı ders. Verimli olma açısından verimliliğimi çok düşüyor. Yani dokuz derse her hafta hazırlansam mesela, hakkıyla hazırlansam, başka hiçbir şeye zamanım kalmıyor. Derse girdiğim saatlerde zaten derse hazırlanmak gibi bir şey olmadığı için ekstra zamanlarda ona hazırlanıyorsunuz.” (ÖK3)

Katılımcılardan 5’i bekâr kadın ve 2’si evli erkek olmak üzere toplam 7 (%53.8) kişi ailevi rollerinin akademik yaşantıları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmadığını belirtmektedir. Ancak diğer taraftan 6 (%46.2) evli kadın katılımcı evli olmalarının ve eş, anne, evlat, kardeş gibi ailevi rollerinin akademik yaşantılarını sekteye uğrattığına veya akademik çalışma yapabilmek için ailelerine ayırmak istedikleri zamandan ödün vermeleri gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Anne ve anne adayı katılımcılar akademik çalışmalarının planlamasını dahi çocuklarına göre yapmaktadır. Ayrıca katılımcılar aile ile ilgili sorumluluklarının akademik yaşantılarına etkilerinden bahsederken, özellikle evli kadın katılımcılar ev işleri ile ilgili sorumluluklarının üzerlerinde ekstra bir yük olduğunu belirtmektedir.

“İş dışındaki hayatım etkilemiyor. Tabii ki eşim de destek oluyor zaten kendisi. Kongrelere gittiğimiz zaman olsun, çalışmalarda olsun. Özellikle evdeki uyum konusunda, zaman konusunda ciddi gayret gösteriyor kendisi. [Çocuğunuz olduğunu söylemiştiniz. O etkiliyor mu?] Bir çocuk babasıym sıkıntı olmuyor.” (AE2)

“Evliyim. Özel hayatım, hem de bir anlamda evin sorumluluğu, eşimin sorumluluğu. Çocuğum yok. Ama yani bence insan zaten kendi annesine, babasına, kardeşini de hala sorumlu hissedebiliyor. Yani mesela geçen annem aradı. Aramıyorsun diye kızdı. Demek ki bu benim bir sorumluluğum. Arayamıyorum çünkü tez yazıyorum. O da haklı olarak. Bir tez senin dünyadan vazgeçmene sebep oldu dedi bana. Gerçekten, demek ki dışarıdan öyle görünüyor. (...) Bir süreye kadar o sorumluluklarım akademik yaşantımı etkiledi. Akademik yaşantım biraz yavaşladı. Daha sonra akademik yaşantım diğer sorumluluklarımı etkiledi. Şimdi onlar yavaşladı. Yani ben, herkes böyle midir bilmiyorum, ben ikisini aynı hızda yürütemedim.” (AK5)

“Özel hayatımda annemim, evliyim. Evim var. Çocuğum çok büyük sayılmaz. Üç yaşında daha. İşte ona zaman ayırmam gerekiyor akşamları. Hani çok fazla vakit bulamıyorum derslere ya da doktora ilişkin çalışmalara falan. Akademik çalışmalara olsun. (...) İşte gecelerimden, çocuktan ödün vermem gerekiyor. Evde çocuğumdan ödün veremezsem, kendi uykumdan ödün vermem gerekiyor. Bir şekilde bir yerde bir aksaklık oluyor. Mesela şu an tez önerisi yazmam lazım. Ama vaktim yok. Yani ona nasıl bir vakit bulayım da araya sıkıştırayım. Geceleri uyumayım falan diye böyle araştırmalar yapıyorum. Hani dersten sonra kütüphaneye gidiyorum. Eee o zaman eve geç kalıyorsun. Çocuk bu sefer streslenmeye başlıyor. Sen bundan psikolojik olarak kötü etkileniyorsun. Hep kafanda bir iş. Bazen sorguluyorum acaba öğretmen olarak kalsaydım daha mı iyiydi acaba diye. Sonra vazgeçiyorum ama ben bu süreci seviyorum. Ne kadar çok zorlanırsanız aslında, performansınız da o kadar artıyor.” (ÖK3)

İşyeri kimliği teması ve bu tema altında yer alan kodlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. İşyeri Kimliği Teması ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	%
İşyeri kimliği	Ders vermenin katkıları	Empati becerisinin gelişmesi	1	7.7
		Sabırlı olma	1	7.7
		Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi	4	30.8
		Bilgi düzeyinde artış	6	46.2
		Öğrencilerle etkileşime geçebilmek	7	53.8
		Gelecekteki hocalık – ders verme rolüne hazırlık	5	38.5
	Akademik ortamlarda bulunma		2	15.4

İşyerinin norm ve uygulamaları ile kişinin kendi benliği arasındaki algılanan uyum olarak tanımlanan işyeri kimliği teması altında katılımcıların bulundukları akademik ortam gereği yapmakla yükümlü oldukları ile kendi benlikleri arasındaki ilişkiye dair kodlar bir araya getirilmiştir. Katılımcılar akademisyenliğin önemli bir parçası olarak gördükleri ders verme sorumlulukları hakkındaki görüş bildirirken, bu işi yapmaktan aldıkları hazdan ve kendilerine sağladığı katkılardan bahsetmektedirler.

“Akademisyenlik benim lisans boyutunda özellikle birinci sınıftan itibaren temel hedeflerimden biriydi. Her zaman öncelikle birinci hedefim olmuştu. Bu yüzden akademisyenliğin gerektirdiği işlemler olsun, bunlardan birisi de ders vermek veya derse yardımcı olmak, bu benim için çok haz duyduğum bir şey. Yani sürenin nasıl geçtiğini bilmiyorum. Bazen öğrencilerim beni uyarıyor hocam ders arası oldu diye kendileri ifade ediyorlar.” (AE2)

Kişisel gelişim açısından 1 (%7.7) katılımcı ders vermenin empati becerisinin gelişmesine ve diğer 1 (%7.7) katılımcı da daha sabırlı bir insan olmasına katkı sağladığını belirtmektedir. 4 (%30.8) katılımcı ise ders verme deneyimleri sayesinde kendini ifade etme becerilerinin geliştiğine dikkat çekmektedir. 6 (%46.2) katılımcı verecekleri derslere hazırlanırken daha bilgili ve donanımlı hale geldiklerini ve bu durumun akademik çalışmalarına katkı sağladığını dile getirmektedir.

“Ders verme tecrübem benim yüksek lisans ve doktora hayatımda, aldığım derslerde, doktorada mesela özellikle, çok işime yarıyor. Hem derslerde daha etkin oluyorum. Bilgili oluyorum. Hem de öğrencilerin bu konuda ne düşündüklerini bildiğim için mesela örneklerle açıklayabilme açısından ya da uygulamaya gittiğimizde sürekli karşılaştığımız durumlar. (...) Mesela derste anlatım, sunum yaparken, arkadaşlar da dedi. Hocalarım da söylüyor mesela hani sen daha yetkin, kendini ifade etmede daha rahatsın. (...) Ders verme tecrübesi olmayanlar çok çekinik kalıyorlar. Mesela farklı kuramları bir araya getirip söyleme ya da kaynaştırma konusunda da sıkıntı yaşıyabiliyorlar. Ben o açıdan da faydası olduğu düşünüyorum.” (ÖK3)

“Ders verme tecrübem akademik hayatımda, işte örneğin örgütsel davranış dersinde anlatmış olduğum konular, bu anlamda örgüt kuramları ile ilgili bir çalışma yaparken model çizmemde gayet yardımcı oldu. Aynı zamanda herhangi bir makaleyi incelerken de bu konuyla evet haşır neşirim daha önceden bu konu hakkında bilgi sahibiyim. Bu konuyu daha önce dersimde anlatmışım diyerek daha aşına olduğum bir gerçek. Her geçen yıl okuduğum makaleleri daha iyi anladığımı söyleyebilirim verdiğim dersler sayesinde. (...) Lisanstan mezun olduğum dönemi düşünürsek, hani akademik çalışma yapma konusunda yeteri kadar donanım sahibi olduğumu düşünmüyorum. Daha sonra yüksek lisans ve özellikle yüksek lisansın arkasından ders vermeye başlamamla birlikte biraz önce söz ettiğim gibi çeşitli kavramların birbiri ile olan ilişkisini ve daha önce hiç karşıma çıkmamış bir kavramın aslında ne demek olduğunu anlamaya başladım. Tabii ki ders veriyor olmamın bunda etkisi büyük.” (ÖK1)

Ders verme süreci sayesinde öğrencilerle etkileşime geçme fırsatına sahip olabildiklerini belirten 7 (%53.8) katılımcı, bilgi birikimlerini aktarabildikleri ve öğrencilerin yeni bilgileri edindikleri anlara rehberlik edebildikleri zaman akademisyenlikten haz aldıklarını dile getirmektedir. 5 (%38.5) katılımcı da farklı bir bakış açısıyla ders verme deneyimlerinin gelecekte nasıl bir akademisyen olacaklarını anlama ve gelecekteki hocalık rollerine yönelik hazırlık yapmalarına olanak sağladığını belirtmektedir.

“Çok güzel bir tecrübe. İnsanı geliştiriyor, zihninizi açıyor. Ben şey diyorum bazı dersler inanılmaz bir tatmin sağlıyor. Hayata dair bir şey yapabildiğimi, paylaşabildiğimi, öğrendiğimi ve öğretebildiğimi düşünüyorum. Çok güzel bir tatmin ve hatta bu meslekten ne zaman kopsam değer mi değmez mi diye düşünsem, bir yerde o derste ki etkileşimi yakaladığımda, şey diyorum, DEĞER. Öğrencilerle bir şeyi paylaşabilmek ve insanların gözündeki parıltıyı görebilmek değer diye düşünüyorum. (...) O gün mutlu geçiyor. Hayata bir tık daha bakışım değişiyor. Keyifli oluyor.” (AK8)

“Hislerim şöyle ben açıkçası kendimi, mesleğimi yaptığımı hissettiğim yer benim orası. Tabii ki işte makale yazmaktır, araştırma yapmaktır, ne bileyim, alanımızla ilgili bir şeyleri karıştırmaktır, bunlarla ilgili eğitime gitmektir, tabii işimizin bir parçası. Bunları da seviyorum. Ama kendimi akademisyen hissettiğim yer açıkçası sınıf oluyor. Yani öğrenciyle temasa girdiğim yer oluyor. Ya da şöyle söyleyeyim belki de bu tecrübelerimi aktarabildiğim zaman kendimi işe yarar hissediyorum diyeyim. Tamam bilgi birikiminiz, statünüzün artık olduğu kesin ama her seviyede de kesin bilginin artarak devam ediyor. Emekli olmak üzere olan bir hocam vardı. Hala tiklerime gelir. Onun bir sözünü hiç unutmuyorum. Emekli olacağıma değil diyordu, bilgilerin bende yok olacağına üzülüyorum diyordu. Bu da böyle bir şey yani. Evet belki profesör olursunuz. Bütün tatminkarlıklarınızı almışsınız ama işte o bilgi kullanılamadığı vakit ya da aktarılamadığı vakit; birileri sizin etinizden, sütünüzden, tabiri caizse, faydalanamadığı vakit ne size bir mutluluk veriyor ne de siz kendinizi bir işe yarar hissediyorsunuz. Yani o yüzden o aşama yani öğrenciyle haşır neşir olduğunuz, ders verdiğiniz aşamada açıkçası kendimi gerçekten akademisyen hissettiğim aşama oluyor yani.” (AK6)

“Ders verene kadar sadece benim yaptığım çalışmalar vardı. Benim yazacağım tez vardı ve sadece benim çevremde dönüyordu. (...) Ders verirken bu meslekte ileride ne yapacağımı görebiliyorum. Veya nasıl bir hoca olacağımı ya da nasıl akademisyen olacağımı da. Ders verdiğim süre sonrasında özellikle günlük hayatımı veya bir haftamı planlarken evet diyorum ders verdiğimde bunu da söylemem lazım. Bunları da yapmam lazım. Ben sırf araştırmacı olmayacağım burada. Ben sırf derse giren bir insan olmayacağım. Bu ikisinin dengelemesini bir yerde yakalamam lazım diye ilk dönemler özellikle kendimi sorguladım.” (AK4)

Katılımcılardan 2’si (%15.4) ders vermenin yanı sıra akademisyenliğin diğer önemli boyutu olan akademik ortamlarda bulunmanın mesleki kimlik gelişimlerine katkılarından bahsetmektedir.

“Bana hocam şey söylemişti. Zümre başkanı niye ayrılmak istiyorsun öğretmenlikten, aslında sen öğretmenliği çok seviyorsun. Ben ona şey demiştim. Yeni yazarlarla, yeni şairlerle, ben Türkçeciğim, her gün karşılaşmak istiyorum. Yeni bilim insanlarıyla karşılaşmak istiyorum. Sempozyumlara gitmek, kongrelerde bulunmak, orada yeni metotlar öğrenmek, insanların hangi konular üzerine çalıştığını görmek beni aşırı derecede mutlu ediyor. Orada doluyorum ohh böyle enerjim oldukça her zaman böyle geliyorum. Bununla beraber akademisyenliğin şimdi bir de öğretmenlik yanı var. Şimdi iki tarafı var aslında bir araştırmacı kimliğimizle bilim insanı olma tarafı var.” (AK3)

“Ben insanlarla muhatap olmayı seven bir insanım. Yani özellikle kongrelerde bir bildiri sunarken ya da sunduğum bildiri ya da sunulan bir bildiri hakkında sürece katılırken, kendimi ifade ederken evet diyorum, ben buraya aitim. Ben burada olmalıyım. Ama takdir edersiniz doktora biraz meşakkatli bir süreç benim için. Ve bu süreçte ara ara kendimi yetersiz gördüğüm zamanlar da olmuyor değil. Ama ders verdiğim zamanlarda, akademik toplantılarda özellikle ben buraya aitim diyorum.” (AK4)

İşyeri çabası teması ve bu tema altında yer alan kodlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. İşyeri Çabası Teması ve Kodlar

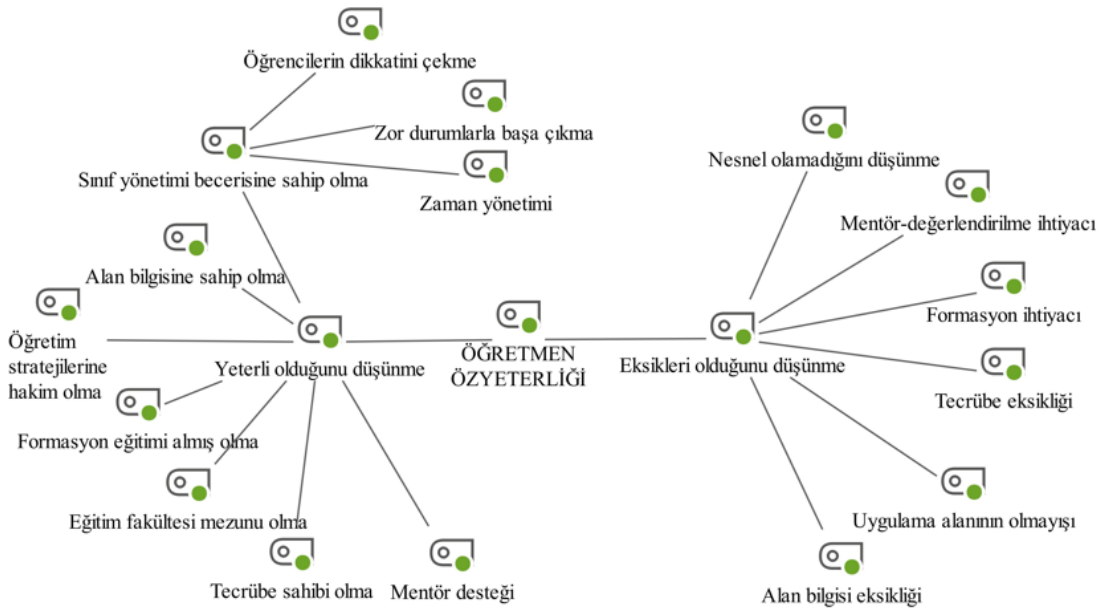
Tema	Kodlar	f	%
İşyeri Çabası	Düzenli ve çok çalışmak	3	23.1
	İstişare etmek	2	15.4

Çalışanların işyerinde uygulanan işe yönelik faaliyetleri ve amaçlı çabaları olarak tanımlanan işyeri çabası teması altında katılımcıların başarılı olmak için gösterdikleri gayret ile ilgili kodlar yer almaktadır. 3 (%23.1) katılımcı akademisyenlik mesleği ile bağdaştırdıkları düzenli ve çok çalışma prensibine sahip olduklarını belirtirken; 2 (%15.4) katılımcı da başarılı olmak için meslektaşları ve hocaları ile sürekli istişare ettiklerinden bahsetmektedir.

“Birinci hedefim burasıydı. Çok şükür, bu da nasip oldu. İnşallah devamını da getireceğiz. Çalışmak, gayret sahibi olmak, umursamak. Bunlar herhalde beni iten sebeplerdi. Düzenli çalışmak. Zaten akademisyenliğin prensiplerinden biri de düzenli çalışmak ve devamlı çalışmak. Bu da bende olduğundan dolayı çok şükür başarı da kendiliğinden geldi. Hocalarımızın da tavsiyeleriyle, yöneltmeleriyle, asistan olabilirsin asistan olabileceğin yeteneği kapasitesi sizde var dediler. Ben de olması gereken şekilde şartların peşine koştum. Kısa sürede de nasip oldu. Çok şükür buradayız.” (AE2)

“Çok yeterli olduğumu söyleyebilir miyim? Belki çok yeterli değilimdir ama ciddi gayret sarf ediyorum. Başka hocalardan özellikle faydalanmaya çalışıyorum. Yani sıkıştığım yerde arkadaşlarımdan olsun, hocalarımdan olsun muhakkak, hocam bu nasıl yapılabilir bu nasıl çözülebilir konusunda bir danışmanlık veya tavsiye istiyorum. Kendimi bu konuda geliştirme konusunda ciddi bir gayret sarf ediyorum ama hiçbir şeyin mükemmel olmadığı gibi bu konuda ben kendime mükemmelim diyemem ama kendimi bu anlamda geliştirmek için çok çaba sarf ediyorum ve dediğim gibi bizim burada olma vesilemiz bir yerde öğrenciler. Onların benim verdiğim dersten tam olarak çıkmalarını veya mezun olmalarını istiyorum.” (AK4)

Katılımcıların akademisyenliğin bir boyutu olarak gerçekleştirdikleri öğretmenlikle ilgili yeterlik algıları hakkındaki görüşleri alan yazın ışığında Öğretmen Özyeterliği başlığı altında bir araya getirilmiştir. Öğretmen Özyeterliği kavramına ilişkin kodlar haritası Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmen Özyeterliği Kavramına İlişkin Kodlar Haritası

Öğretmen Özyeterliği öğretmenin, aralarında zor veya motive olmamış öğrencilerin bile olduğu sınıflarda öğrenci katılımı ve öğrenmesi gibi istenilen çıktıları gerçekleştirme yeteneğiyle ilgili yargısı (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların öz değerlendirmelerine dayanarak “yeterli olduğunu düşünme” ve “eksikleri olduğunu düşünme” temaları belirlenmiştir. Yeterli olduğunu düşünme teması ve bu tema altında yer alan kodlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Yeterli Olduğunu Düşünme Teması ve Kodlar

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	f	%
Yeterli olduğunu düşünme	Sınıf yönetimi becerisine sahip olma	Öğrencilerin dikkatini çekme	5	38.5
		Zor durumlarla başa çıkma	2	15.4
		Zaman yönetimi	1	7.7
	Alan bilgisine sahip olma		1	7.7
		Öğretim stratejilerine hâkim olma	1	7.7
		Formasyon eğitimi almış olma	2	15.4
		Eğitim fakültesi mezunu olma	1	7.7
		Tecrübe sahibi olma	1	7.7
		Mentör desteği	3	23.1

Öğretmenlik becerileri hakkında öz değerlendirme yapan ve sınıf yönetimi ile ilgili yeterli olduğunu düşünen katılımcılar arasından 5'i (%38.5) öğrencilerin dikkatini çekme, 2'si (%15.4) zor durumlarla başa çıkma ve 1'i de (%7.7) zaman yönetimi konusunda başarılı olduklarını düşünmektedir. 1 (%7.7) katılımcı alan bilgisi donanımı ve diğer 1 (%7.7) katılımcı da öğretim stratejilerine hâkim olması sayesinde yeterli hissettiğini dile getirmektedir.

“İlk yıllar bazen anlatımlarımı sıkıcı, yani şimdi değerlendirdiğimde, sıkıcı olabildiğini hissediyorum. Ama şimdi öğrencilerin ilgisi dağıldığında ben de hemen sosyal bir konudan birkaç dakika konu açarak dikkatlerini çekmeye çalışıyorum. Ufak bir mola gibi. Daha sonra tekrar konuma geri dönüyorum. Bu gibi taktikler öğrenmeye başladım.” (ÖK1)

“Kendimin gayet yeterli olduğumu görüyorum. Bunda nasıl anlarsınız dersiniz, 65 – 70 kişilik seçmeli dersi ses olmadan ses çıkartmadan idare etme anlamında olsun, sorularına güzel cevaplar verebilme olsun, öğrencilere derse katılabilmesi açısından olsun baktığımız zaman genel olarak iyi gittiğini düşünüyorum. Bunda dediğim gibi, biraz önce de ifade ettim bunu, öğrencilere yani olumlu etki mi, olumsuz etki mi, nasıl geri dönüşler diye kendilerine sorduğum zaman; gayet iyi gittiğini hatta dersin, biraz önce de ifade ettim, ne zaman bittiğini veya hangi ara teneffüs durumu geldiğini bazen kaçırdığımız oluyor yani.” (AE2)

“Yani ben iyi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. [Peki bunu düşündüren nedir?] Onu açıklayım. Biraz işin hani ders anlattığım kısımdan bahsetmiyorum, teorik kısım diyeceğim ona. Hem işin teorisini bildiğim için anlatacağım konu değil. Anlatacağım konu kitapta da yazıyor zaten. Onu herkes oradan açıp okuyabilir. Ben onu ona nasıl verebileceğimi biliyorum. O yüzden yeterli hissediyorum diyebilirim. Bir de dediğim gibi bir kalabalığa hâkim olma ve bir sınıfı yönetme.” (AK5)

Katılımcılardan 2'si (%15.4) formasyon eğitimine sahip olmalarının büyük bir katkısı olduğuna değinmektedir. Ancak eğitim fakültesi mezunu olan 1 (%7.7) katılımcı lisans düzeyinde verilen pedagojik formasyon eğitiminin kesinlikle yetersiz olduğuna ve bu tarz bir eğitimin verilmesine karşı olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Hani formasyon eğitimi almanın da kesinlikle önemli olduğunu da düşünüyorum. Şunu da söyleyeyim mesela fen edebiyat fakültelerindeki öğrencilere verilen formasyon kesinlikle yetersiz. Bu işin içindeyken bunu almalılar. Sonradan iki üç dersi alarak bence olmuyor. Oturmuyor yani. Yıllar içinde ki öğretmen olduğunuzda bile ilk sene oturtamıyorsunuz zaten. Ama biliyorsunuz nasıl davranmalıyım, nasıl yapmalıyım, bu

çocuğa nasıl konuşmalıyım. E onları davranışa döktükçe, döktükçe, eksiklerini gördükçe daha iyi öğreniyorsun. Ben o yüzden mesela fen edebiyatta formasyon verilip öğretmen olunmasına karşıyım.” (ÖK3)

Katılımcılardan 1’i (%7.7) zaman içerisinde edindiği tecrübeler sayesinde daha yeterli hissettiğinden bahsetmektedir. 3 (%23.1) katılımcı ise farklı bir bakış açısıyla ders verme sürecini bir mentör rehberliğinde yürütmenin bir öğretmen olarak yeterli hissetmelerine oldukça büyük bir katkı sağladığını vurgulamaktadır.

“Benim en büyük avantajım bana ilk ders verildiğinde kendi danışmanımın da aynı dersi veriyor olmasıydı. Örneğin önce onun dersi vardı. İki gün sonra ben aynı dersi veriyordum. Ve onun bütün derslerine de katılmaya özen gösteriyordum. Bu da şöyle bir avantaj sağladı bana. Neyin nerde söyleneceği veya onun bahsettiği bir şeyi atlamama veya ders anlatırken nelere dikkat ettiğini veya neler yaptığı konusunda bana çok iyi bir danışmanlık da yaptı. Bu konuda bir mentörlük de yaptı, sağ olsun. Bunun dışında kullanılacak kaynaklar veya yapılan sunumlar, hazırlanan sınav soruları konusunda. Ben hazırladım ama ona da gönderdim. O da, sağ olsun, düzeltmeler yaptı veya bunu da söyleden güzel olur gibi tavsiyelerde bulundu. Bu da tabii doğal olarak benim ilk tecrübe ettiğim dönemde bana büyük bir fayda sağladı. Sonrasında zaten onun da etkileriyle bir yerde kendi kendime bir ders planı çıkarabiliyorum. (...) O ilk başta bunun nasıl yapılacağı konusunda bana bir vizyon verdi. Ben şimdi o vizyon doğrultusunda kendimi geliştirmeye başlıyorum, yani devam ediyorum. [Bu durumda daha tecrübeli hocaların yeni başlayanlara yardımcı olmasının etkili olduğunu düşünüyorsunuz.] O çok büyük bir katkı. Dediğim gibi bu benim için bir şanstı. Çünkü aynı dönemde başka arkadaşlar da farklı dersleri verdiler ama şimdi onlar da aynı dersi veriyorlar. Aynı tecrübeye sahip olmamıza rağmen bana soruluyor çünkü ben biraz daha kontrollü bir şekilde yürüttüm. Birilerinin kontrolünde, danışmanlığında yürüttüğüm için bu beni daha tecrübeli hale getirdi. Bunun doğal olarak çok fazla katkısının olduğunu söyleyebilirim bu konuda.” (AK4)

Eksikleri olduğunu düşünme teması ve bu tema altında yer alan kodlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Eksikleri Olduğunu Düşünme Teması ve Kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Eksikleri olduğunu düşünme	Nesnel olamadığını düşünme	2	15.4
	Mentör – değerlendirilme ihtiyacı	9	69.2
	Formasyon ihtiyacı	7	53.9
	Tecrübe eksikliği	2	15.4
	Uygulama alanının olmayışı	1	7.7
	Alan bilgisi eksikliği	1	7.7

Katılımcılardan 2’si (%15.4) öğretmenlik yeterlikleri konusunda kendi düşüncelerini dile getirmenin nesnel olmayacağını, dolayısıyla da kendilerini dışardan bir gözün değerlendirmesinin daha uygun olacağını dile getirmektedir. 9 katılımcı (%69.2) da kendilerini yeterli hissetmeleri için ders verme sürecini bir mentör rehberliğinde ve onun değerlendirmeleri eşliğinde yürütmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

“Açıkçası beni izleyen başka bir göz olmadığı için; tabii bundan kastım formasyon almış, örneğin eğitim fakültesinden mezun olmuş, sadece formasyon eğitimi de değil, eğitim fakültesinden daha donanımlı olan birinin beni izlemesini açıkçası isterim. Çünkü evet baktığım notlar vs. beni iyiye götürüyor. Buna inanıyorum ama tam olarak objektif olamadığımı da düşünüyorum bu konuda. Bana göre eksiklerim yoktur ama bir başka gözün bunu değerlendirmesi çok daha doğru olurdu diye düşünüyorum. (...) Evet izlenmek de isterdim veya işte öğrenciye yaklaşım veya herhangi bir konunun daha iyi anlaşılır kılınması için neler yapılması gerektiği bunları kendi çabalarım ile öğrendim veya belki de öğrenmediğim birçok şey var. O yüzden bir başka gözün beni görmesi iyi olurdu. Ne yapmam gerektiğini mesela herhangi bir güç durumla karşılaştığımda, bazı yazılı kaynakları araştırarak bakmaya çalıştım ama bu her zaman mümkün de olamayabiliyor. Mesela bu olayı yaşamadan önce birinin bana olabilecek olaylarla ilgili bilgi vermesi veya öğrenciyi daha derinden anlayabilmemi sağlayabilmesi daha hoş olurdu diye düşünüyorum.” (ÖK1)

“Dört ya da beş senedir üniversite çatısı altındayım. Bir sene öncesine kadar dersler nasıl olur, süreç nasıl yönetilir herhangi bir bilgim yoktu. Kim ne yapıyor, dersin içeriği nedir, ne değildir? Bunu çok da bilmiyorduk. Bu tamamıyla lisanstan bizde ne kaldıysa, oydu. O süreç içerisinde en azından bizim asiste etmek de değil de gözlemlemek için bile normal bir öğretmenlik uygulaması dersi gibi, okul deneyimi dersi gibi bizim hocalarımızla birlikte derse girmemiz gerektiğini de düşünüyorum. En az haftada bir saat ya da iki saat girip farklı hocaları gözlemleyip dersi nasıl yürüttükleri, bir sınav sorusunu nasıl hazırladıkları konusunda bizim de bir tecrübemiz olması gerektiğini düşünüyorum. Dediğim gibi ben şanslıydım, danışmanım ile aynı dersi verdik. Aynı dersi yürüttük. Bir nevi onun hazırladığı materyallerden faydalanarak ben kendimi geliştirdim ama hiçbir şey olmadığı zaman, benim bunun ne kadarını vermem lazım veya bunun ne kadarını sormam lazım diye çelişkide, ikilemde kalabiliyorsunuz. Veya çok soru hazırlayabiliyorsunuz. Ya da çok kolay hazırlayabiliyorsunuz. Onun dengesini kuramıyorsunuz. Bu konuda dediğim gibi araştırma görevlilerinin de ilerinin akademisyeni veya ders veren hocası olduğunu düşünürsek, bu konuda özellikle bu doktora sürecinde hocaların derslerini takip etmeleri ya da bunları izlemelerinin faydalı olacağını düşünüyorum.” (AK4)

Katılımcılardan 7’si (%53.9) daha önce herhangi bir formasyon eğitimi almadıkları için bilgiyi aktarma, öğrencilere yaklaşım ve ölçme değerlendirme gibi konularda eksiklik hissettiklerini belirtmektedir. Ders verme sürecini kendi deneyimleriyle veya hocalarını gözlemleyerek öğrendiklerine dayanarak yürüttüklerini dile getiren katılımcılar formasyon eğitimine ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır.

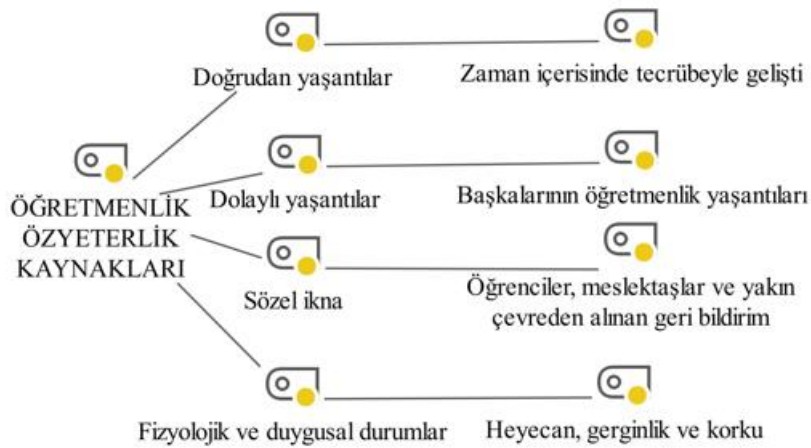
“Yani öğretme konusunda hiçbir şey öğrenmedik. Yani hocalarımızdan ne gördüysek, onları artık gözlemleyerek. Şu anda bile olsa öyle bir eğitim, hani ilerde öğretim üyesi olduğum zamanlarda bile hadi böyle bir eğitim var katılır mısın dense, mutlaka katılırım.” (AK7)

“Her akademisyenin bir formasyon eğitimine, bu vade veya süre konusunda çok değişebilir yani uygun hocalarımız bu alanda bilgili tecrübeli hocalarımız o uygun süreyi belirleyebilirler, ama kesinlikle asistanlıktan profesörlüğe kadar ara ara dönem dönem böyle hizmet içi eğitim tarzında bir formasyon eğitimine tabii tutulması gerektiğini düşünüyorum. (...) Kesinlikle yani bilgi üretme anlamında tamam çok ciddi anlamda gelişme gösteriyoruz. Ama bilgiyi aktarma anlamında biraz çalışmalarımız bireysel anlamda olsun kurumsal anlamda olsun veya ekip olarak biraz yetersiz seviyede sanırım.” (AE2)

“Ben Gazi mezunuyum. Gazide bizim hocalarımız asistanları alıp derse getirirlerdi. Onlar da dersi dinlerdi. Orada dersin nasıl anlatacağını öğreniyorlar. Büyük ihtimal bilmiyorum, sınavı sonrası bir sınav değerlendirme konusunu ama dediğiniz gibi eğer bu bir eğitim program parçası olsaydı, isterdim. Özellikle de kağıtların değerlendirilmesi bölümünde. Çünkü ders anlatırken bir davranışı taklit edebiliyorsunuz başkasında gördüğünüzde. Sınav kâğıdı deyince hatta siz sorunca tam kafamda belirdi. Hakikaten ben kağıtlarla baş başa kaldığımda, bir şey yaratıyor. Kâğıttan kâğıda fark olabiliyor. İİBF bünyesinde, eğitim formasyonunun çok bilincinde olmadığımız için biz çok bilmiyorduk onları. Ders konusunda evet şunu yapsak, bunu yapsak, okumalara yoğunlaşırsak, ders konusunu tartışmalar oluyor ama. İnanın, bunu tekrar diyeceğim siz diyene kadar kâğıt bölümünü ben de düşünmemiştim, değerlendirme bölümünü. Çok fazla öğrenci olduğu için büyük ihtimalle bizim kaçıttığımız bir alana da dönüşüyor. Orada eksik kalıyoruz. (...) Nasıl anlatayım size, yani derste vurguladığım bir şeyler oluyor. Onların olup olmadığını, ama keşke hani, o konularda evet bir şey alsaydım. Bir ön bilgilendirme, dersin nasıl anlatılacağı konusunda bir fikrim var. Ama sınav kâğıdını, özellikle klasik kağıtlarda neyi aramam gerektiği konusunda çok teknik verimli bir şeye sahip değilim. Okuyorum ama biraz da kâğıttan kâğıda değişebiliyor bakışım. Böyle belli bir standardım yok. Bu da formasyon eğitimi almadığımdan kaynaklanıyor muhtemelen. Çok bilmiyorum o bölümü çok bilmiyoruz yani.” (AK8)

Öğretmenlik konusunda eksikleri olduğunu düşünen 2 (%15.4) katılımcı bu duruma tecrübe eksikliğinin, 1 (%7.7) katılımcı uygulama alanının olmayışının ve diğer 1 (%7.7) katılımcı da alan bilgisi eksikliğinin neden olduğunu dile getirmektedir.

Katılımcıların sahip oldukları öğretmen özyeterliği algılarını temellendirdikleri kaynaklar ile ilgili görüşleri Öğretmen Özyeterlik Kaynakları başlığı altında incelenmiştir. Öğretmen Özyeterlik Kaynakları kavramına ilişkin kodlar haritası Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen Özyeterlik Kaynakları Kavramına İlişkin Kodlar Haritası

İlgili alan yazına dayalı olarak elde edilen kodlar “doğrudan yaşantılar”, “dolaylı yaşantılar”, “sözel iknalar” ve “fizyolojik ve duygusal durumlar” başlıkları altında bir araya getirilmiştir. Öğretmen özyeterliği kaynakları teması ve bu tema altında yer alan alt tema ve kodlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmen Özyeterliği Kaynakları Teması ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	%
Öğretmen Özyeterliği Kaynakları	Doğrudan yaşantılar	Zaman içerisinde tecrübeyle gelişti	11	84.6
	Dolaylı yaşantılar	Başkalarının öğretmenlik yaşantıları	10	76.9
	Sözel iknalar	Öğrenciler, meslektaşlar veya yakın çevreden alınan geri bildirimler	11	84.6
	Fizyolojik ve duygusal durumlar	Heyecan, gerginlik ve korku	8	61.5

Katılımcılardan 11'i (%84.6) öğretmenlik yeterliklerinin kendi deneyimlerinden öğrenerek ve zaman içerisinde geliştiğine inanmaktadır. Bilgiyi aktarma, sınıf yönetimi ve öğrenciye yaklaşım konusunda yaşayarak ve biraz da deneme yanılma yöntemiyle kendilerini geliştirdiklerini dile getirmektedirler.

“İlk başladığım güne göre kesinlikle değiştiğini düşünüyorum. Yani sonuçta bir ilk ben üniversiteye başlamadan önce hiçbir ders verme tecrübem olmadı. İlk atandığım gün ilk dersime girdim. Dolayısıyla orada bir toyluk var. Sonuçta bir sınıfa hâkimiyet çok önemli. Sınıfa anlattığımız dersten önce sınıfa hâkim olmak önemli. Sonuçta belli bir kitle var. Kırk kişinin üzerinde. Hepsine ayrı ayrı, hepsine yetebilmek, hepsinin eşit derecede öğrenmesini ya da hepsinin eşit derecede anlamasını istiyorsunuz. Dolayısıyla bir tedirginlik bir heyecan ilk günlerde çok fazla oluyordu. Zamanla aynı dersi hani yıllarca üst üste verdikçe, daha yeterli hissetmeye başladım, zamanla ilerledim. (...) Tamamen kendim öğrenciden hani tecrübe edinerek. Öğrencinin farklı bir yerden, farklı bir şekilde takılıyor kafasına bir soru. Mesela onu bir sonraki sene onlar sormadan üstüne ekleyerek soru gelebilecek yerleri artık biliyorsunuz. Öğrencilerin nerelerde eksik kalabileceğini, öğrencinin nerde kafasına bir şey takılabileceğini daha rahat anlayıp artık onları da boşluk bırakmadan öğrencilere verebiliyorsunuz.” (ÖK2)

“Süreç içerisinde en çok zaman yönetimini öğrendim. Çünkü bu kitaplarda yazmıyor. Kötüydüm. Hiç yetiştiremiyordum. En katkısı olan şey o bana oldu. Onunla beraber bir konudan, gelmek istediğim konuya nasıl alt yapı hazırlarım. Onu da zaman içerisinde çok güzel öğreniyorsunuz. Yani öğrenci hiç anlamadan kendine ama konu içerisinde buluyor.” (AK3)

“Ders çalışıyordum gitmeden önce. Şunu şöyle anlatayım, vereceğim örnekleri bile yazıyordum ki hani unutmayayım diye. Sonra tabii bir süre sonra zaman geçtikten sonra hani artık biraz daha oturdukça, deneyim kazandıkça, bazı örnekleri çalışmadan da verebilir hale geliyorsunuz. Yani böyle kendi kendinize deneyim kazanıyorsunuz. Kendi kendinize biraz daha yeterli hale gelmeye çalışıyorsunuz.” (AK5)

Katılımcılardan 10'u (%76.9) başkalarının öğretmenlik yaşantılarından yola çıkarak kendi öğretmenlik yeterlikleri hakkında fikir sahibi olduklarından veya kendilerine öğretmenlik konusunda yol gösterecek ip uçları elde ettiklerinden bahsetmektedir. Bazı katılımcılar çevresinde karşılaştıkları olumsuz örneklerle benzememek için çaba gösterdiklerini belirtirken, diğerleri de bilinçli olarak meslektaşlarını gözlemleyerek veya onlarla istişare ederek kendi öğretmenlik yaşantılarına yön verdiklerini anlatmaktadır.

“Bir söz vardır ya. Hayat aslında bütün tecrübeleri yaşayacağımız kadar uzun değildir. Başka insanların tecrübelerinden de nasiplenmeliyiz diye. Yani ben bir şeyi düşe kalka öğreniyorum. Süreç içerisinde öğreniyorum ama. T. Hocam bana en baştan bak şunu şöyle yaparsan, böyle olur. Şunu şöyle yaparsan böyle olur dediğinde heee tamam diyorum. Doğru yolu onun sayesinde zaten büyük ölçüde seçmiş oluyorum. Tabii ki kendi eleğimden geçiriyorum. Alanlarımız başka ama kesinlikle tecrübelerinden faydalaniyorum. (...) Mesleğinin ilk yılında, daha öğretmenlik tecrübesi hiç olmayan bir arkadaşımın dahi ben bilgi edinebileceğimin farkındayım ve bunu deneyimledim. O yüzden istişare kesinlikle ediyorum. Ben çok faydasını gördüm bunun.” (AK3)

“Herhangi bir öğretmenlik eğitimi almadım. Ama yapmayı istediğim işe dair şunu yapıyordum. Lisansta zaten hocalarımı bir konuyu nasıl anlatıyor diye çok özenle gözlemlemeyi severim. Yani ben bu ders anlatsam, nasıl anlatmalıyım yani buna önem veririm. Kendi alanım adına Türk din Musikisi dersi nasıl anlatılır diye kendi hocamın bütün derslerine girdim yani. (...) Hocalar ne anlatıyor? Yani bu öğrenciye ben doktoramı bitirdiğimde bana ders yükü verildiğinde ben girdiğimde bir ilahiyat mezunundan Musiki adına ne beklerim, ne öğretmeliyim, ne önemlidir, ne verince anlıyorlar, altyapıları nedir? Bir nebze bunu görmüş oldum. Ben bunu yaptım. (...) Mesela tahta kullanan Hoca benim için ayrıdır. Yani bu önemli bir şey tamam evet görsel olarak slaytını da kullanmalı o başka veya birçok materyali olabilir ama. Tahtaya yazı yazan, tahta ile ilgilenen, belli başlıkları not eden, yani hafızasında bir planı olan ve kitaba bağlı kalmayan Hoca benim için artıdır benim gözümde. Yani ben onların dersini ayrı tutardım, o hocaları ayrı daha iyi izler dinlerdim. Bir tek o değil başka arkadaşlarımdan da. Özelde mesela İstanbul'da kaldığım ev arkadaşım öğretmendi. Lisede öğretmendi ve İstanbul'daki gençlikle tabii ki ister istemez küçük şehir büyük şehir o çok fark ediyor. Ona sorular ve ben olsam orada öğretmen olarak nasıl cevap verirdim yani arkadaşın verdiği cevabı kıyaslıyorum.” (AK1)

Katılımcılardan 10'u (%84.6) öğrencileri, meslektaşları veya yakın çevrelerinden öğretmenlikleri ile ilgili aldıkları geri bildirimlerin öğretmenlikle ilgili yeterlik algılarının bir göstergesi olduğunu dile getirmektedir. Olumlu geri dönüşler aldıklarında teşvik olduklarından bahseden katılımcılar olumsuz yorumlarla karşılaştıklarında da bu durumun onları daha fazla çalışmaya yönlendirdiğini belirtmektedir.

“Öğrencilerin geri dönüşleri olumlu olduğu zaman o güne inanmam. Keyfi yani, acayip bir keyif oluyor. Olumsuz olduğunda da daha çok çalışıyorum. Önce bir hayal kırıklığı arkasından daha çok çalışmaya teşvik ediyor. Acaba daha mı basitleştirsem? Şuradan mı girsem, buradan mı girsem? Hepsini dinliyorum. İçselleştirdiğimin de farkındayım.” (AK8)

“Herkeste bu vardır. Yani takdir edilmek, tebrik edilmek her zaman olumlu etki edecektir. Bu duygu anlamında olsun, somut anlamda olsun. Beni de eşim olsun, ebeveynim olsun, öğrencilerimiz olsun, hocalarımız olsun olumlu karşıladıkları zaman, tebrik, takdir ettikleri zaman; tabii ki daha fazla şevkle gayretle çalışıyoruz.” (AE2)

“Öğrenciler açıkçası çok iyi anladık bunu, bir daha siz gelmeyecek misiniz, çok iyi anlamıştık, bir daha gelin gibi diyorlar. [Peki onların bu yorumları sizi daha yeterli hissettiriyor mu?] Tabii canım. Daha da bir gaza getiriyor. Teşvik ediyor.” (AK2)

Katılımcılardan 8'i (%61.5) ders vermeye henüz başlayan akademisyenlerin deneyimleyebileceği heyecan, gerginlik ve korkudan bahsetmektedir. 7 (%53.8) katılımcı kendi tecrübe ettikleri korku ve heyecanın zaman içerisinde ortadan kalktığını dile getirirken; 1 (%7.7) katılımcı kişiliği, geçmiş tecrübeleri ve yaşantıları sayesinde bu tarz

deneyimler yaşamadığını belirtmektedir. Ancak ders vermeye henüz başlayan her akademisyenin kendisine benzer şartlara sahip olamayabileceğini dile getiren katılımcı, hiçbir tecrübesi olmayan akademisyenlere direkt ders verme sorumluluğunun verilmesinin yanlış bir uygulama olduğunun altını çizmektedir.

“2013 yılında Mayıs ayında geldim ben. O dönem ilk girdiğimde çok korkmuştum. Baya nasıl anlatamam yani. Bir de ben mezun olur olmaz atandım. Bir yıl sonra hemen geldim direkt araştırma görevlisi olarak. O zaman çok korkmuştum. Ben ne anlatacağım ne yapacağım falan. Sonra çok rahatladım. Uygulama dersi tecrübe verdi. Bunu ilerde hoca olarak kendi dersim de olsa, çok rahat anlatabilirim artık. İlk hani o şey geçti artık. 2013 yılında titreye titreye derse girmiştin. Ben şimdi ne anlatacağım diye.” (AK2)

“İlk derse girdiğim günün ilk dersini hatırlıyorum o zamanla şu an tabii ki baya bir fark olduğunu bireysel anlamda hissediyorum. Çünkü o zamanlar daha bir heyecanlıydık. Daha bir belki sesimizin titrediği zamanlar olmuştur böyle. Ama şimdi, çok şükür, onların o sorunların kalktığını görüyorum yani derslerde.” (AE2)

“Kendi adıma olumsuz bir deneyim yaşadığımı düşünmüyorum yani kendimi iyi hissediyordum. İlk girdiğim zaman da iyi hissediyordum. Hala da iyi hissediyorum kendimi ders anlatırken. Ama bu işin bu şekilde doğru olduğunu düşünmüyorum. Ben yapı gereği lisansta da mesela işte diğer kurumlara gidip öğrenciyken ders gereği, ödev gereği, dersler anlattığımız durumlar oldu. Seminerler verdiğimiz durumlar oldu. Topluluk karşısında hitap edebilirdim. Daha küçük yaşlarda benim böyle konferanslarda da sunuculuk yaptığım oldu okulda, lisede. Böyle tiyatrolarda falan olduğu için bunların bana katkısı olduğunu düşünüyorum. Yani ben bir topluluk karşısına çıkıp kendimi ifade etmede zorluk yaşamadım ama bu benim tamamen böyle bir geçmişe sahip olmamdan kaynaklıydı. Ben böyle biri olmayabilirdim ve beni böyle pat diye hadi derse gireceksin dedikleri zaman ben doksan öğrencinin karşısında kitlenip kalabilirdim. Nerden başlayacağımı bilemeyebilirdim. [Ki çoğu kişi bunu yaşıyor sanırım.] Ben bunları yaşamadım ama ya tabii ki yani muhakkak acemisiymişim. Şu an ki kadar kaliteli ve aktif olmayabilirim o dönemde. Ama yine de iyi becerdiğimi düşünüyorum tamamen kendi yapımdan kaynaklı diye düşünüyorum.” (AK5)

BÖLÜM V

TARTIŞMA

McAlpine ve Mitra'nın (2015) işyerinde öğrenen çıraklar olarak tanımladığı doktora öğrencileri, araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak ders vermeye başladıklarında çoğu zaman üniversite düzeyindeki öğretim hakkında resmî veya gayri resmî eğitim alma olanağı ve yükseköğretim düzeyinde herhangi bir öğretmenlik tecrübesi olmadan işe başlamaktadır (Bonner ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla işlerini işyerinde öğrenmektedirler ve öğrenme iş başında, işlerini uygularken gerçekleşmektedir (Korpan, 2019). Bu sebeple, bu çalışmada araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri, öğretmenlik yaşantıları, öğretmenlik özyeterlik inançları, öğretmen özyeterlik kaynakları ve mesleki kimlikleri arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgular İşyerinde Öğrenme Kuramı bağlamında incelenmiştir. İşyerlerini öğrenme ortamları olarak anlamamanın temeli işyerlerinin öğrenme için olanaklar sağlama şekli, bireylerin etkinliklere katılmak için nasıl seçtikleri ve işyeri tarafından sağlanan destek ve rehberliktir. Destek sağlandığında, işyerleri mesleki uygulama için gerekli öğrenilmesi zor bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırabilir (Billett, 2001).

Araştırmanın nicel aşaması sonucunda katılımcıların, kişinin içinde bulunduğu mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliğine yönelik algıları arasındaki uyum olarak tanımlanan mesleki kimlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Klotz ve diğerleri (2014) mesleki kimliğin çalışanın işyerindeki görevini yerine getirme istekliliğini, performansını ve yeterliğini etkilediğini belirtmektedir. Nicel aşama sonuçları katılımcıların ders verme düzeyi (üniversite ya da diğer), görevleri (araştırma görevlisi ya da öğretim görevlisi olma durumu) ve öğretmenlik özyeterliği düzeylerinin mesleki kimliklerinin yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Greer ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen, daha yüksek düzeyde öğretmenlik özyeterliğine sahip katılımcıların akademik camiaya karşı daha güçlü bağlılık hissi bildirdiği çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur.

Katılımcıların mesleki kimlik düzeylerini daha derinlemesine irdelemek için gerçekleştirilen nitel aşama sonuçlarına göre ise katılımcıların bir kısmı kendilerini akademisyenlik mesleğine ait hissettiklerini belirtmektedir ve bu durumun altında yatan

sebepleri öğretmen olma, yaptıkları işin öğrenme ve çalışma isteklerine uygunluğu veya çalışma alanına ilgi duymaları olarak sıralamaktadır. Emmioğlu ve diğerlerinin (2017) gerçekleştirdiği araştırmada öğretimle görevli asistan olarak öğretim yapmak, akademik ortamla ilgili olumlu tecrübelerle yol açan en sık bildirilen akademik etkinliktir. Emmioğlu ve diğerleri (2017) mesleki kimliğin geliştirilmesinde, bireyin kendini iş ortamıyla bütünleşmiş hissetmesinin ve uygulama tecrübesine sahip olmasının önemini vurgulamakta ve doktora öğrencilerinin akademik camiaya aitlik hissi kendilerini akademinin ayrılmaz bir parçası ve dolayısıyla da akademisyen olarak hissetmeleriyle yakından ilgili olduğunu savunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen akademisyenliğin öğretmenlik boyutu ile katılımcıların kendi kişilik yapıları arasındaki uyum sayesinde akademisyenlik mesleğine ait hissetmeleri bulgusu Emmioğlu ve diğerlerinin (2017) çalışması ile paraleldir. Katılımcılar ders verme tecrübesinin kendilerine kişisel ve akademik gelişim için katkı sağladığını ve gelecekteki hocalık – ders verme rolüne hazırlık yapmalarına destek olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu doktora öğrencilerinin ders verme tecrübelerinin akademiye uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı (Rao ve diğerleri, 2021), akademik kariyer yapma kararları üzerinde önemli bir role sahip olduğu (Martin, 2015), kendi araştırmalarına, tez yazma süreçlerine (Alkan, 2018) ve öğretmenlik becerilerine, aktarılabilir beceri ve kariyer gelişimlerine katkı sağladığı (Jordan ve Howe, 2018) bulgularıyla uyumludur. Ayrıca Golde ve Dore (2001) doktora öğrencilerinin öğretmenlik sevgisi, araştırma yapmaktan zevk alma ve hizmet verme ilgisi sayesinde kariyer hedefleriyle ilgili güdülendiğini ve öğretmenlik sevgisinin onların profesör olmaya ilgi göstermelerinin temel sebeplerinden biri olduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırmada da katılımcılar sahip oldukları öğrenme ve çalışma isteğinin bulundukları akademik ortama ait hissetmelerine katkı sağladığını dile getirmektedir. Katılımcılar akademik camianın olmazsa olmazı olarak tanımladıkları öğrenme ve çalışma isteği sayesinde mesleklerini icra ederken haz duyduklarını belirtmektedir. Barnett (1999) iş, bir zorunluluk gibi hissettirmediginde, çalışanlar işlerini mutlu bir şekilde yaptıklarında; kişinin öz kimliğinin bir parçası olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların da akademisyenlik mesleğinde sürekli öğrenme ve çalışma çabası içerisinde oldukları için bir iş yapıyormuş gibi hissetmedikleri için bu mesleğe ait hissettikleri söylenebilir. Başarılı olmak için akademisyenlik mesleği ile ilişkilendirdikleri düzenli ve çok çalışma prensibine uygun bir performans sergilemeye gayret ettiklerini belirten katılımcılar, meslektaşları ve hocaları ile istişare etmenin katkılarının da altını çizmektedir. Katılımcılar özellikle ders verme süreci ve bu sürecin hazırlık, öğrenciye yaklaşım ve

ölçme-değerlendirme boyutlarıyla ilgili iş arkadaşları ve mentörleriyle etkileşim içerisinde olmanın öğretmenlik yeterliklerine, dolayısıyla da mesleki kimlik algılarına etki ettiğini düşünmektedir.

Katılımcıların hepsi akademisyenliğin tercih ettikleri meslek olduğunu dile getirirler de, akademisyenlik mesleği ile bağdaştırılan güçlüklerin ve ailevi rolleri gereği sahip oldukları sorumlulukların zaman zaman bir akademisyen gibi hissetmelerini engellediğini belirtmektedir. Katılımcılar kendilerini tam olarak bir akademisyen gibi hissedemediklerini ve bu durumun görev – akademik çalışma ikilemi, zaman sıkıntısı, aşırı ders yükü veya ailevi rollerinden kaynaklandığını dile getirmektedirler. Bu araştırma bağlamında ele alınan doktora eğitimine devam eden araştırma görevlileri ve öğretim görevlilerinin kadroları gereği oldukça farklı şartlarla istihdam edildikleri ve farklı koşullarda görev yaptıkları görülmektedir. Araştırma görevlisi katılımcılar kadroları gereği dönemsel olarak çok yoğun sorumluluklara sahip olduklarını, az sayıda ders vermekle sorumlu olduklarını ve zaman zaman akademik çalışmalarına istedikleri verimlilikte yoğunlaşamadıklarını belirtmektedir. Ancak öğretim görevlisi katılımcılar dönem boyunca aşırı ders yükleri, derse hazırlık ve ölçme değerlendirme çalışmaları sebebiyle çok kısıtlı zaman ve enerjilerini akademik çalışmalarına ve doktora eğitimlerine ayırabildiklerinden şikâyet etmektedir. Bu bulgu öğretim elemanlarının aşırı ders yükünden muzdarip olduklarını belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Oruç ve diğerleri, 2010; Özgüngör ve Duru, 2014) ve nicel aşamada elde edilen araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olma durumunun mesleki kimliği yordadığı bulgusunu desteklemektedir. Öğretim görevlileri yoğun iş yükleri sebebiyle tez yazımı ve diğer akademik çalışmalarına zaman ayırmakta ve dolayısıyla akademisyenlik mesleğine ait hissetmekte güçlük çekmektedir.

Benzer şekilde kadın katılımcılar annelik, eş veya evlat olma gibi ailevi rolleri sebebiyle akademik çalışmalarına zaman ayırma konusunda sıkıntı yaşadıklarını veya çalışmalarını sürdürebilmek için ailelerine veya dinlenmek için ayırdıkları zamandan feragat etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ancak diğer taraftan erkek katılımcıların ailevi rollerinin akademik yaşantıları üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığını dile getirmeleri dikkat çekicidir. Anne veya anne adayı olan katılımcılar akademik çalışmalarının planlamasını dahi çocuklarına göre yapmakta ve ev işleri ile ilgili sorumluluklarının üzerlerinde ekstra bir yük olduğundan bahsetmektedir. Bu durumun toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin

kadın ve erkek öğretim elemanlarından farklı beklentileri olduğunu (kadınların aynı zamanda anne olarak algılanması, erkeklerin işlerinde her zaman başarılı olması beklentisi gibi) ortaya çıkaran çalışmalarında Özgüngör ve Duru (2014) kadın öğretim elemanlarının sosyal rollerinden ve ders yükünden kaynaklanan güçlüklerle akademik üretkenlikten feragat ederek başa çıkma eğiliminde olabileceklerini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Mirick ve Wladkowski'ye (2018) ait çalışmada katılımcılar, doktora programları sırasında akademide hamileliğin ve/veya ebeveynliğin doktora öğrencilerine uygun olmadığına dair örtülü ve açık mesajlar aldıklarından ve ebeveynlik sorumluluklarının akademik başarılarına müdahale etmeyeceğini kanıtlamak için daha çok çalışmalarını gerektiren örtük bir kültürden bahsetmektedirler.

Araştırmanın nicel aşaması sonucunda katılımcıların öğretmen özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak bu bulgu öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliklerini sorgulayan ve yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşan çalışmaların bulgularıyla uyuşmamaktadır (Akar ve Aydın, 2016; Arslantaş, 2011; Kuru, 2017). Ayrıca katılımcıların öğretmenlik yaptıkları dönem sayısının öğretmenlik özyeterliğini, ders verme düzeyi ve ders verdiği dönem sayısının öğretmenlik özyeterlik kaynaklarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların üniversite düzeyinde ders verme tecrübesine sahip olduklarında öğretmenlik konusunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini söylemek mümkündür. Nicel aşamada elde edilen sonuçları daha ayrıntılı incelemek için gerçekleştirilen nitel aşama sonuçlarına göre ise; katılımcıların bir kısmı kendilerini öğretmenlik becerileri açısından yeterli olarak değerlendirirken, diğerleri eksikleri olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu inancı; doğrudan kendi öğretmenlik tecrübeleri, diğer meslektaşlarının öğretmenlik yaşantıları ve çevresindeki kişilerin onların öğretmenliği ile ilgili geri bildirimlerine dayanarak oluşturduğu ve ilk ders verme tecrübelerini yaşadıkları dönemlerde heyecan, gerginlik ve korku gibi olumsuz duyguları yoğun bir biçimde deneyimledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlik becerileri açısından kendilerini yeterli gören katılımcılar sınıf yönetimi, öğretim stratejileri veya alan bilgisi açısından başarılı olduklarını düşünmektedir. Formasyon eğitimi alan katılımcılar bilgiyi aktarma ve öğrenciye yaklaşım açısından formasyon eğitiminin oldukça faydasını gördüklerini belirtirken, eğitim fakültesi mezunu katılımcılar öğretmenlik donanımına sahip olmalarını mezun oldukları fakülteye bağlamaktadır. Eğitim fakültesi mezunu katılımcılar formasyon

eğitiminin öğretmenlik yeterliğine sahip olabilmek için kesinlikle yeterli olmadığını ve öğretmenin sadece birkaç aylık bir eğitimle edinilemeyecek nitelikte bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar yeterli hissetmelerine neden olan diğer etmenleri tecrübe sahibi olmak veya mentor desteği almış olmak şeklinde sıralamaktadırlar.

Diğer taraftan, öğretmen yeterliği açısından eksikleri olduğunu düşünen katılımcılar kendilerini değerlendiren bir mekanizma olmadığı için nesnel olmadıklarını, dolayısıyla mentor veya değerlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir. Yeterli hissedememelerini formasyon eğitime veya tecrübeye sahip olmamalarına, uygulama alanlarının olmamasına veya alan bilgisi eksikliklerine bağlamaktadırlar. Öğretmenlik konusunda yeterli olduğu inancına sahip olan ve eksikleri olduğunu düşünen katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak doktora eğitime devam eden araştırma görevlileri ve öğretim görevlilerinin ders vermeye başlamadan önce kapsamlı bir öğretmenlik eğitime ihtiyaç duydukları ve ders vermeye başladıkları zaman da süreci daha tecrübeli bir mentor eşliğinde yürütmeyi istedikleri anlaşılmaktadır. Ancak ülkemizde doktora düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlik eğitimi almalarını sağlayan ve ders vermeye başladıklarında da onlara rehberlik eden ve süreci nesnel bir şekilde değerlendiren mentorün bulunduğu standart bir uygulama sistemi bulunmamaktadır (Alimbekov ve diğerleri, 2021; Çelikkaya, 2012; Doğanay ve Yeşilpınar-Uyar, 2019; Kürüm, 2007). Ancak yapılan araştırmalar lisansüstü öğrencilerin akademik yaşamlarında öğretim ve araştırmanın dengeli bir biçimde yer almasını arzu ettiklerini ve akademik ortamda ne kadar çok tecrübeye sahip olurlarsa, gelecekte bu mesleğe sahip olma isteklerinin de o oranda arttığını ortaya koymaktadır (Edwards ve diğerleri, 2011). Ayrıca öğrenciler akademik ve sosyal olarak ne kadar çok bütünleşirlerse, doktora eğitimlerini zamanında bitirme olasılıkları da o kadar artmaktadır (Wao ve Onwuegbuzie, 2011).

Bu araştırmadaki katılımcıların pedagojik formasyon eğitime sahip olma durumu ve ders verme tecrübesi açısından oldukça farklı geçmişlere sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların öğretmenlik özyeterliği algıları da donanımları ve deneyimleri çerçevesinde farklılaşmaktadır. Yeterli olduğu algısına sahip katılımcılar bu durumun aldıkları öğretmenlik eğitime, ilk ders verme sürecini bir mentor rehberliğinde yürütmelerine veya başarılı olarak değerlendirdikleri öğretmen rol modelini taklit etmelerine bağlı olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan eksikleri olduğunu düşünen katılımcılar öğretmenlik eğitime, bir mentor desteğine ve tecrübe

eksikliklerine vurgu yapmaktadır. Ders vermeyi ilk kez deneyimledikleri dönemlerde yoğun bir şekilde hissettikleri heyecan, gerginlik ve korku nedeniyle anlatmaları gerekenlere odaklanamadıklarından bahseden veya ölçme-değerlendirme konusunda bölüm olarak daha önce hiç düşünmediklerini dolayısıyla da kâğıttan kâğıda bakış açılarının değiştiğini şaşırarak belirten katılımcıların söylemleri özellikle dikkate alınmalıdır. Pedagoji kendi başına edinilebilecek bir beceriden çok daha karmaşık bir süreçtir (Bok, 2013). Ancak bu çalışmada elde edilen bulgulara göre katılımcılar çoğunlukla üniversite düzeyinde ders verme konusunda yalnız bırakılmış ve süreci kendileri deneme yanılma yöntemiyle kotarmaya çalışmaktadırlar. Katılımcıların neredeyse hepsi öğretmenlik yeterliklerinin zaman içerisinde, kendi tecrübeleriyle geliştiğini düşünmektedir. Tek başına, keşif yoluyla, öğrenen kişi bu bilgiyi asla elde edemeyebilir ve böylece gereksiz hayal kırıklığına uğrayabilir (Billett, 1999). Bu durumun öğrenme ve öğretme konusunda çok şey öğrenilmesine rağmen üniversite düzeyinde çoğunlukla didaktik ders anlatımının standart öğretim yöntemi olarak kullanılmasına (Çelikkaya, 2012; Lueddeke, 2003) ve kaçınılmaz şekilde öğrenci ve öğretici arasında ortaya çıkabilecek sorunlar nedeniyle başarısızlığa ve okulu bırakmaya (Bok, 2013; Çelikkaya, 2012; İlter, 2014; Lueddeke, 2003) sebep olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretim üyeleri öğrettiklerinin öğrencileri tarafından anlaşılmaması ile çoğu zaman hayal kırıklığına uğramaktadır (Silverman, 2003). Greer ve diğerleri (2016) doktora eğitiminin öğretmen özyeterliliğinin geliştirilebileceği önemli bir süreç olduğunu ancak doktor adaylarının öğrenci statüleri nedeniyle akademik personel için tasarlanan akademik gelişim programlarına katılmalarının engellendiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca doktora öğrencilerine yönelik, onları istihdam edilebilirliğe hazırlayan, ders verme veya not alma üzerine bir kerelik atölye çalışmalarıyla sınırlı olan programların yükümlü oldukları öğretim faaliyetlerinin çeşitliliğini ve karmaşıklığını ele almakta başarısız olduğunu vurgulamaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde doktora öğrencilerinin öğretmenlik yeterliklerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulduğu görülmektedir. Bonner ve diğerleri (2020) kurumsallaşmış bir eksiklik olarak tanımladıkları bu durumu telafi etmek ve işletme programlarındaki doktora öğrencilerine öğretmeyi öğretmek için doktora düzeyinde üç kredilik bir öğretmenlik semineri şablonu önermektedir. Bu seminer sayesinde doktora öğrencilerinin beş öğrenme yeterliği edinecek şekilde eğitilerek lisans düzeyindeki öğrencilere nitelikli öğretim sunabilecek donanıma sahip olmaları amaçlanmaktadır.

Bonner ve diğerleri (2020) tasarladıkları seminerde ele aldıkları yükseköğretimde öğretmenlik için gerekli beş alanı; içerik uzmanlığı, eğitim felsefesi, öğretim tasarımı becerileri, ders idari becerileri ve öğretimsel sunum becerileri olarak sıralamaktadır. Resmi öğretim, ders tasarımı projeleri, tasarım sunumları, mikro öğretim videoları gibi ödevlerin yer aldığı seminerde doktora öğrencileri uzman bir öğretim üyesinin rehberliğinde; performansları üzerine kendileri, grup içindeki diğer öğrenciler ve mentörden geribildirimler alarak öğretmenlik donanımına sahip olmaktadır. Seminer kapsamında, gelecekte vermeleri öngörülen bir dersin bir dönemlik tasarımı ve hazırlığını da yapan doktora öğrencileri öğretmenlik konusunda hazırlıklı ve kendinden emin hissetmektedir. Doğru kaynaklara deneme yanılma yöntemiyle ulaşmaya çalışmak yerine, böyle bir ders sayesinde gelecekte öğretmenlik gelişimlerine sağlam bir temel attıkları için minnettar olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Misic ve diğerleri (2021) öğretmenlik için kurumsal desteğin ve profesyonel gelişim için resmi gerekliliklerin az olduğu ortamlarda akademik kariyerlerinin başlarındaki doktora öğrencilerine akademik gelişim programı yoluyla öğretmeye yönelik yansıtıcı bilimsel yaklaşımlar kazandırılabilceğini ileri sürmektedir. Connolly, Lee ve Savoy (2018) çalışmalarında bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki doktora öğrencilerinin ABD araştırma üniversitelerinde daha yaygın olan öğretmenlik gelişimi programlarına katılımı ile katılımcıların üniversite düzeyinde öğretmen özyeterliği arasında olumlu ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca programların başlangıçta erkek katılımcılarla göre nispeten daha düşük öğretmen özyeterliğine sahip kadın katılımcıların ders planlama açısından özyeterliklerinin gelişmesine ve diğer öğrencilerle etkileşimlerine katkı sağladığını belirtmektedirler. Richards, Sinelnikov ve Starck (2018) doktora öğrencilerinin öğretme hazırbulunuşluklarını geliştirmeye yönelik stratejiler önerdikleri çalışmalarında sosyal deneyimler, öğretmenlik deneyimleri, daha büyük üniversitelerin ve öğretme-öğrenme merkezleri gibi profesyonel kuruluşların sağladığı olanaklardan faydalanma gibi etkinlikleri içeren dört yıllık bir öğretmenlik gelişimi programı sunmaktadır. Tecrübeli fakülte üyelerinin rehberliğinde gerçekleştirilen program sayesinde doktora öğrencilerinin öğretmenlik yeterliklerini eleştirel olarak düşünmelerine ve geliştirmelerine katkı sağlanabileceğini savunan Richards ve diğerleri (2018) katılımcıların biyografilerinin, geçmiş deneyimlerinin, güncel bakış açılarının ve gelecek kariyer hedeflerinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bailey, Bogossian ve Akesson (2016) sosyal hizmet doktora programlarında öğretim üzerine resmi derslerin olmaması üzerine, öğrenci eğitimcilerin sosyal hizmet eğitimcileri olarak mevcut ve gelecekteki rolleri için kendilerini geliştirmelerini desteklemeyi amaçlayan bir doktora pedagoji grubu oluşturmuşlardır. Yetişkin eğitimi ve probleme dayalı öğrenme gibi teorik temellere dayalı olarak bir araya getirilen grupta problem çözme, küçük gruplarda öğrenme, vaka sunumları, akran gözlemi ve eleştirel geribildirim gibi etkinliklerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Burns ve Mintzberg (2019) farklı bir yaklaşımla öğretmenlik becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olarak birlikte öğretimin (co-teaching) doktora eğitimi esnasında veya bir öğretim elemanının kariyeri boyunca kullanılmasını önermektedir. Birlikte öğretimin bireyin kendi pedagojik stilini tanınması, daha çeşitli müfredat geliştirmesi, güven inşa etmesi ve sınıf içinde daha fazla risk alması için fırsatlar sağlayan yararlı bir araç olduğu için yükseköğretimde öğretmen eğitimi için faydalı bir araç olduğunu dolayısıyla öğrenciler ve öğretim elemanlarına katkı sağlayacağını savunmaktadır. Ancak birlikte öğretimin basit bir çaba olmadığına altını çizen Burns ve Mintzberg (2019) hafife alınan öğretim varsayımlarını yansıtmaya ve eleştirel olarak sorgulamaya fırsatlar sağladığı için ek çalışmaya ve zorluklara değer olduğunu vurgulamaktadır. Boyce ve diğerleri (2019) çalışmalarının sonuçlarına dayanarak doktora öğrencilerinin öğretmenlik yeteneklerine güvenmelerini, kişisel öğretim felsefelerini geliştirmelerini ve hem lisans hem de yüksek lisans öğrencilerine danışmanlık yapma deneyimi sağlamak için onlara mentörlük yapılması gerektiğini savunmakta ve program öğretim üyelerinin, doktora öğrencilerinin de etkili birer öğretim üyesi olabilmesi için çalışmaları esnasında onlara sağlanan deneyimleri incelemesi ve onlara rehberlik etmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Bu çalışma kapsamında doktora öğrencilerinin öğretmenlik yaşantılarının ve öğretmen özyeterliliği inançlarının mesleki kimlik algıları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McAlpine ve Mitra'nın (2015) işyerinde öğrenen çıraklar olarak tanımladığı doktora öğrencilerinin öğretmenliği işyerlerinde kurumsal bir program dâhilinde ve tecrübeli bir mentörün desteği ve rehberliğinde öğrenebilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda doktora programları kapsamında öğrencilerin öğretmenlik donanım ve tecrübeleri göz önüne alınarak ve ihtiyaçları çerçevesinde öğretmenlik eğitimine yer verilmesi önerilmektedir. Doktora öğrencilerinin ders vermeye başladıkları dönemde de mentörlerinin gözetiminde süreci yürütmelerinin ve öğretmenlik becerileri üzerine mentörleri ve diğer doktora öğrencilerinin geribildirimlerinin alınmasının faydası olacağına inanılmaktadır. Bu eğitim sayesinde doktora öğrencilerinin fakülte gidişatından

veya deneme yanılma yöntemiyle öğrenmeleri beklenen öğretmenlik becerilerinin daha resmi ve standart bir şekilde geliştirilebileceği düşünülmektedir. Ek olarak doktora öğrencilerinin ders vermeye başladıkları dönem öncesi ve esnasında düzenli olarak bir araya gelmeleri ve öğretmenlik tecrübeleri hakkında etkileşimde bulunmaları teşvik edilmelidir. Bu sayede ders verme tecrübesinden kaynaklanabilecek olası heyecan, gerginlik ve korku gibi olumsuz duyguların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar ışığında sunulan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin demografik özellikleri, öğretmenlik yaşantıları, öğretmenlik özyeterlik inançları, öğretmen özyeterlik kaynakları ve mesleki kimlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ders verme sürecine yönelik görüş ve algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarında elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

Nicel aşamada ulaşılan sonuçlar:

- Katılımcıların bulundukları akademik ortama ilişkin aidiyet hisleri yüksek seviyededir.
- Katılımcıların öğretmen özyeterlikleri yüksek düzeydedir.
- Katılımcıların sahip oldukları öğretmen özyeterliği inancı; doğrudan kendi öğretmenlik tecrübeleri, diğer meslektaşlarının öğretmenlik yaşantıları ve çevresindeki kişilerin onların öğretmenliği ile ilgili geri bildirimlerine dayanarak oluşmaktadır.
- Katılımcıların ders verme düzeyi (üniversite ya da diğer) ve görevleri (araştırma görevlisi ya da öğretim görevlisi olma durumu), mesleki kimliklerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- Katılımcıların ders verdiği dönem sayısı, öğretmenlik özyeterlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- Katılımcıların ders verme düzeyi ve ders verdiği dönem sayısı öğretmenlik özyeterlik kaynaklarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- Katılımcıların demografik özellikleri kontrol edildiğinde, ders verme düzeyi ve öğretmenlik özyeterliği düzeyleri mesleki kimlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Nicel verileri desteklemek ve daha derinlemesine açıklamak amacıyla gerçekleştirilen nitel aşamada ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

- Katılımcılar akademisyenlik mesleğine ait hissetme nedenlerini akademisyenliğin öğretmen olma boyutu, öğrenme ve çalışma isteklerine uygunluğu veya çalışma alanına ilgi duymaları olarak sıralamaktadır.
- Katılımcılar kendilerini akademisyenlik mesleğine ait hissedememe nedenlerini görev – akademik çalışma ikilemi, zaman sıkıntısı, aşırı ders yükü veya ailevi rolleri olarak sıralamaktadır.
- Araştırma görevlisi olan katılımcılar öğretim görevlisi olanlara kıyasla kendilerini akademisyenlik mesleğine daha çok ait hissetmektedirler.
- Kadın katılımcılar ailevi rolleri sebebiyle akademik çalışmalarına zaman ayırma konusunda sıkıntı yaşadıklarını veya çalışmalarını sürdürebilmek için ailelerine veya dinlenmek için ayırdıkları zamandan feragat etmeleri gerektiğini belirtirken; erkek katılımcılar ailevi rollerinin akademik yaşantıları üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığını dile getirmektedir.
- Katılımcılar ders verme tecrübelerinin kendilerine sağladığı katkıların ve akademik ortamlarda bulunmanın kendilerini bir akademisyen olarak hissetmelerine etkisi olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcılar başarılı olabilmek için düzenli ve çok çalışmaya ve meslektaşlarıyla istişare etmeye özen göstermektedir.
- Öğretmenlik yeterliğine sahip olduğunu düşünen katılımcılar kendilerini sınıf yönetimi, öğretim stratejileri veya alan bilgisi açısından başarılı görmektedir. Katılımcıların yeterli hissetmelerine neden olan etmenlerin eğitim fakültesi mezunu veya formasyon eğitimi almış olmak, tecrübe sahibi olmak veya mentör desteği almış olmak şeklinde sıralandığı görülmektedir.
- Öğretmen yeterliği açısından eksikleri olduğunu düşünen katılımcılar kendilerini değerlendiren bir mekanizma olmadığı için nesnel olamadıklarını, mentör veya değerlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir. Yeterli hissedememelerini formasyon eğitime veya tecrübeye sahip olmamalarına, uygulama alanlarının olmamasına veya alan bilgisi eksikliklerine bağlamaktadırlar.
- Katılımcılar sahip oldukları öğretmen yeterliğinin kendi deneyimlerinden öğrenerek ve zaman içerisinde veya başkalarının öğretmenlik yaşantılarından yola çıkarak geliştiğini dile getirmektedir.

- Katılımcılar; öğrencileri, meslektaşları veya yakın çevrelerinden öğretmenlikleri ile ilgili aldıkları geri bildirimlerin öğretmenlikle ilgili yeterlik algılarının bir göstergesi olduğundan bahsetmektedir.
- Katılımcılar öğretmenliği deneyimledikleri ilk zamanlarda yoğun bir şekilde tecrübe ettikleri korku ve heyecanın zaman içerisinde ortadan kalktığını belirtmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sunulan öneriler doktora eğitime ve araştırmaya yönelik öneriler şeklinde sıralanmıştır.

Doktora Eğitime Yönelik Öneriler:

- Doktora programları kapsamında öğrencilerin öğretmenlik donanım ve tecrübeleri göz önüne alınarak ve ihtiyaçları çerçevesinde öğretmenlik eğitime yer verilmesi önerilmektedir.
- Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi esnasında ders verme tecrübesi kazanmaları teşvik edilmelidir.
- Doktora öğrencilerinin ders vermeye başladıkları dönemde mentörlerinin gözetiminde süreci yürütmelerinin ve öğretmenlik becerileri üzerine mentörleri ve diğer doktora öğrencilerinin geribildirimlerinin alınmasının faydası olacağına inanılmaktadır.
- Doktora öğrencilerinin ders vermeye başladıkları dönem öncesi ve esnasında düzenli olarak bir araya gelmeleri ve öğretmenlik tecrübeleri hakkında etkileşimde bulunmaları teşvik edilmelidir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler:

- Bu araştırmanın katılımcılarını doktora eğitime devam eden araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Herhangi bir akademik kadroda görevli olmayan doktora öğrencilerinin mesleki kimlikleri ve öğretmenlik yaşantıları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularına göre araştırma görevlilerinin öğretim görevlilerine kıyasla kendilerini akademisyenlik mesleğine daha çok ait hissettiği görülmüştür. İlerleyen araştırmalarda bu durumun nedenleri araştırılabilir.

- Doktora öğrencilerinin öğretmenlik yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir öğretmenlik eğitimi programı geliştirilebilir ve değerlendirilebilir.
- Ders verme tecrübesine sahip olan ve olmayan araştırma görevlisi ve öğretim görevlilerinin ders verme sürecine yönelik bakış açıları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.



KAYNAKÇA

- Ağıralıoğlu, N. (2013). Türkiye’de lisansüstü öğretim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği (2018). Resmî Gazete (27.06.2018). Sayı: 30461. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=201811834&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5> adresinden 20.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Akar, H. & Aydın, S. (2016). Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonu arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1344-1352.
- Akgül, A. & Çevik, O. (2005). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS’te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akpınar-Wilsing, N. & Paykoç, F. (2004). Needs of future faculty members in relation to instructional planning, effective teaching and evaluation: A case study. *Education & Science*, 29(133), 71-82.
- Ali, A. & Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in is doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 1, 21-33.
- Alimbekov, A., Yeşil, R., Yılmaz, K., Yılmaz, H., Boobekova, K., Borkoyev, B & Mamirova, C. (2021). Üniversite öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri sergileme konusunda yaşadıkları sorunlar/zorluklar ve eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(1), 82-97.
- Alkan, M. F. (2019). *Araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenmelerini açıklayan faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Alkan, M. F., Çölkesen Alkış, D., Emmioğlu Sarıkaya, E. (2019). *Adaptation of vocational identity scale into Turkish language and culture*. 7th International Congress on Curriculum and Instruction (Özet Bildiri) (Yayın no: 5507696)
- Alkan, Z. (2018). *Doktora öğrencilerinin katıldıkları çeşitli akademik etkinliklerin doktora tezi yazma sürecine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Altın, H. (2014). II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve onun eğitim ve eğitimci kavramları ile ilgili düşünceleri. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 33(55), 219-252.
- Amundsen, C. & McAlpine, L. (2009). ‘Learning supervision’: trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.

- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 487-506.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.
- Bailey, S. N., Bogossian, A. & Akesson, B. (2016). Starting where we're at: developing a student-led doctoral teaching group. *The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 26(1), 74-88.
- Bakioğlu, A. & Tatık, R. Ş. (2020). Öğretim ve araştırma sorumluluklarının dağılımının araştırma üniversiteleri bağlamında incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 548-569.
- Balay, R., Adıgüzel, A., Kaya, A. & Aydoğdu, A. (2013). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretim elemanları ile almayan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi düzeylerinin karşılaştırılması. 8. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. 7-9 Kasım 2013. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. D. Boud, & J. Garrick içinde, *Understanding learning at work* (s. 29-44). New York: Routledge.
- Berg, C. (2017). Zusammenhänge zwischen beruflicher: Identität, commitment und arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 71(3), 169-178. doi:10.1007/s41449-017-0066-7
- Billett, S. (1996). Constructing vocational knowledge: history, communities and ontogeny. *Journal of Vocational Education & Training*, 48(2), 141-154, DOI: 10.1080/1363682960480203.
- Billett, S. (1999). Guided learning at work. D. Boud, & J. Garrick içinde, *Understanding learning at work* (s. 151-164). New York: Routledge.
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture and Activity*, 13(1), 53-69.
- Billett, S (2015). Readiness and learning in health care education. *The Clinical Teacher* 12, 367-372.
- Bok, D. (2013). We must prepare PhD students for the complicated art of teaching. (commentary). *The Chronicle of Higher Education*. Washington, DC (Nov. 11, 2013).

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley Publications.
- Bonner, R. L., Stone, C. B., Mittal, S., Phillips, W. & Utecht, R. L. (2020). Preparing academics to teach: example of a structured method of preparing doctoral students in business programs to teach. *Journal of Management Education* 00(0), 1-29.
- Borsook, T (2014). Assumptions of multiple regression. <https://borsookresearch.wordpress.com/2014/04/21/assumptions-of-multiple-regression/> adresinden 25.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Boud, D & Garrick, J. (1999). Understandings of workplace learning. D. Boud, & J. Garrick içinde, *Understanding learning at work* (s. 1-12). New York: Routledge.
- Boyce, B. A., Lund, J. L., Napper-Owen, G. & Almarode, D. (2019). Doctoral students' perspectives on their training as teachers in higher education. *Quest* 71(3), 289-298, DOI:10.1080/00336297.2019.1618066
- Brenner, T. J., Beaver, A. G., Kuzmick, M., Pollock, P. & Lue, R. A. (2020). Partners in Creating Student-Centered Learning: Case Study of the Derek Bok Center for Teaching and Learning at Harvard University. S. Hoidn & M. Klemenčič (Ed.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (1st Edition) içinde (s. 395-408). London: Routledge.
- Burns, V. F. & Mintzberg, S. (2019). Co-teaching as teacher training: experiential accounts of two doctoral students. *College Teaching*, 67(2), 94-99, DOI:10.1080/87567555.2018.1558169
- Bümen, N. T. (2006). Doktora eğitimi yapan öğrencilere yönelik yürütülen “öğretimde planlama ve değerlendirme” ile “gelişim ve öğrenme” derslerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(1) 7-52.
- Christensen, L. B, Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Connolly, M. R., Lee, Y. G. & Savoy, J. N. (2018). The effects of doctoral teaching development on early-career stem scholars' college teaching self-efficacy. *CBE Life Sciences Education*, 17(14), 1-15.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.

- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y. & Tarkin, A. (2013). Özyeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 12(3), 749-758.
- Çelikkaya, H. (2012). *Okul yönetimi ve yükseköğretimde öğretmenlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, O. & Duruhan, K. (2019). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun özgün eğitim sistemi ve bu sistemin zamanın çağdaş eğitim yaklaşımları ile karşılaştırılması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 1-25.
- Dharmananda, J. & Kahl, D. H. (2012). Navigating the doctoral experience: the role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311-329.
- Doğanay, A., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2019). Teaching competencies in higher education: A needs analysis study regarding to develop instructional planning and evaluation course, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 01-16. DOI: 10.17679/inuefd.299220
- Donohue, R. (2013). Holland's constructs in relation to career persistence and career change: A study of Australian managerial and professional workers. *Australian Journal of Management*, 39(2), 167-189. doi:10.1177/0312896213501179
- Dunbar-Jacob, J. & Hravnak, M. (2021). Educating PhD students in research-intensive nursing doctorate programs regarding teaching competencies. *Journal of Professional Nursing* 37, 241-243.
- Durmuşçelebi, M. (2017). Düünden bugüne öğretim üyelerinin öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 17(12), 155-178.
- Edwards, D., Bexley, E. & Richardson, S. (2011). Regenerating the academic workforce: the careers, intentions and motivations of higher degree research students in Australia: findings of the National Research Student Survey (NRSS). Australian Council for Educational Research (ACER). https://research.acer.edu.au/higher_education/23
- Ellström, E., Ekholm, B. & Ellström, P. E. (2008). Two Types of Learning Environment: Enabling and Constraining A Study of Care Work, *Journal of Workplace Learning*, (20), 2, 84-97. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620810852250>.
- Emmioğlu, E., McAlpine, L., & Amundsen, C. (2017). Doctoral students' experiences of feeling (or not) like an academic. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 73-90.
- Erginer, E. & Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(135), 11-22.
- Ergün, M. (2001, Ocak). *Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi*. 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu'nda sunuldu. Ankara:

Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı yay. 2001. 188-192.

Galles, J. A., & Lenz, J. G. (2013). Relationships among career thoughts, vocational identity, and calling: implications for practice. *The Career Development Quarterly*, 61, 240-248.

Golde, C. & Dore, T. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. Madison: Wisconsin University.

Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. M. Metin (Editör). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 375-410). Ankara: Pegem Akademi.

Greer, D. A., Cathcart, A. & Neale, L (2016): Helping doctoral students teach: transitioning to early career academia through cognitive apprenticeship, *Higher Education Research & Development*, DOI: 10.1080/07294360.2015.1137873

Güner, G. (2006, Mayıs). *Yüksek lisans ve doktora eğitimi*. IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Adana.

Hall, L. A. & Burns, L. D. (2009). Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review*, 79(1), 49-70.

Harland, T. (2010). Educating the doctoral student Don't forget the teaching. Waler, M. & Thomson, P. (Ed.). *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion* içinde (s. 292-299). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Hirschi, A., & Herrmann, A. (2012). Vocational identity achievement as a mediator of presence of calling and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 309-321.

İlter, İ. (2014). Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of International Social Research*, 7(35).

Imants, J. & van Veen, K. (2010), Teacher Learning as Workplace Learning. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education*. volume 7, pp. 569-574. Oxford: Elsevier.

Jepsen, D. M., Varhegyi, M. M. & Edwards, D. (2012). Academics' attitudes towards phd students' teaching: preparing research higher degree students for an academic career, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 629-645. DOI: 10.1080/1360080X.2012.727706

Jones, M. (2013). Issues in doctoral studies - forty years of journal discussion: where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-104.

Jordan, K. & Howe, C. (2018) The perceived benefits and problems associated with teaching activities undertaken by doctoral students. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 504-521, DOI: 10.1080/13562517.2017.1414787

- Karadağ, N. & Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Kayış, A. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Klotz, V. K., Billett, S. & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(6), 1-20. DOI:10.1186/s40461-014-0006-0
- Korpan, C. J. (2019). *Learning to teach: Teaching assistants (TAs) learning in the workplace*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Victoria Interdisciplinary Studies, Britanya Kolumbiyası, Kanada.
- Kovalcikiene, K. & Buksnyte-Marmiene, L. (2015). Towards an understanding of doctoral students’ Professional identity complexity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 191, 2693-2698.
- Kuru, O. (2017). Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 403-416. doi:10.24315/trkefd.303872.
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016). Resmî Gazete (20.05.2016). Sayı: 29690. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23688337/lisansustu_egitim_ve_ogretim_y%C3%B6netmeliği.pdf/8451c3e1-7975-40f1-bc81-3ca01cb288c8 adresinden 30.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Louis, R. A. & Matusovich, H. M. (2012, 3-6 Oct.). *Work in progress: describing the responsibilities of teaching assistants in first-year engineering programs*. Presented at Frontiers in Education Conference (FIE)
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341.
- Martin, L. D. (2015). Doctoral students in music education: occupational identity, career intent and commitment, and confidence for teaching in higher education. *Journal of Music Teacher Education*, 1-15.

- McAlpine, L., & Mitra, M. (2015). Becoming a scientist: PhD workplaces and other sites of learning. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 111-128. Retrieved from <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p111-128McAlpine0768.pdf>
- Mimirinis, M. & Ahlberg, K. (2020). Variation in education doctoral students' conceptions of university teaching. *British Educational Research Journal*. 10.1002/berj.3669.
- Mirick, R. G. & Wladkowski, S. P. (2018). Pregnancy, motherhood, and academic career goals: doctoral students' perspectives. *Journal of Women and Social Work*. 33(2), 253-269.
- Misic, G., Rymarenko, M. & Dorner, H. (2021). Becoming a teacher in higher education: Creating an academic development program to catalyze doctoral students' professionalization. *Hungarian Educational Research Journal* 11 (3), 246-253.
- Necesarıo., L. A. (2017). *Family patterns, peer support, mentor relationships, and vocational identity of clinical doctoral students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adler University, School of Professional Psychology, Il, Chicago, ABD.
- Noble, C. & Billett, S. (2017). Learning to prescribe through co-working: junior doctors, pharmacists and consultants. *Medical Education*, 1-10, doi: 10.1111/medu.13227.
- Oruç, K. O., Çekin, E. & Tenderis, A. E. (2010). Türkiye'deki devlet üniversitelerinde öğretim elemanlarının ders yükü. *Zeitschrift für die Welt der Türken – Journal of World of Turks* 2(3), 213-238.
- Osborne, J. & Waters, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(2). Available online: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=2>.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarıyla ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 175-188.
- Rao, N., Hosein, A. & Raaper, R. (2021) Doctoral students navigating the borderlands of academic teaching in an era of precarity, *Teaching in Higher Education*, 26(3), 454-470, DOI: 10.1080/13562517.2021.1892058
- Rauner, F. (1999). Entwicklungslogisch strukturierte berufliche curricula: Vom neuling zur reflektierten meisterschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(3), 424-446.
- Richards, K. A. R., Sinelnikov, O. A. & Starck, J. R. (2018). Practical strategies for enhancing doctoral students' preparedness to teach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(2), 26-33, DOI:10.1080/07303084.2017.1404508

- Senemoğlu, N. (2013). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shin, Y. J., & Kelly, R. K. (2013). Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation, and family relations on vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 61, 141-160.
- Silverman, S. (2003). The role of teaching in the preparation of future faculty. *Quest*, 55(1), 72-81. DOI: 10.1080/00336297.2003.10491790
- Soran, H., Akkoyunlu, B & Kavak, Y (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Stimina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1140-1145.
- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. (2020). *Kurum iç değerlendirme raporu*. Erişim adresi https://kalite.gop.edu.tr/depo/menuler/birim_11412/kurum_ic_degrlndirme_raporlari_467/html_icerik/files/TOG%C3%9C%202020%20Kurum%20%C4%B0%C3%A7%20De%C4%9Ferlendirme%20Raporu.pdf
- Tschannen-Moran, M & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Türer, C. (2013, Eylül). *Üniversite öğretim elemanlarının öğretme yeterliklerinin geliştirilmesi*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sakarya.
- Türk Dil Kurumu (2019). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 02.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Ünver, G. (2013). The effects of the educational training courses on the doctoral students' conceptions of effective teaching. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 82-89.
- Vaughan, K. (2008). *Workplace learning: A literature review*. Auckland: New Zealand Council for Educational Research.
- Wang, T. & Li, L. Y. (2011). 'Tell me what to do' vs. 'guide me through it': feedback experiences of international doctoral students. *Active Learning in Higher Education* 12(2), 101-112.
- Wao, H. O. & Onwuegbuzie, A. J. (2011). A mixed research investigation of factors related to time to the doctorate in education. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 115-134.
- Yazıcıoğlu, D. A. (2013, Eylül). *Yükseköğretim kalitesinin artırılmasına yönelik akademik yükseltme ve atama kriterlerinin revizyonu*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sakarya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kanunu (1981). Resmi Gazete (06.11.1981). Sayı: 17506
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden 01.09.2020 tarihinde alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2020). Özet Öğretim Elemanı Sayıları Raporu. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 31.08.2020 tarihinde alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2017). Tablo 2. Öğretim Elemanları Sayıları Özet Tablosu 2016-2017.
https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017_T2.pdf adresinden 29.05.2017 tarihinde alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2017). Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Sayıları 2016-2017.
https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017_T10.pdf adresinden 13.05.2017 tarihinde alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2017). Tablo 28. Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Sayıları 2016-2017.
https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017_T28_V1.pdf adresinden 13.05.2017 tarihinde alınmıştır.

Yükseköğretim Personel Kanunu (1983). Resmi Gazete (13.10.1983). Sayı: 18190
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2914.pdf> adresinden 01.09.2020 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma sizin öğretmenlik yaşantılarınız ve mesleki kimliğinize ilişkin düşüncelerinizi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Aşağıdaki formda yer alan maddeler için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Düşüncenizi tam olarak yansıtan seçeneği mutlaka işaretlemeniz önemlidir. Soruları cevaplamanız yaklaşık olarak on beş dakikanızı alacaktır; vereceğiniz cevaplar araştırmacılar dışında hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır.

Katılımınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Derya ÇÖLKESEN ALKIŞ
Doç. Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Cinsiyetiniz	
2. Yaşınız	
3. Medeni durumuz	
4. Varsa sahip olduğunuz çocuk sayısı	
5. Doktora eğitimi aldığınız bilim dalı	
6. Doktora eğitiminizin hangi dönemindeyiz?	☐ Ders dönemindeyim. ☐ Yeterlilik sınavını geçtim. ☐ Tez yazma dönemindeyim.
7. Göreviniz	☐ Öğretim görevlisi ☐ Araştırma görevlisi
8. Görev yaptığınız birim	
9. Ders verme tecrübeniz var mı?	☐ Evet (cevabınız “evet” ise lütfen 12 ve 13. soruları cevaplayınız) ☐ Hayır
10. Hangi düzeyde ders verme tecrübesine sahipsiniz?	☐ İlköğretim ☐ Lise ☐ Üniversite
11. Ne kadar süredir ders veriyorsunuz? (Şu ana kadar bütün düzeylerde ders verdiğiniz toplam dönem sayısını belirtiniz.)	

EK 2. MESLEKİ KİMLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Bu bölümde yer alan soruları mesleğinizi ve görev yapmakta olduğunuz kurumu değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıda yer alan her bir ifade için *kesinlikle katılmıyorum* (1) ile *kesinlikle katılıyorum* (5) arasında kendinize en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Mesleğimle gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
2. Mesleğimden keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
3. Mesleğim bana uygundur.	1	2	3	4	5
4. Mesleğim benim ayrılmaz bir parçamdır.	1	2	3	4	5
5. Kendimi mesleğime adanmış durumdayım.	1	2	3	4	5
6. Bu işyerinde çalıştığım için gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
7. Bu işyerinde çalışmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
8. İşyerim bana uygundur.	1	2	3	4	5
9. Çalıştığım yer, hayalimdeki “ideal” işyeri imajına uymaktadır.	1	2	3	4	5
10. İşyerim beni evimde gibi hissettirir.	1	2	3	4	5
11. Yaptığım işin, çalıştığım yerin başarısına katkıda bulunması için çabalarım.	1	2	3	4	5
12. Yaptığım işi nasıl daha verimli veya nitelikli yapabileceğim konusunda sürekli düşünürüm.	1	2	3	4	5
13. Davranışlarımın çalıştığım yer için nasıl sonuçlar doğuracağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
14. İşimle ilgili kararlara katkıda bulunmak isterim.	1	2	3	4	5

EK 3. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Bu bölüm öğretmenlik becerilerinizle ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan her bir ifade için *yetersiz (1)* ile *çok yeterli (9)* arasında kendinize en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

	vetersiz cok az yeterli biraz yeterli oldukca yeterli cok yeterli									
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

	vetersiz cok az veterli biraz veterli oldukca veterli cok veterli								
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9



EK 4. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK KAYNAKLARI ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Bu bölüm öğretmenlik becerilerinizle ilgili düşüncelerinizin kaynağını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan her bir ifade için *kesinlikle doğru değil (1)* ile *her zaman doğru (7)* arasında kendinize en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle doğru değil	Genellikle doğru değil	Bazen doğru	Ara sıra doğru	Çoğunlukla doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1. Öğretme konusunda birçok olumlu fırsatım oldu.	1	2	3	4	5	6	7
2. Diğer öğretmenlerin öğretmenlik üzerine konuşmalarını dinlemek, bana öğretmenlik hakkında yararlı bilgiler sağlar.	1	2	3	4	5	6	7
3. Diğerlerinden aldığım övgüler daha iyi öğretmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
4. Öğrencilere yanlış bilgi aktardığımda kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7
5. Diğer öğretmenlerin hatalarını gözlemlemek bana nasıl daha etkili bir öğretmen olunabileceğini öğretti.	1	2	3	4	5	6	7
6. Öğrencilere iyi öğrettiğim zamanları net olarak hatırlarım.	1	2	3	4	5	6	7
7. Sınıfta öğretmen olarak bulunma düşüncesi beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5	6	7
8. Öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemek için önemli fırsatlarım oldu.	1	2	3	4	5	6	7
9. Sınıf içindeki öğretme deneyimlerinden çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
10. Saygı duyduğum insanlar, iyi bir öğretmen olduğumu söylediğinde onlara inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
11. Öğrencilere bir şeyler öğretmeye çalışırken başarılı oldum.	1	2	3	4	5	6	7
12. Yetenekli öğretmenleri gözlemleyerek nasıl öğretmen olunacağını öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
13. Hata yapma korkum öğretme yeteneğimi etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
14. Öğretmenliğe yönelik yeteneğim olduğunu duymak beni daha iyi öğretmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
15. Öğretimle ilgili hatalarımdan ders çıkarabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16. Öğrencilerle iletişim kuramamak beni korkutur.	1	2	3	4	5	6	7

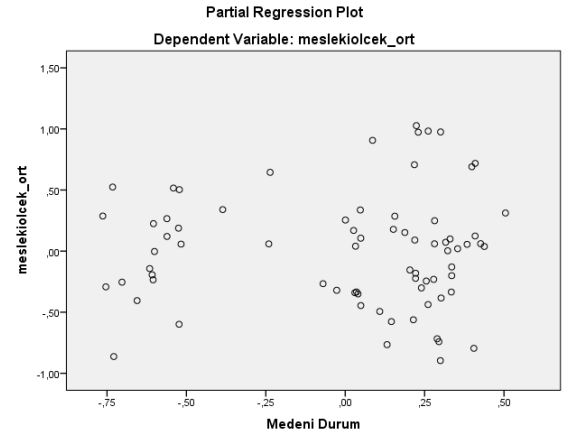
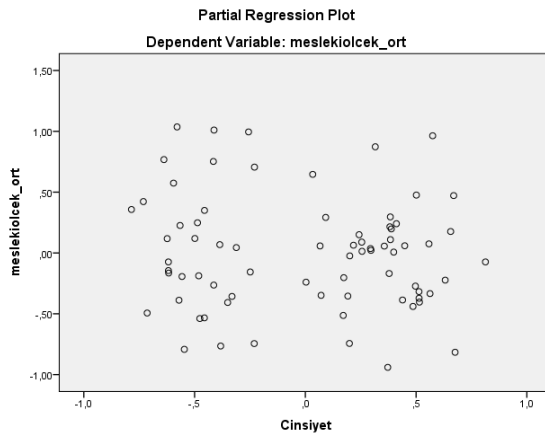
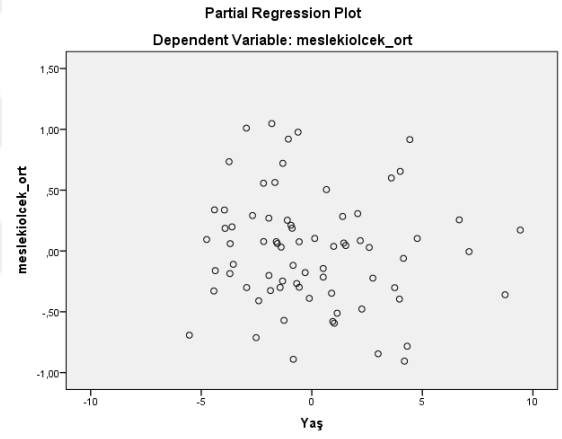
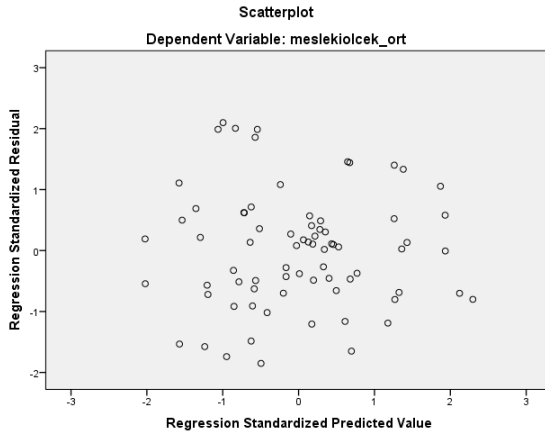
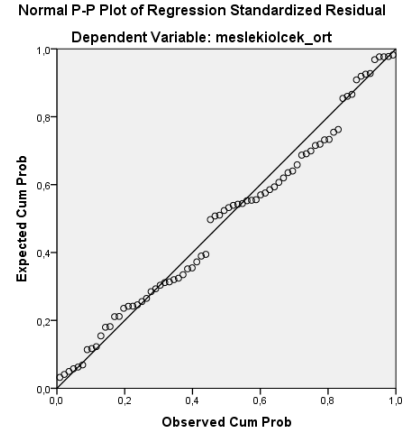
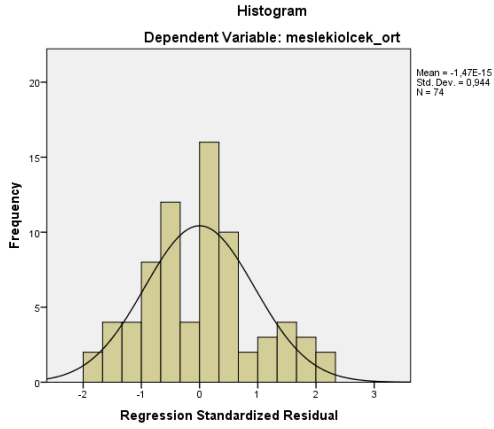
	Kesinlikle doğru değil	Genellikle doğru değil	Bazen doğru	Ara sıra doğru	Çoğunlukla doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
17. Verdiğim dersler daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmemi sağladı.	1	2	3	4	5	6	7
18. Diğer öğretmenlerin yaptığı hataları gözlemleyerek kendi öğretmenliğim hakkında güven kazandım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Diğer öğretmenlerin iyi öğretmen olduğumu söylemeleri, beni daha iyi öğretmeye motive eder.	1	2	3	4	5	6	7
20. İyi öğretebilmeyi kişisel başarı olarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
21. Diğer öğretmenlerin eksikliklerini gördükçe nasıl daha etkili öğretebileceğimi öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7
22. Öğretirken hata yaptığım zamanlarda kalp atışlarımın hızlandığını hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
23. Öğretmenlik becerilerim hakkında sık sık deneyimli insanlardan önemli geribildirimler alırım.	1	2	3	4	5	6	7
24. Etkili bir öğretim ortamı sağlayamama düşüncesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
25. Öğretmenlik becerilerimin çoğunu gerçek ortamda öğretmenlik yaparak geliştirdim.	1	2	3	4	5	6	7
26. Etkili öğretme konusunda diğerlerinin önerilerinden çok şey öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7
27. Öğrencilerin derse katılımını sağlayamadığımda kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7

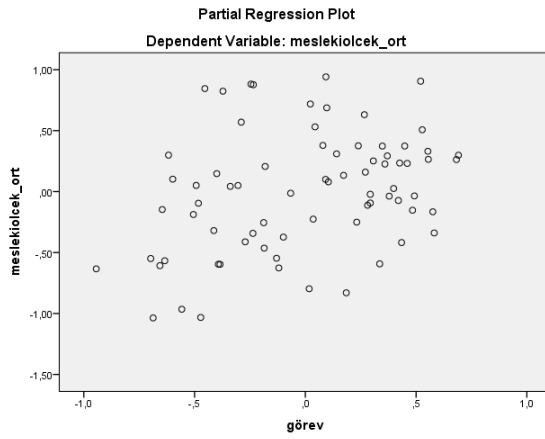
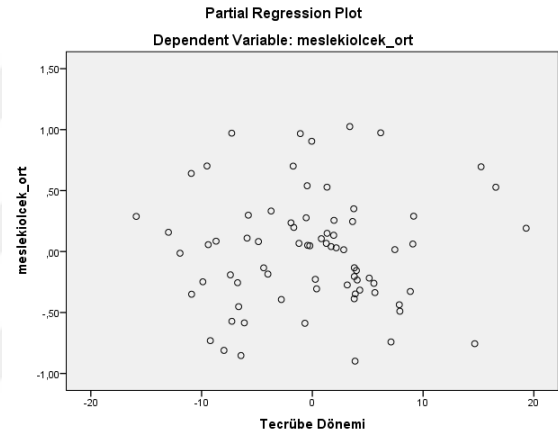
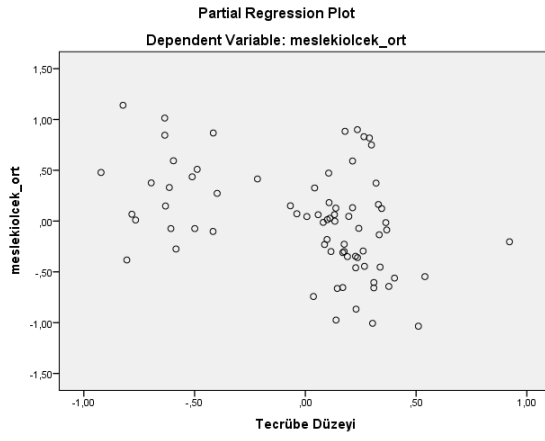
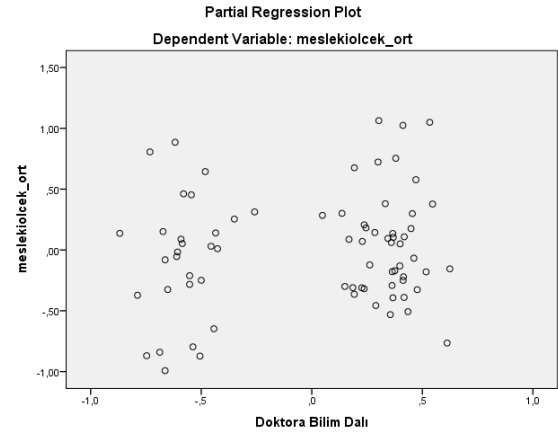
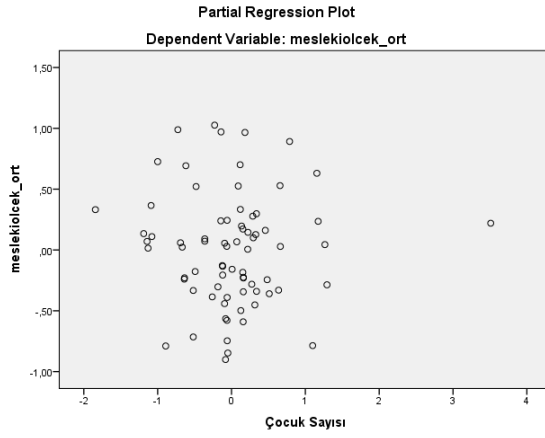
EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

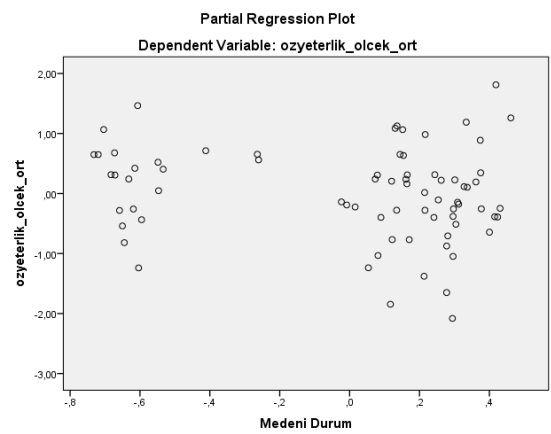
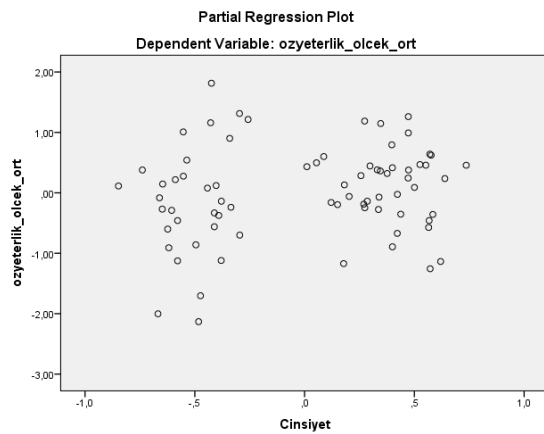
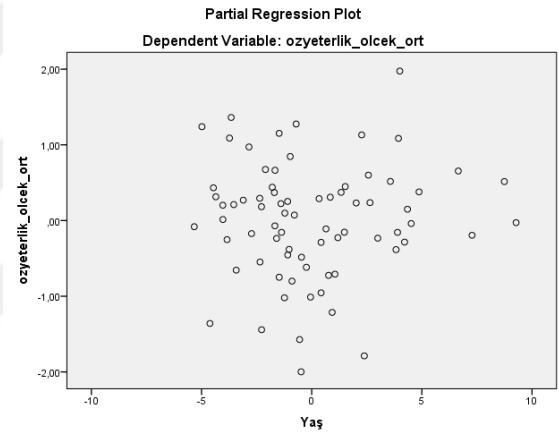
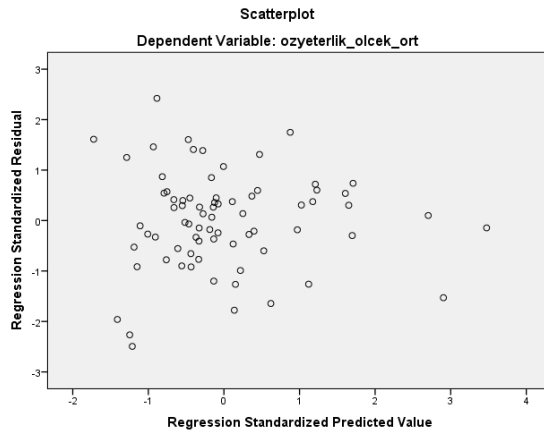
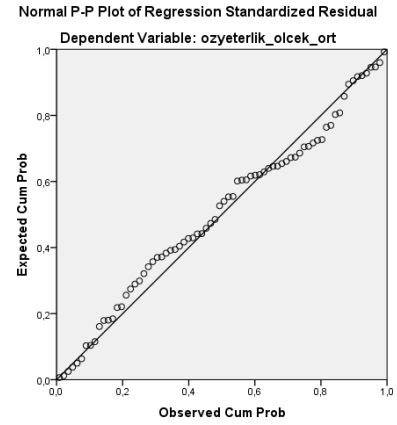
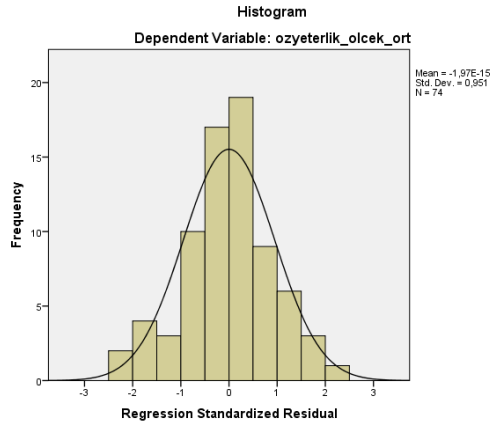
Ders Verme Tecrübesi Olan Doktora Öğrencilerine Yönelik Sorular

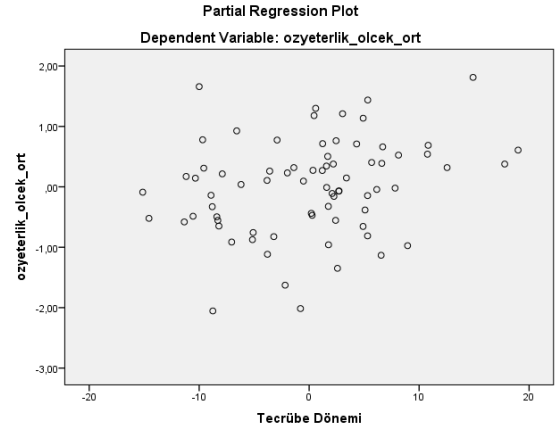
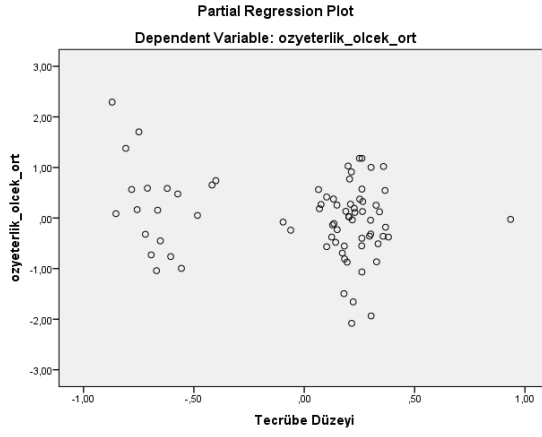
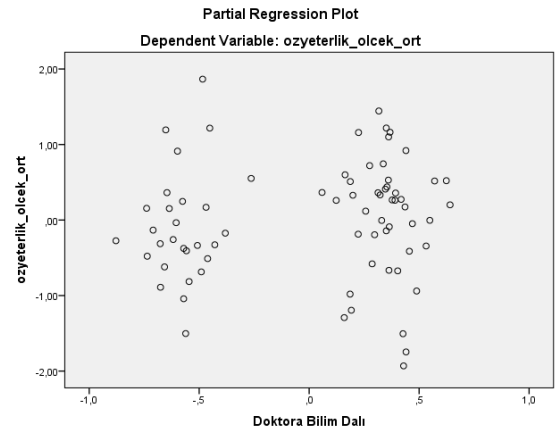
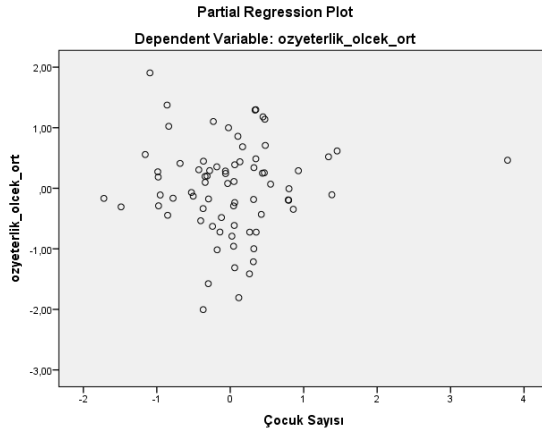
1. Doktora eğitiminin hangi aşamasında yer alıyorsunuz?
 - a. Ders dönemi
 - b. Tez dönemi
2. Doktora eğitimi dışında başka sorumluluklarınız (evlilik, çocuk sahibi olma, aile içi roller vb.) var mı? Bu sorumlulukların akademik yaşantınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
3. Öğretmenlik formasyon eğitimi aldınız mı? Aldıysanız, bahseder misiniz?
4. Ders verme tecrübeniz var mı?
 - a. Ne kadar zamandır ders verme tecrübeniz var?
 - b. Hangi düzeyde ders verdiniz (üniversite/ diğer)?
 - c. Üniversite ve diğer düzeylerde ders verme tecrübeniz arasında fark mı? Nasıl, açıkla mısınız?
 - d. Genel olarak üniversitede ders verme tecrübenizle ilgili hislerinizi paylaşır mısınız?
5. Ders verme tecrübenizin şu anda hayatınızda oynadığı rol üzerine görüşlerinizi paylaşır mısınız?
 - a. Akademik
 - b. Bireysel
6. Kendinizi bir meslek olarak akademisyenliğe ait hissediyor musunuz? Buna sebep olan faktörler sizce nelerdir, açıkla mısınız?
7. Kendinizi akademisyenlik mesleğine ait hissetmenizde üniversite veya diğer düzeylerde ders verme tecrübenizin bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Öğretmenliğe yönelik yeterliğinizle ilgili düşünceleriniz nelerdir? Buna sebep olan faktörler sizce nelerdir, açıkla mısınız?
 - a. Sınıf içerisindeki tecrübelerim
 - b. Meslektaşlarımdan tecrübeleriyle ilgili paylaşımları
 - c. Çevremdeki insanların öğretmenliğimle ilgili fikirleri
9. Zaman içerisinde öğretmenlik yeterliklerinizin değiştiğini düşünüyor musunuz? Nasıl? Açıklar mısınız?(sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı vb.)

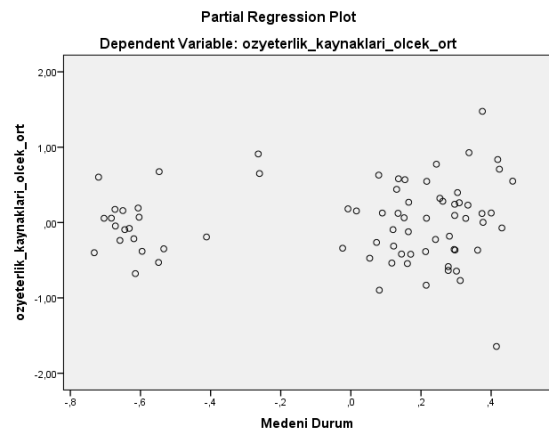
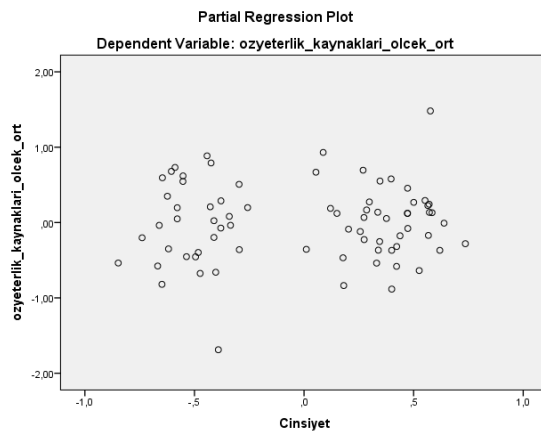
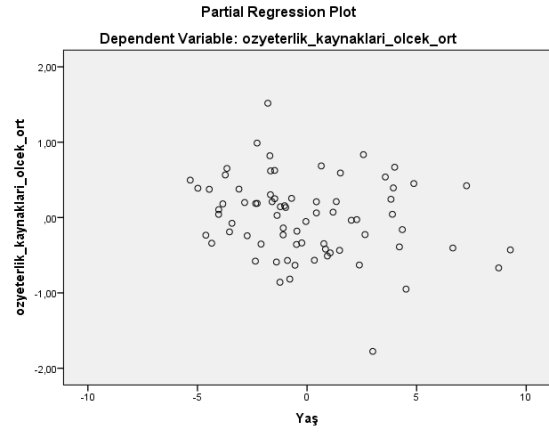
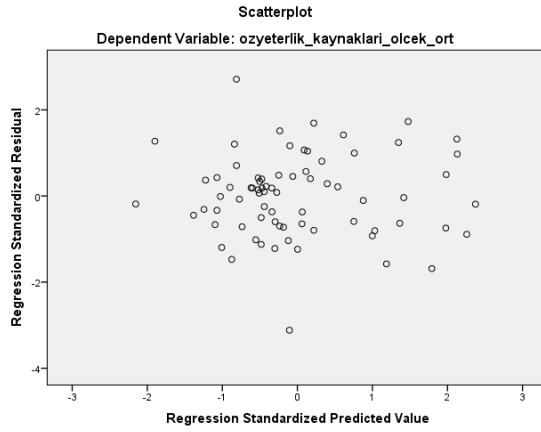
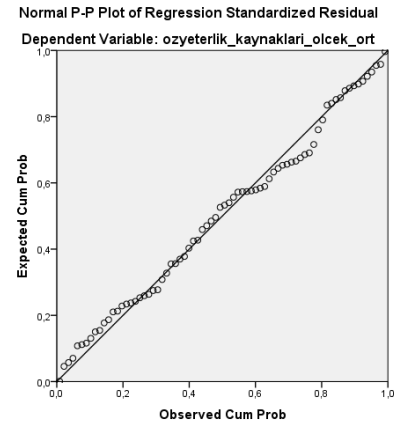
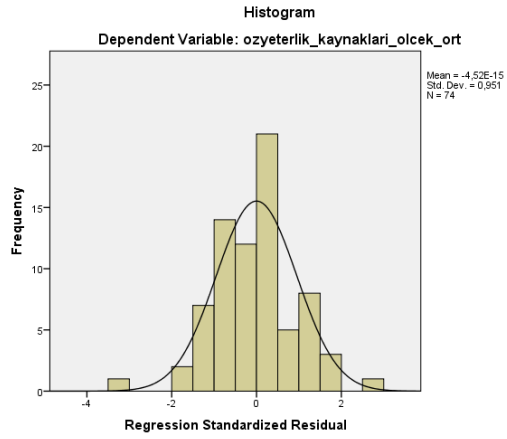
EK 6. REGRESYON ANALİZLERİNE İLİŞKİN DİYAGRAMLAR

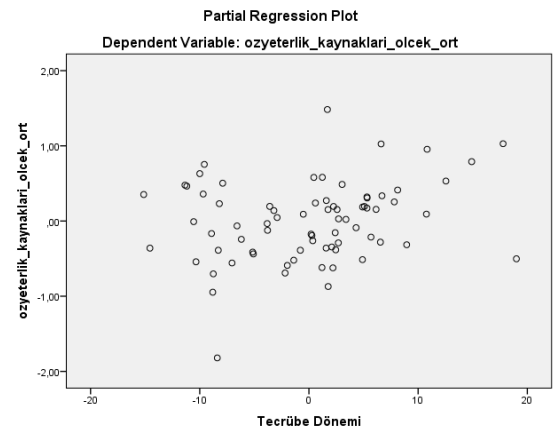
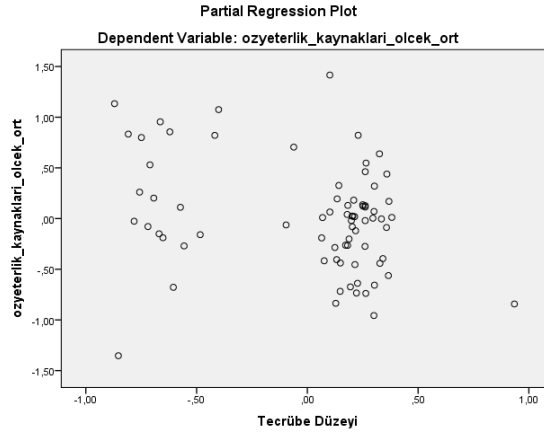
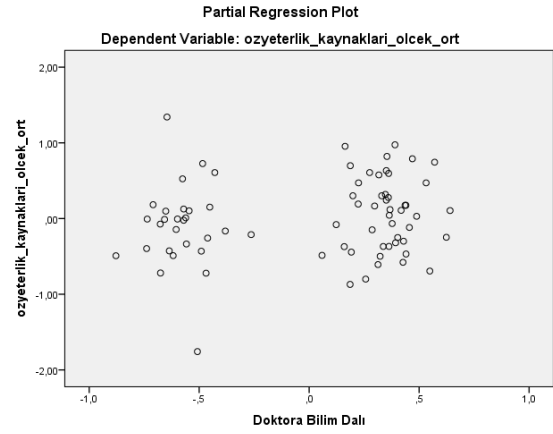
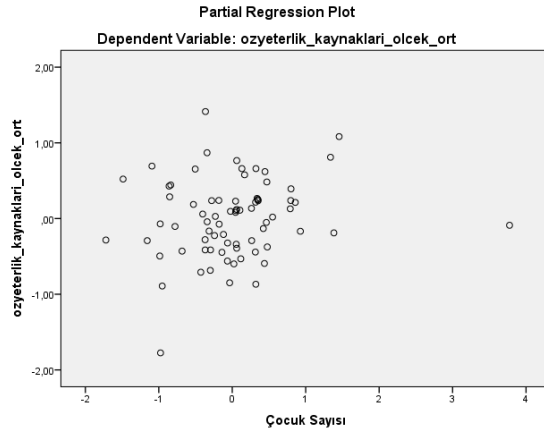


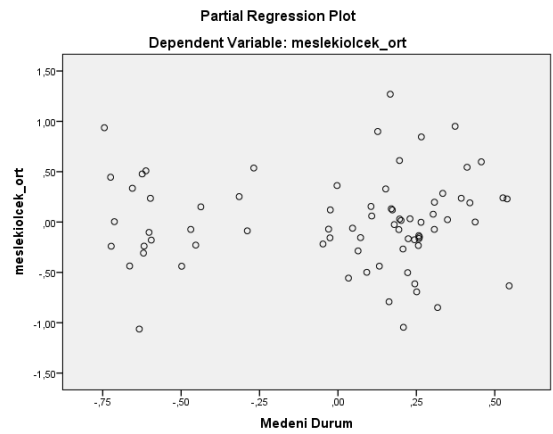
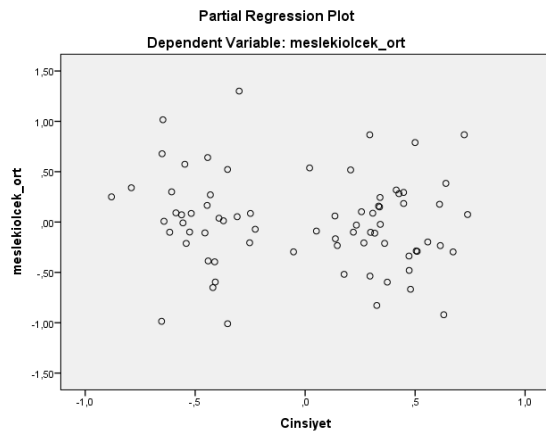
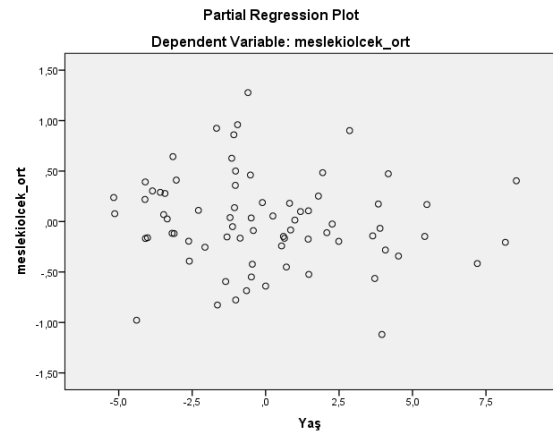
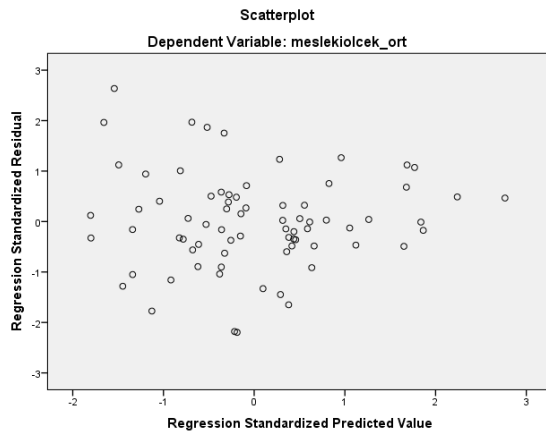
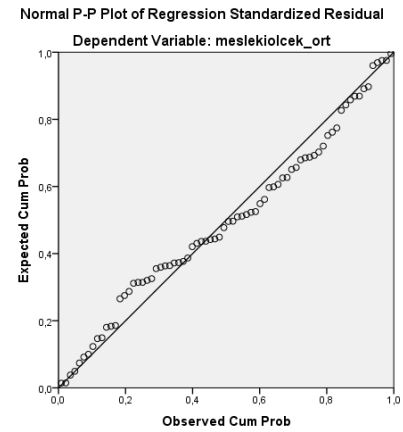
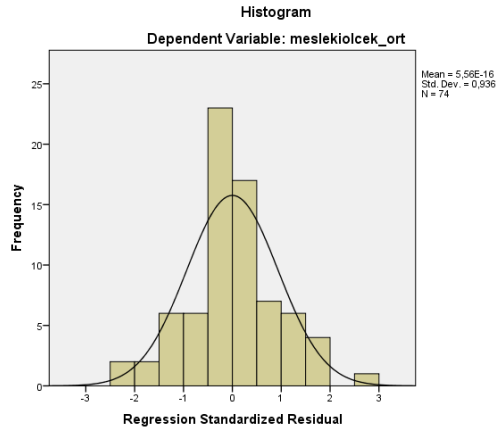


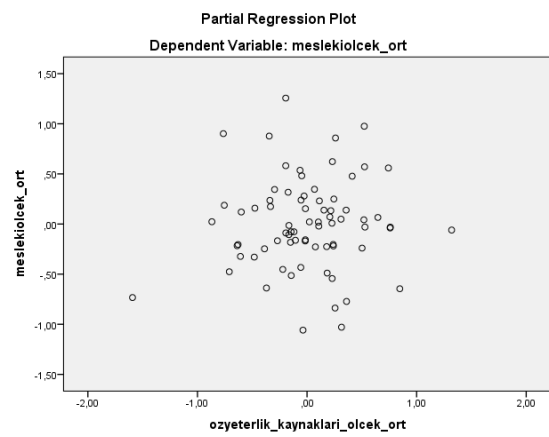
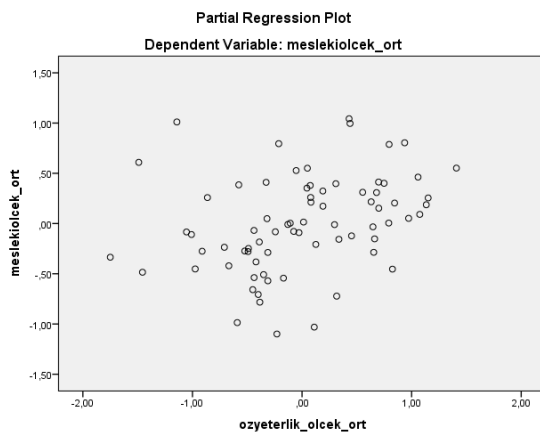
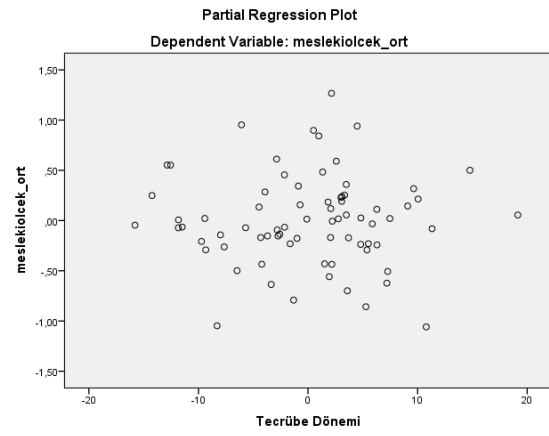
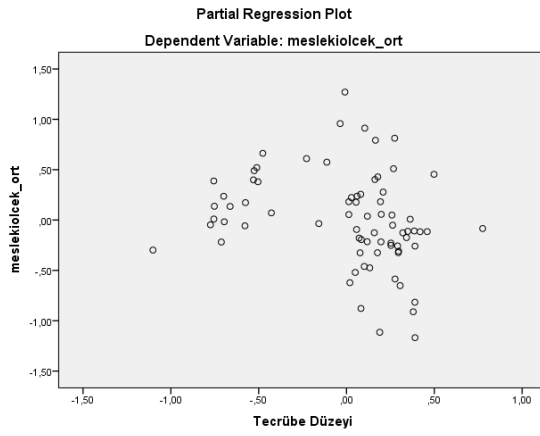
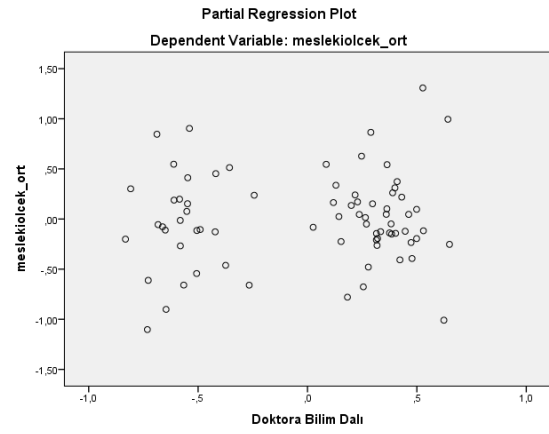
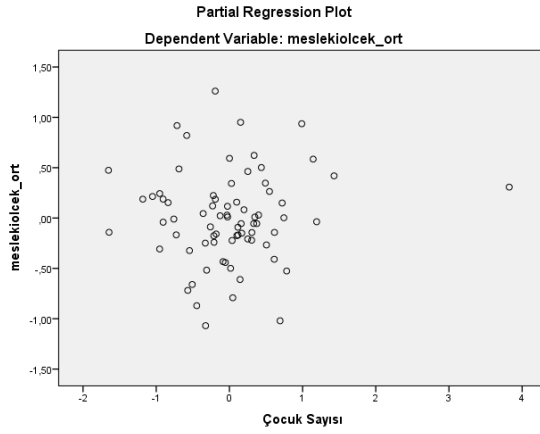












EK 7. ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/12/2017-E.62599



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 71584433-044/
Konu : Anket onayı (Derya ÇÖLKESEN)

Sayın Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA
Öğretim Üyesi

İlgi : Yazı İşleri Şube Müdürlüğü; 21/12/2017 Tarihli, 62352 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 149952005 numaralı doktora öğrencisi Derya ÇÖLKESEN'in, Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA danışmanlığında hazırlanmış olduğu 'Araştırma Görevlisi veya Öğretim Görevlisi Olarak Çalışan Öğrencilerinin Öğretmenlik Yaşantıları İle Mesleki Aidiyet Hislerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizdeki tüm akademik birimlerde görev yapan Araştırma Görevlileri ve Öğretim Görevlilerine Aralık 2017 - Aralık 2018 tarihleri arasında uygulama yapma talebinin uygun olduğuna ilişkin ilgi yazı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Nail YILDIRIM
Enstitü Müdürü

EK :
İlgi yazı (1 sayfa)

DAĞITIM
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Başkanlığına
Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU
SARIKAYA

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Teşvikiye Kampüsü Eğitim Fakültesi Kat:1
Tel: 0 (356) 2521616 Faks: 0 (356) 2521609
E-Posta: ebilen@gop.edu.tr Elektronik ağı: http://ebilen.gop.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: N.Karslılı Memur

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/12/2017-E.62352



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/
Konu :Anketler (Doktora öğrencisi Derya
ÇÖLKESEN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19/12/2017 tarihli ve 71584433-61624 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 149952005 numaralı doktora öğrencisi Derya ÇÖLKESEN'in, Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA danışmanlığında hazırlamış olduğu " Araştırma Görevlisi veya Öğretim Görevlisi Olarak Çalışan Öğrencilerinin Öğretmenlik Yaşantıları İle Mesleki Aidiyet Hislerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizdeki tüm akademik birimlerde görev yapan Araştırma Görevlileri ve Öğretim Görevlilerine Aralık 2017 -Aralık 2018 tarihleri arasında uygulama yapma talebinin Rektörlüğümüzce uygun görüldüğü hususunu bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı