

# Üniversite Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri Sergileme Konusunda Yaşadıkları Sorunlar/Zorluklar ve Eğitim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Akmatali ALİMBEKOV<sup>2</sup>, Rüştü YEŞİL<sup>3</sup>, Kürşad YILMAZ<sup>4</sup>, Hasan YILMAZ<sup>5</sup>, Kadiyan BOOBKOVA<sup>6</sup>, Bakıt BORKOYEV<sup>7</sup> ve Cıldız MAMIROVA<sup>8</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini gösterebilme konusunda yaşadıkları zorlukları belirleyerek eğitim ihtiyaçlarına ilişkin tespitlerde bulunmaktır. Ayrıca, katılımcıların öğretim yeterliklerini gösterme konusunda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, görev, hizmet yılı, uzmanlık alanı ve pedagojik formasyon eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde 204 öğretim elemanı bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretim Yeterlikleri Sorunları Ölçeği (ÖYSÖ) ile toplanmıştır. Ölçek, katılımcıların sınıf içi öğretim süreçlerinde öğretim yeterlikleri ile ilgili zorlukları yaşama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel, t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretim elemanlarının genel olarak öğretim yeterliklerini sergileme konusunda “az” düzeyde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sorun yaşama düzeyleri cinsiyet, hizmet süresi ve pedagoji eğitimi alma durumlarına göre farklılaşmazken eğitim durumu, unvanı, uzmanlık alanlarına göre faktörler ve genel olarak bazı farklılaşmalar bulunmuştur. Diğer taraftan hizmet süreleri arttıkça sorun yaşama düzeylerinin arttığı da belirlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretim elemanı, Öğretim yeterliği, Hizmet içi eğitim

## The Problems/Difficulties and Educational Needs of University Faculty Members Experienced in Displaying Pedagogical Competencies

### Abstract

The aim of this research is to identify the educational needs of lecturers working in universities and identify their problems and difficulties in demonstrating teaching competencies. In addition, the opinions of the participants were compared according to their gender, educational status, duty, year of service, discipline, and level of pedagogical training education. There are 204 teaching staff members in the sample of the research in the screening model. The data of the research was collected with the Teaching Competency Problems Scale (TCPC). The Scale was developed in order to determine the level of participants experiencing difficulties related to teaching competencies in classroom teaching processes. Descriptive statistical, t-test, ANOVA, Kruskal Wallis H test, and Mann Whitney U test were used to analyze the data. As a result, the research determines that in general, the faculty members have “little” problems in terms of exhibiting their teaching competencies. While the level of a problem experienced by the faculty members did not differ according to their gender, duration of service and pedagogical education, factors and general differences were found according to their educational status, title, discipline. On the other hand, it was also determined that as the duration of service increases, the level of experiencing problems increases. Recommendations were made within the framework of these findings.

*Key Words:* Lecturer, Teaching competencies, In-service education


### Atıf İçin / Please Cite As:

Alimbekov, A., Yeşil, R., Yılmaz, K., Yılmaz, H., Boobekova, K., Borkoyev, B. ve 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.


**Geliş Tarihi / Received Date:** 12.06.2020


**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 01.08.2020


<sup>1</sup> Bu çalışma, KTMÜ Proje Koordinasyon Başkanlığı Tarafından Desteklenen “Öğretim Elemanları Pedagojik Eğitim İhtiyacı Analizi (KTMÜ Örneği) adlı projenin sonuç raporuna dayanarak hazırlanmıştır.


<sup>2</sup> Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, akmatiali.alimbekov@manas.edu.kg -  ORCID: 0000-0002-8376-529X


<sup>3</sup> Prof. Dr. - Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ryesil@sakarya.edu.tr -  ORCID: 0000-0002-8839-0431

<sup>4</sup> Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com -  ORCID: 0000-0002-3705-5094

<sup>5</sup> Prof. Dr. - N. Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, hasanyilmaz2001@hotmail.com -  ORCID: 0000-0002-9069-1524

<sup>6</sup> Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, kadiyan.boobekova@manas.edu.kg -  ORCID: 0000-0002-9322-3566

<sup>7</sup> Doç. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, bakyt.borkoev@manas.edu.kg -  ORCID: 0000-0001-9456-2108

<sup>8</sup> Dr. Öğrencisi - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, cildiz.mamirova@manas.edu.kg -  ORCID: 0000-0003-1859-2027

## Giriş

Tarih boyunca eğitim insanlığın en önemli gündem maddelerinden biri olagelmıştir. Eğitim sũreçlerinin en önemli bileşenlerinden birini hiç řũphesiz öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretme içi insanlık kadar eski olmakla birlikte onun bir meslek olarak tanımlanmasının ve profesyonel bir meslek haline gelmesinin yaklaşık iki yüz yıllık bir geçmişi bulunmaktadır (Akyüz, 2018; Yılman, 2007). Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin, binlerce yılı kapsayan zengin bir gelenek mirasının olduğu da belirtilmelidir. Bu gelenek mirasının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin özgün bir meslek haline gelmesi üzerinde bilimsel çalışmaların da önemli katkılarının olduğu belirtilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin geleneklerle sınırlı kalmayıp modern dönemin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden tanımlanmasında, yeterlik alanlarının çeşitlenmesinde ve detaylandırılmasında, yeni vizyon ve misyon tanımlamalarının yapılmasında ve bu doğrultuda çalışmaların organize olmasında bilimsel araştırmaların önemli bir işlev üstlendiği söylenebilir. Ancak gelişim ve değişimin çok hızlı olduğu çağımızda bilimsel araştırmaların da süreklilik içerisinde yapılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Türkiye’de, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesinde belirtildiği üzere “Öğretmenlik mesleği, bugün itibarıyla genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik yeterlikler” olmak üzere üçlü bir sacayağına oturtulmaktadır. Bunlardan genel kültür ortalama bir kişinin kendisi, toplumu, ülkesi ve dünya hakkında bilmesi gereken genel ve temel bilgileri ifade ederken alan bilgisi, gelişen bilgi ve bilim alanları çerçevesinde “uzmanlaşma” kavramına paralel olarak ortaya çıkmış, belirli bir bilim/disiplin alanındaki bilgileri ifade etmektedir. Pedagojik yeterlikler ise bilginin sahip olunmasından öte, başka bir kişiye bu bilgilerin aktarımı ile ilgili bilgi, duygu ve becerileri kapsamaktadır.

Bu üçlü sacayağının her biri önemli olmakla birlikte özellikle son iki yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, öğretmenin geleneksel rolünde de önemli değişmeleri beraberinde getirmiştir (Acar, Kılıç, Ay, Vardar ve Kara, 2010, s. 1029; Durmuşçelebi, Çolak ve Meliköylü, 2016, s. 366-367; Dursun ve Saracaloğlu, 2017, s. 98-99; şen ve Erişen, 2002, s. 100; Yılman, 2007). Önceki yüzyıllarda öğretmen, en temel ve çoğu zaman tek bilgi kaynağı olarak değerlendirilirken günümüzde öğretmenin dışında da çok farklı bilgi kaynakları ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmene bilgi aktarıcılığı rolünün yanı sıra ve daha öncelikli olarak öğrencilerine bilgiyi ulaşma yollarını ve doğru-yanlış bilgi ayırımını yapabilmek için yeterliklerini kazandırma rollerini de eklemiştir (Arslantaş, 2011, s. 489; Demirel, 2015; Dursun ve Saracaloğlu, 2017, s. 98-99; Sönmez, 2018; Tezcan, 2019). Diğer taraftan gerek kitabî ve üretilmiş bilgilerin gerekse bu bilgilere ulaşma, eleştirme ve yeni bilgiler üretebilme yeterliklerinin kazandırılmasında öğretmenin aktarım rolünün değişmediği söylenebilir (Tezcan, 2019; Yılman, 2007; Kaya, Sungurtekin ve Deniz, 2017, s. 176-177). Başka bir ifade ile aktarılan bilgi, duygu ve becerilerin içeriği değişse de öğretmenlerin aktarım rolleri değişmemiştir. Bu durum, tarih boyunca bilgi, duygu ve becerilerin nasıl öğretilereği sorununu konu edinen pedagojik yeterliklerin bir öğretmen açasından önemini ve gerekliliğinin güncelliğini koruduğunun bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde pedagojik yeterliklerin en genel anlamda öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları altında toplanabileceği görülmektedir (Arslantaş, 2011; Demirel, 2015; Sönmez, 2018). Bu üç temel boyutun ise psikoloji, sosyoloji, felsefe, teknoloji, ekonomi gibi birçok disiplinin üzerine inşa edilmesi gerektiği eğitimi, yazar ve bilim insanları tarafından sıklıkla ifade edilmektedir (Demirel, 2015; Sönmez, 2018; Tezcan, 2019). Planlama ve program oluşturma kapsamında eğitim ihtiyaçlarının, öğretimin hedeflerinin, öğrencilere kazandırılmak istenilen hedef davranışların, eğitim uygulamalarının, ortamın, ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin belirlenmesi ve tasarlanması gibi alt bileşenler yer almaktadır (Kuru, 2017, s. 404-405; Sönmez, 2018; Yeşil ve Yeşil, 2014; Yelken vd., 2016). Uygulama faaliyetleri ise yapılan planın zaman, mekân ve imkânlar çerçevesinde yaşama geçirilmesini kapsamaktadır. Üçüncü boyut olan ölçme ve değerlendirme, öğretimin planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar her aşamada programa/plana, uygulamalara ve sonuçlandırma işlemlerine ilişkin tespitlerde bulunmayı ve karar verme sũreçlerini içermektedir.

Nitelikli öğretim; planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarının nitelikli olmasını gerektirmektedir (Dursun ve Saracaloğlu, 2017, s. 98; Sönmez, 2018). Hiç řũphesiz nitelikli öğretimin gerçekteşmesinde en belirleyici olan etkenlerden biri öğretmen niteliğidir (Akar ve Aydın, 2017, s. 1345; Demirel, 2015; Durmuşçelebi, 2017, s. 161; Dursun ve Saracaloğlu, 2017, s. 98; Sönmez, 2018; Yelken vd., 2016). Zira öğretimi planlayan, uygulayan ve değerlendiren; elde ettiği sonuçlara göre geliştirebilme potansiyelini elinde bulunduranlar öğretmenlerdir. Buna göre, öğretimin niteliğine ilişkin değerlendirme

yapılmasında ölçüt olarak kullanılacak en önemli değişkenlerden birinin öğretmenlerin niteliklerinin olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretimin niteliğini iyileştirmenin temel yollarından biri, öğretmenlerin niteliklerini iyileştirmektir.

Öğretme yeterliğinin, doğuştan gelen yetenek yönüyle ilgili olduğu zaman zaman ifade edilse de gerek bu yeteneğin keşfedilmesi gerekse geliştirilmesi konusunun bir eğitim sorunu olduğu konusunda bilim insanı, düşünür ve eğitimciler arasında genel bir kanaat birlikteliği bulunmaktadır (Acar vd., 2010, s. 1039; Akar ve Aydın, 2017, s. 1346; Dursun ve Saracaloğlu, 2017, s. 98; Şen ve Erişen, 2002, s. 100). Ülkelerin eğitim yatırımlarının önemli bir kısmını öğretmen yetiştirme alanına ayırması da bu genel kanaatin bir yansıması olarak görülebilir. Diğer bir ifade ile gelecekte nitelikli bir eğitime ulaşabilmenin temel kilometre taşlarından biri, öğretmenlere öğretim yeterliklerinin en iyi şekilde kazandırılmasıdır denilebilir.

Eğitim yoluyla nitelikli öğretmen yetiştirmede günümüzde temelde iki yol takip edilmektedir. Birincisi hizmet öncesinde öğretmen adaylarının seçilmesi, eğitilmesi ve atanması basamaklarını kapsayan hizmet öncesi süreçler; ikincisi ise mevcut öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının tespit edilerek hizmet içindeyken eğitimi ve geliştirilmesi çalışmalarıdır. Her ikisinin de ortak noktası, bireylerin öğretim mesleği açısından eğitim ihtiyaçlarının tespit edilerek giderici eğitim programlarının uygulanmasıdır.

Bu kapsamda alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin nitelikli öğretim yapabilmek için ihtiyaç duydukları yeterlikler dikkate alınarak eksiklerinin belirlenip giderilmesini ya da buna katkı sunmayı amaçlayan çok sayıda çalışmanın olduğu dikkati çekmektedir (Acar vd., 2010; Akar ve Aydın, 2017; Durmuşçeçebi, 2017; Durmuşçeçebi, Çolak ve Meliköylü, 2016; Dursun ve Saracaloğlu, 2017). Bunların önemli bir kısmı yalnızca eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderme çalışmalarının ilgili kurumlara bırakılması şeklinde organize edildiği anlaşılmaktadır (Akar ve Aydın, 2017; Aslantaş, 2011; Kaya, Sungurtekin ve Deniz, 2017; Kuru, 2017; Özbek ve Yeşil, 2009; Şen ve Erişen, 2002). Bununla birlikte bütün çalışmalarda öğretmen ya da öğretim elemanlarının bu konulardaki eğitim eksiklerinin hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi gerektiğinin önerildiği dikkati çekmektedir. Diğer taraftan alanyazında var olan çalışmaların büyük kısmının okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere dönük iken yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini konu edinen çalışmaların daha az ve dolaylı olduğu dikkati çekmektedir (Durmuşçeçebi, Çolak ve Meliköylü, 2016; Kaya, Sungurtekin ve Deniz, 2017). Bu durum, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının daha çok bilim insanı olma yönüyle değerlendirildiği ve öğretim elemanlığı kısmının daha geride algılanmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri ile ilgili olarak Durmuşçeçebi (2017, s. 174) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının etkili öğretim yeterliklerini bazen gösterdikleri belirlenmiş; öğretim elemanları yetiştirme programlarının bu çerçevede yeniden gözden geçirilerek geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Durmuşçeçebi, Çolak ve Meliköylü (2016, s. 380) tarafından diğer bir çalışmada da öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda bu davranışların sıklıkla gösterildiği; buna karşılık derslere ve alanlara göre farklılaştığı gözlenmiştir. Kuru (2017, s. 410-411) "*Öğretmen Yetiştiren Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Yeterlilikleri*" adlı çalışmasında öğrenci değerlendirmelerinin, öğretim elemanı özdeğerlendirmelerine göre daha yetersizlik yönünde olduğunu belirlemiştir. Başka bir ifade ile öğretim elemanları kendilerini yeterli görürken öğrenciler öğretim elemanları hakkında daha olumsuz görüşlere sahiptirler.

Akar ve Aydın (2017, s. 1349-1350) öğretim elemanlarının yeterliklerini sergileme düzeyleri ile öğrencilerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişler; öğretim elemanlarının mesleki yeterlikler alanında üst düzeyde, öğretim yöntem ve ilkeleri yeterlik alanında ise orta düzeyde yeterli olduklarını belirlemişlerdir. Acar vd. (2010, s. 1039) tarafından yapılan araştırma sonunda ise öğretim elemanlarının planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri kullanımı, öğretim materyali hazırlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, motivasyon ve ölçme değerlendirme konularında eğitime ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2017, s. 187-191) üniversitelerdeki öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarını inceledikleri çalışmalarında eleştiriye kapalı olma, sınıf içi ve sınıf dışı tutarsız davranışlar, etkili dinleme becerisindeki yetersizlik, araştırma görevlilerinin davranışları, egosantrik davranışlar ve dersi sunum becerilerindeki yetersizlik sorunlarının olduğu tespit edilmiştir.

Arslantaş (2011, s. 502-504) öğretim elemanlarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerini öğrenci gözüyle değerlendirmeye çalıştığı araştırmasında öğretim elemanlarının yarısından fazlasının bu yeterlikler konusunda sorunlarının bulunduğunu belirlemiştir. Şen ve

Erişen (2002, s. 114-115) öğretmen yetiştiren kurumlarındaki öğretim elemanlarının etkili öğretmen özelliklerini belirlemeye çalışmışlar ve birçok özellik açısından sorunlarının bulunduğu; öğretim elemanlarının kendilerini daha yeterli görürken öğrencilerin değerlendirmelerinin daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Kısaca özetlemek gerekirse yapılan araştırmalarda öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri konusunda kısmi yetersizliklerinin bulunduğu; bunların öğrenciler tarafından daha belirgin şekilde ifade edilmesine karşılık öğretim elemanlarının bu konudaki özdeğerlendirmelerinin öğrencilere göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Bilindiği üzere yükseköğretim kurumlarında öğretmenlerin yerini öğretim elemanları almaktadır (2547 Sayılı Kanun). Yükseköğretim kurumlarında her ne kadar akademisyen, öğretim elemanı, öğretim üyesi, öğretim görevlisi gibi birçok pozisyon/görev unvanı kullanılsa da en genel olanların “akademisyen” ve “öğretim elemanı” kavramları olduğu söylenebilir. Akademisyenlik daha çok üniversitelerde yapılan bilimsel araştırmalarla ilgili boyutu ifade ederken öğretim elemanlığı yükseköğretim kurumlarının öğrenci yetiştirme süreçlerindeki öğretim işleri ile ilgili boyutu önelemektedir (Acar vd., 2010, s. 1029; Akar ve Aydın, 2017, s. 1346).

Akademik kadro olarak nitelenen araştırma görevlisi, öğretim üyesi ve hatta öğretim görevlisi ve okutmanların, üniversitelere alım/seçim süreçlerinde öğretim yeterlikleri, bir ölçüt olarak kullanılmamaktadır. Diğer taraftan öğretim elemanlığı hizmeti sürecinde de öğretim yeterliklerinin kazanılması ve geliştirilmesi ile ilgili bir eğitimin alınmadığı/alınmak zorunda olmadığı belirtilmelidir. Başka bir ifade ile mevzuattaki düzenlemelerden yola çıkarak; akademik personele araştırmacılık (bilim insanlığı) ve öğreticilik (öğretim elemanlığı) görevleri yüklenmesine rağmen akademik kadroların en azından oluşturulması (atama) ve geliştirilmesi (yükseltme) evrelerinde araştırmacılık özelliklerine ilişkin gerekli düzenlemeler bulunmakta iken öğreticilik özelliğinin gölgede kaldığı ya da gerekli düzenlemelere konu edilmediği söylenebilir. Akar ve Aydın (2017, s. 1346) uzun yıllardır üniversite öğretim elemanlarının öğretim görevinin araştırma yapmaya göre ikincil bir fonksiyon olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Genel olarak öğretmenler için söz konusu olduğu gibi öğretim elemanlarının rolünde de değişimler yaşanmaktadır. Acar vd. (2010, s. 1029) geleneksel anlamda araştırmacı rolü olan akademisyenlerden artık hem ders tasarımcısı, hem pazarlamacı, hem teknoloji uzmanı, hem de yönetici olmaları beklendiğini ifade etmektedirler. Bu nedenle artık öğretmen yalnızca bilgi aktarmakla yetinmeyip kendi dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşma, ulaşılan bilgileri analiz ve sentezler yapıp değerlendirerek doğru bilgileri edinebilme yeterliklerini de öğrencilere kazandırmak durumundadır. Diğer taraftan, yukarıda ifade edildiği üzere öğreticilik (öğretmenlik) işlevi açısından öğretim elemanlığı mesleğinin de üç temel ayağa oturtulması gerektiği belirtilmelidir. Bunlar alan bilgi ve becerileri, genel kültür bilgi ve becerileri (entelektüel birikim) ve öğretim bilgi ve becerileri olarak adlandırılabilir (Durmuşçelebi, Çolak ve Meliköylü, 2016, s. 367).

Öğretim elemanı seçimi, yetiştirilmesi ve yükseltilmesi evreleri açısından mevzuattaki düzenlemeler incelendiğinde de alan bilgisinin birinci derecede önemsendiği, genel kültürün sadece yapılan Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) çerçevesinde kontrol edilmekle yetinildiği; buna karşılık öğretim bilgi, duygu ve becerilerinin kontrolünü gerektiren bir düzenlemeyi kapsamadığı belirtilmelidir (2547 Sayılı Kanun; Akar ve Aydın, 2017, s. 1346). Bu durum, tarih boyunca tartışması yapılan “öğretebilmek için bilmek yeterli midir?” veya “öğretebilmek için öğretmeyi bilmek ayrıca bir gereklilik midir?” sorularına “bilen öğretir” çerçevesinde bir yaklaşıma uygun olarak mevzuat yapılanması ve uygulanmasına gidildiği şeklinde yorumlanabilir.

Buna karşılık özellikle son yüzyıl içerisinde yapılan araştırmalar ve bilimsel gelişmeler, “bilme”nin kendi başına öğretim için, özellikle de etkili ve verimli bir öğretim için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Açıkgöz, 2016; Senemoğlu, 2018; Sönmez, 2018; Yeşil ve Yeşil, 2014). Başka bir ifade ile öğreticinin, öğreteceği alanı bilmesinin yanı sıra nasıl öğreteceği ile ilgili de bir takım bilgi, duygu ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Ancak mevcut mevzuatın, bu gerekliliği dikkate almaksızın oluşturulduğu söylenebilir.

Mevzuat ile birlikte bilimsel bulgular dikkate alındığında öğretim elemanlığı açısından alan bilgisi yeterliği, sadece bir boyutu oluşturmaktadır (Demirel, 2015; Sönmez, 2018; Yeşil ve Yeşil, 2014). Buna göre öğretim elemanlığı mesleği açısından pedagojik formasyon yeterliklerinin de en az alan yeterlikleri kadar önemsenmesinin gerektiği söylenebilir (Acar vd., 2010, 1039; Açıkgöz, 2016; Akar ve Aydın, 2017, s. 1346; Akpınar, 2017, Yelken vd., 2016). Bu gerekliliğın bir uygulaması olarak Yükseköğretim Yürütme

Kurulu 05.10.1999'da aldığı 2680 sayılı karar ile 1999-2000 eğitim-öğretim yılında öğretim üyesi adayı olarak araştırma görevlilerinin öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerinin üniversitelerin eğitim bilimleri bölümlerindeki öğretim üyelerince açılmasını sağlayacak düzenlemelerin ilgili enstitü kurulları tarafından yapılmasını üniversitelere 16.11.1999 tarihinde bildirmiştir. YÖK ayrıca doktora eğitiminin ülkemizde genelde akademik kariyer için yapıldığını gerekçe göstererek, söz konusu iki dersin sadece araştırma görevlileri tarafından değil doktora yapan tüm öğrenciler tarafından alınması gerektiğini 07.04.2000 tarih ve 6961 sayılı yazı ile duyurmuştur. Bu dersler 1999-2000 eğitim öğretim yılından 2006-2007 eğitim öğretim yılına kadar zorunlu ders statüsünde verilmiştir. Ancak 2006 yılında alınan bir karar ile bu derslerin verilmesi üniversitelerin senato kararına bırakılmıştır. Bu tarihten sonra üniversitelerin bir kısmı senato kararı ile ya bu derslerin alınmasındaki zorunluluğu kaldırmış ya da tercihe bırakmıştır. Bu uygulama ise bazı doktora öğrencilerinin bu dersleri almayı tercih etmemelerine hatta almamak için yasal yollar aramalarına (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2016) sebep olmuştur.

Öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin kazandırılması sorununu aşabilmenin ya da olumsuz etkilerini azaltabilmenin diğer bir yolu da üniversitelerin kendi öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini geliştirme konusunda bir takım hizmet içi eğitim uygulamalarını da kapsayacak birtakım iç düzenlemelere gitmesidir denilebilir. Bu anlamda üniversite öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin ve bu konuda yaşadıkları sorunların belirlenmesi, eğitim süreçlerinin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Bu belirlemenin yapılması ile birtakım tedbirlerin alınması, eğitim programlarının düzenlenmesi, iyileştirmelerin yapılması mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda ilk yapılması gereken işlemin, üniversite öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini sergileme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi olduğu söylenebilir. Araştırmanın temel problemini bu konu oluşturmaktadır. Bu problem çerçevesinde araştırmada başlıca şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanları, öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma ile öğrencilere psikolojik destek sağlama ve rehberlik etme yeterliklerinin hangilerinde ve ne düzeyde sorun yaşamaktadırlar? Bu yeterlik alanları ile ilgili eğitim ihtiyaç düzeyleri nedir?
2. Öğretimin bu iki temel boyutundaki yeterliklerin sergilenmesi konusundaki sorunların yaşanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır? Öğretim elemanları bu yeterlik alanları ile ilgili hangisinde daha fazla eğitim ihtiyacı içerisindeyimdirler?
3. Öğretim elemanlarının cinsiyetine, eğitim durumuna, akademik unvanına, hizmet süresine, uzmanlık alanlarına ve pedagojik formasyon eğitimi almış olma durumlarına göre sorunları yaşama düzeyleri arasında bir farklılaşma bulunmakta mıdır? Bu değişkenlere göre eğitim ihtiyaçları farklılaşmakta mıdır?

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim süreçlerinde öğretim yeterliklerini gösterebilme konusunda yaşadıkları sorunları belirleyerek eğitim ihtiyaçlarına ilişkin tespitlerde bulunmaktır. Böylelikle öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini iyileştirme yönünde hazırlanacak bir eğitim programı için bilimsel verilere ulaşılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada, üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının, öğretim yeterliklerini gösterebilme konusunda yaşadıkları sorunlar betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma; tarama modelinde yürütülen, betimsel ve nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır (Balci, 2015, s. 15; Karasar, 2012, s. 76-79). Öğretim elemanlarının zorlandıkları öğretim yeterlikleri, eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorluklar konusundaki özdeğerlendirmelerine dayanarak belirlenmeye çalışılmıştır.

### Evren - Örneklem

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde (KTMÜ) görev yapan öğretim elemanları araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. KTMÜ'de 2019-2020 öğretim yılında tam zamanlı olarak toplam 383 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, veri toplama aracı, öğretim elemanlarının tamamına ulaştırılmıştır. Bununla birlikte analizler, geri dönen ve tam olarak doldurulmuş olan veri toplama araçları esas alınarak yapılmıştır. Bu çerçevede geri dönüş sağlanan 204 öğretim elemanından elde edilen verilerin bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir:

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları (n=204)**

Değişken	Alt Gruplar	n	%	Değişken	Alt Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	83	40,7	Görev	Öğretim Üyesi	83	40,7
	Erkek	121	59,3		Öğretim Görevlisi/Okutman	95	46,6
	Lisans Mezunu	11	5,4		Araştırma Görevlisi	8	3,9
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans Mezunu	59	28,9	Uzmanlık Alanları	Boş	18	8,8
	Doktora Mezunu	105	51,5		Sosyal Bilimler	96	47,1
	Boş	29	14,2		Fen Bilimleri	27	13,2
Hizmet Yılı	0-10 yıl	30	14,7	Boş	Dil Bilimleri	34	16,7
	11-20 yıl	55	27,0		Güzel Sanatlar	18	8,8
	21-30 yıl	52	25,5		Spor Bilimleri	13	6,4
	31 ve fazla yıl	44	21,6			16	7,8
	Boş	23	11,3				

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretim Yeterlikleri Sorunları Ölçeği (ÖYSÖ)” olmak üzere iki veri toplama aracından yararlanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili verileri toplamak üzere kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, eğitim durumu (eğitim düzeyi), hizmet yılı, pedagoji eğitimi alma durumları, görev unvanları, uzmanlık alanlarının sorulduğu 6 soruyu kapsamaktadır.

*Öğretim Yeterlikleri Sorunları Ölçeği:* Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek, öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim süreçlerinde öğretim yeterlikleri ile ilgili sorunları/zorlukları yaşama düzeylerini belirlemeye dönük olarak hazırlanmış beşli Likert tipi bir ölçektir. ÖYSÖ, 2 faktör altında toplanan 26 maddeden oluşmaktadır.

ÖYSÖ'nün geliştirilmesi sürecinde ilk olarak alanyazından yararlanarak ve proje yürütümünde rol alan eğitim bilimleri bölümünde görevli 6 öğretim elemanının işbirliği ile 37 maddelik bir yeterlik listesi oluşturulmuştur. Her bir yeterlik ifadesinin karşısına, “1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğu zaman ve 5-Her zaman” seçenekleri yerleştirilerek beşli Likert tipi bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, cevaplayan kişinin sınıf içi öğretim süreçlerinde daha fazla sorun yaşadığını göstermektedir.

Taslak ölçek, katılımcıların dil farklılıkları nedeniyle Türkiye Türkçesi ve Kırgız Türkçesi dillerine çevrilmiş; yapılan çevirimler, ilgili dil bilim uzmanları tarafından incelenerek üzerinde önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Taslak ölçek formları öğretim elemanlarına KTMÜ Rektörlüğü aracılığıyla elektronik ortamda ulaştırılmış; çıktı olarak doldurmaları ve analizleri yapılmak üzere fakülte sekreterlikleri tarafından KTMÜ Eğitim Bilimleri Bölümüne ulaştırmaları temin edilmiştir. Bu işlemler 2019 yılı kasım ve aralık aylarında tamamlanmıştır.

Toplanan verilere geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizleri çerçevesinde faktör analizi ve madde toplam korelasyon testi analizleri, güvenilirlik analizi kapsamında ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanarak analiz edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Analizde KMO değeri .973 ve Bartlett Küresellik Testi [ $\chi^2=5812,540$ ;  $sd=325$ ;  $p<.01$ ] anlamlı olarak bulunmuştur. Bu değerler, verilerin faktörleşmeye uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 126).

Veri toplama aracının yapı geçerliğini sınamak için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılırken temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Maddelerin ölçekte kalmasında faktör yük değerlerinin .40'tan büyük olması (Şencan, 2005, s. 390) ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması ölçütü temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2014, s. 125). Yapılan analizler sonucunda ÖYSÖ'nün toplamda 26 maddeyi içeren iki faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Faktörlerdeki maddelerin içeriği dikkate alınarak faktör isimleri “Öğretim İlke ve Yöntemlerinden Yararlanma Sorunları (ÖİYS)” ve “Psikolojik Destek, Rehberlik ve İletişim Sorunları (PDRİS)” olarak belirlenmiştir. ÖİYS faktörü 14 maddeyi içerirken PDRİS faktörü ise 12 maddeyi içermektedir. ÖYSÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini yansıtan değerler Tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 2. Öğretim Yeterlikleri Sorunları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri**

Faktör Adı	Madde Sayısı	Faktör Yüğü Aralıkları	Özdeğer	Açıklanan Varyans Miktarı (%)	Cronbach Alfa
ÖİYS	14 madde	,65 - ,81	18,512	71,199	0,97
PDRİS	12 madde	,61 - ,82	1,154	4,437	0,97
ÖYSÖ	26 madde	,61 - ,82	---	75,636	0,98

### Verilerin Analizi

Veriler üzerinde, araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Fark testlerinde  $p < ,05$  düzeyi anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir. Aritmetik ortalama değerleri; “1,00-1,80 arası hiç/çok az”, “1,81-2,60 arası az”, “2,61-3,40 arası biraz”, “3,41-4,20 arası fazla” ve “4,21-5,00 arası çok fazla” eğitim ihtiyaçlarının olduğu şeklinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak ilk önce öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini gösterebilme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmiş, daha sonra da bu görüşler cinsiyet, eğitim durumu, görev, hizmet yılı, uzmanlık alanı ve pedagojik formasyon eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmıştır.

Öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri sorunları konusundaki görüşlerinin faktörlere ve öğretim yeterlikleri sorunları genel puana göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlere Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterlikleri Sorunları Konusundaki Görüşleri**

Faktörler	AO	S
Öğretim İlke ve Yöntemlerinden Yararlanma Sorunları (ÖİYS)	2,19	1,05
Psikolojik Destek, Rehberlik ve İletişim Sorunları (PDRİS)	2,09	1,07
Öğretim Yeterlikleri Sorunları Genel Puan	2,13	1,02

Tablo 3’te de görüldüğü gibi öğretim elemanları ÖİYS (AO=2,19, S=1,05-Az) ve PDRİS faktöründeki (AO=2,09, S=1,07-Az) yeterliklerde “Az” sorun yaşadıklarını düşünmektedir. Ölçeğin genelinde de benzer bir durum vardır.

Katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma sorunları ile ilgili görüşleri ile ilgili ayrıntılı bilgiye Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Öğretim İlke ve Yöntemlerinden Yararlanma Sorunları İle İlgili Görüşleri**

Öğretim İlke ve Yöntemlerinden Yararlanma Sorunları	AO	S
1 Ödev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmelerini sağlayabilmede	2,48	1,19
2 Öğretilen bilgilerin uzun süreli olarak kalıcı olmasını sağlayabilmede	2,45	1,13
3 Ders dışında da dersle ilgili araştırma yapmaya ve düşünmeye sevk edebilmede	2,39	1,23
4 Öğrencilerin derse katılımlarını sağlayabilmede	2,27	1,24
5 Düşünme ve soru sorma becerilerini geliştirebilmede	2,26	1,22
6 Dersi/konuyu öğrenmeye karşı ilgi ve istek oluşturabilmede	2,20	1,19
7 Öğrenciyi zihinsel ve duygusal olarak derse hazırlayabilmede	2,19	1,16
8 Öğrencilerin derse karşı dikkatini ders süresi boyunca sürdürebilmede	2,17	1,20
9 Öğrencilerin ders arasında ve sonunda öğrenebilme düzeylerini belirleyebilmede	2,16	1,27
10 Konuya ve öğrenciyeye uygun öğretim yöntemlerini belirleyebilmede	2,06	1,19
11 Puanlamada objektifliği sağlayabilecek bir sistem oluşturabilmede	2,03	1,25
12 Ders konusu ile günlük yaşam arasında bağlantı kurmada	2,02	1,30
13 Ders süresini etkili ve dengeli kullanabilmede	1,97	1,24
14 Ders sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmede	1,96	1,19
ÖİYS Öğretim İlke ve Yöntemlerinden Yararlanma Sorunları (ÖİYS) Ortalaması	2,19	1,05

Tablo 4’te de görüldüğü üzere katılımcılar, öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma sorunları faktöründe yer alan 14 maddenin tamamına “Az” yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların en çok sorun yaşadıklarını düşündükleri ilk üç madde “Ödev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmelerini sağlayabilmede (AO=2,48, S=1,19)”, “Öğretilen bilgilerin uzun süreli olarak kalıcı olmasını sağlayabilmede (AO=2,45, S=1,13)” ve “Ders dışında da dersle ilgili araştırma yapmaya ve düşünmeye sevk edebilmede (AO=2,39, S=1,23)” maddeleridir.

Katılımcıların bu faktörde en az sorun yaşadıklarını düşündükleri ilk üç madde ise “Ders sürecinde sorulardan etkin yararlanabilme (AO=1,96, S=1,19)” “Ders süresini etkili ve dengeli kullanabilme (AO=1,97, S=1,24)” ve “Ders konusu ile günlük yaşam arasında bağlantı kurma (AO=2,02, S=1,30)” maddeleridir.

Tablo 5’te katılımcıların psikolojik destek, rehberlik ve iletişim sorunları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretim Elamanlarının Psikolojik Destek, Rehberlik ve İletişim Sorunları İle İlgili Görüşleri**

<i>Psikolojik Destek, Rehberlik ve İletişim Sorunları</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>
15 Zor öğrenen öğrencilerin öğrenme sorunlarının nedenlerini anlayıp önlem alabilmede	2,34	1,22
16 Öğrencilerime ihtiyaç duyduklarında psikolojik destek sağlayabilmede	2,27	1,21
17 Başarısı düşük öğrencilere eğitsel rehberlik yapabilmede	2,25	1,22
18 Sınıf içinde psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencileri tanıyabilmede	2,23	1,16
19 Öğrencilerimin psikolojik ihtiyaçlarını anlayabilmede	2,22	1,15
20 Ders dışı öğrenme çalışmaları ile ilgili rehberlik edebilmede	2,11	1,30
21 Öğrencileri mezuniyet sonrası yaşamları için bilgilendirme ve yönlendirme yapabilmede	2,06	1,24
22 Çoktan seçmeli soru hazırlayabilme	2,06	1,27
23 Öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşmaya dayalı bir ortam oluşturabilmede	2,03	1,25
24 Dersi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sunabilmede	1,95	1,20
25 Öğrencilerle ders içinde ve dışında etkili bir iletişim kurabilmede	1,91	1,30
26 Öğrenci ile iletişim ve ders aktarmada beden dilini etkili kullanabilmede	1,90	1,22
<b>PDRİS Psikolojik Destek, Rehberlik ve İletişim Sorunları (PDRİS) Ortalaması</b>	<b>2,09</b>	<b>1,07</b>

Tablo 5’de görüldüğü gibi katılımcılar psikolojik destek, rehberlik ve iletişim sorunları faktöründe yer alan 12 maddenin tamamına “Az” yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların psikolojik destek, rehberlik ve iletişim konusunda en çok sorun yaşadıkları ilk üç madde “Zor öğrenen öğrencilerin öğrenme sorunlarının nedenlerini anlayıp önlem alabilme (AO=2,34, S=1,22)”, “Öğrencilere ihtiyaç duyduklarında psikolojik destek sağlayabilme (AO=2,27, S=1,21)” ve “Başarısı düşük öğrencilere eğitsel rehberlik yapabile (AO=2,25, S=1,22)” maddeleridir.

Katılımcıların bu faktörde en az sorun yaşadıklarını düşündükleri ilk üç madde ise “Öğrenci ile iletişim ve ders aktarmada beden dilini etkili kullanabilme (AO=1,90, S=1,22)”, “Öğrencilerle ders içinde ve dışında etkili bir iletişim kurabilme (AO=1,91, S=1,30)” ve “Dersi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sunabilme (AO=1,95, S=1,20)” maddeleridir.

Tablo 6’da katılımcıların öğretim yeterlikleri sorunları genel puan ve alt faktörlerdeki görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterlikleri Sorunları Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

<i>Puanlar</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÖİYS	1. Kadın	77	2,27	1,05	187	0,868	.38
	2. Erkek	112	2,13	1,05			
PDRİS	1. Kadın	79	2,07	1,07	195	0,165	.86
	2. Erkek	118	2,10	1,06			
ÖYSÖ Genel	1. Kadın	75	2,17	1,03	184	0,450	.65
	2. Erkek	111	2,10	1,02			

Tablo 6’da da görüldüğü üzere katılımcıların ÖİYS [ $t_{(187)}=0,868$ ;  $p>.05$ ]; PDRİS [ $t_{(195)}=0,165$ ;  $p>.05$ ] ve ÖYSÖ Genel puandaki [ $t_{(184)}=0,450$ ;  $p>.05$ ] görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Kadın ve erkek öğretim elemanları her iki faktörde ve geneli açısından ilgili yeterliklerden “az” düzeyde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre yaşanan sorunların öğretim elemanlarının cinsiyetine göre farklılaşmayıp benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 7’de katılımcıların öğretim yeterlikleri sorunları genel puan ve alt faktörlerdeki görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.



**Tablo 7.** Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterlikleri Sorunları Konusundaki Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
ÖİYS	1. Lisans	7	96,14	2	9,86	.00	2-3
	2. Yüksek Lisans	56	66,78				
	3. Doktora	102	91,00				
PDRİS	1. Lisans	11	92,05	2	9,85	.00	2-3
	2. Yüksek Lisans	57	69,24				
	3. Doktora	103	94,63				
ÖYSÖ Genel	1. Lisans	7	90,64	2	10,71	.00	2-3
	2. Yüksek Lisans	55	65,05				
	3. Doktora	101	90,63				

Tablo 7'de de görüldüğü üzere katılımcıların ÖİYS [ $X^2_{(2)}=9,86$ ,  $p<.05$ ]; PDRİS [ $X^2_{(2)}=9,85$ ,  $p<.05$ ] ve ÖYSÖ Genel puandaki [ $X^2_{(2)}=10,71$ ,  $p<.05$ ] görüşleri eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili gruplar halinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ÖİYS boyutunda ( $U=2003,00$ ;  $p<.05$ ); PDRİS boyutunda ( $U=2054,00$ ;  $p<.05$ ) ve ÖYSÖ Genel puandaki ( $U=1891,00$ ;  $p<.05$ ) farklılığın yüksek lisans mezunu katılımcılar ile doktora mezunu katılımcılar arasında olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yüksek lisans mezunu katılımcıların doktora mezunu katılımcılara oranla daha az sorun yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 8'de katılımcıların öğretim yeterlikleri sorunları genel puan ve alt faktörlerdeki görüşlerinin göreve göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterlikleri Sorunları Konusundaki Görüşlerinin Göreve Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Görev	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
ÖİYS	1. Öğretim Üyesi	77	95,96	2	4,38	.11	-
	2. Öğretim Gör/Okut.	89	79,72				
	3. Arş. Gör.	8	92,56				
PDRİS	1. Öğretim Üyesi	79	104,03	2	8,91	.01	1-2
	2. Öğretim Gör/Okut.	94	80,20				
	3. Arş. Gör.	8	89,31				
ÖYSÖ Genel	1. Öğretim Üyesi	75	95,79	2	5,43	.06	-
	2. Öğretim Gör/Okut.	88	77,65				
	3. Arş. Gör.	8	86,13				

Tablo 8'de görüldüğü üzere katılımcıların ÖİYS faktörü [ $X^2_{(2)}=4,38$ ;  $p>.05$ ] ve ÖYSÖ Genel [ $X^2_{(2)}=5,43$ ;  $p>.05$ ] puandaki görüşleri göreve göre istatistiksel olarak farklılaşmazken, PDRİS [ $X^2_{(2)}=8,91$ ;  $p<.05$ ] faktöründeki görüşleri göreve göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

PDRİS faktöründeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili gruplar halinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre PDRİS faktöründeki farklılık öğretim üyesi katılımcılar ile öğretim görevlisi/okutman katılımcılar arasındadır ( $U=2760,00$ ;  $p<.05$ ). PDRİS faktöründeki sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretim üyesi katılımcıların öğretim görevlisi/okutman katılımcılara oranla daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 9'da katılımcıların öğretim yeterlikleri sorunları genel puan ve alt faktörlerdeki görüşlerinin hizmet yılına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterlikleri Sorunları Konusundaki Görüşlerinin Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Hizmet Yılı	n	AO	S	sd	F	p
ÖİYS	1. 0-7 yıl	30	1,97	,89	3-170	1,51	.21
	2. 8-15 yıl	53	2,12	,92			
	3. 16-25 yıl	47	2,30	1,06			
	4. 26 ve fazla yıl	41	2,45	1,20			
PDRİS	1. 0-7 yıl	30	1,84	,94	3-175	1,73	.16
	2. 8-15 yıl	54	1,95	,91			
	3. 16-25 yıl	50	2,17	1,15			
	4. 26 ve fazla yıl	42	2,33	1,11			
ÖYSÖ Genel	1. 0-7 yıl	30	1,91	,90	3-167	1,66	.17
	2. 8-15 yıl	52	2,03	,87			
	3. 16-25 yıl	46	2,24	1,07			
	4. 26 ve fazla yıl	40	2,38	1,13			

Tablo 9’da da görüldüğü üzere katılımcıların ÖİYS faktörü [ $F_{(3-170)}=1,51$ ;  $p>.05$ ]; PDRİS faktörü [ $F_{(3-175)}=1,73$ ;  $p>.05$ ] ve ÖYSÖ Genel puandaki [ $F_{(3-167)}=1,66$ ;  $p>.05$ ] hizmet yılına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Öğretim elemanlarının hizmet yıllarının az ya da çok olmasına bağlı olmadan, gerek öğrenme-öğretme ilkelerinden yararlanma gerekse öğrencilere psikolojik destek sağlama, rehberlik yapma ve iletişim kurma yeterliklerini kullanmada benzer düzeylerde sorunlar yaşamaktadırlar.

Tablo 10’da katılımcıların öğretim yeterlikleri sorunları genel puan ve alt faktörlerdeki görüşlerinin uzmanlık alanlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterlikleri Sorunları Konusundaki Görüşlerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Uzmanlık Alanı	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
ÖİYS	1. Sosyal Bilimler	91	100,55	18,67	4	.00	1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	2. Fen Bilimleri	25	91,56				
	3. Dil Bilimleri	31	73,21				
	4. Güzel Sanatlar	17	49,56				
	5. Spor Bilimleri	11	77,18				
PDRİS	1. Sosyal Bilimler	93	100,74	13,49	4	.00	1-3, 1-4, 2-4
	2. Fen Bilimleri	26	100,98				
	3. Dil Bilimleri	32	77,38				
	4. Güzel Sanatlar	18	57,75				
	5. Spor Bilimleri	13	87,92				
ÖYSÖ Genel	1. Sosyal Bilimler	89	96,52	15,11	4	.00	1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	2. Fen Bilimleri	25	93,16				
	3. Dil Bilimleri	30	74,20				
	4. Güzel Sanatlar	17	50,18				
	5. Spor Bilimleri	11	80,00				

Tablo 10’da da görüldüğü üzere katılımcıların ÖİYS faktörü [ $X^2_{(4)}=18,67$ ;  $p<.05$ ]; PDRİS faktörü [ $X^2_{(4)}=13,49$ ;  $p<.05$ ] ve ÖYSÖ Genel [ $X^2_{(4)}=15,11$ ;  $p>.05$ ] puandaki görüşleri uzmanlık alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili gruplar halinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

ÖİYS faktöründeki farklılık “sosyal bilimler alanındaki katılımcılar ile dil bilimleri alanındaki katılımcılar ( $U=923,50$ ;  $p<.05$ ); sosyal bilimler alanındaki katılımcılar ile güzel sanatlar alanındaki katılımcılar ( $U=350,50$ ;  $p<.05$ ); fen bilimleri alanındaki katılımcılar ile güzel sanatlar alanındaki katılımcılar ( $U=113,50$ ;  $p<.05$ ); dil bilimleri alanındaki katılımcılar ile güzel sanatlar alanındaki katılımcılar ( $U=166,50$ ;  $p<.05$ )” arasındadır.

PDRİS faktöründeki farklılık “sosyal bilimler alanındaki katılımcılar ile dil bilimleri alanındaki katılımcılar ( $U=1075,00$ ;  $p<.05$ ); sosyal bilimler alanındaki katılımcılar ile güzel sanatlar alanındaki katılımcılar ( $U=449,50$ ;  $p<.05$ ); fen bilimleri alanındaki katılımcılar ile güzel sanatlar alanındaki katılımcılar ( $U=141,50$ ;  $p<.05$ )” arasındadır.

ÖYSÖ Genel puandaki farklılık “sosyal bilimler alanındaki katılımcılar ile dil bilimleri alanındaki katılımcılar (SO=47,38; ST=1421,50); sosyal bilimler alanındaki katılımcılar ile güzel sanatlar alanındaki katılımcılar (U=362,00; p<.05); fen bilimleri alanındaki katılımcılar ile güzel sanatlar alanındaki katılımcılar (U=115,50; p<.05); dil bilimleri alanındaki katılımcılar ile güzel sanatlar alanındaki katılımcılar (U=163,00; p<.05)” arasındadır.

Tablo 11’de katılımcıların öğretim yeterlikleri sorunları genel puan ve alt faktörlerdeki görüşlerinin pedagojik formasyon eğitimi alma durumlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterlikleri Eğitim İhtiyacı Konusundaki Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Pedagojik Formasyon Eğitimi Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
ÖİYS	1. Eğitim Fakültesi Mezunu	35	78,73	3	1,80	.61
	2. Pedagojik Formasyon Sertifikalı	41	71,39			
	3. Birkaç Ders Almış	67	82,53			
	4. Pedagojik Formasyon Yok	14	85,07			
PDRİS	1. Eğitim Fakültesi Mezunu	38	78,51	3	1,77	.62
	2. Pedagojik Formasyon Sertifikalı	41	79,09			
	3. Birkaç Ders Almış	66	80,08			
	4. Pedagojik Formasyon Yok	16	95,59			
ÖYSÖ Genel	1. Eğitim Fakültesi Mezunu	35	76,14	3	1,11	.77
	2. Pedagojik Formasyon Sertifikalı	41	72,59			
	3. Birkaç Ders Almış	64	79,69			
	4. Pedagojik Formasyon Yok	14	85,29			

Tablo 11’de görüldüğü üzere katılımcıların ÖİYS faktörü [X<sup>2</sup>(3)=1,80; p>.05]; PDRİS faktörü[X<sup>2</sup>(3)=1,77; p>.05] ve ÖYSÖ Genel puandaki [X<sup>2</sup>(3)=1,11; p>.05] görüşleri pedagojik formasyon eğitimi alma durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, üniversite öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri sorunları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretim elemanları öğretim yöntem ve ilkelerinden etkin yararlanma (ÖİYS), öğrencilere rehberlik etme ve iletişim kurma yeterlikleri (PDRİS) konusunda az sorun yaşamaktadır. Buna göre öğretim elemanlarının gerek her bir yeterlik gerekse faktörün geneli açısından “az” düzeyde zorlandıkları; bu nedenle de genel olarak bu yeterliklerin geliştirilmesi konusunda önemli bir eğitim ihtiyacı içerisinde olmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri konularında kısa süreli de olsa bir eğitim almalarının yararlı olacağı söylenebilir. Bu bağlamda YÖK’ün 1999-2000 eğitim-öğretim yılından itibaren başlatmış olduğu uygulama, düşünce ve ilke olarak olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte bu uygulamanın etkililiği ile ilgili bir araştırmaya rastlanmadığından bu uygulamanın etkileri ile ilgili bir değerlendirmede bulunmanın zor olduğu belirtilmelidir. Ancak “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” gibi iki temel dersin doktora öğrencilerine verilmiş olması dahi, belirli bir farkındalığın oluşturulması açısından çok önemlidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın 1994 yılında uygulamaya başladığı “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında, eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirmeye dönük girişimleri vardır. Ancak bu uygulamaların sonuçlarının ve yansımalarının değerlendirilmesine dönük yeterli çalışmalar olduğu söylenemez (Durmuşçelebi, 2017, 162).

Katılımcılar öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma ve psikolojik destek, rehberlik ve iletişim konularında fazla sorun yaşamadıklarını belirtmiş olsalar da bu iki boyutta bazı sorunlar öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma boyutunda “ödev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmelerini sağlama; öğretilen bilgilerin uzun süreli olarak kalıcı olmasını sağlama ve ders dışında da dersle ilgili araştırma yapmaya ve düşünmeye sevk edebilme”; psikolojik destek, rehberlik ve iletişim boyutunda ise “zor öğrenen öğrencilerin öğrenme sorunlarının nedenlerini anlayıp önlem alabilme; öğrencilerine ihtiyaç duyduklarında psikolojik destek sağlayabilme ve başarısı düşük öğrencilere eğitsel rehberlik yapabilme” konularında daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Buna göre öğretim elemanlarının öğrencilerde zamanı iyi değerlendirme, öğrenme sorumluluklarını üstlenme, etkin düşünme ve öğrenilenleri hatırlamalarına yardımcı olma konularında; rehberlik ve iletişim ile ilgili olarak ise öğrencilere psikolojik

destek sağlama ve başarısı düşük öğrencilere rehberlik etme konularında kısmen de olsa daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

Alanyazında benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Durmuşçelebi (2017, s. 174-175), alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarında öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirirken öğretim yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri; buna karşılık öğrenci görüşlerine dayanarak yaptığı kendi çalışmasında öğretim elemanlarının bu yeterlikleri “bazen” düzeyinde gerçekleştirebildiklerini belirlediğini ifade etmektedir. Durmuşçelebi, 1996 yılında yapmış olduğu tez çalışmasın öğretmen yeterliklerine ilişkin davranışları öğretim elemanlarının üçte birinden fazlasının hiçbir zaman göstermediği ve üçte birinin de bazen gösterdiğini aktarmaktadır. Davranışları gösteren öğretim elemanlarının da söz konusu davranışları bazen gösterdikleri araştırmanın başka bir sonucudur. Durmuşçelebi, Çolak ve Meliköylü (2016, s. 380) tarafından yapılan öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklığı konulu çalışmasında ise öğretim elemanlarının bu davranışları sık sık gösterdikleri belirlenmiştir. Şen ve Erişen de (2002, s. 115) benzer şekilde öğretim elemanlarının ancak bir kısmının gerekli öğretim yeterliğine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Özbek ve Yeşil’in (2009) yaptıkları çalışmada, öğretim elemanlarının yeterliklerinin “iyi düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Arslantaş (2011, s. 502-504) ise öğretim elemanlarının davranışlarının iletişim, öğretim yöntem teknikleri ve ölçme değerlendirme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirlemiştir.

Kuru (2017, s. 410-411) tarafından öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin öğretim elemanı özdeğerlendirmesi ve öğrenci değerlendirmeleri arasında öğrencilerin yeterli görmelerinin daha düşük düzeyde kaldığı yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgu çerçevesinde öğrencilere daha kaliteli ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlamak, sınıf içerisinde çok daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin daha istekli bir şekilde sürece katılımını sağlamak için öğretim elemanlarının öğrencilerin istek ve beklentileri ile öğretim sürecinin gereklerini daha fazla dikkate alınması gerektiğini belirtilmiştir. Akar ve Aydın (2017, s. 1349), yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini çoğunlukla gerçekleştirdiklerini; buna karşılık öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama yeterliklerinin ise orta düzeyde yeterli olarak uygulayabildiklerini belirlemiştir. Acar ve diğerleri de (2010, s. 1039) öğretim elemanlarının planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri kullanımı, öğretim materyali hazırlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, motivasyon ve ölçme değerlendirme konularında eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2017, s. 187-191) ise çalışmalarında öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim sorunlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında özellikle; “öğretim elemanlarının eleştiriyeye açık olma durumları”, “öğretim elemanlarının sınıf içi ve dışı davranış tutarsızlığı”, “öğretim elemanlarının öğrencileri dinleme düzeyi”, “araştırma görevlilerinin öğrencilere karşı tavrı”, “öğretim elemanlarının egosantrik davranışlarının olması” ve “öğretim elemanlarının sunum becerilerinin düzeyi” olduğunu belirlemiştir. Diğer taraftan da araştırmacılar, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada özellikle “öğretim elemanlarının siyasî ve dinî görüşünü belli etmesi”, “aralarındaki statü farkı” ve “not kaygısı” çekincelerinin olduğunu gözlemişlerdir. Buna göre öğrenci-öğretim elemanı iletişimine bağlı olarak yaşanan bu sorunların, öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini sergilemesi konusunda yaşadıkları zorlukların önemli bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir.

Katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma ve psikolojik destek, rehberlik ve iletişim konularında yaşadıkları sorunlar cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Buna göre kadın ve erkek öğretim elemanlarının gerek öğrenme öğretme ilkeleri gerekse öğrencilere psikolojik destek ve rehberlik konusunda eğitim ihtiyaçlarının az olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma ve psikolojik destek, rehberlik ve iletişim konularında yaşadıkları sorunlar eğitim durumlarına (düzeylelerine) göre farklılaşmaktadır. Lisans mezunu öğretim elemanları özellikle yüksek lisans mezunlarına göre daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Ancak buradaki farklılık yüksek lisans mezunları ile doktora mezunları arasındadır. İlginç bir şekilde, bu boyutlarda en az sorun yaşayan grup yüksek lisans mezunu katılımcılardır. Bu grup genelde üniversitenin yabancı diller yüksekokulunda görev yapan okutmanlardan oluşmaktadır. Okutmanlar, bir yıllık zorunlu dil hazırlığı eğitimi alan öğrenciler ile eğitim yapmaktadır. Üniversite eğitimine başlayabilmek için dil hazırlık eğitimi geçmek zorunda olan öğrencilerden oluşan bir öğrenci grubu ile çalışan katılımcılar daha az sorun yaşıyor olabilirler.

Katılımcıların sadece psikolojik destek, rehberlik ve iletişim konularında yaşadıkları sorunlar görev değişikliğine göre farklılaşmaktadır. PDRİS faktöründeki yeterlikleri sergilemede öğretim üyeleri daha çok sorun yaşamaktadırlar. Bu boyuttaki farklılık da daha çok sorun yaşayan öğretim üyesi katılımcılar ile görece olarak daha az sorun yaşayan öğretim görevlisi/okutman katılımcılar arasındadır. Başka bir ifade ile öğretim üyeleri, öğretim görevlisi/okutman ve araştırma görevlilerine göre öğretim süreçlerinde öğrencilere psikolojik destek sağlama, rehberlik etme ve iletişim kurma konusunda daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Bu durum, öğretim üyelerinin enerjilerinin ve zamanlarının diğerlerine göre daha fazla kısmını akademik çalışmalarına ayırmalarından ve öğrencilerle birebir iletişim ve etkileşim kurmaya fırsat bulamamalarından kaynaklanabilir. Diğer taraftan araştırma görevlilerinin bu konulardaki sorunları daha az yaşamaları, sınıf içi öğretim ortamlarında öğrencilerle uzun süreli diyaloglarda bulunmalarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte araştırma görevlilerinin, danışmanı oldukları öğrencilerle ders dışında danışmanlık vesilesiyle daha fazla iletişim ve etkileşim kurmaları da bu konuda onlara özellikle birebir diyalog kurmada deneyim oluşturmuş olabilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma ve psikolojik destek, rehberlik ve iletişim konularında yaşadıkları sorunlar hizmet yıllarına göre farklılaşmamaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının hizmet yıllarının az ya da çok olmasının, gerek öğrenme-öğretme ilkelerinden yararlanma gerekse öğrencilere psikolojik destek sağlama, rehberlik yapma ve iletişim kurma yeterliklerini kullanmada sorun/zorluk yaşama düzeyleri üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma; psikolojik destek, rehberlik ve iletişim ve öğretim yeterlikleri konularında yaşadıkları sorunlar uzmanlık alanlarına göre farklılaşmaktadır. Alt boyutlarda ve genel olarak en çok sorun yaşayan grup “sosyal bilimler ve fen bilimleri” alanlarındaki katılımcılar iken en az sorun yaşayan gruplar ise “güzel sanatlar ve dil bilimleri” alanlarındaki katılımcılardır ve bu gruplar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, güzel sanatlar alanlarının yetenekle daha fazla ilişkili olmasından ve öğretim uygulamalarının daha fazla uygulama odaklı olmasından kaynaklanabilir. Yetenek ve uygulama içerikli derslerde sözel iletişimin daha az olması, sözel iletişime dayalı olan bazı zorluklarla karşılaşılmasını beraberinde getiriyor olabilir. Nitekim yetenek ve uygulama odaklı bir kapsama sahip olan spor bilimleri alanı öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri ile ilgili sorunları/zorlukları yaşama düzeylerinin sosyal ve fen bilimlerindeki öğretim elemanlarına göre düşük olması bu yorumu destekler nitelikte değerlendirilebilir. Buna karşılık dil bilimlerinde uzman olan öğretim elemanlarının spor bilimlerinde uzman öğretim elemanlarına göre anlamlı düzeyde olmasa da daha az sorun yaşamalarının ilginç olduğu söylenebilir. Özellikle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının öğrencilerin anlama ve yorumlama yapmalarından ziyade kelime, kalıp cümle ve gramer kuralı ezberletmeye yönelmeleri böyle bir bulguyu ortaya çıkarmış olabilir. Diğer taraftan özel öğretim yöntemleri açısından dil öğretiminde film izleme, sesli materyalleri dinleme etkinlikleri çerçevesinde öğretim elemanı-öğrenci arasındaki etkileşimin daha az olması da bu bulgu üzerinde etkili olmuş olabilir.

Durmuşçelebi, Çolak ve Meliköyle (2016, s. 382), öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıklarının derslere göre anlamlı düzeyde değiştiğini belirlemişlerdir. Öğretim elemanlarının alanlarına göre öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Eğitim bilimciler bu davranışları en sık, eğitim bilimci olmayan alan eğitimcileri ise en az sıklıkta bu davranışları göstermişlerdir. Arslantaş (2011, s. 504) da çalışmasında öğretim elemanlarının fakülterlere göre öğretim ve iletişim yeterlikleri konusundaki yeterlik düzeyleri arasında farklılıkların bulunduğunu; eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının daha yeterli durumda olduklarını belirlemiştir.

Katılımcıların öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma; psikolojik destek, rehberlik ve iletişim ve öğretim yeterlikleri konularında yaşadıkları sorunlar pedagojik formasyon eğitimi alma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Aradaki farklar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da en az sorun yaşayan gruplar pedagojik formasyon sertifikalı ve eğitim fakültesi mezunu olan katılımcılar; en çok sorun yaşayanlar ise küçük bir farkla da olsa birkaç ders almış olanlar ile pedagojik formasyon eğitimi almamış olanlardır. Bu durum ilginç olarak değerlendirilebilir. Zira pedagojik formasyon eğitimi almış olan öğretim elemanlarının gerek öğrenme-öğretme ilke ve yöntemlerinden yararlanma gerekse rehberlik etme ve iletişim kurma yeterlikleri konusunda anlamlı düzeyde daha az sorun yaşamaları beklenirdi. Bu durum, pedagojik formasyon eğitimi çerçevesinde de bu yeterliklerin kazandırılmasına gerekli önemin verilmemesinden ya da öğretmenlik mesleğinin icrası aşamasında alan bilgisinin daha öne çıkartılmasından kaynaklanabilir. Durmuşçelebi, Çolak ve Meliköylü (2016, s. 383), yaptıkları araştırma sonunda eğitim bilimci öğretim elemanlarının etkili öğretmen davranışlarını en sık gösterenler olduğunu; buna karşılık alanı eğitim bilimleri olmayan öğretim elemanlarının ise bu davranışları en az gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve alanyazındaki tespit ve tahliller sonunda öğretim elemanlarının pedagojik formasyon yeterliklerini sergileme konusunda genel olarak sorun/zorluk yaşamadıkları söylenebilir. Bu durum, bu konularda eğitim eğitsel destekle giderilebilecek önemli düzeyde bir sorunun yaşanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanma yeterlikleri ve rehberlik, psikolojik destek ve iletişim konularında çok az da olsa sorun yaşadıkları; bu nedenle kısa süreli bir eğitim sürecinden geçirilmelerinin yararlı olacağı söylenebilir. Bu çerçevede özellikle;

- Öğretim ilke ve yöntemleri bağlamında öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığını sağlama, öğrenme sorumluklarını üstlenme ve öğrenmeye karşı motive edilmeleri,

- Psikolojik destek, rehberlik ve iletişim konularında ise zor öğrenen öğrencilerin öğrenme sorunlarına dönük tedbirler alma, öğrencilere ihtiyaç duyduklarında psikolojik destek sağlama ve başarısı düşük öğrencilere eğitsel rehberlik yapma konularında zorlandıkları dikkate alınarak kısa süreli bir eğitim sürecinden geçirilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Nitekim Acar vd. (2010, s. 1039) öğretim elemanlarının planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri kullanımı, öğretim materyali hazırlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, motivasyon ve ölçme değerlendirme konularında eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2017, s. 192) ise öğretim elemanlarına dönük olarak iletişim yeterlikleri ve öğrencilerin iletişim çekincelerinden kurtarılmaları için eğitim verilmesini ya da öğretim elemanlarının bu konulardaki eksiklerini gidermek üzere kendilerinin önlem almalarını önermişlerdir. Şen ve Erişen (2002, s. 115) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler gözüyle öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri açısından birtakım yeterlik sorunları yaşandığı gözlenmiştir.

Diğer taraftan, araştırmanın öğretim elemanlarının düşüncelerine dayanarak yapıldığı göz önüne alındığında, benzer bir araştırmanın da öğrenci değerlendirmelerine dayanarak yapılmasının yararlı olacağı; böylelikle karşılaştırma imkanının ve öğretim elemanları tarafından fark edilmeyen öğretim yeterlikleri ile ilgili sorunların belirlenebileceği söylenebilir. Nitekim Şen ve Erişen'in (2002, 114-115) yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmelerinin, öğretim elemanlarının özdeğerlendirmelerine göre daha olumsuz yönde olduğunu belirtmeleri, bu düşünceyi teyit eder niteliktedir.

Bunun yanı sıra, nicel olarak ve bütüncül bir bakış açısı ile yapılandırılan bu araştırmaya ek olarak nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve öğretimin planlama, öğretim yöntemlerinin kullanımı, öğretim ilkelerinden yararlanma, öğretim materyali hazırlama ve yararlanma, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, eğitim ortamı düzenleme, iletişim, psikolojik destek, rehberlik ve yönlendirme boyutları ile ilgili detaylı araştırmaların yapılmasının, daha derinlikle tespitlerin yapılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bununla birlikte, bu araştırma bulgularından hareket edilerek öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikler konusunda yaşadıkları zorlukların giderilmesine katkı sunmak üzere uygulanabilecek bir hizmet içi eğitim programında şu noktaların dikkate alınması önerilebilir:

Öğrenme-öğretme ilkeleri ile ilgili olarak öğrenme sorumluluğunun kazandırılması ve öğrenme motivasyonunun artırılması ile öğrenme güclüğü çeken öğrencilerin tespiti, zorlukların teşhis edilmesi ve gerek psikolojik gerekse öğrenme tekniği yeterliklerini geliştirilmesi, öğrencilere psikolojik destek sağlama ve eğitsel rehberlikte bulunma konularına odaklanması gerektiği belirtilmelidir. Bu kapsamda lisans mezunu öğretim elemanları ile öğretim üyelerine, öğretim elemanlarına; görev yılı fazla olan öğretim elemanlarına, sosyal ve fen bilimleri alanlarında uzmanlaşmış öğretim elemanlarına, herhangi bir pedagoji eğitimi almamış öğretim elemanlarına eğitime alma konusunda öncelik verilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu ifade edilen kapsam ve hedef kitle çerçevesinde öğrenme ve öğretme ilkeleri, öğrenme sorumluluğu ve motivasyonu, öğrenme güclüğü olan öğrencilerin tespiti ve yardım teknikleri, eğitsel rehberlik ve iletişim teknikleri konularında dikkat çekme ve farkındalık oluşturma amaçlı olarak ikişer saat olmak üzere toplamda sekiz saatlik bir hizmet içi eğitim sürecinden geçmelerinin yararlı olacağı söylenebilir.

### Etik Beyan

"Üniversite Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri Sergileme Konusunda Yaşadıkları Sorunlar/Zorluklar ve Eğitim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmanın verileri 2019 yılı eylül-aralık ayları arasında toplanmıştır. Bu araştırmanın verileri 01.01.2020 tarihinden önce toplandığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır. Makalenin yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Kaynakça

- Acar, F. E., Kılıç, A., Ay, Ş., Vardar, A. K. ve Kara, R. (2010). Öğretim elemanlarının pedagojik formasyon ihtiyacı. *International Conference on New Trends in Education and their Implications*. 11-13 Kasım 2010, Antalya.
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: Biliş Yayinevi.
- Akar, H. ve Aydın, S. (2016). Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonu arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1344-1352.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim strateji yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayinevi.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Durmuşçelebi, M. (2017). Düünden bugüne öğretim üyelerinin öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 17(12), 155-178.
- Durmuşçelebi, M., Çolak, M. ve Meliköylü, N. Y. (2016). Öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklığı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 365-386.
- Dursun, F. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(23), 89-120.
- Kamu Denetçiliği Kurumu (2016). T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu (Ombudsmanlık) kararı. <https://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/Formasyon%20Derslerinin%20Doktora%20%C3%83%E2%80%93%C3%84%C5%B8rencileri%20%C3%84%C2%B0%C3%83%C2%A7in%20Zorunlu%20Tutulmas%C3%84%C2%B1%20Uygulamas%C3%84%C2%B1n%C3%84%C2%B1n%20Kald%C3%84%C2%B1r%C3%84%C2%B1mas%C3%84%C2%B1.pdf>. Erişim Tarihi: 15.03.2020.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, M. F., Sungurtekin, D. ve Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-195.
- Kuru, O. (2017). Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 403-416. doi:10.24315/trkefd.303872
- Özbek, R. ve Yeşil, R. (2009). Ortaöğretim alanı öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 111-128.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2018). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Ş., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yelken vd. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşil, R. ve Yeşil, S. (2014). *Eğitim programları ve öğretim: öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Sonçağ Yayınları.
- Yılman, M. (2007). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

## EXTENDED ABSTRACT

Education has been one of the most important agenda items of humanity throughout history. Undoubtedly, teachers constitute one of the most important components of the educational processes. Although teaching is as old as humanity, it has been around two hundred years since it was defined a job and became a professional occupation.

As of today, the teaching profession is placed on a triple chimney: general culture, field knowledge, and pedagogical competencies. In reviewing the literature, it is observed that pedagogical competencies can be gathered under the dimensions of planning, implementation, and evaluation in the most general sense. It is frequently expressed by educators, writers, and scientists that these three basic dimensions should be built on many disciplines such as psychology, sociology, philosophy, technology, and economy.

Qualified teaching requires planning, implementation, and evaluation dimensions to be sufficient. Undoubtedly, one of the most determining factors in the implementation of qualified teaching is teacher qualification. Although it is expressed from time to time that the teaching competence is related to the innate ability aspect, there is a general consensus among scientists, thinkers, and educators that there is an educational problem both in discovering and developing this ability.

As it is known, teachers are replaced by teaching staff in higher education institutions. Faculty members have two main roles: academician and instructor. While academics express the dimension related to scientific researches carried out in universities, teaching staff prioritizes the dimension of higher

education institutions regarding the teaching affairs in student training processes. It can be said that the most basic aspect that separates the role of teaching staff from academics is its teaching competencies.

Teaching competence includes the features acquired through education. Today, basically two ways are followed in training qualified teachers through education. The first is the pre-service processes, which include the steps of selecting, training, and appointing pre-service teachers before the service; the second is to determine the training needs of available/current teachers and to work on training and development while in service. The common point of both is the determination of the educational needs of individuals in terms of the teaching profession and the implementation of corrective education programs.

The aim of this research is to identify the educational needs of the faculty members working in universities and identify their problems and difficulties in demonstrating these competencies. In this way, it is aimed to reach scientific data for a training program that will be prepared in order to improve the teaching competencies of faculty members.

This research has a descriptive and quantitative study feature carried out in the scanning model. Teaching competency difficulties faced by faculty members, regarding the problems they experienced in their educational processes, were tried to be determined based on their assessments/evaluations. The working field of the research is composed of full-time faculty members at the Kyrgyz-Turkish Manas University (KTMU) in the 2019-2020 academic year. Analyzes consist of 204 teaching members who responded to the data collection tool, 83 of them are women and 121 are men.

The data of the research were collected directly from the study group with the "Teaching Competency Problems Scale (TCPC)" developed by the researchers. The scale is a five-point Likert-type scale prepared to determine the level of difficulties faced by faculty members related to teaching competencies during the teaching processes. The TCPC consists of 26 items collected under 2 factors. KMO value of .973 at the end of validity and reliability analysis of the scale; Bartlett Sphericity Test values [ $\chi^2=5812,540$ ;  $SD=325$ ;  $p<.01$ ]; Cronbach's Alpha reliability coefficient was determined as .98. Descriptive statistical, t-test, ANOVA, Kruskal Wallis H test and Mann Whitney U test were used to analyze the data. Difference tests,  $p <.05$  level was accepted as sufficient for significance.

The results reached at the end of the research can be summarized as follows:

1. The faculty members generally have a "low" level of problem in displaying their teaching competencies. At the same time, they experience more problems related to providing students to fulfill their homework and responsibilities in a timely manner, ensuring that the taught information is permanent for a long time, directing students to research and thinking outside the classroom, determining the causes of learning problems of difficult learners, taking precautions, providing psychological support and educational guidance to students.

2. While the quality and quantity of the difficulties experienced do not differ according to the gender, years of service, and pedagogical training of the faculty members, they differ according to their education levels, job titles, and discipline.

3. Undergraduates experience more problems than graduates, as well as faculty members, faculty staff more than lecturers, experts in social and natural science more than experts in fine arts and linguistics.

These findings were discussed and interpreted accompanied by a literature review. At the end of the study, it can be said that it would be beneficial within the scope of the target audience to go through an eight-hour in-service training process: two hours on learning and teaching principles, two hours on learning responsibility and motivation; two hours on the identification of students with learning disabilities and aid techniques, and two hours on educational guidance and communication techniques.