



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÜNİVERSİTELERİN ÖĞRETİM, BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE TOPLUMA HİZMET
İŞGÖRÜLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME BAKIMINDAN EĞİTİM DURUMLARININ NİTELİĞİ

Alev ORHAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÜNİVERSİTELERİN ÖĞRETİM, BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE TOPLUMA HİZMET
İŞGÖRÜLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME BAKIMINDAN EĞİTİM DURUMLARININ NİTELİĞİ

QUALITY OF EDUCATIONAL SITUATIONS IN UNIVERSITIES IN TERMS OF
FULFILING THEIR INSTRUCTIONAL, SCIENTIFIC RESEARCH AND COMMUNITY
SERVICE DUTIES

Alev ORHAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Alev ORHAN'ın hazırladığı "Üniversitelerin Öğretim, Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İşgörülerini Gerçekleştirme Bakımından Eğitim Durumlarının Niteliği" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ İmza

Jüri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU İmza

Jüri Üyesi Prof. Dr. Nuri DOĞAN İmza

Jüri Üyesi Prof. Dr. Gülgün ALPAN İmza

Jüri Üyesi Doç. Dr. Özge CAN ARAN İmza

İkinci Tez Danışmanı
(İkinci tez danışmanı yoksa
bu bölümü tamamen
kaldırınız.)

Unvan Ad SOYADI

Enstitü Yönetim Kurulunun
..../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin yükseköğretimin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörüsünü gerçekleştirme bakımından eğitim durumlarının niteliğine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında URAP sıralaması temel alınarak alt, orta ve üst grupta yer alan üç devlet üniversitesindeki eğitim ve tıp fakültelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde 278 öğretim elemanı ve 855 üniversite öğrencisinden, nitelde ise 31 öğretim elemanı ve 21 üniversite öğrencisinden görüş alınmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği”, “Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini Değerlendirme Ölçeği” ve “Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği” olmak üzere üç ölçek üzerinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim işgörüsünde üniversite ve fakülte temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı fark oluştururken, üniversite ve fakülte ortak etkisinin ise anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerinde ise fakültenin temel etkisi üç faktörde anlamlı fark göstermezken, üniversitenin temel etkisinin iki faktör için anlamlı fark gösterdiği, tek faktör için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite ve fakülte ortak etkisinin ise üç faktör içinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Üniversitelerdeki öğrencilerinin yükseköğretimin eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim işgörüsünü gerçekleştirme görüşleri ortaya konulmuştur. Üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsünde üniversitenin ve fakültenin temel etkisinin iki faktör için istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Üniversite ve fakülte ortak etkisinin ise sadece rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktöründe istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: yükseköğretim, öğretim elemanı, üniversite öğrencisi, öğretim hizmetinin niteliği, topluma hizmet, bilimsel araştırma, ölçek geliştirme, eğitim durumları

Abstract

The aim of the research is to detect the level of instructors' realisation of teaching, scientific research and community service tasks related to the quality of education in higher education and to determine their views on this issue. Correlational survey model, one of the general survey models, was used in the study. The research is based on the URAP ranking in the 2021-2022 academic year and it was carried out in the education and medicine faculties of three state universities in the lower, middle and upper groups. In the study, opinions of 278 lecturers and 855 university students were obtained in gathering quantitative data whereas opinions were obtained of 31 lecturers and 21 university students in qualitative data. The recommendation by the quantitative data researcher was collected over three studies: "Scale for Evaluating the Quality of Teaching Service of Faculty Members", "Scale for Evaluating the Quality of Teaching Service of the Higher Education", and "Scale for Evaluating the Quality of Teaching Service of the Whole University". As a result of the research, while the main effect of university and faculty created a statistically significant difference in teaching service, the joint effect of university and faculty did not create a significant difference. While the main effect of the university showed a significant difference for two factors, but not for one, it did not reveal a significant difference for three factors in the scientific research and community service functions. It was also seen that the joint effect of both universities and faculties did not make a significant difference in three factors. The views of the students in universities regarding the quality of the educational status of higher education were revealed. According to university students, it was found that the main effect of the university and the faculty on the teaching service is statistically significant for two factors. It was found that the joint effect of the university and the faculty was statistically significant only in the factor of guidance service and assessment of the level of student development.

Keywords: higher education, lecturer, university student, quality of teaching service, service to society, scientific research, scale development, educational status

Teşekkür

Doktora programının başından sonuna kadar büyük emek ve zaman harcıyarak bana destek olan, güvenen, yardım ve rehberliğini esirgemeyen, akademik deneyimi ve bilgisi ile yolumu aydınlatan, akademik duruşuyla örnek aldığım, hayatının her anında bilimi yaşayan ve yaşatan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tez sürecimin her aşamasında çok yoğun çalışmasına rağmen zaman ve emeğini esirgemeyerek değerli katkılarda bulunan, güdüleyici tutumuyla bana güç veren ve cesaretlendiren kıymetli hocam Prof. Dr. Nuri DOĞAN'a, bilgisiyle, yakın ilgi ve rehberliğiyle güç veren, önerileriyle çalışmama değer katan kıymetli hocam Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN'a, akademik rehberliğiyle çalışmama değer katan, samimiyeti ile güç veren değerli hocam Prof. Dr. Fatma HAZİR BIKMAZ'a ve Doç. Dr. Özge CAN ARAN'a, tez çalışmam boyunca zamanını, emeğini, bilgisini esirgemeyen ve bana her konuda destek olan değerli hocam Arş. Gör. Dr. İpek DERMAN'a, doktora ders sürecinde ve sonrasında bana desteğini esirgemeyen, akademik bilgisi ve tutumuyla motive eden değerli hocam Prof. Dr. Eda GÜRLEN'e, istatistik alanındaki bilgi ve deneyimi ile yol gösteren, emeğini ve zamanını esirgemeyen Prof. Dr. Necati Alp ERİLLİ hocama çok teşekkür ederim.

Fedakârlık, sevgi, sabır ve güzelliğin temsili olan canım anneme ve babama, tanıştığımız günden bu yana her daim sevgisiyle bana güç veren, sonsuz sabır ve desteğiyle beni her zaman cesaretlendiren eşim Ahmet Turan ORHAN'a ve hayatıma girmesiyle bana mucizeyi yaşatan, ona yaşamı öğretirken bana yaşamayı öğreten, dünyamı aydınlatan oğlum Muhammed Efe ORHAN'a teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xv
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xviii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Eğitim Sisteminde Yüksek Öğretim Kurumu.....	11
Yükseköğretim Kurumunun İşgörürleri.....	28
İlgili Araştırmalar.....	52
Bölüm 3 Yöntem.....	84
Araştırma Yöntemi.....	84
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	84
Veri Toplama Süreci.....	89
Veri Toplama Araçları.....	89
Verilerin Analizi.....	125
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	131
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	131

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	138
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	147
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	153
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	162
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	234
Yükseköğretimin İşgörülerine Yönelik Yorumlar ve Tartışma	266
Yükseköğretimde Öğretim İşgörüsüne Yönelik Yorumlar ve Tartışma	266
Yükseköğretimde Bilimsel Araştırma İşgörüsüne Yönelik Yorumlar ve Tartışma	287
Yükseköğretimde Topluma Hizmet İşgörüsüne Yönelik Yorumlar ve Tartışma	291
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	295
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	295
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	298
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	299
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	301
Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	303
Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	305
Öneriler	306
Kaynaklar	308
EK-A: Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliği Değerlendirme Ölçeği	cccxxxiii
EK-B: <i>Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini Değerlendirme Ölçeği</i>	cccxxxv
EK-C: <i>Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği</i>	cccxxxvi
EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cccxxxviii
EK-D: Etik Beyanı	cccxxxix

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cccxi
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cccxi
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cccxii



Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Tıp Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Sayıları</i>	<i>86</i>
Tablo 2	<i>Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Sayıları</i>	<i>86</i>
Tablo 3	<i>Öğretim Elemanlarının Akademik Kadro, Üniversite, Fakülte ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....</i>	<i>87</i>
Tablo 4	<i>Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesi 4. Sınıfta Okuyan Öğrenci Sayıları</i>	<i>88</i>
Tablo 5	<i>Öğrencilerin Üniversite ve Fakülte Sayılarına Göre Dağılımı</i>	<i>88</i>
Tablo 6	<i>Alt Problemler ve Veri Toplama Araçları.....</i>	<i>90</i>
Tablo 7	<i>Araştırmanın Evrenini Oluşturan Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Sayıları</i>	<i>97</i>
Tablo 8	<i>Açıklayıcı Faktör Analizi Öğretim Elemanı Örneklem Sayıları</i>	<i>98</i>
Tablo 9	<i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Öğretim Elemanı Örneklem Sayısı</i>	<i>99</i>
Tablo 10	<i>Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları</i>	<i>99</i>
Tablo 11	<i>Özdeğer ve Varyans Yüzdeleri.....</i>	<i>100</i>
Tablo 12	<i>Kısmi Ortalamalar Matrisi</i>	<i>103</i>
Tablo 13	<i>Faktör Boyutları ve Faktör Yükleri</i>	<i>103</i>
Tablo 14	<i>Mc Donald's Omega ve Guttman Değerleri.....</i>	<i>104</i>
Tablo 15	<i>Uyum İndeks Değerleri.....</i>	<i>105</i>
Tablo 16	<i>Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları</i>	<i>107</i>

Tablo 17	<i>Özdeğer ve Varyans Yüzdeleri</i>	108
Tablo 18	<i>DETECT Analiz Sonucu</i>	108
Tablo 19	<i>Özdeğerlerin Karşılaştırma Tablosu</i>	109
Tablo 20	<i>Faktörler Arası Korelasyon Değerleri</i>	110
Tablo 21	<i>Faktör Boyutları ve Faktör Yükleri</i>	110
Tablo 22	<i>Mc Donald's Omega ve Guttman Değerleri</i>	111
Tablo 23	<i>Uyum İndeks Değerleri</i>	114
Tablo 24	<i>Araştırmanın Evrenini Oluşturan Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Okuyan Öğrenci Sayıları</i>	115
Tablo 25	<i>Açıklayıcı Faktör Analizi Öğrenci Örneklem Sayıları</i>	116
Tablo 26	<i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Öğrenci Örneklem Sayıları</i>	116
Tablo 27	<i>Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 28	<i>Özdeğer ve Varyans Yüzdeleri</i>	118
Tablo 29	<i>DETECT Analiz Sonucu</i>	119
Tablo 30	<i>Faktörler Arası Korelasyon Değerleri</i>	120
Tablo 31	<i>Faktör Boyutları ve Faktör Yükleri</i>	121
Tablo 32	<i>Mc Donald's Omega ve Guttman Değerleri</i>	122
Tablo 33	<i>Uyum İndeks Değerleri</i>	124
Tablo 34	<i>Alt Problemler ve Analiz Teknikleri</i>	126

Tablo 35	<i>Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i>	128
Tablo 36	<i>Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i>	129
Tablo 37	<i>Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i>	130
Tablo 38	<i>Ölçekler İçin Katılma Grupları</i>	131
Tablo 39	<i>Öğretim Elemanlarının Öğretim İş Görüşüne İlişkin Verileri</i>	132
Tablo 40	<i>Fakültelere Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim İş Görüşüne İlişkin Verileri</i>	132
Tablo 41	<i>Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Öğretme-Öğrenme Sürecinin Değerlendirilme ile İlgili İfadeler</i>	133
Tablo 42	<i>Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İş Görülerine İlişkin Verileri</i>	134
Tablo 43	<i>Fakültelere Göre Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İş Görülerine İlişkin Verileri</i>	136
Tablo 44	<i>Öğretim Elemanları Tarafından Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Topluma Hizmet Fonksiyonu ile İlgili İfadeler</i>	137

Tablo 45	<i>Öğretim Elemanları Tarafından Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Üniversitelerin Bilimsel araştırmaya Yönelik Desteği ile İlgili İfadeler</i>	137
Tablo 46	<i>Öğretim Elemanları Tarafından Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu ile İlgili İfadeler.....</i>	138
Tablo 47	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim İş Görüşünün Grupine İlişkin Faktöriyel ANOVA Sonuçları</i>	139
Tablo 48	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim İş Görüşünün Grupine İlişkin Betimsel İstatistikler.....</i>	140
Tablo 49	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim İş Görüşünün Grupine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....</i>	141
Tablo 50	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerinin Grupine İlişkin Mahalanobis Değeri</i>	142
Tablo 51	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerinin Grupine İlişkin Faktöriyel MANOVA Sonuçları</i>	143
Tablo 52	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerine İlişkin Fakültele Ait Betimsel İstatistikler</i>	144

Tablo 53	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Toplum Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerine İlişkin Üniversitelere Ait Betimsel İstatistikler</i>	145
Tablo 54	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerine İlişkin İlişkin Tukey Testi Sonuçları</i>	146
Tablo 55	<i>Üniversite Öğrencilerinin Öğretim İş Görüsüne İlişkin Verileri</i>	148
Tablo 56	<i>Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Öğretim İş Görüsüne İlişkin Verileri.....</i>	150
Tablo 57	<i>Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi ile İlgili İfadeler.....</i>	151
Tablo 58	<i>Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi ile İlgili İfadeler.....</i>	151
Tablo 59	<i>Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi ile İlgili İfadeler.....</i>	152
Tablo 60	<i>Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi ile İlgili İfadeler.....</i>	152
Tablo 61	<i>Öğrencilere Göre Öğretim İş Görüsüne İlişkin Mahalanobis Değeri.....</i>	154
Tablo 62	<i>Öğrencilere Göre Öğretim İş Görüsüne İlişkin Faktöriyel Manova Sonuçları</i>	154

Tablo 63 <i>Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İş Görüşüne İlişkin</i> <i>Fakültelere Ait Betimsel İstatistikler</i>	<i>156</i>
Tablo 64 <i>Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İş Görüşüne İlişkin</i> <i>Üniversitelere Ait Betimsel İstatistikler</i>	<i>157</i>
Tablo 65 <i>Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İş Görüşüne İlişkin</i> <i>Üniversitelere Ait Tukey Testi Sonuçları</i>	<i>158</i>
Tablo 66 <i>Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İş Görüşüne İlişkin</i> <i>Üniversite*Fakülte Ortak Etkisine Ait Tukey Testi Sonuçları</i>	<i>160</i>

Şekiller Dizini

Şekil 1	<i>Öğretim Sürecinin Aşamaları</i>	29
Şekil 2	<i>Wedgwood'un Yükseköğretime İlişkin Çeşitlilik Modeli</i>	50
Şekil 3	<i>Wedgwood'un Üniversite, Fakülte, Birey ve Performans için Mükemmellik Modeli</i>	51
Şekil 4	<i>Yamaç Birikinti Grafiği</i>	101
Şekil 5	<i>Paralel Analiz Sonucu</i>	102
Şekil 6	<i>Faktör Modeli</i>	105
Şekil 7	<i>Dendogram Grafiği</i>	109
Şekil 8	<i>Mc Donald's Omega Grafiği</i>	112
Şekil 9	<i>Faktör Modeli</i>	113
Şekil 10	<i>Paralel Analiz Sonucu</i>	119
Şekil 11	<i>Dendogram Grafiği</i>	120
Şekil 12	<i>Mc Donald's Omega Grafiği</i>	122
Şekil 13	<i>Faktör Modeli</i>	123
Şekil 14	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Üniversitelerin İşgörülerinin Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli</i>	163
Şekil 15	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli</i>	164
Şekil 16	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Bilimsel Araştırma İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli</i>	193

Şekil 17	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli.....</i>	212
Şekil 18	<i>Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim Hizmet İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli.....</i>	220
Şekil 19	<i>Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli.....</i>	230
Şekil 20	<i>Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırma İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli.....</i>	231
Şekil 21	<i>Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli.....</i>	232
Şekil 22	<i>Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarının Eğitim Durumlarının Niteliğine İlişkin Önerilerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli.....</i>	233
Şekil 23	<i>Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarının Üniversitelerin İşgörülerinin Niteliğine İlişkin Görüşlerini Yansıtan Kavram Bulutu.....</i>	234
Şekil 24	<i>Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli.....</i>	235

Şekil 25	<i>Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İşgörüsünün Niteliği ile İlgili Öneriler Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli.....</i>	<i>258</i>
Şekil 26	<i>Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli.....</i>	<i>262</i>
Şekil 27	<i>Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Önerilerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli.....</i>	<i>263</i>
Şekil 28	<i>Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin İlişkin Kavram Bulutu.....</i>	<i>264</i>
Şekil 29	<i>Öğretim Elemanları ile Üniversite Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli</i>	<i>265</i>

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

- ENQA** : The European Association for Quality Assurance in Higher Education
- HEdPERF** : Higher Education Performance
- OECD** : Organisation for Economic Co-operation and Development
- ÖNDÖ** : Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeği
- ÖTBÖ** : Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeği
- QAA** : Quality Assurance Agency for Higher Education
- TBMM** : Türkiye Büyük Millet Meclisi
- URAP** : University Ranking by Academic Performance
- ÜÖDÖ** : Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeği
- YÖK** : Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Toplumların yapısında eğitim sisteminin etki gücünün yüksek olduğu düşünülürse, toplumsal kalkınmanın sağlanması için eğitimde kalitenin güvence altına alınması gerekmektedir. Eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için eğitimin amaç ve hedeflerinin sürekli olarak güncellenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Toplumun yapısını belirleyen eğitim sisteminin en üst ve önemli kurumlardan biri de yükseköğretim kurumudur. Yükseköğretimde kaliteye dair yapılan çalışmalara artan ilgi nedeniyle yükseköğretimin amaç ve işlevlerinin incelenmesi gündeme gelmiştir. Yükseköğretimin sorumlu olduğu ve birbirleriyle etkileşim halinde olan üç işgöürüsü bulunmaktadır.

Yükseköğretimde öğretim işgöürüsünün niteliğinin yükseltilmesi ile meslek elemanlarının yetiştirilmesi sağlanacak ve bu durum da topluma yansiyacaktır. Yükseköğretimin bilimsel araştırma işgöürüsünün niteliğinin artması ile araştırma sonuçları toplumun hizmetine sunulacaktır. Bu bağlamda yükseköğretimin rolü üniversitelerde nitelikli öğretimi sağlamak, kapsamlı mesleki becerileri kazandırmak, bilgi sermayesini doğru yönetebilmek ve yenilikçi uygulamaların geliştirilmesinde görev almaktır.

Yükseköğretimde ulusal yeterlikler sağlanarak yeni politikalar geliştirmek önemlidir (Caspersen, Frølich, & Muller, 2017). Aynı zamanda küreselleşme ile yükseköğretim kurumları sürekli değişim ve gelişim içerisinde olmalı, bunu da öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgöürülerinin niteliği ile sağlamalıdır (Budevici-Puiu, 2020). Öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgöürülerinin niteliğinin sağlanmasının temel koşulu ise bu işgöürülere ait standartların belirlenmesidir.

Problem Durumu

Yükseköğretim insanlık tarihindeki evrensel geleneklerin mirasçıları ve koruyucuları olarak tanımlanabilir. Toplumların gelecekteki yapılarını oluşturan en temel yapılarından birinin yükseköğretim olduğu tüm dünya tarafından kabul edilmektedir (YÖK, 2019c).

Yükseköğretim sistemi küresel bir kültürü olan üniversitelerin belirli mekânsal sınırları olmayan, toplumların sosyal ve kültürle mirasçıları olarak görülmektedir (Van Damme, 2001). Yükseköğretimde öğrenmenin tarihçesi üç ana aşamadan geçmiştir. Yükseköğretimde kalitenin sağlanmasının ilk aşaması olarak eğitim hizmetinin niteliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Bu hedefi gerçekleştirmek ve öğrencilerin sağlam kişilikli vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için onların entelektüel ve ahlaki gelişimleri öğretim elemanlarına emanet edilmiştir (Senemoğlu, 2014).

Yükseköğretimin iş görülerine dair ilk olarak öğretim hizmeti ele alınmıştır. Öğretim işgöürü ise öğrenciyi bazı bilgilerle besleyen ve öğrencinin yeterince öğrenip öğrenmediğini kontrol eden basit bir öğrenme makinası rolüyle sınırlandırılmıştır (Sándor-Kriszt, 2014). Yükseköğretimin işgörülerine dair ikinci aşaması olarak topluma hizmet belirlenmiştir. Burada amaç topluma hizmeti ön plana alan vatansever bireyler yetiştirmektir. Bu noktada ise öğretim elemanlarından demokrasi, üretim ve tarımı geliştirecek bilgileri sağlanmaları beklenmiştir. Yükseköğretimin işgörülerinin üçüncü aşamasında nitelikli bilimsel araştırma yapılması hedeflenmiştir. Bu aşamada ise bilginin bilimsel araştırma yoluyla ilerlemesi ön plana çıkartılarak öğretim hizmeti daha geri plana bırakılmıştır. İlerleyen aşamalar da ise öğretim olmadan bilimsel araştırma ve toplumsal hizmetin nitelikli olamayacağı çünkü öğretimin hem bilimsel araştırmayı hem de toplumsal hizmeti şekillendirdiği belirlenmiştir (Senemoğlu, 2014).

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde yükseköğretimin öğretim sürecinin nitelikleri politikacıların ve kamuoyunun dikkatini çekmiş ve daha nitelikli eğitime sahip olabilmek için çeşitli çalışmalar başlatılmıştır. Dünyada ve ülkemizde her geçen yıl yeni yükseköğretim kurumlarının açılması ile üniversite sayılarındaki büyük artışla beraber nitelikli eğitim daha fazla tartışılan bir konu haline gelmiştir. Niceliksel büyüme çabaları neticesinde ülkemizdeki üniversite sayıları 1980 yılında 19'a, 1990 yılında 34'e ve 2020 yılında ise 216'ya yükselmiştir (YÖK, 2020). Üniversite sayılarının artması ile oluşan en temel sorunlardan bir tanesi de nicel büyümenin yanında niteliğin korunması ve arttırılmasıdır. Yükseköğretimde

niceliksel büyümeden niteliksel büyümeye geçişin sağlanması bir zorunluluktur. Yükseköğretimde niteliksel büyüme için öğretim işgörüsünün niteliği arttırılmadan, araştırma işgörüsünün niteliğinin arttırılması, araştırma işgörüsünün niteliği arttırılmadan topluma hizmet işgörüsünün niteliğinin arttırılması önemli sınırlılıklara neden olur.

Toplumların ilerlemesinin ve gelişmesinin sağlanması için gerekli olan vasıflı insan gücüne ve sayısına ulaşmanın tek yolu ise nitelikli bir eğitim sistemine sahip olmaktır. Yükseköğretim toplumun gelecekteki meslek elemanlarının yetişmesinde kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle de günümüzde toplumların gelişmişlik gruplarının belirlenmesinde en önemli ölçüt nitelikli yetişmiş insan gücüdür. Monteiro ve Sharma “eğitimciler eğitecekleri insanları beklenen şeylerle karşılaştıklarında çözüm bulmak için değil, beklemedikleri olaylarla karşılaştıklarında ne yapacaklarına çözüm üretebilme yeterliliğini geliştirmek üzere eğitmelidirler” diyerek nitelikli insan gücünün önemini ortaya koymuştur (akt. Gür & Özer, 2012).

Nitelikli insan gücünün yetişmesi ise öğretme-öğrenme sürecinin niteliği ile sağlanabilir. Öğretme ve öğrenme sürecinin niteliğinin sağlanması ise bireyler arasında etkileşim olmadan gerçekleşmeyen bir süreçtir. Kişilerarası etkileşim yoluyla oluşturulan özenli ve kararlı ilişkiler öğrenmeye anlam ve amaç katarken, başarı ve üretkenliğe de katkı sağlar (Senemoğlu, 2014). Öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin arttırılması noktasında öğretim elemanı öğrenci iletişiminin etkili bir şekilde oluşturulması, öğrenciler arasında iş birliğinin teşvik edilmesi, öğrencinin aktif olarak öğretime katılması, bilginin doğasının yapılandırılması, öğrencinin bilgiyi inşa etmesinde ise yeteneklerine uygun olarak öğretim yöntemlerini şekillendirmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 1994).

Bu süreçte bilginin doğasını kazandıran, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözme yeteneğine sahip, değişime, gelişime açık, çağın gerektirdiği becerilerle donanmış öğretim elemanlarına ihtiyaç vardır. Öğretim, araştırma ve topluma hizmet işlevlerinin tamamında öğrenme süreci ile ilişkilidir ve yükseköğretimde kalitenin sağlanması öğrenmenin niteliğiyle ilişkilidir (Srikanthan & Dalrymple, 2002).

Yükseköğretimin misyonunu yerine getirmesi ve yeniliğin öncüsü olması için doğru ve güvenilir bilgiyi üretmesi gerekmektedir. Doğru ve güvenilir bilginin üretilmesinin temel koşulu ise araştırmada niteliğin sağlanmasıdır. Araştırmada niteliğin sağlanabilmesi için ise; araştırmacının doğru tasarlanması, yöntemsel yanlılıktan arınık olması, bulguların doğru ve objektif yorumlanması gerekmektedir (Kurnaz, 2010). Yükseköğretimin eş zamanlı olarak küresel ve yerel ihtiyaçlara yönelik araştırmaları, bilgiyi sağlamanın yanında değişimde öncüsü olmalıdır (Segrera, 2010). Modern toplumlarda üniversiteler bir evrim mekanizması olarak görülürler. Bunun nedeni ise, artan küreselleşmeyle birlikte teknolojik pazarların genişlemesi, rekabetin artması, iş sayısının ve araştırma alanlarının artmasıdır. Bu sebeple üniversiteler hem eğitim programlarını hem de araştırma programlarını sürekli olarak yenilemeye ve geliştirmeye mecburdurlar (Marga, 2006).

Birçok üniversitede öğretim ve bilimsel araştırma işgörülerinin açıkça tanımlandığı fakat topluma hizmet işgörüsünün net bir şekilde ortaya konulmadığı görülmektedir. Topluma hizmet işgörüsü yükseköğretimin bilgiyi sadece kendi araştırmaları doğrultusunda kullanmayıp toplumun yararına nasıl sunacağı noktasındaki tartışmaları dikkate alan ve giderek önemi artan bir durumdur (Abukari, 2010). Üniversitelerin kendi yapıları içinde mi kalmaları gerektiği, yoksa toplumun sorunlarına eğilen onlarla bütünleşip yol gösteren, bilimi toplumsal faydaya dönüştüren odak noktası mı olması gerektiği uzun süre tartışılmıştır (Baskan, 2001). Yükseköğretimin topluma hizmet işgörüsü, tüm üniversite faaliyetlerini toplumun somut sorunlarını çözmeye yönlendirmek olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda bölgesel ve küresel sorunlarla ilgili öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini organize ederek elde ettiği sonuçları toplum yararına sunması olarak da ifade edilebilir (Abukari, 2010). Yükseköğretimin topluma hizmet işgörüsü çerçevesinde bölgesel kalkınmaya yol göstermesi ve ülke ekonomisinin etkili bir aktörü olması beklenmektedir (YÖK, 2007). Yükseköğretim toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına yer vermeli ve işgücü piyasası için eğitilmiş ve nitelikli bireyler sağlamalıdır (Sándor-Kriszt, 2014).

Yükseköğretim; öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler, idari personelin ortak hareket etmesini gerektiren çok yönlü bir sistemdir. Yükseköğretim sisteminin niteliğinin belirlenmesi öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler, idari personelin sunmuş oldukları hizmetlerinin tespiti ve bu tespitler sayesinde iyileştirici önlemlerin alınması ile mümkün olabilir (Ayaz & Arakaya, 2017). Gerek dünyada gerekse de ülkemizde yükseköğretimin niteliğinin sağalanabilmesi için gerekli standartları oluşturma gayretleri devam etmekle birlikte nitelik göstergeleri hakkında ortak bir anlayışın oluşmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada yükseköğretimin işgörülerini yerine getirebilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine ilişkin öğretim elemanları ile öğrencilerin görüşleri ve önerileri alınmıştır. Bu bağlamda çalışma yükseköğretimin öğretme-öğrenme sürecinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi ve yükseköğretimin kalitesini arttırmak için bulgulara dayalı önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın öğretim elemanları ve üniversite öğrencileri açısından çeşitli değişkenlere göre öğretme ve öğrenme sürecinde etkili olan öğretim hizmeti, bilimsel araştırma ve toplumsal hizmet işgörülerini kullanarak yükseköğretimde eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim sistemimiz içerisinde yükseköğretim sistemi, yurt geneline yayılmış üniversiteler ve yedi milyonu aşan öğrenci sayısı ile önemli bir yer kaplamaktadır (YÖK, 2019a). Yükseköğretim ülkelerin üretim faktörlerinin daha verimli kullanılmasını sağlayan tecrübe ve bilgiye sahip bireyler yetiştirerek uluslararası rekabet gücünün artmasını sağlar. Yükseköğretim insanlığa evrene düne bugüne, yarına dair araştırma geliştirme çalışmaları yaparak ülkenin sosyal ve ekonomik sorunlarına ileri grupta çözümler üreten kurumlarıdır (YÖK, 2019b).

Dünyada yükseköğretimin işgörülerini; araştırma yoluyla bilgiyi üretmek, öğretim yoluyla bu bilginin yaygınlaşmasını sağlamak, eğitim yoluyla çağın gereklerine cevap verebilecek olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve bilimsel araştırma sonuçlarını toplum yararına kullanarak bölgesel ve küresel anlamda kalkınmasına katkı sağlayabilmektir

(Ölmez Ceylan, 2019). Yükseköğretim bir ülkeye donanımlı işgücü, yetkin elemanlar, bilginin doğasını kazanmış olarak yetiştirilmiş meslek grubu mensupları kazandırmalıdır. Yükseköğretimin aynı zamanda bölgesel ve küresel gelişmeleri ve değişimleri takip eden, katkı sağlayan nitelikli bir kurum olması sağlanmalıdır (YÖK, 2019a). Çünkü yükseköğretim ekonomik ve sosyal kalkınmada kültürel kimliğin oluşmasında, korunmasında kritik bir öneme sahiptir (Akyol & Arslan, 2014). Üniversiteler farklı alanlardaki mesleki bilgiyi üretmek, birleştirmek ve aktarmak olan profesyonel topluluklar olarak ele alınırken, ekip çalışmaları ile mesleki gelişimi destekleyerek niceliğin ve niteliğin gelişmesine hizmet etmelidir (Ho & Peng, 2016).

Dünyada yükseköğretim, nitelikli öğrenim ihtiyaçlarını karşılamak, hızlı teknolojik gelişmeleri takip etmek, bilginin hızına ulaşabilmek, toplumun değişen ihtiyaç ve taleplerini karşılayabilmek gibi birçok zorlukla karşı karşıyadır (Arco-Tirado, Fernández-Martín & Fernández-Balboa, 2011). Bu zorlukların yanında, üniversiteler yükseköğretimde kaliteyi sağlamak ve sürdürmek için gerekli standart bir Yüksek Öğretim Kalite Kriterini (HEQC) oluşturmak zorundadırlar. Bu nedenle, çoğu üniversite mevcut kaliteyi değerlendirerek stratejik konumlarını incelemeye mecbur kalırlar. Üniversitelerin itibar ve gelişimi genellikle iyileştirilmiş hizmet kalitesi ile ölçülür. Bu nedenle üniversiteler kabul edilebilir grupta eğitim standartlarına sahip olmak ve sürdürülebilirliği sağlamak için niteliklerini sorgulamak zorundadır (Noaman, Ragab, Madbouly, Khedra & Fayoumi, 2017).

Son yıllarda ülkemizde yükseköğretimin sayısının her geçen gün artarak niceliksel olarak ciddi oranda büyümüştür. Yaşanan bu niceliksel artışa paralel olarak niteliksel alanda da aynı yükselişin yaşanıp yaşanmadığının ise sorgulanması gerekmektedir. Bu nedenle yükseköğretimde niteliğin sağlanmasında üniversitelerin temel işgörülerini yerine getirilip getirilmediği noktası da sorgulanmalıdır. Bu sorgulama yapılırken de yükseköğretimin üç temel işgörüsü olan öğretim, bilimsel araştırma ve toplumsal hizmetin çok yönlü olarak irdelenmesi büyük bir önem taşır.

Yükseköğretimin niteliği günümüz üniversitelerinin tüzüklerinde görülen hedefler listesine indirgenemez. Yükseköğretimin niteliğini etkileyen faktörler arasında bilgi edinme ve mesleki uygulama yeteneğine sahip uzmanların yetiştirilmesinde niteliğin sağlanması, bilimsel araştırmalarla yeni teknolojilerin yaratılması, rekabetçi araştırmaların yürütülmesi için bir merkezinin geliştirilmesi, kültürel gelişmelerin analizinin ve değerlendirilmesinin nitelikli olarak yürütülmesi, öğretim elemanı ve yönetici personelin niteliği, öğretim programlarının mevcut durum, üniversite-sanayi ve toplum ilişkilerinin nasıl sağlandığı gibi birçok etmen bulunmaktadır (Marga, 2006).

Yükseköğretimde niteliğin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar son zamanlarda hızla artmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmaların çoğunlukla bilimsel araştırma kalite standartları çerçevesinde yürütülmüş ve kalite ilişkilerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak yükseköğretimde öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine ilişkin, üniversitenin işgörürleri açısından inceleme yapılan araştırmaya rastlanılmamıştır. Problem durumunda açıklanmaya çalışıldığı üzere üniversitenin öğretim, araştırma ve topluma hizmet işgörürlerinin geliştirilmesi ile niteliğin arttırılabileceği görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada yükseköğretimin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörürlerini gerçekleştirme gruplerini etkilediği düşünülen göstergeler doğrultusunda bütüncül bir değerlendirme yapılmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın yükseköğretim grupinde yapılması ve üç işgörünün incelemeye dahil edilmesi nedeniyle mevcut uygulamadaki durumun ne olduğuna, bu üç işgörünün niteliğinin sağlanması için ne gibi önlemler alınması gerektiğine ışık tutması beklenmektedir. Bu araştırmada öğretim elemanlarının yükseköğretimin eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörürlerini gerçekleştirme gruplerinin belirlenmesi ve bu konudaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu araştırma üniversite öğrencilerinin yükseköğretimin eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim işgörüsünü gerçekleştirme gruplerini belirlemeyi ve bu konudaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yükseköğretimde öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine ilişkin mevcut durumun belirlenmesi, üniversite öğretim, bilimsel araştırma, toplumsal hizmet işgörülerinde niteliği etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve niteliği düşüren bu etmenlere yönelik alınması gereken tedbirler konusunda veri sağlamanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçların alan yazına yeni bir bakış açısı kazandırması ve mevcut uygulamalara dönüt sağlayarak yeni düzenlemelere katkıda bulunulacağı umulmaktadır.

Araştırma Problemi

Yükseköğretimin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini gerçekleştirme bakımından eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri nedir?

Alt Problemler

1. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumları;
 - a. Öğretim işgörüsü açısından ne grupte gerçekleştirilmektedir?
 - b. Bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörüsü açısından ne grupte gerçekleştirilmektedir?
2. Öğretim elemanı görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini gerçekleştirme grubu bakımından;
 - a. Üniversiteler arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b. Fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimin eğitim durumlarında öğretim işgörüsü ne grupte gerçekleştirilmektedir?
4. Öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim işgörüsünü gerçekleştirme grubu bakımından;

- a. Üniversiteler arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b. Fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin;
- a. Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - b. Bilimsel araştırma işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - c. Toplumsal hizmet işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - d. Öğretim, bilimsel araştırma, toplumsal hizmet işgörülerinin daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir?
6. Öğrencilerin yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin,
- a. Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - b. Öğretim işgörüsünün daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir?

Sayıtlılar

1. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla başvuru uzman görüşleri yeterlidir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma URAP sırlamasındaki üst, orta ve alt grupta yer alan dört üniversite ile sınırlıdır.
2. Eğitim durumlarının etkililiğine ilişkin bulgular araştırmacı tarafından geliştirilen nitel ve nicel veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

İşgörü: İşlev ve görev sözcüklerinin birleşimi olarak fonksiyon teriminin yerine kullanılan, iş görmekten türetilen kelimedir (Ertürk, 2017).

Yükseköğretimin İşgörürleri: Yükseköğretimin işgörürleri öğretim, araştırma ve topluma hizmettir.

Öğretim: Bir derse ait öğretim programında yer alan hedeflere uygun öğretme-öğrenme sürecine yönelik hazırlıkların yapılması, sürecin etkili bir şekilde sürdürülmesi ve tüm istendik davranışların ortaya çıkarılması hizmetidir (Özçelik, 2014).

Araştırma: Araştırma sorunlarının güvenilir bir şekilde çözümlenmesi için verilerin planlı ve sistamlı bir şekilde toplanması, çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2016).

Topluma Hizmet: Tüm üniversite faaliyetlerini toplumun somut sorunlarını çözmeye yönlendirmek, araştırma sonuçlarını toplumun yararına sunmak (YÖK, 2007).

URAP (University Ranking by Academic Performance): Yükseköğretim kurumlarını ve toplumu bilgilendirmek amacıyla kâr amacı gütmeyen, dünya üniversitelerini bilim alanlarına göre sıralayan sekiz kurumdan biridir (URAP, 2022).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Eğitim Sisteminde Yüksek Öğretim Kurumu

Yükseköğretim, milli eğitim sisteminde ortaöğretim sonrası gerçekleşen ve en az dört yarıyılı kapsayan tüm kademelerdeki eğitim-öğretimin genel adıdır (YÖK, 2019c). Bu bölümde dünyada ve ülkemizde yükseköğretimin tarihsel gelişimine yer verilmiştir.

Dünyada Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Üniversite kelimesinin kökeni Latince topluluk anlamına gelen, öğrenci ve hocalardan kurulmuş olan özel statülü loncayı ifade eder (Çetinsaya, 2014). Yükseköğretimde öğrenmenin tarihçesi üç ana aşamadan geçmiştir. Yükseköğretimin ilk aşaması olarak eğitim hizmetinin niteliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Bu hedefi gerçekleştirmek için de öğrencilerin sağlam kişilikli vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için onların entelektüel ve ahlaki gelişimleri öğretim elemanlarına emanet edilmiştir (Senemoğlu, 2014). Üniversitenin ilk kurumları olarak Antik Yunan'da akademiler, Hristiyan toplumlarda katedral ve manastırlar, İslam âleminde ise medreseler gösterilebilir (Çetinsaya, 2014). Bu dönemde üniversiteler genellikle yönetim, hukuk ve din alanına yönelik eğitim veren kurumlar olmuşlardır. Fakat bazı üniversitelerde bu üç alana yönelik eğitim verilirken bazı üniversitelerde ise tek alana yönelik eğitim vermişlerdir. Bu dönemde üniversitelerin felsefi bir kimliği oluşmamıştır (Vanhoutte, 2014). İlk aşama yükseköğretimin görevini öğrenciyi bazı bilgilerle besleyen ve öğrencinin yeterince öğrenip öğrenmediğini kontrol eden basit bir öğrenme makinası rolüyle sınırlandırmıştır (Sándor-Kriszt, 2014).

Bu dönemde ikinci aşama ise topluma hizmet olarak belirlenmiştir. Burada amaç hizmet yönelimli vatansever bireyler yetiştirmektir. Bu noktada ise öğretim elemanlarından demokrasi, üretim ve tarımı geliştirecek bilgileri sağlanmaları beklenmiştir (Senemoğlu, 2014). Bu dönemde üniversitenin sosyal ve kültürel rolünün, toplumla olan ilişkisinin önemi fark edilmiştir (Vanhoutte, 2014). Yükseköğretimin üçüncü aşaması olarak nitelikli bilimsel

araştırma yapılması hedeflenmiştir. Bu aşamada ise bilginin bilimsel araştırma yoluyla ilerlemesi ön plana çıkartılarak öğretim hizmeti daha geri plana bırakılmıştır (Senemoğlu, 2014).

Dünya tarihinde Bologna ve Paris üniversiteleri çağdaş anlamda kurulan ilk üniversiteler olarak kabul edilmektedir. Bu dönemin sonunda üniversitelerin sayısı hızla artarak Avrupa ülkelerine yayılmıştır (Kılıç, 1999). Gellert'e (1992) göre yükseköğretim tarihinde Wilhelm Von Humboldt tarafından Almanya'da geliştirilen model bir reform niteliği taşımaktadır. Wilhelm Von Humboldt tarafından geliştirilen modelin temelinde öğretim ve bilimsel araştırmanın birleştirilerek öğretimin araştırma ile yoğrulmasını savunmuştur (Kurnaz, 2010). Wilhelm Von Humboldt etkisiyle Alman üniversitelerinin öncülüğü bilimsel araştırma yapmak ve araştırma ile öğretimin birleştirilmesi iken, ABD üniversitesinin öncülüğü ise nitelikli insan gücünün yetiştirilerek toplumun ihtiyaçlarını karşılanması olmuştur (Baskan, 2001). Banta ve diğerlerine (1996) göre bunun en güzel örneği 1979'da Tennessee'de uygulamaya konulan performansa dayalı finansman modelidir. Model, kaynakların kalite performans ölçütlerine göre finansman edilmesine ve çalışmalarda hesap verebilirlik ile iyileştirmeye odaklanılmasına vurgu yapmıştır. Model, sonraki yıllarda dört kez revize edilmiştir. 1980 ve 1990 yılları arasında ise öğrenci öğrenimi ve program kalitesin üzerinde önemle durulmuştur. Bu süreçte birçok Avrupa ülkesinde kalite sistemleri politikacılar tarafından tartışılmaya başlanmıştır. 1980'lerin ortalarında ise bağımsız kalite standartları ve birimleri oluşturulmaya başlanmıştır (Rhoades & Sporn, 2002). 1999 yılında Yüksek Öğretim Araştırmacıları Konsorsiyumu tarafından araştırmada kalite standartları ve performansa dayalı araştırma fonu tartışmaları gündeme gelmiştir (Rhoades & Sporn, 2002).

İkinci Dünya Savaşı'na girildiğinde yükseköğretimde nitelik kritik bir bileşen haline gelmiştir. Bu dönemde Japonya tarafından sağlık, eğitim, hizmet sektöründe ve yükseköğretimde uygulama, niteliği artırma ve kalite güvencesi için sistem ve süreçlerin iyileştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bu dönemde yükseköğretimde öğretim elemanlarının ve fakültelerin performanslarına göre ödüllendirmenin niteliğin arttırmada

kritik rol oynadığını savunulmuştur. Fakat ilerleyen zamanlarda niteliği artırma da sadece performans sistemin yetmeyeceği aynı zamanda mevcut sistem denetiminin, öğrenme çıktılarının, eğitim durumlarının, eğitim içeriğinin etkili olduğu anlaşılmıştır (Shah, Nair, & Wilson, 2011).

On dokuzuncu yüzyıldan itibaren eğitimin sadece toplumun seçkin kesimleri için değil toplumun her kesimine hitap etmesi hedeflenmiştir (Çetinsaya, 2014). 1960 ve 1970'li yıllarda ise uzmanlaşma, bürokrasi, ekonomi, demokrasi alanlarında yaşanan gelişmeler yükseköğretimde ve beşerî bilimlerde krize neden olmuştur. Bu ideolojiler ve yükseköğretim mercek altına alınarak üniversite modelinde devrim olarak nitelendirilebilecek gelişmeler yaşanmıştır (Vanhoutte, 2014). 1960'ların sonunda mezunlarda artan istihdam sorunları, öğrenci profillerinin ve kariyer beklentilerinin değişmesi ile müfredatta, öğretim yöntemlerinde ve öğrenci rehberliğinde düzenlemeler yapılmıştır (Teichler, 1996). Buna paralel olarak da hem öğretim yönü hem araştırma alanları hem de topluma hizmet işgörüsü güç kazanmıştır (Çetinsaya, 2014).

1980'lerin başından itibaren önem kazanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da kalite değerlendirmelerine ilişkin çeşitli yaklaşımlar oluşturulurken, İngiltere'de kalitenin sağlanması yükseköğretim için temel hedef olarak belirlenmiştir. Hollanda'da kalitenin sağlanması için yasal düzenlemeler yapılırken, Danimarka, Finlandiya ve İspanya'da ise kalite değerlendirme sistemleri tasarlanmıştır (Van Vught & Westerheijden, 1994).

1990'ların başında orta öğretim sonrasında eğitime katılımın artması, artan küresel rekabet ve değişen bilgi dinamiklerinin etkisi ile yükseköğretimin doğası ve amaçları değişmiştir. Yükseköğretimin öğretim, araştırma ve topluma hizmet işgörüleri sanayi toplumun taleplerini karşılamaya dönük olarak şekillenmeye başlamıştır (Malcolm, 2014).

1990'larda Avusturya'da kalite güvencesi ve stratejik yönetim tartışmalar başladı. Avusturya, üniversitelerin organizasyonuna ilişkin mevzuatını değiştirdi. Öğretim ve araştırma değerlendirilirken aynı zamanda da kurumsal özerklik sağlanmış oldu. Kalite, Avusturya yükseköğreniminin yasal ve zorunlu reformunda anahtar bir rol üstlendi. Kalite

güvence sistemleri yalnızca ulusal çerçeve kanunlarındaki değişiklikleri değil, aynı zamanda kurumlar içinde ve arasında yürürlüğe konan stratejik yönetim sistemlerini de içermekteydi (Rhoades & Sporn, 2002). Avustralya yükseköğretimde kalitede standartlardan ve öğrenme çıktılarından çok sürece odaklanmıştır. Kalite yönetimi, personel, politikacılar, öğrenciler, işverenler, endüstri alanları ve çeşitli paydaşların katılımı ile oluşturulmalıdır. Yükseköğretim kurumları ayrıca mezun bilgi sistemleri ile öğrencilerin ne ölçüde okulun hedefleri ile donatıldığını ve işveren memnuniyetini izleyebilmelidir (Shah vd., 2011).

Çin yükseköğretiminde son yıllarda otuz üç milyondan fazla öğrencinin kayıtlı olması nedeniyle niteliğin sağlanması konusunda endişeler artmaya başladı. Son on yılda Çin yükseköğretiminde kalitenin sağlanabilmesi için Eğitim Bakanlığı tarafından Lisans Öğretimi ve Öğreniminin Kalitesi ve Reformu Projesi başlatılmıştır. Eğitimin öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımından çıkartılarak öğrenci merkezli yaklaşıma geçmesi konusunda çalışmalar başlatılmıştır. Öğrencilerin program, öğretim ve değerlendirme hakkındaki görüşleri dikkate alınarak yeniden bir yapılanma süreci başlatılmıştır (Yin, Lu & Wang, 2014).

Avrupa ülkelerinde 1990'ların başından 2003 yılına kadar yükseköğretimde niteliğin belirlenmesiyle ilgili olan değerlendirme faaliyetlerinin yaklaşık %50'si tamamlanabilmiştir. Kalite değerlendirme ve denetim prosedürlerini birleştirebilmek, eğitim standartlarına ilişkin artan endişelere çözüm bulabilmek için 1997 yılında yükseköğrenime ilişkin ulusal araştırma komitesi (National Research Committee on Higher Education) oluşturulmuştur. Bu komitenin oluşturulması ile ilk defa kalite ve standartlar için gerekli düzenlemeler yapılabilmektedir (Patrick & Stanley, 1998). Komitenin yayınlamış olduğu raporda yükseköğretimde niteliğin sağlanması ile ilgili altı temel özellik;

1. Yükseköğretimde öğrenme ve öğretme profilinin yükseltilmesi
2. Yükseköğretimde öğrenim ve öğretimin kalitesine halkın güvenini artırmak
3. Öğrenme ve öğretmenin kalitesinin artırılması

4. Küresel rekabete yanıt verebilmek
5. Kaynakların verimli ve etkili kullanımının teşvik edilmesi
6. Yükseköğretimde öğrenmeyi ve öğretmeyi desteklemek için araştırmayı teşvik etmek olarak belirlenmiştir (Trowler, Fanghanel & Wareham, 2005).

Bologna Deklarasyonu (1999) ile yükseköğretimde kalite kriterlerinin önemine vurgu yaparak bu alandaki yeni gelişmelere katkı sağlayarak Avrupa Yüksek Öğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergelerinin taslağının hazırlanmasına katkıda bulunmuştur (Cardoso, Rosa, & Stensaker, 2016). 19 Haziran 1999'da 29 Avrupa eğitim bakanı tarafından imzalanan Bologna Deklarasyonu; açık ve karşılaştırılabilir dereceler, lisansüstü eğitim, kredi transfer sistemi, hareketliliğin teşviki, kalite güvencesinde işbirliğinin teşviki ve yükseköğretimde ortak Avrupa modellerinin teşviki hedeflerine sahiptir. Sorbonne ve Bologna Deklarasyonlarındaki amaç, kültürel olarak bütünleşmiş ve küresel olarak rekabetçi bir "Bilgi Avrupası" yaratmaktır (Rhoades & Sporn, 2002).

Yükseköğretimde kaliteyi güvence altına alabilmenin bir yolu da öğrenme çıktılarına ve kurumların hazırlamış olduğu nihai sonuçlara bakmaktır. Bu raporlarda yükseköğretim kurumunun temel vizyonları belirlenir. Yükseköğretimin geliştirdiği vizyonlar çerçevesinde öğrenme-öğretme süreçleri, bilimsel araştırma süreçleri, diğer yükseköğretim kurumları, kamu kurumları ve toplumla olan ilişkileri incelenir. Bu raporda öğretim boyutunun niteliğini engelleyen etmenlere (öğrencilerin akademik başarısızlık nedenleri, öğretim yaklaşımından kaynaklı yaşanan sorunlar, eğitim politikasından kaynaklanan sorunlar, kurum arasındaki yaşanan organizasyon eksikliği, öğretim elemanı öğrenci ilişkilerini olumsuz etkileyen etmenler, personeller arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyen etmenler vs.) yer verilir. Ayrıca bu raporda bilimsel araştırma boyutunun niteliğini etkileyen etmenlere de (kurumun araştırma stratejisi, araştırma için ayrılan bütçenin miktarı, nitelikli araştırmacılar, disiplinler arası araştırmaların desteklenmesi için gereken koşullar vs.) yer verilir. Raporun son kısmında ise; toplumsal hizmet boyutunun niteliğini etkileyen etmenlere de (üniversitenin bünyesindeki fakültelerin toplumla etkileşimine, işgücü piyasası, işletmeler ve diğer

yükseköğretim kurumları, araştırma merkezleri gibi dış paydaşlarla olan işbirliğini, iç kalite güvence mekanizmaları, kurumun mali durumu ve altyapıları, kaynaklar ve destek hizmetleri vs.) yer verilir (Cardoso, Rosa, & Stensaker,2016).

Yükseköğretimde kalitenin iyileştirilmesinde akademik standartların olması hem eğitim kalitesi hem de araştırma kalitesi açısından hayati önem taşır. Akademik standartların oluşturulması, toplumun mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamak için politikacılara, işverenlere, akademiye ve öğrencilere yön verir. Akademik personeli kaliteye dahil etmenin birçok yolundan biri de bireyleri veya fakülteleri performanslarına göre ödüllendirmektir (Shah vd., 2011). Yükseköğretimde niteliğin kalitesi; hesap verebilirlik, denetim ve değerlendirme ile sağlanabilir. Son zamanlarda ise öğretimin doğrudan değerlendirilmesi yani değerlendirmede öğrenci geri bildirimlerinin kullanılması daha yaygın hale gelmiştir. Öğretim ve programların kalitesini arttırabilmek için fakültelerin öğrenim standartlarının oluşturulması gereği ortaya çıkmıştır. Kaliteyi geliştirmek için oluşturulan öğrenim standartlarının yönetmeliklerle empoze edilmesinden, Fakülte Geliştirme Birimi, Öğretim Mükemmeliyet Merkezi, Eğitim Geliştirme Birimi, Öğretme ve Öğrenme Merkezi ve Akademik Personel Geliştirme Birimlerinin açılmasından ziyade niteliği arttıracak olan müfredatların geliştirilmesi, üniversite yönetimi ve dış paydaşlar tarafından aktif girişimlerin teşvik edilmesi, personel geliştirme programlarının iyileştirilmesi gerekir (Kember & McKay, 1996).

Tüm bu gelişmelere rağmen kalite güvencesinin dönüşümsel yönleri, yani yükseköğretim üzerindeki somut etkilerinin izlenmesi zordur (Cardoso, Rosa, & Stensaker, 2016).

Her zaman her yerde eğitimi sağlamak, etkili üniversite eğitiminin giderek artan bir beklentisidir (Devlin & Samarawickrema, 2010). Bu beklenti ışığında günümüz üniversiteleri tek bir disiplin etrafında bilgi üretmek yerine disiplinler arası bir çalışmayla bilginin üretilmesi, girişimci bilim insanlarının yetiştirilmesi, uluslararası işbirliği ile evrensel araştırmaların yapılabilmesi beklenmektedir (Çetinsaya, 2014). Yükseköğretim kurumunun niteliğini arttırıcı temel kriterler şunlardır (Devlin & Samarawickrema, 2010):

- Öğrencileri öğrenmeleri için teşvik eden, motive eden ve onlara ilham veren öğretim yaklaşımları kullanmak,
- Alana hâkimiyeti yansıtan müfredat ve kaynak çalışmaları geliştirmek,
- Bağımsız öğrenmeyi teşvik eden değerlendirme ve geri bildirim yaklaşımları kullanmak,
- Öğrencilerin birey olarak gelişimine saygı duymak ve destek olmak,
- Öğrenme ve öğretmeyi etkileyen ve geliştiren bilimsel etkinlikler kullanmak.

Ewan (2009) tarafından yazılan kalite değerlendirme raporunda; kalite kültürünün teşvik edilmesi, kaliteyi sağlamada stratejik planlamaların yapılması, yönetici ve personellerden oluşan kalite referans gruplarının oluşturulması, anket ve geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi, uluslararası alanda eğitimin güçlendirilmesi, personel için performans kriterlerinin geliştirilmesi yer almaktadır (akt. Shah vd., 2011).

Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Türk eğitim tarihinde yükseköğretim kurumlarına ilk olarak Karahanlılar’da rastlanmış olup, medreselerin sistemli şekilde teşkilatlanması ise Selçuklular döneminde gerçekleşmiştir (Kaymakçı & Çakır, 2008). Karahanlılar’da hükümdarları bilimin gelişmesi, bilim adamlarının çoğalması için eğitim öğretim kurumlarını bütün ülkeye yaymışlardır (Akyüz, 2015). Selçuklu devlet adamları Tuğrul Bey, Alpaslan, Melik Şah, Nizamülmülk ve Sancar Bey eğitimin temellerinin atılması ve yaygınlaştırılması hususunda büyük çaba göstermişlerdir (Erdem, 2021). Selçuklular döneminde askeri eğitimle ilgili olarak gulâmhâneleler açılarak bu kurumlarda üst grup memur, yönetici ve askerler yetiştirilmiştir (Göksu & Akdemirel, 2020).

İlk resmi medrese Büyük Selçuklu sultanı Tuğrul Bey tarafından açılan belli bir program dâhilinde eğitim yapan Nizamiye Medresesidir (Güven, 2014). Nizamiye Medresesi Alpaslan ve Nizamülmülk’ün ilgi ve çabaları ile kurulmuştur (Akyüz, 2015).

Selçukluların kurmuş olduğu diğer önemli medrese ise Müstansırıyye Medresesidir. Bu medreseler hem teşkilatlanma yapısı hem de müfredatları ile eğitim öğretim faaliyetlerinde ilerlemeler kaydedilmiştir. Medreselerin öğrenim süresi dört yıl olarak belirlenmiş ve dini eğitimin yanında matematik, tıp, astronomi, kimya, felsefe alanlarında da eğitimler verilmekteydi. Isparta'da Ertokuş Karatay, Sivas'ta Burûciye ve Çifte Minare, Aksaray'da Hüsamiye Medresesi, Tokat'ta Gökmedrese ve Yağlıbasan Medreseleri, Konya'da Altun-Aba Medresesi inşa edilmiştir (Göksu & Akdemirel, 2020). Sancar Bey döneminde kütüphaneler kurulmuş ve kitaplar Arapça olarak yazılsa da belli bölümlerine Türkçe şerhler düşülerek Türkçenin yaygınlaştırılması sağlanmaya çalışılmıştır (Erdem, 2021).

Nizamiyenin temel hedefi Devletin ihtiyaç duyduğu liyakat sahibi ve eğitilmiş bireyler yetiştirebilmektir (Yılmaz, 2019). Medreselerde dini bilgilerin yanında matematik, tıp, felsefe gibi pozitif bilimlerinde yer alması ile bugünkü anlamda tam bir üniversite düzen ve havası içerisinde oluşturulmuştur. (Güven, 2014). Bu medreseler hem teşkilatı hem de eğitim programları ile eğitim öğretim programları için bir dönüm noktası olmuştur (Göksu & Akdemirel, 2020). Gerek Selçuklulardan önceki öğretim kurumlarında gerekse de Selçuklularda eğitim durumları dersi yürüten müderrislerin inisiyatifine bırakılmıştır (Güven, 2014).

Osmanlı devletinde eğitim sisteminde ilk tahsil olarak Sıbyan Mektepleri yer almıştır. Sıbyan mektepleri erkek ve kız çocuklarına hem dini bilgiler vermeyi hem de okuma yazma öğretmeyi hedeflemiştir. Bir ilköğretim kurumu işlevine sahip olan Sıbyan Mekteplerinin ortalama eğitim süreleri 4 yıl olup ilk dönemlerde Arapça ve temel matematik bilgisi verilirken, on ikinci yüzyıldan itibaren din ve ahlak eğitiminin ağırlaştığı söylenebilir (Güçlü, 2020; Güven, 2014). Osmanlı devletinin eğitim sisteminde yükseköğretim olarak ise Medreseler yer almıştır. Resmi mektepler ise; saray mektepleri, askeri mektepler, memur mektepleri ve halk eğitim kurumlarıdır.

Saray mekteplerinin kendi arasında Şehzadegan mektepleri, Enderun Mektebi ve Meşkhane olmak üzere üç kısma ayrıldığı görülmektedir. Şehzadegan Mektebi isminden de

anlaşılacağı üzere şehzadelerin eğitiminin devam ettirildiği okuldur (Özkan, 2008). Şehzadelerin dönemin en donanımlı hocalarından temel eğitim grupinde ders aldıkları kurumlardır (Güven, 2014). İlk dersin şeyhülislam tarafından verildiği ayrıca şehzade ve sultanlara okuma yazmanın öğretiminin yanında temel ilmiyal bilgilerin de verildiği görülmektedir. İlerleyen aşamaları ise matematik, tarih, coğrafya, astronomi, felsefe, edebiyat, fen, binicilik, okçuluk ve dövüş sanatlarına yönelik eğitim takip etmektedir (Uzun, 2019).

Enderun Mektebi ilk olarak II. Murat tarafından Edirne sarayında kurulmuştur. İlerleyen yıllar da ise Saray-ı Hümayun dışında Galata, İbrahim Paşa ve İskender Çelebi Saraylarında da kurulmuştur (Özkan, 2008). Enderun Mektepleri II. Murat tarafından kurulmuş olsa bile asıl teşkilatlanmalarını Fatih döneminde yaşamıştır (Uzun, 2019). Türk eğitim tarihi içerisinde kendine özgü bir yapıya sahip olan Enderun Mektebinin medreselerden ayıran önemli bir farkı da eğitim öğretimin bir bütün ve uygulamalı olarak yapılmasıdır. Askerlikten diplomasiye, güzel sanatlardan spor bilimlerine kadar her türlü eğitim üst grupte ve uygulamalı olarak yapılmaktadır (Güven, 2014). Osmanlı imparatorluğunun yönetim, askeri ve diğer alanlardaki personel ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulmuştur. Enderun'a 8-18 yaş aralığında olan Hristiyanlardan devşirilen çocuklar alınmıştır. Bu çocuklardan öncelikle belli bir süreliğine Türk ailelerin yanına verilerek gelenek, görenekleri, Türk toplum yapısını öğrenmeleri beklenmiştir (Uzun, 2019). Üstün yeteneklere sahip olduğu belirlenen kişiler ise Enderun Mektebine alınarak devlet ideolojisine uygun olarak yetiştirilmişlerdir (Güçlü, 2020).

Enderun Mektebinin ilk yıllarında ortak olan dersler okutulduğu ileriki yıllarda ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerinin gelişmesi için çağdaş derslerinde okutulduğu görülmektedir (Ada & Baysal, 2013). Enderun Mektebi, eğitimini belirli bir program çerçevesinde sürdürmüştür. Eğitim programda; karakter ve kişilik eğitime, bireysel farklılıklara, öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik yönden gelişmelerine, nakli ilmin yanı sıra akli ilminde yer almasına, el becerilerine ve sanat eğitime önem verilmiştir

(Baysal & Ada, 2015). Enderun Mektebini eğitim hizmet bakımından büyük oda, küçük oda, doğancı koğuşu, seferli koğuşu, kiler koğuşu, hazine koğuşu ve has oda olmak üzere yedi odadan oluşmuştur (Uzun, 2019).

Meşkhane ise sarayda iç oğlanlarından yetenekli olanlarının musiki dersi aldığı müzik eğitimi veren ilk kurumdur (Özkan, 2008). Bugün klasik Türk müziğinin ilahi, semai, beste, peşrev gibi eseler meşkhane üstatlarının eserleridir (Güven, 2014).

Askeri mektepler ise hem ordu mensuplarını eğitmek hem de ihtiyaçlar doğrultusunda teçhizat üretmek için oluşturulmuş olan eğitim kurumlarıdır. Acemioğlanlar mektebi, mehterhane, tophane, kılıçhane, tüfekhane, humbarahane olmak üzere altı kısma ayrılmıştır. Memur mektepleri ise bab-ı ali mektebi, bab-ı defterdari mektebi, bab-ı fetva mektebi, bab-ı seraskeri mektebi olmak üzere dört bölümden oluşmuştur. Halk eğitim kurumları ise cami, tekke ve zaviyelerden oluşmuştur. Osmanlı devleti Selçuklulardan miras almış oldukları eğitsel birikimi yeni bir anlayışla harmanlayıp biçimlendirerek Osmanlı'nın klasik eğitim anlayışını oluşturmuşlardır (Güven, 2014). Ancak medreseler özgün, bilimsel konum ve tutumlarını daha sonraki dönemlerde devam ettiremedikleri için bozulmuş ve yozlaşmış bir yapıya bürünmüşlerdir (Baysal & Ada, 2015). Böylece eğitim kurumlarının yapıları bozulmuş hem teorik hem de uygulamalı pozitif bilim dallarına ulema, medrese mensupları karşı çıkmaya başlamışlar ve böylece de verilen eğitimin niteliği oldukça azalmıştır. Niteliğin bozulmasında akli bilimlerin terk edilerek yerine nakli ilimlerin egemen olması gösterilebilir (Güven, 2014). Osmanlı devletinin o dönemki çağdaş devletler seviyesine çıkabilmesi için modern eğitim sisteminin oluşturulması, aydın ve çağdaş bireylerin yetiştirilmesi gerekiyordu. Özellikle Tanzimat'tan sonra modernleşme eğitimin ana vasıtası sayılmış ve çeşitli illerde okullar açılmaya başlanmıştır (Özkan, 2008).

Osmanlılar, Selçuklulardan devraldığı medreseleri program, yapı ve işleyiş açısından geliştirmişler ve topraklarına kattıkları yörelerde de yeni medreseler açmışlardır. Bunun ilk örneği 1331 yılında Orhan Bey tarafından o dönem Osmanlı'nın başkenti olan İznik'te kurulmuştur (Gürüz, 2003). Bu tarihten sonra sayıları hızla artmaya başlayan

medreselerin asıl teşkilatlanması ise Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethi sonrasında açmış olduğu Sahn-ı Seman medresesi ile gerçekleşmiştir (Kaymakçı & Çakır, 2008).

Osmanlı eğitim sisteminde orta ve yükseköğretimin temel kaynağını medreseler oluşturmuştur. İlk kuruluş yıllarında medreselerin asıl amacı, askeri alanda eğitim ve yeniliklerin geliştirilmesi olmuştur (Kılıç, 1999). Medreseler ilk dönemlerde herkese eğitim verilen kurumlar değil isteğe bağlı olarak eğitim verilen kurumlar olmuştur. Medreselerin eğitim dili Arapça ve Farsça olup, matematik, tıp, mantık, felsefe, fıkıh, hadis, tefsir ve kelim gibi dersler verilmiştir. Medresede eğitim görenler kadı, öğretmen, imam, doktor, astronomi âlimleri ve din âlimleri olarak görev yapmışlardır (Özer, 2018). Sahn-ı Seman Medresesinde tefsir, fıkıh, kelim, Arap dili ve edebiyatı eğitimi verilirken tıp, matematik gibi pozitif bilimlerin eğitimi verilmemiştir (Güven, 2014). Zamanla medreseler çok güçlü ve yaygın eğitim kurumları haline gelerek toplumu derinden etkilemiştir. Öyle ki Osmanlı eğitim dönemi medreseler dönemi olarak nitelendirilebilir (Akyüz, 2015).

Medreselerdeki öğrenim sürelerinin yıllara göre değil kitap bitirme durumuna göre belirlendiği görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin istedikleri dersi ve hocaları seçebilme özgürlüğüne sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca eğitimin sınıf ortamı şeklinde değil bireysel öğrenme şeklinde yapılandırıldığından bahsedilebilir (Özer, 2018). Kısaca medreselerde öğrenim süresi yıllara ve sınıflara göre düzenlenmemiş olup, öğrencinin performansına göre almış olduğu derslerdeki başarı durumuna göre şekillendirilmiştir (Güçlü, 2020).

Osmanlı devletinde Medreseler akademik personelini kendisi yetiştirmiştir. Aynı zamanda ülkenin dört bir yanına hukuk ve adaletin temsilcisi olarak gönderilen kadınların yetiştirilmesinde, şeyhülislama varıncaya kadar bütün din adamlarının yetiştirilmesinde, memur ve kâtip ihtiyacının karşılanmasından medreseler sorumlu olmuştur (Özkan, 2008).

Medreselerin hiyerarşisi Sahn-ı Semân'ın kurulması ile yeniden şekillenmiştir. Medreseler Tecrîd, Miftâh, Kırklı, Hariç Ellili, Dâhil Ellili Medreseleri olarak şekillendirilmiştir. Medreselerde görevli olan personelleri müderris, muid, mütevellî, noktacı, kâtip,

vekilharçlar, cabiler, kayyımlar, bevvalar, ferraşlar, müstahdem ve kandilcilerden oluşmaktadır (Özer, 2018). Medreselerin bir sonraki teşkilatlanması ise Kanuni Sultan Süleyman dönemine rastlar. Medreseler Süleymaniye medresesinin yapısını ve kuramsal özelliğini de model alarak yeniden yapılandırılmıştır (Kaymakçı & Çakır, 2008). Ayrıca Süleymaniye Medresesinde tefsir, fıkıh, kelam, Arap dili ve edebiyatı eğitiminin yanında tıp, matematik gibi pozitif bilimlerin eğitimi de verilmiştir (Güven, 2014). Kanuni döneminde yapılan düzenleme ile medreselerde eğitim iki kola ayrılmıştır. Birincisi Sahn-ı Semân medreselerinde hukuk, ilahiyat ve edebiyat eğitimi verilirken, ikinci kısımda yer alan Süleymaniye medresesinde matematik ve tıp alanlarında eğitim verilmiştir (Özer, 2018).

Abdülmecit eğitim alanında yapılacak reformlara ilişkin Babiali'ye giderek devlet erkânının dikkatini çekmiş ve eğitimin ülke geneline yayılacağını, okullarda ilim ve fennin verileceğini vurgulamıştır. Bu dönemde eğitim sorunlarını ele alarak çözüm üretebilmek amacıyla Şeyhülislam bağı olmayan Muvakkat-ı Meclis-i Maarif açılmıştır (Ceylan Dumanoğlu, 2019). Bu reformlardan en önemlisi de batılı anlamda ilk üniversite olarak gösterilebilecek olan "I. Darülfünun" un açılmış olmasıdır (Kılıç, 1999). Darülfünun 'da halka açık olan konferans biçimde dersler verilmeye başlanmış ve halk tarafından da büyük bir ilgi ile karşılanmıştır. Ancak Darülfünun çeşitli sebeplerden dolayı kapatılmıştır (Ceylan Dumanoğlu, 2019). Bu dönemde eğitimin teşkilat yapısına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmış ve bu düzenlemelerle ilgili birimler kurulmaya başlanmıştır (Baysal & Ada, 2015).

II. Meşrutiyete kadar geçen süreçte ise medreseler gelişme ve yenilenmeyi bir kenara bırakarak muhafazakâr bir yapıya bürünmüştür (Kaymakçı & Çakır, 2008) II. Meşrutiyet devri ise eğitim işlerinin yeniden ele alınarak, dönemin yapısına uygun hale getirilmesi açısından eğitim tarihimizde önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde yapılacak olan ıslahatların yükseköğretim kurumundan mı başlaması gerektiği yoksa ilköğretimden başlayarak mı yapılmasının daha doğru olacağı yönünde tartışmalar yaşanmıştır (Özkan, 2008). Bu dönemde Darülfünun 'un ismi Darülfünun-ı Osmaniye olarak değiştirilmiş ve hukuk, tıp dalları da eklenerek eğitimine devam etmiştir. I. Dünya Savaşı esnasında

Avrupa'dan gelen birçok bilim insanının desteğiyle de Darülfünun-ı Osmaniye bir üniversite olma özelliği kazanmış ve içerisine araştırma enstitüleri, laboratuvarlar, kütüphanelerin eklenmesi ile nitelik artırılmaya çalışılmıştır (Keçeci Kurt, 2019).

Bu dönemde ayrıca öğretmen okullarının kuruluşları, dereceleri ve öğrenim süreleri ile ilgili Darülmualimin ve Darülmualimat Nizamnamesi yayınlanmış, maliye okulu ve İstanbul Kız Lisesinin açılışı yapılmış, yükseköğretim alanında askeri ve sivil tıp okulları birleştirilerek bir tıp fakültesi kurulmuş, Darülfünun yeniden yapılandırılarak şubeleri birer fakülte haline dönüştürülmüştür (Özkan, 2008). Bu dönem canlanma ve yıkımın aynı anda yaşandığı süreç olarak değerlendirilebilir çünkü bu dönemde I. Dünya Savaşı başlamış ve savaş ortamının getirmiş olduğu olumsuzluklar nedeniyle halkın eğitime ilgisi çekilememiştir (Keçeci Kurt, 2019).

II. Meşrutiyet Dönemi tarihin en zor dönemlerinden biri olmuştur. Bu dönemde padişah etkisiz kılınarak meşrutiyet ilan edilmiş ve ilk defa bir siyasi parti yönetimde etkili olmaya başlamıştır (Keçeci Kurt, 2019). Bu dönemde farklı fikirlerin tartışılmaya başlanması, gündelik hayatta değişimlerin başlaması, yükseköğretimin yeniden yapılandırılarak modernleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Özcan, 2020).

Ayrıca bu dönemde yaşanan Trablusgarp, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı nedeniyle eğitimde istenilen ivme yakalanamamıştır. Bu dönemin eğitim faaliyetlerine bakıldığında ise millileşmenin ön planda olduğu görülmektedir (Keçeci Kurt, 2019). Osmanlı eğitim sistemindeki batılılaşma çabalarının olumlu etkilerinin olduğunu söylemek de mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti'ni oluşturan kadroları yetiştirmeleri, o dönemde açılmış birçok kurumun çok yönlü olarak gelişmesi sağlanması batılılaşma çabalarının etkileridir (Güven, 2014).

9 Mayıs 1920'de birinci TBMM hükümetinin milli bir eğitim programı politikasını benimseyeceği açıklanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ise eğitim alanında daha planlı, programlı ve nitelikli eğitimin oluşturulması yönünde politikalar benimsenerek bugünkü eğitim sistemimizin temel yapısı meydana getirilmiştir (Kılıç, 2019).

1921 yılında Ankara’da Millî Eğitim Şûrası toplanarak eğitim sisteminin sorunları ele alınmıştır. Cumhuriyetimizin ilk yıllarında eğitim sistemimizdeki aksaklıkların belirlenmesi ve nitelikli eğitimin gerçekleşmesi için çeşitli ülkelerden uzmanlar davet edilmiş ve eğitim yapımız hakkında rapor düzenlenmesi istenmiştir (Kılıç, 2019). Bu anlayışla eğitim alanında inkılaplar yapılması planlanmıştır. Cumhuriyetin ilan edilmesi ile hem toplum yapısında hem de devlet yapısında köklü değişimler meydana gelmiştir. İmparatorluktan ulus devletine geçişin yaşanması ile eğitimin yaygınlaştırılması bir vatandaşlık hakkı olarak ele alınarak eğitimde fırsat eşitliği gündeme gelmiştir. Bu dönemde tüm vatandaşların okuryazar yapılması çabasına girilmiştir (Erdem, 2021). Yapılan ilk inkılap Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkartılması oluşmuştur. O dönem de mektep, medrese ve yabancı okullar gibi birbirinden farklı yapılarda okullar toplumsal yapıya zarar vermesi nedeniyle eğitim ve öğretimin birleştirilmesi kararlaştırılmış, tüm bilim ve eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Medreseler kapatılarak çağdaş, milli, demokratik bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. İlköğretim parasız ve zorunlu hale getirilmiş, tüm yabancı okulların kontrolü Millî Eğitim Bakanlığı’na bırakılmıştır (Arabacı, 2020).

Yükseköğretim olarak Darülfünun ‘un modern bir üniversite özelliği kazabilmesi için Cumhuriyet döneminde bilimsel özerklik tanımış, bina ve alt yapı problemleri giderilmeye çalışılmış olmasına rağmen kendini geliştirememiş ve topluma öncülük edememiştir. Bunun üzerine 1933 yılında Darülfünun kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Kılıç, 2019). 1933 yılında “Üniversite Reformu’nun gerçekleşmesi ile Ankara Hukuk Mektebi fakülteye dönüştürülmüş, Ankara Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi kurulmuştur. 1939 yılında yükseköğretim kurumu sayısı on dokuz, 1946 yılında ise otuz bire yükseltilmiştir. Yükseköğretim sadece nicelik yönünden değil nitelik yönünden de kaliteli olabilmesi için modern eğitim vizyonunda ilerlemesi amaçlanmıştır (Şanal & Alaca, 2019).

Yükseköğretim Kurumunun Amacı ve İlkeleri

Yükseköğretim kurumunun amacı şunlardır (YÖK, 2019d);

“Atatürk İnkıpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan, Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu, Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren, Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, Beden, zihin, ruh, ahlâk ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş, İlgî ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek, Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak, Yükseköğretim kurumları olarak yüksek grupta bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla iş birliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır”

Yükseköğretim kurumunun ana ilkeleri ise şunlardır (YÖK, 2019d):

“Öğrencilere, Atatürk inkıpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı hizmet bilincinin kazandırılması sağlanır. Milli Kültürümüz, örf ve adetlerimize bağlı, kendimize has şekil ve özellikleri ile evrensel kültür içinde korunarak geliştirilir ve öğrencilere, milli birlik ve beraberliği kuvvetlendirici ruh ve irade gücü kazandırılır. Yükseköğretim kurumlarının özellikleri, eğitim-öğretim dalları ile amaçları gözetilerek eğitim-öğretim de birlik ilkesi sağlanır. Eğitim-öğretim plan ve programları, bilimsel ve teknolojik esaslara, ülke ve yöre ihtiyaçlarına göre kısa ve uzun vadeli olarak hazırlanıp sürekli olarak geliştirilir. Yükseköğretimde imkân ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınır. Üniversiteler ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunlar içindeki fakülte, enstitü ve yüksekokullar, Cumhurbaşkanınca yapılan yükseköğretim planlaması çerçevesinde kanunla kurulur. Meslek elemanı yetiştiren bakanlıklara bağlı yüksekokullar, Yükseköğretim Kurulunun tespit edeceği esaslara göre Cumhurbaşkanınca kararı ile kurulur. Yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi, verimlerinin artırılması, genişletilmesi ve bütün yurda yaygınlaştırılması amacıyla yönelik olarak yenilerinin açılması, öğretim elemanlarının yurt içinde ve dışında yetiştirilmeleri ve görevlendirilmeleri, üretim - insan gücü - eğitim unsurları arasında dengenin sağlanması, yükseköğretime ayrılan kaynakların ve ihtisas gücünün dağılımı, milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri doğrultusunda ülke, çevre ve uygu-lama alanı ihtiyaçlarının karşılanması, örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim-öğretim i de kapsayacak şekilde planlanır ve gerçekleştirilir. Yükseköğretim kurumlarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili, yabancı dil, 20/6/2012 tarihli ve 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununa göre iş güvenliği uzmanı olabilecek mezunları yetiştiren fakültelerde iş sağlığı ve güvenliği zorunlu derslerdendir. Ayrıca, zorunlu olmamak koşuluyla beden eğitimi veya güzel sanat dallarındaki derslerden birisi okutulur. Bütün bu dersler en az iki yarıyıl olarak programlanır ve uygulanır”

Yükseköğretim kurumunun birçok rolü vardır (Díaz, Santaolalla & González, 2010).

Bu rollerin başında öğrencilerin uzmanlık alanlarındaki yeterliliklerinin kazandırılması gelmektedir. Yükseköğretim kurumu tarafından, öğrencilerin bilgileri edinme ve edindikleri bilgileri uygulayabilmeleri için stratejileri geliştirmelerine yardımcı olacak planlamalar

yapılmalıdır. Öğrencilerin uzmanlık alanları olmayan alanlarda da yeterlilikleri geliştirmelerine olanak tanıyan müfredat ve öğretim stratejileri tasarlaması gerekmektedir. Öğretim üyeleri, öğrenci çalışmalarını izleme, tavsiye verme, etkinlikleri ve görevleri düzenleme ve öğrenme süreçleri için değerlendirme kriterlerini belirleme gibi metodolojik teknikleri uygulamalıdır. Yükseköğretimin bir diğer rolü de bilginin küresel bir bakış açısıyla bütünleştirilmesini sağlamaktır.

Mevcut eğitim kalitesine ilişkin bazı güvenilir ölçülere sahip olunmadığı sürece hiçbir ülke eğitim kalitesini iyileştiremez (Heyneman, 2004). Ayrıca akademik topluluğun desteğini almayan bir kalite güvence sürecinin günümüzde yükseköğretimin gelişimine hizmet etmesi de imkansızdır (Hodson & Thomas, 2003). Ulusal Araştırma Komitesi (National Research Committee on Higher Education) yükseköğretim kurumunun niteliğinin sağlanabilmesi için yapılmasını gerekenleri şu şekilde açıklamıştır (Trowler, Fanghanel & Wareham, 2005):

1. Öğrenciler için nitelikli öğrenme çıktılarını oluşturan uygulamaları ödüllendirmek,
2. Öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini, farklı öğrenme bağlamlarının gerekliliklerini işverenlerin ve öğrenci öğreniminin kalitesiyle ilgilenen diğer kişilerin beklentilerini karşılayacak farklı öğrenme yaklaşımları geliştirmek ve bunların kalıcılığını sağlamak,
3. Kurumların ve iş sektörlerinin iş birliğinin sağlanması ile uygulamaya dönük derslerin geliştirilmesi ve desteklenmesi,
4. Kurumların hedefleri doğrultusunda etkili öğrenme standartlarını geliştirmesi,
5. Öğrenci performanslarını en üst grupe taşıyabilmek için, etkili öğretme ve öğrenme yaklaşımları hakkında öğrencilerin bilinçlendirilmesi.

Yükseköğretimin kalite güvencesini sağlamadaki ortak eğilimleri; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve performans değerlendirme kriterlerinin oluşturulmasıdır (Hoecht, 2006). Yükseköğretimde kalite güvencesinin oluşturulması için; öğrenme kaynaklarının düzenlenmesi, program geliştirme ve düzenlemelerin yapılması, öğretme-öğrenme

sürecinin düzenlenmesi, değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, kalite yönetimi ve iyileştirmenin sağlanması, öğrenci gelişimi ve başarısının izlenmesi olarak altı kriter belirlenmiştir (Morley, 2001).

Yükseköğretimde kalite değerlendirme yaklaşımı olarak genellikle; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve akreditasyon süreci kullanılmaktadır. Öz değerlendirme süreci kurumun özelliklerinin kendi içerisinde denetlenmesi, kontrol edilmesi olarak ifade edilirken, akran değerlendirme dış değerlendiricilerden oluşan bir ekibin süreci kontrol etmesi olarak ifade edilebilir. Akreditasyon sürecinde ise iki farklı işleyiş kullanılmaktadır. İlk olarak yükseköğretim kurumlarının içerisinde yer aldıkları bölgesel bir akreditasyon kurumudur. İkinci akreditasyon şekli ise, meslek kontrollü kurumlar tarafından yürütülen ulusal bir akreditasyon kurumudur. Komite üyeleri üniversite ziyaretleri esnasında öğrenciler, personel, yönetici ve mezunlarda dâhil üniversitedeki tüm ilgili grupların temsilcileri ile görüşürler. Tüm süreçlerin tamamlanmasının ardından komisyon üniversitenin sorunları, bireysel çalışma programları, önerilerinin de yer aldığı bir rapor hazırlar. Amerika ve Kanada'da raporlar gizli tutulurken, Hollanda ve Fransa'da öz değerlendirme raporları gizli nihai raporlar ise kamuya açık sunulur (Van Vught & Westerheijden, 1994).

Belirlenen bu standartlar eğitim ve araştırma kalitesinin iyileştirmesinde kritik rol oynamaktadır. Akademik standartların yüksek olması mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları karşılamak için hükümetlere, işverenlere ve ekonomi dünyasına yön çizer (Shah vd., 2011). Bu nedenle üniversiteler işgücü piyasasının ihtiyaç ve isteklerini de göz önüne alarak eğitim programlarını yeniden şekillendirmelidirler. Toplumsal grupta hedeflere ulaşılması noktasında daha fazla esneklik ve çeşitlilik sağlanmalıdır. Kurumsal grupta da personel eğitim kalitesinin artırılması konusunda teşvik edilmelidir (De Weert, 1990).

Birçok ülke belirlenen bu kriterlere göre değerlendirme yapmak için kaliteden sorumlu birimler oluşturmuşlardır. Örneğin, İngiltere'de, Kalite Güvence Ajansının (QAA) görevi kurumlar içindeki kalite prosedürlerini incelemek, denetlemek ve raporlamaktır. Bu

tür kurumlar, uygulamada iyileştirmeye yol açabilecek değişiklikleri tanımlamaktan ziyade, kalite ve akademik standartları yönetmede kurumlar tarafından benimsenen kalite güvence sistemlerinin süreçlerinin etkililiği ve güvenilirliği tespit ederler (Becket & Brookes, 2008). Kalite güvence birimleri İngiltere’de standartlar, girdiler, süreçler ve sonuçlara odaklanırken Avustralya standartlar ve sonuçlardan ziyade sistemler ve süreçlere odaklanır (Shah, vd., 2011).

Çağdaş üniversitenin yerine getirmesi gereken ek yükümlülükler ne olursa olsun, öğretim, araştırma ve topluma hizmet işgörülerini tüm faaliyetlerinin merkezinde yer almalıdır (Filippakou, 2011). Öğretim, üniversite eğitimcilerinden beklenen akademik faaliyetlerden sadece biridir ve nitelikli araştırma sonuçları hem öğretime hem de topluma hizmet boyutuna entegre edilmelidir (Hagenauer & Volet, 2014). Hattie ve Marsh (1996), araştırma-öğretme bağlantısını güçlendirmenin üniversitelerin bir “misyon hedefi” olması gerektiğini açıkça ifade etmektedir (akt. Malcolm, 2014).

Yükseköğretim Kurumunun İşgörülerini

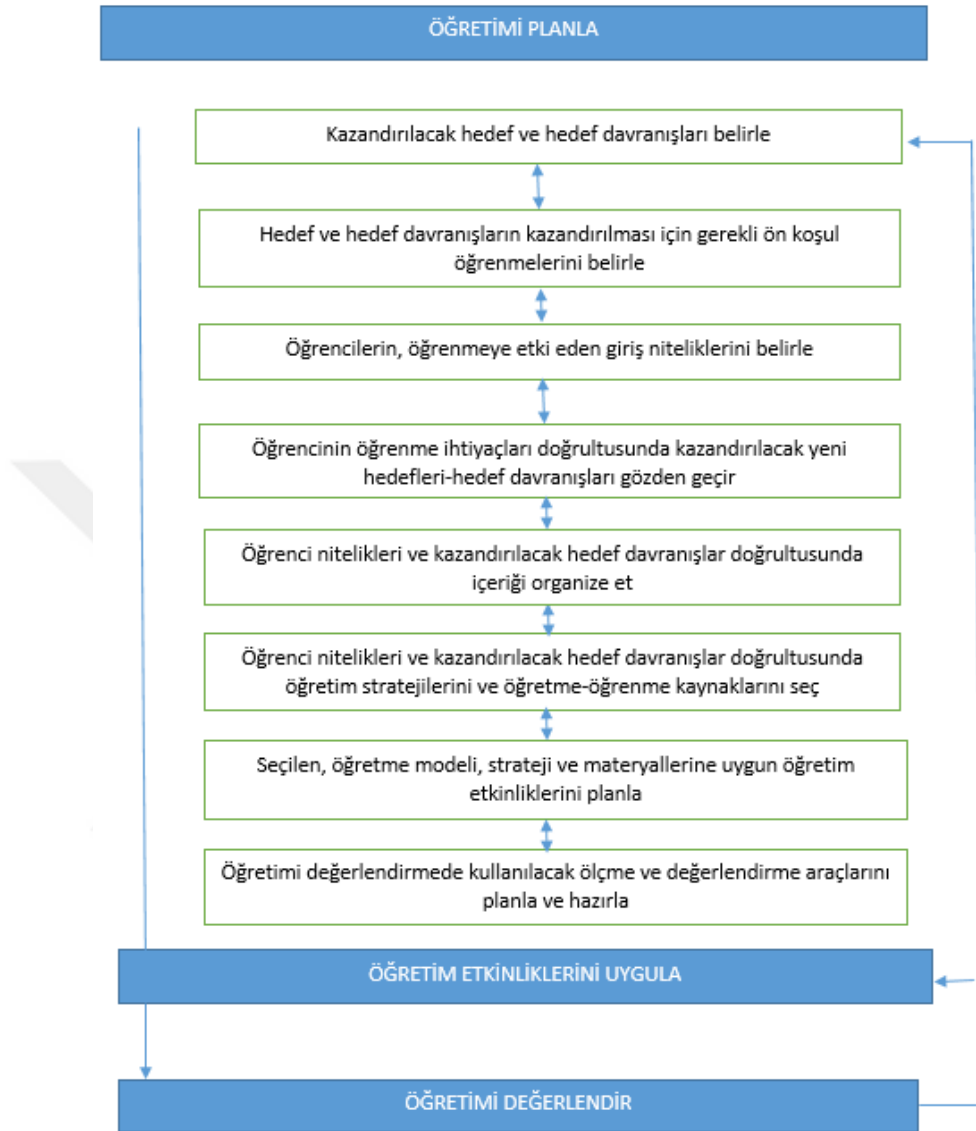
Yükseköğretim kurumunun üç işgörüsü bulunmaktadır. Yükseköğretimin ilk işgörüsü öğretim hizmeti, ikinci işgörüsü bilimsel araştırma hizmeti ve son işgörüsü ise topluma hizmettir. Bu işgörülerini birbirlerini tamamlayıcı özellikte olup bütün işgörülerini bir arada düşünülmesi ve değerlendirilmelidir. Bundan sonraki aşamada her bir işgörüsü tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

Öğretim Hizmeti İşgörüsü (Öğretme-Öğrenme Süreci)

Eğitimin gerçekleşebilmesi için belli hedeflere yönelik olarak öğrenmeleri oluşturmak üzere öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2018). Öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yapılması gerekenler Şekil 1’de özetlenmiştir.

Şekil 1

Öğretim Sürecinin Aşamaları (Senemoğlu, 2018)



Öğretim Hizmetinin Planlanması. Öğretim sürecinin başarısı büyük ölçüde öğretimin planlanmasına bağlıdır. Planlama ise öğretim sürecinde üç temel etkene bağlıdır. Bu işlevlerden ilki öğrenciye duygusal bir güven vermesidir. Öğretimin ikinci aşaması ise, öğretimde kullanılacak olan öğelerin sistemli bir şekilde örgütlenmesini sağlar. Öğretimin son aşamasında ise, öğretmenin kendi eğitim durumlarını izlemesini ve öğretiminin ne derece etkili olduğunu belirlemesini sağlar. Öğretimin planlanması hedeflerin belirlenmesi ile başlar (Senemoğlu, 2018).

Hedef, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir (Ertürk, 2017). Hedefler hedef davranışa çevrilirken dikkat edilmesi gereken hususları şunlardır (Ertürk, 2017):

- Hedeflerin konu alanını kapladığı gibi, davranışlarda hedefleri kaplamalı yani kritik davranışlar mutlaka yer almalıdır.
- Davranışların sınırları belli olmalı ve binişik olmamalıdır.
- Davranışlar kapsamlı olmalı hedef kapsamına girip de kritik davranış kapsamına girmeyecek davranım olmamalıdır.
- Hedef davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olmalıdır.
- Hedef ifadeleri bir özellik gösterecek şekilde yazılırken davranış ifadeleri de bir davranış gösterecek şekilde yazılmalıdır.

Öğretimin planlanması bir diğer aşaması ise önkoşul öğrenmeleri belirlemedir. Bazı durumlarda yeni öğrenmeler, kendinden önceki öğrenmelere dayalı ve kendinden sonraki öğrenmelere zemin hazırlayıcı mahiyette olabilir. Yeni bilgilerin öğrenilebilmesi için gerekli olan önceki öğrenmeler önkoşul öğrenmeler olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2018). Bir öğrenme biriminin öğrenilmesi için kritik olan davranışların önkoşul öğrenmeleri gerçekleşmemişse bunların öğrenilmesi ya çok zordur ya da mümkün değildir. Bir öğrenme biriminin öğrenilmesi için kritik olan davranışların önkoşul öğrenmeleri gerçekleşmişse, yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması söz konusudur (Özçelik, 2014).

Öğretimin planlanması bir diğer aşaması öğrenci niteliklerini belirlemedir. Hedef davranışları kazanacak kişiler öğrencilerdir. Bu nedenle öğrencilerin sahip olduğu bilişsel önkoşul öğrenmeler, devimsel nitelikteki önkoşul öğrenmeler ve duyuşsal özelliklerin belirlenerek öğrenciye uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu özelliklerin dışında ayrıca öğrencilerin gelişim özellikleri, fizyolojik ve psikolojik sağlıkları, sosyo-kültürel ortamları belirlenerek hem hedef davranışlar hem de öğretim etkinlikleri öğrencilere uygun hale getirilmelidir (Senemoğlu, 2018).

Öğretimin planlanması bir diğer aşaması içeriğin örgütlenmesidir. İçerik ezberlenmek üzere bir araya getirmesi değil, yaşam alanları için anlam taşıyan bölümlerin sistematik olarak düzenlenmesidir (Varış, 1988). İçerik hedeflere uygun olarak ve öğrencilerin hazırbulunuşluk grupini dikkate alarak organize edilmelidir. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ve toplumun gereksinimleri dikkate alınmalıdır. İçerik basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye doğru birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmalıdır (Şeker, Görgeç, Tuncel, Alıcı, Kablan, Baykara, Küçüktepe & Turan, 2013). İçerik yükseköğretim kalitesini etkileyen temel bir kriterdir. Modern üniversite kalitesinin oluşturulmasında temel rol oynayan içerik, tüm konuların hedeflerini kapsayacak şekilde organize edilmeli, akademik programın süresini ve değerlendirme sürecini de barındırabilmelidir (Noaman vd., 2017).

Müfredat tasarımları programın hedeflerini, öğrenme etkinliklerini, öğrenci ihtiyaçları ile öğrenme çıktılarının tutarlılığını sağlayabilmelidir (Devlin & Samarawickrema, 2010). Nitelikli bir müfredatın geliştirilebilmesi için; alanın hedeflerini net olarak yansıtan, öğrencilerin öğrenmesi için tutarlı ve yaratıcı temel noktalarını barındıran kaynakların geliştirilmesi, araştırmaya teşvik edecek şekilde konunun organize edilmesi, alan bilgilerinin sürekli olarak güncellenmesinin yapılması gerekmektedir (Devlin & Samarawickrema, 2010).

Öğretimin planlanması bir diğer aşaması ise öğretim strateji ve materyallerini seçmedir. Öğretim strateji ve materyal seçimi hedeflere göre belirlenmelidir. Bir yöntemin diğer yöntemlerden daha üstün olduğunu, öğrenme ihtiyaçlarının tamamını karşılayabileceğini düşünmek mümkün değildir (Yanpar Yelken, 2011). Öğretim materyallerinin seçilmesinde öğrenci ve öğretmen özelliklerine, öğretim ortamının özelliklerine, hedef davranışların özelliklerine, seçilen yöntem ve tekniğe uygun olmasına dikkat edilmelidir. Öğretim materyali hem öğrenimi kolaylaştırır hem de öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesine katkı sağlar (Avcı Yücel & Ergün, 2013).

Öğretimin planlanması bir diğer aşaması ise öğretim etkinliklerinin planlanmasıdır. Öğretim etkinliklerinin planlanması yapılırken öğrencilerin öğrenmeleri gereken davranışları sergilediklerinde onlara davranışlarının doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında dönüt verilmelidir. Ortaya konan davranışın niteliğine göre ya tamamlama etkinlikleri yapılmalı ya da öğrenilen bilgilerin yeni durumlara transfer edilmesi sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2018).

Öğretimin planlanması son aşaması ise ölçme ve değerlendirme etkinliklerini planlamadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirmeye hizmet edilmek istenen üç temel amaç; öğrencilerin tanınması, öğrenmelerin izlenmesi ve öğrenme grupinin belirlenmesidir. Öğrencilerin tanınması onları en iyi geliştirebilecek eğitim durumlarının sağlanabilmesi açısından, öğrenmelerin izlenmesi öğrenme eksikliklerinin zamanında tespit edilerek giderebilmesi açısından, öğrenme grupinin belirlenmesi de hedeflerin gerçekleşme derecesinin tespiti açısından önem arz etmektedir (Özçelik, 2014). Tanıma yerleştirmedeki temel amaç; gelişimlerini, hazır oluş gruplerini, ilgilerini, eğilimlerini belirleyen bilgilerin açığa çıkartılmasıdır (Özçelik, 2011). Öğrenme izlemeleri ünitelerin sonlarına gelindiğinde kullanılır. İzleme değerlendirmelerindeki temel amaç, öğrencilerin üniteadaki öğrenme eksikliklerinin tespit edilerek bu eksikliklere sebep olabilecek olan güçlüklerin ortaya çıkartılmasıdır. İzleme değerlendirmelerinin sonuçları öğrenme eksikliklerini zamanında tamamlayarak öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmaktır (Özçelik, 2013). Öğrenme grupini belirleme amacı güden değerlendirmeler ders ya da kursların tümünün ya da belli kesimlerinin bitiminde uygulanırlar. Öğrenme grupini belirlemek için yapılan değerlendirmelerin temel amacı; ders ya da kursun ilgili bölümlerinde hedefler doğrultusunda ne derece ilerleme sağlamış olduğunu ortaya çıkarmaktır. İzleme testlerine göre daha kapsamlı olarak hazırlanırlar (Özçelik, 2011).

Nitelikli bir değerlendirme yaklaşımının; Öğrencilerin öğrenmesine yönelik hazırlanan hedeflerle değerlendirme stratejilerini bütünleştirmesi, öğrencilere öğrenmeleri konusunda zamanında geri bildirim sağlaması, çeşitli değerlendirme ve geri bildirim stratejileri kullanması gerekmektedir (Devlin & Samarawickrema, 2010). Case'ye (2007)

göre değerlendirmede geribildirim, düşünmeyi ve öz değerlendirmeyi kolaylaştırmanın yanı sıra hataları, eksiklikleri ve sorunları vurgulayarak öğrenmeyi teşvik etmek ve öğrencileri motive etmek için hayati önem taşır (akt. Ferguson, 2011). Geri bildirim öğrencilerin hedef performans ve ortaya koydukları performansları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında bilgi aldıkları süreç olarak ifade edilebilir. Eğitimciler, geri bildirim sırasında öğrencileri sorunlar ve olası çözümlerini düşünmeye teşvik etmelidirler (Johnson, Keating, Boud, Dalton, Kiegaldie, Hay, McGrath, McKenzie, Nair, Nestel, Palermo & Molloy, 2016).

Öğretim Hizmetinin Uygulanması. Eğitim; Ertürk'e (2017) göre, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitimle bireyin istendik davranışı kazanması sağlanabileceği gibi istenmeyen davranışın değiştirilmesi de sağlanabilir (Senemoğlu,1987). Bu noktada istendik davranışların oluşturulması öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenerek, öğrenme yaşantılarının kazandırılmasıyla sağlanabilir (Bilen, 2006). Eğitim ortamlarında “yalnız istendik değişimleri meydana getirici nitelikteki yaşantılar yani geçerli öğrenme yaşantıları” düzenlenmelidir. Geçerli öğrenme yaşantılarının hedefe göre, öğrenciye göre, ekonomik ve diğer yaşantılarla kaynaşık olma gibi taşıması gereken özellikler vardır. Bir eğitsel yaşantının istendik davranışı meydana getirici nitelikte olması ile hedefe görelilik kastedilirken, öğrenme yaşantısının bireyin hazırbulunuşluk grupine uygun olması ile de öğrenciye görelilik kastedilmektedir (Ertürk, 2017). Bu ilkeyi Tyler (1950)'de “eğitici öğrencinin bulunduğu yerden başlamalı” şeklinde ifade etmiştir (Rüzgâr & Aslan, 2014).

Öğrenmeyi etkileyen öğretimin niteliği, harcanan zaman, önkoşul öğrenmeler gibi etmenlerin yanında, zekâ genel yetenek, kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik statüsü gibi öğrenmeye karşı dirençli etmenlerde vardır (Senemoğlu,1987). Öğrenme yaşantılarının istendik davranışı meydana getirirken ucuza mal edilmesi, bir taşla birkaç kuş vurması ve istenmedik yan ürünlerden arınık olması yani ekonomik olması gerekir. Bir yaşantının istendik yönde etkili olabilmesi için diğer yaşantılarla kaynaşık olması gerekir (Ertürk, 2017).

Eğitimde bireyde öğrenmenin nasıl oluştuğunu anlamak ve hangi koşullarda öğrenmenin gerçekleştiğini hangi koşullarda ise öğrenmenin gerçekleşmediğini tespit etmek hayati bir önem taşımaktadır (Senemoğlu,1987). Öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine ise “nasıl öğretilim” sorusu ile başlanmalıdır. Eğitim durumları öğrenci açısından bakıldığı zaman “öğrenme yaşantıları” eğitici açısından bakıldığı zaman “öğretme yaşantıları” olarak değerlendirilebilir (Oral & Yazar, 2017) Öğrenme yaşantıları öğrencilerin düşünme becerisini geliştirerek onları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirerek bilgiyi yapılandırmaya yardımcı olacak biçimde organize edilmelidir (Rüzgâr & Aslan, 2014).

Eğitim durumlarının düzenlenmesi giriş etkinlikleri, geliştirme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Giriş etkinliklerinde öğrencilere öğretme-öğrenme sürecinin sonunda o ders ya da üniteye ait hangi özellik ya da becerileri kazanacağı önceden bildirilir başka bir deyişle öğrenci hedeften haberdar edilir (Demirel, 2008). Giriş etkinlikleri dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve derse geçiş olarak düzenlenmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde önem taşıyan unsurlardan bir tanesi de dikkat çekmedir. Eğitimci öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düşecek şekilde olgu, olay, anı, resim, şekil, model, soru sorma gibi dikkat çekici unsurlara yer vermelidir. Eğitimci tarafından dikkat çekmeyi amaçlayan uygulamaların süresi ve grupı iyi ayarlanmalıdır (Duman, 2011). Öğrenme için gerekli olan koşullardan bir tanesi de güdülenmedir. Güdülenme hedeflere ulaşma noktasında oluşmalı, etkinliklerdeki bireysel ilgi grupını yükseltebilmeli, etkinliklerde karşılaştıkları güçlükleri aşmada sebat etmelerini ve öğrencilerin etkinliklerde sorumluluk alarak kararlılıkla ilerlemelerini sağlamalıdır (Ulusoy, 2005). Öğrencilerin güdülenmesini desteklemek için eğitimciler direktif vermek yerine, öğrencilere nedenlerini açıklayarak öneriler sunmalıdırlar. Öğrencilerin hedefleri ve tercihleri ile uyumlu olan eylem planı geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar (Johnson vd., 2016). Eğitimciler öğrencilerin motivasyonlarının sağlanmasının öğrenme rolünün içsel bir parçası olduğunu kabul ederek, öğrencileri ilgi ve uzmanlık alanları doğrultusunda güdülemelidirler (Kember & Kwan, 2000).

Öğretme-öğrenme sürecinde önem taşıyan unsurlardan bir tanesi de gözden geçirmedir. Gözden geçirme basamağında öğrencilere hedef davranışların neler olduğu, bu hedef davranışları nasıl kazanacakları konusunda bilgi verilerek onların kafasındaki şüpheler ortadan kaldırılır (Sönmez, 2007). Öğretme-öğrenme sürecinde önem taşıyan unsurlardan bir tanesi de derse geçiş aşamasıdır. Dersin geliştirilme bölümüne geçmeden önce bu aşamada ön koşul öğrenmelere ilişkin açıklama ve hatırlatmalar yapılır. Geçiş aşamasındaki etkinliklerinde hedef davranışlarla tutarlı olması gerekir (Duman, 2011). Giriş etkinlikleri öğrencilerin yeni öğreneceği bilgilerle önceki bilgileri arasında bağ kurarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesi açısından önemli görülür (Oral & Yazar, 2017).

Geliştirme etkinlikleri eğitim durumlarının önemli bir aşamasıdır. Bu aşamada ders içeriklerini öğrencilerin anlaması için daha kolay bir biçimde nasıl düzenlenebileceği, yapılandırılacağı ve sunulacağı planlanmaktadır (Trigwell, 2012).

Bu süreçte öğrencilerin aktif olarak eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Eğiticilerin öğrencilerini nasıl motive edecekleri, kavramları nasıl aktaracaklarını ve öğrenmelerindeki zorlukların üstesinden gelmelerine nasıl yardımcı olacaklarını bilerek, onları etkin kılmaları gerekmektedir. Öğrencileri motive edebilmek için öğrenci öğrenimi için rahat bir ortam hazırlanmalı, öğrencileri cesaretlendirilmeli, konu iyi organize edilebilmeli ve sınıf içerisinde etkili iletişim sağlanabilmelidir. Öğrenci merkezli eğitimin sağlanabilmesi için öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamaya dönük içerikler oluşturulmalı, öğrencilerde eleştirel düşünme, takım çalışması ve iletişim becerileri gibi genel yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırması temel kavram etrafında olmalı, öğrencilerin ilgisi, gerçek hayattan, güncel ve yerel örnekler kullanılarak teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürmesi sağlanmalı, öğrencilerde var olan kavram yanılgıları tespit edilerek öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Öğrencilerin aktif öğrenenler olmalarını sağlamak, öğrencilerin öğrenmelerinin kontrollerini kendilerinin sağlamsına imkân vermek, kendi sorumluluklarını üstlenmelerine teşvik etmek gerekir (Devlin & Samarawickrema, 2010).

Öğrencilerin öğretme-öğrenme süreci boyunca etkin katılımının sağlanabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini sağlayan öğelere başvurulmalıdır. Ayrıca bu süreçte öğrencinin aktif katılımını sağlayacak olan öğretim yöntem ve teknikleri işe koşulmalıdır (Duman, 2011). Öğretim yöntemleri, öğretmenin ve öğrencilerin rollerinin, öğrenme çıktılarının ve etkinliklerinin, açıkça tanımlandığı, kasıtlı, planlı, hedef odaklı pedagojik etkinliklerdir (Kanuka, Rourke & Laflamme, 2007). Öğretim sürecine ayrılan zaman, hedef davranışlara ulaşmaya imkân sağlayacak yeterlilikte olmalıdır (Duman, 2011).

İstendik davranışlar öğrenciye kazandırılırken ipucu, katılma, pekiştirme, dönüt-düzeltilme gibi temel faktörlerin ve uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin iç içe düzenlenmesi gerekir (Sönmez & Alacapınar, 2015). Nitelikli öğretim hizmetinin sağlanabilmesi için zaman, ipucu, katılma, pekiştirme, dönüt düzeltilme dikkate alınması gereken öğelerdir ve bu öğeler tam öğrenme modelinde öğretim hizmetinin niteliği olarak ifade edilir. Tam öğrenme modeli Bloom tarafından geliştirilmiştir.

Öğretim hizmetini niteliğini etkileyen dört temel faktör vardır. Bunlar; ipuçları, katılma, pekiştirme ve dönüt-düzeltilmedir.

Öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen faktörlerden bir tanesi ipuçlarıdır. Bu aşamada öğrencilere eğitim durumlarında neleri, niçin ve nasıl yapacaklarını gösteren açıklamalardır. Öğrencilerin eğitim sürecinde neleri, nasıl ve niçin yapacaklarının anlamlı olarak öğrenilmesi neticesinde öğrenmenin niteliğinin büyük ölçüde artması sağlanmış olur (Özçelik, 2014). Öğretme- öğrenme sürecinde verilen ipuçları öğrenciye bilgi vererek dikkatini toplamasını sağlarken aynı zamanda da öğrencilerin önkoşul öğrenmelerini hatırlamasını sağlar. İpuçlarının eğitim sürecinde kullanım amaçları şunlardır (Oral & Yazar, 2017):

- Öğrencileri hedeflerden haberdar etmek,
- Öğrencileri eğitim durumları ile ilgili bilgilendirmek,
- Öğrencinin dikkatini kritik noktalar üzerine çekmek,

- Öğrenciyi eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmek,
- Öğrenciyi sürece etkin katılma konusunda teşvik etmek,
- Öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurmalarına yardım etmek,
- Öğretme-öğrenme sürecinin kesintiye uğramadan sürmesini sağlamak.

Öğrenmenin niteliğinin artırabilmesi için öğretim-öğrenme sürecinde kullanılan ipuçlarında olması gereken özellikler ise şunlardır (Senemoğlu, 2018):

- Öğretim-öğrenme sürecinde işe koşulan ipuçları öğrencilerin gelişim grupine uygun olmalıdır,
- Öğretim-öğrenme sürecinde işe koşulan ipuçları öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarına uygun olmalıdır,
- Öğretim-öğrenme sürecinde işe koşulan ipuçları öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygun olmalıdır,
- Öğretim-öğrenme sürecinde işe koşulan ipuçları öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyo-kültürel çevrelerine uygun olmalıdır,
- Öğretim-öğrenme sürecinde işe koşulan ipuçları öğrencilerin fiziksel, sosyal, psikolojik sağlığına uygun ve onları koruyucu olmalıdır,
- Eğitim sürecinde kullanılan ipuçları kazandırılmak istenen davranışı öğrencinin yapmasını sağlamalıdır.

Öğretim-öğrenme sürecinin işletilmesinde çok güçlü etkiye sahip olan faktörlerden bir tanesi de pekiştirme. Davranışın tekrar edilme sıklığının artırılması pekiştirme olarak ifade edilir. Pekiştirme sürecinde kullanılan uyarıcılara pekiştirme adı verilmektedir. Olumlu pekiştirmeçlerin ortama verilmesi, olumsuz pekiştirmeçlerin de ortamdaki çekilmesi davranışın yapılma olasılığını arttırmaktadır (Senemoğlu, 2018). Pekiştirilen davranışların kalıcılığı sağlanır. Pekiştirmeçler öğrencilerin güdülenmesini sağlayarak derse katılımını arttırdığı için öğrenme grubunun yükselmesinde etkili olurlar (Oral & Yazar, 2017). Pekiştirmeçler

öğrencilerin gelişim özelliklerine, genel yetenek grupine, sağlık durumlarına, ön öğrenmelerine, sosyo-kültürel çevrelerine, duyuşsal özelliklerine uygun olmalı ve zamanında verilmelidir (Senemoğlu, 2018). Öğretmenlerin pekiştireç kullanırken uyması gereken ilkeler şunlardır (Sönmez, 2007):

- Pekiştireçler hedef davranışlarla ilgili olmalıdır,
- Pekiştireçler bireylerin içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevreye, yaşına, kişiliğine, kazandırılacak davranışın özelliğine göre pekiştireç verilmelidir,
- Eğiticiler sürecin başında her doğru yanıtta pekiştireç verirken, süreç ilerlediğinde sabit ve değişken oranlı pekiştireçlere geçiş yapmalıdırlar,
- Eğitim durumlarında çekingen öğrenciler hariç pekiştireçler çok sık kullanılmamalıdır. Çünkü pekiştireçlerin çok sık kullanılması ile etkisi azalmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinin işletilmesinde çok güçlü etkiye sahip olan faktörlerden bir tanesi de katılımdır. Bu süreç öğrencinin açık yâda örtülü olarak eğitim durumlarına dâhil olma derecesi olarak betimlenebilir. Açık katılımı öğrencinin soru sorması, soruları yanıtlaması deney ve gözlem yapması olarak nitelendirirken, öğrencinin dersi dinlemesi gibi doğrudan gözlenemeyen davranışları olarak nitelendirebiliriz (Sönmez, 2007). Öğrencilerin yaş ve gelişim grubu düştükçe açık katılım tercih edilirken, yaş ve gelişim grubu yükseldikçe örtülü katılım tercih edilebilir. Öğretim hizmeti niteliğinin önemli göstergelerinden bir tanesi de öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımlarıdır (Senemoğlu, 2018). Eğiticilerin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak önlemleri almaları ve öğrencilerin sürece aktif katılmaları noktasında teşvik etmeleri gerekir (Oral & Yazar, 2017). Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılımının sağlanabilmesi için yapılması gereken şunlardır (Sönmez, 2007):

- Öğrenciye zamanı gelince uygun olan ipucu, pekiştireç ve dönüt-düzeltilme verilmelidir,

- Öğretme-öğrenme ortamında ceza verilmemelidir,
- Öğrenci merkezli olan yöntem ve tekniklerin kullanımına özen gösterilmelidir,
- Öğretmen Öğretme-öğrenme ortamında öğrenciyi istekli kılmalı yani güdüleyebilmelidir,
- Öğrencinin hazırbulunuşluk grupı hedef davranışları öğrenmek için yetersizse öncelikle ön öğrenmelerindeki eksiklikler tamamlanmalıdır,
- Öğretmen öğrencileriyle olan göz temasını kesmemeli, öğrencilerin konuya odaklanmasına yardım etmelidir.

Öğretme-öğrenme sürecinin işletilmesinde çok güçlü etkiye sahip olan faktörlerden bir tanesi de dönüt-düzeltilmedir. Dönüt öğrencinin yaptığı davranış hakkında öğreticiye gelen işaret ve açıklamalardır. Öğrencilerin hangi hedef davranışları öğrendikleri, hangi hedef davranışlarda öğrenmenin gerçekleşmediği ya da eksik öğrenmelerin olduğu hakkında öğreticiye verilen bir bildirimdir (Özçelik, 2014). Dönütlerin yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temel işlevi vardır. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemede, öğrenmesini engelleyen faktörleri belirlemede dönütten yararlanılır. Öğretme-öğrenme sürecinde yanlışları doğrulama, eksik ve yarım yamalak öğrenmeleri tamamlama düzeltme olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2007).

Yükseköğretimde öğretim boyutunun kalitesini arttırmaya yönelik hem ulusal hem de uluslararası arenada tartışmalar önem kazanmaktadır. Yükseköğretimde kalitenin artırılmasının rol oynayan bir etmende öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleridir. Öğretim elemanları tarafından dersin hedefleri eksiksiz ve net olarak ortaya konmalı, konunun içeriği iyi organize edilmiş olmalı, konunun günlük yaşamla olan bağlantısı sağlanabilmeli, öğretim sürecinde kullanılacak olan materyaller iyi organize edilmelidir. Ayrıca öğretim elemanları tarafından yapmış oldukları bilimsel araştırmalar öğretimle, araştırma sonuçlarının öğretimde kullanılmasıyla, araştırma sürecine öğrencilerin dâhil edilmesiyle, öğrencilerdeki araştırma becerilerinin geliştirilmesiyle ilişkilendirilebilir

(Smirnova & Dos, 2020). Yükseköğretimde öğretimde niteliği sağlayabilmenin bir koşulu da yeni mesleğe başlayan akademisyenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yetkinliklerinin artırılması olmalıdır. Üniversite yönetiminin mesleğe yeni başlayan öğretim elemanlarının pedagojik bilgilerini inşa etmeleri sürecinde öğrenme-öğretme sürecine dair, ölçme değerlendirme sürecine dair, araştırma teorilerini oluşturmalarına dair alacakları eğitimlerde rehberlik görevini üstlenmesi gerekmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma stratejilerinin oluşmasına diğer meslektaşları rehberlik edilmelidir (Nicholls, 2005).

Sonuç etkinlikleri eğitim durumlarının son aşamasıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt alındığı aşamadır (Şeker vd., 2013). Öğrenme çıktılarını değerlendirmek için ölçme işlemi uygulanmalıdır (Oral & Yazar, 2017) Öğrenciler öğrenmelerinin doğruluğu ve yanlışlığı hakkında bilgi sahibi olurken, doğru öğrenmeleri pekiştirilmiş yanlış öğrenmeleri de düzeltilmiş olur (Şeker vd., 2013) bu aşamada hedeflenen davranışlara ulaşılma grubu kontrol edilerek öğrenmenin kalıcılığının ve niteliğinin kontrolü sağlanır (Oral & Yazar, 2017). Ölçme değerlendirme yöntemlerinin hedefleri ve içeriği ne kadar iyi temsil ettiği öğretim kalitesi için önemli bir kriterdir (Owlia & Aspinwall, 1996).

Öğretim Hizmetinin Değerlendirilmesi. Öğretim sürecinin son üyesi öğretimin değerlendirilmesidir. Öğretim hizmetinin değerlendirilmesi öğretim planının ve gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin hedef davranışları ne derecede gerçekleştirildiğinin ortaya konulmasıdır (Senemoğlu, 2018). Eğitimde çeşitli amaçlarla ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Eğitimde ölçme ve değerlendirmeye hizmet edilmek istenen üç temel amaç; öğrencilerin tanınması, öğrenmelerin izlenmesi ve öğrenme grubunun belirlenmesidir. Öğrencilerin tanınması onları en iyi geliştirebilecek eğitim durumlarının sağlanabilmesi açısından, öğrenmelerin izlenmesi öğrenme eksikliklerinin zamanında tespit edilerek giderebilmesi açısından, öğrenme grubunun belirlenmesi de hedeflerin gerçekleşme derecesinin tespiti açısından önem arz etmektedir (Özçelik, 2014).

Tanıma yerleştirmedeki temel amaç; gelişimlerini, hazır oluş gruplerini, ilgilerini, eğilimlerini belirleyen bilgilerin açığa çıkartılmasıdır (Özçelik, 2011). Öğrenme izlemeleri ünitelerin sonlarına gelindiğinde kullanılır. İzleme değerlendirmelerindeki temel amaç, öğrencilerin üniteye öğrenme eksikliklerinin tespit edilerek bu eksikliklere sebep olabilecek olan güçlüklerin ortaya çıkartılmasıdır. İzleme değerlendirmelerinin sonuçları öğrenme eksikliklerini zamanında tamamlayarak öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmaktır (Özçelik, 2013).

Öğrenme grupini belirleme amacı güden değerlendirmeler ders ya da kursların tümünün ya da belli kesimlerinin bitiminde uygulanırlar. Öğrenme grupini belirlemek için yapılan değerlendirmelerin temel amacı; ders ya da kursun ilgili bölümlerinde hedefler doğrultusunda ne derece ilerleme sağlamış olduğunu ortaya çıkarmaktır. İzleme testlerine göre daha kapsamlı olarak hazırlanırlar (Özçelik, 2011).

Bilimsel Araştırma İşgörüsü

Yükseköğretimin üç temel işgörüsü öğretim hizmeti, araştırma ve topluma hizmet olarak ifade edilmektedir. Araştırma yükseköğretim kurumunun temel görevlerinden biri olduğu için; Yükseköğretimin misyonunu yerine getirmesi ve yeniliğin öncüsü olması gerekmektedir. Bu nedenle yükseköğretimin doğru ve güvenilir bilgiyi üretmesi ile ekonomik ve sosyal gelişmeyi yönlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Doğru ve güvenilir bilginin üretilmesinin temel koşulu ise araştırmada niteliğin sağlanmasıdır. Araştırmada niteliğin sağlanabilmesi için ise; araştırmanın doğru tasarlanması, yöntemsel yanlılıktan arınık olması, bulguların doğru ve objektif yorumlanması gerekmektedir (Kurnaz, 2010).

Yükseköğretimin bilimsel araştırma niteliği hem mevcut bilgi birikimini arttırarak evrensel mesleki becerilerin oluşumuna katkı sağlar hem de mesleki ve teknik uygulamalarını geliştirir (Bakhlova, Bakhlov, Napalkova & Soldatova, 2019). Yükseköğretim araştırma olanaklarını aktif olarak kullanmalı, araştırma yöntemlerini yenilikçi teknoloji ve deneyimleri ile harmanlayarak öğretim ile birleştirebilmelidir (Astafeva, Tsareva &

Khafizova, 2020). Ayrıca araştırma, akademisyenlerin kendi disiplin topluluklarıyla ilişki kurmasında önemli bir noktada yer alırken, aynı zamanda akademisyenlerin kariyer ve kişisel gelişimlerinde de kritik bir öneme sahiptir (Malcolm, 2014).

Araştırma boyutunda kalitenin sağlanabilmesinden kurumun araştırma stratejilerini belirleyen kampüs yetkilileri, araştırma modellerini geliştiren ve uygulayan araştırmacılar, araştırma sonuçlarını değerlendiren akademisyenler ve politikacılar sorumludur. Bilimsel araştırma boyutunun değerlendirilmesi sürecinde hesap verilebilirlik ve şeffaflık taleplerini karşılayabilmek için mutlaka değerlendirme standartlarının oluşturulması ve denetçilerinde bu süreçte yer alması gerekir. Tüm alanlarda yapılan araştırma faaliyetleri için, çok boyutlu ölçütlerin oluşturulması, kalite de değerlendirmenin sağlanmasına yönelik atılacak ilk adımı oluşturmaktadır (Brooks, 2005).

Toplumların değişimin öncüsü olabilmeleri, toplumun değişen talepleri ile başa çıkabilmeleri, küresel, ekonomik problemleri çözebilmeleri için araştırmacıların teknik, akademik ve entelektüel becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Villalba & Munoz, 2018) Çünkü bilimsel araştırmalarda araştırmacının yetkinliği önemlidir. Aynı zamanda bilimsel araştırma için profesyonel ustalık, yaratıcı tasarım, araştırmayı yönlendirebilecek entelektüel alan bilgisi gerekmektedir (Koletvinova & Bichurina, 2019). Araştırmacılar teorik bilgilerini, pratik deneyimlerini, uzmanlık disiplin becerilerini en doğru ve eksiksiz şekilde aktarabilmelidirler (Violano, Sotiropoulou, & Triantis, 2018).

Yükseköğretimin zaman içerisinde araştırma alanları ve içerikleri toplumun küresel ve yerel ihtiyaçları doğrultusunda şekillenip gelişmiştir (Varela, Luis, & Neta, 2018) Yükseköğretimin araştırma alanlarındaki küresel ve yerel ihtiyaçlara yönelik değişimi, bilgiyi sağlamanın yanında değişiminde öncüsü olmalarını sağlamıştır (Segrera, 2010). Yükseköğretimin öğretimin hizmetinin yanında bir araştırma merkezi olarak değerlendirilmesi gerekir (Varela vd., 2018). Bilimsel araştırmada kalitenin sağlanması ulusal ekonomi ile bağlantılı görülür ve hem iş dünyası hem de politikacılar tarafından araştırma sonuçları ülke yararına entegre edilebilmelidir. Dahası bilginin ekonomik rekabet

gücünün temel belirleyicisi olduğu ve bilgiye dayalı ekonominin küreselleşmenin ön safhalarında yer almaktadır (Shin & Harman, 2009).

Modern toplumlarda üniversiteler bir evrim mekanizması olarak görülürler. Bunun nedeni ise, artan küreselleşmeyle birlikte teknolojik pazarların genişlemesi, rekabetin artması, iş sayısının ve araştırma alanlarının artmasıdır. Günümüz dünyasında ülkelerin küresel büyümelerini sağlayabilmeleri için yükseköğretimin bilginin hâkimi olması hem kendilerine hem de dünyaya açık olması gerekir (Denchev, Peteva, Varadinova, & Stoyanova, 2016). Bu sebeple üniversiteler hem eğitim programlarını hem de araştırma programlarını sürekli olarak yenilemeye ve geliştirmeye mecburdurlar (Marga, 2006).

Her modern eğitim kurumu gibi yükseköğretimin de eğitim, araştırma ve geliştirme faaliyetlerini sürekli olarak iyileştirmek için çaba göstermesi gerekmektedir. Bu sağlayabilmek için ise üniversiteler arası Ar-Ge enstitülerinin, laboratuvarların kurularak bilimsel araştırmalarda iş birliğinin sağlanması için çaba harcanmalıdır (Rakhmatullaev & Normatov, 2018). Bilimsel araştırma oranı ülkeden ülkeye, üniversiteden üniversiteye hatta aynı üniversitede fakülteden fakülteye bile farklılık göstermektedir (Kurnaz, 2010). Oysaki bilimsel araştırmalarda üniversiteler arası iş birliğinin planlanarak yükseköğretimin misyon ve vizyonunda yer alması gerçekleştirilmelidir (Rakhmatullaev & Normatov, 2018). Gelişen teknoloji sayesinde öğretim üyelerine dünya çapındaki diğer üniversitelerdeki meslektaşları ile iş birliği yapmak için gittikçe daha fazla fırsatlar sağlanmalıdır (Dundar & Lewis, 1998).

Aynı zamanda Bilimsel araştırmalarda bilgilerin sistematikleştirilmesi, bilimsel değerlendirme kriterlerine göre sınıflandırılması ve bilgi güvenliğinin sağlanması önemlidir (Rakhmatullaev & Normatov, 2018). Araştırma çıktısının kesin bir ölçüsü olmadığı için, araştırma performansının değerlendirilmesi kesin olmayan bir süreçtir (Dundar & Lewis, 1998). Uluslar mevcut, gelecekteki sosyal ve ekonomik yapıyla başa çıkabilmek için toplumların sorunlarını bilimsel yöntemlerle çözebilecek araştırma becerilerini geliştirmelidirler (Denchev vd., 2016). Sınırlı araştırmacıya sahip olan yeni kurulmuş üniversitelerde eylem araştırmalarında deneyim kazanılması araştırma merdivenin ilk

basamakları olarak görülebilir. Merdivenin ilerleyen basamaklarında ise öğretim elemanlarının araştırmada projelerine katılmaları teşvik edilmelidir. Araştırma projelerinde katılımcıların ilgi odağı çerçevesinde araştırmacıların disiplinler arası deneyimler yaşayarak, nitelikli araştırma becerilerini deneyimlemeleri sağlanmalıdır (Kember & McKay, 1996).

Araştırma niteliğinin sağlanmasında; uluslararasılaşma faaliyet ve politikaların üretilmesi, müfredat ve eğitim deneyimlerinin araştırma faaliyetleri üzerine yapılandırılması, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının uluslararası rekabete yönlendirilmesi, öğrenci değişim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi, personel hareketliliği programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi ile ilgili kalkınma politikalarının oluşturulması gerekir (Van Damme, 2001).

Bilimsel araştırma verimlilikleri yıllarca nicel olarak değerlendirilmiş, yükseköğretimin başarısı yapmış olduğu araştırma sayısı ile ölçülmüştür. Ancak son yıllarda yükseköğretimde hâkim olan nitelik politikaları üniversitenin bilimsel araştırma işgörüsü üzerinde de etkili olmuştur (Kurnaz, 2010).

Toplama Hizmet İşgörüsü

Topluma hizmet uygulamaları felsefe, sosyal psikoloji temelleri, John Dewey'in 20. yüzyılda dile getirdiği görüşleri üzerine inşa edilmiştir. Dewey için toplum, sosyal felsefenin temel bir kavramını ifade eder ve okulda toplumun temel taşlarının oluşturulduğu ana yapıdır. Okul sadece derslerin öğrenildiği bir yer değildir, okul toplumsal yaşamın öğrenildiği canlı bir mekanizmadır. Okulda sosyal sorunlarla başa çıkmada bilginin nasıl kullanılması gerektiği öğretilerek toplumun her kesiminin birbiri ile bağdaşması sağlanır. Bu yönleri ile okul aslında toplumsal anlamda hem bir köprü görevini üstlenir hem de topluma hizmet anlayışını geliştirir (Giles & Eyer 1994).

Dünya çapında üniversiteler gönüllü topluluklar olarak tanımlanabilir. Üniversitelerin sosyal uyumun sağlanmasında, toplumsal dayanışmanın sağlanmasında, toplumsal

grupların ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve toplumsal problemlerin çözülmesinde önemli rol oynamasına yönelik beklentiler vardır (Watson, 2007). Üniversitelerin birçoğu iş dünyası ile iş birliğinin sağlanması ve üniversite- sanayi iş birliğinin kurularak topluma sosyo-ekonomik katkı sağlamaları için baskı altına alınmaktadır (Breznitz & Feldman, 2012). Bu beklentiler neticesinde üniversitelerin topluma hizmet işgörsü ön plana çıkmaktadır. Üniversitelerin öğretim hizmeti ve bilimsel araştırma hizmetine vermiş oldukları önemi topluma hizmet işgörsüne de vermeleri gerektiği ve bu hizmetin ülkeye karşı bir sorumluluğu olduğu bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır. Üniversitelerin topluma hizmet işgörsü yükseköğretimin misyonun bir gereği olarak kabul edilmelidir (Maurrasse, 2001).

Toplum dinamik ve sürekli gelişen bir yapıda olduğu için yükseköğretim kurumlarının da bu değişime ayak uydurabilmesi ve bu değişime göre rol ve sorumluluklarını sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir (Peng, Altieri, Hutchinson, Harris & McLean, 2022). Akademik misyonlar durağan değildir; toplumsal ihtiyaçlara, tarihsel gelişime göre değişebilir ve gelişebilir olmalıdır (Maurrasse, 2001). Özellikle sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda toplumun değişimi ve gelişimi için sosyal inovasyon araçları kullanılmalıdır (Peng vd., 2022). Günümüzde sosyal inovasyon, insanları toplum yararına aktif olarak çalışmaya teşvik etmekle ilgilenmektedir. Bu faaliyetler, dünyayı daha iyi hale getirmek için etkileşim sağlamayı ve insanları bir araya getirmeyi içerir (Peng, Chow & Tran 2020). Eğitim tarih boyunca kalkınma için vazgeçilmez bir yapıdır ve sürekli değişen toplum dinamiklerini yönlendiren en önemli unsurdur. Bu durumda üniversite eğitiminin önemi giderek artmış ve toplumla ilişkisi de proaktif ortaklıklarla daha fazla güçlenerek uluslararası grupta daha yaygın hale gelmiştir (Asifiwe, 2011).

Birçok üniversitede öğretim ve bilimsel araştırma işgörsüleri açıkça tanımlanmışken topluma hizmet işgörsü net bir şekilde ortaya konmamıştır. Topluma hizmet işgörsü yükseköğretimin bilgiyi sadece kendi araştırmaları doğrultusunda kullanmayıp toplumun yararına nasıl sunacağı noktası tartışmaların odak noktası olmuştur (Abukari, 2010; Nelles & Vorley, 2010). Üniversitelerin kendi yapıları içinde mi kalmaları gerektiği, yoksa toplumun

sorunlarına eğilen onlarla bütünleşip yol gösteren, bilimi toplumsal faydaya dönüştüren odak noktası mı olması gerektiği uzun süre tartışılmıştır (Baskan, 2001). Yükseköğretimin topluma hizmet işgörüsü tüm üniversite faaliyetlerini toplumun somut sorunlarını çözmeye yönlendirmek olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda bölgesel ve küresel sorunlarla ilgili öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini organize ederek elde ettiği sonuçları toplum yararına sunmasıdır (Abukari, 2010).

Yükseköğretimin topluma hizmet işgörüsü çerçevesinde bölgesel kalkınmaya yol göstermesi ve ülke ekonomisinin etkili bir aktörü olması beklenmektedir (YÖK, 2007). Yükseköğretim toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına yer vermeli ve işgücü piyasası için eğitilmiş ve nitelikli bireyler sağlamalıdır (Sándor-Kriszt, 2014). Üniversite eğitiminin kalitesi mezun öğrencilere sunmuş olduğu kariyer imkânları ile paralellik taşımaktadır. Bu nedenle de üniversitelerin işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre öğrenme programlarını yeniden tasarlaması, multidisipliner programlar oluşturabilmesi gerekir. Üniversitelerin bu noktada stratejik planlamalarını tamamlaması, gerekli alt yapı sorunlarını çözmeleri, öğrencilerin alan deneyimleri yaşayacakları ortamları sağlayabilmeleri gerekmektedir. Bu standartların oluşması için, üniversite kampüsü içindeki tüm bileşenler arasında etkili iletişim, iş birliği ve ekip çalışmasına ihtiyaç vardır (Noaman vd., 2017).

Yükseköğretimin toplum sorunlarına yönelik çalışmalar yapılması son derece önemlidir. Son dönemlerde önem kazanmaktadır. Günümüzde yükseköğretim yalnızca bilimsel araştırmalarla bilgiyi üreten, yapılandırılan bilgiyi aktaran kurumlar olarak yer almamaktadır. Yükseköğretim kurumları aynı zamanda bilimsel araştırmalardan elde etmiş oldukları sonuçları toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal gelişimine yöneltmek, toplum önderlerinin yetiştirilmesinde de lider kabul edilmektedir (akt. Baskan, 2001). Somaratna ve Peiris'e (2011) göre küreselleşmeyle birlikte yükseköğretim kurumları iki ana tehditle karşı karşıya kalmaktadır. İlk tehdit olarak hızla gelişen teknolojik gelişmeler yer alırken, ikinci tehdit olarak ise üniversiteler arasında yer alan rekabettir (akt. Ayaz & Arakaya, 2017). Benzer şekilde 2000 yılında yükseköğretimde kalite güvencesi alanında iş birliği yapabilmek

için kurulan Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA); yükseköğretim için kalite güvencesinin daha da geliştirilmesinin ve iyileştirilmesinin bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır (ENQA, 2015). Ayrıca öğrencilerin ve akademisyenlerinde bu bağlamda üstlenmesi gereken birtakım sorumlulukları vardır bu sorumluluklar ise şunlardır (Watson, 2007):

- Bilimsel bakış açısına sahip olmak,
- Akademik dürüstlük sergilemek (örneğin, intihalden kaçınmak),
- Akademik görgü kurallarına uymak (diğerlerini dinlemek ve dikkate almak gibi),
- İnsanların görüşlerini almaya çalışmak ve öğrenmeyi öğrenme ile kendi kendini motive etme ve bağımsız öğrenme kapasitesi için çabalamak,
- Disipline uymak (hem değerlendiriciler hem de değerlendirilenler için),
- Üniversitenin bulunduğu çevreye saygılı olmak,
- Toplu olarak varılan taahhütlere bağlı kalmak ve politikalara uymak.

Üniversitelerin topluma yaptığı hizmetlerin yeniden değerlendirilmesi ve böylece katkılarının artırılmasına yönelik yoğun beklentiler vardır. Üniversitelerin üçüncü misyonu olarak adlandırılan ve aynı zamanda dış katılım olarak da tanımlanan bu misyon, topluma fayda işgörüsünün geçmişine bakıldığında birçok üniversitenin kökenine kadar uzanmasına rağmen, geçtiğimiz çeyrek yüzyılda önemli ölçüde gelişmiştir (Charles, Benneworth, Conway & Humphrey, 2010). Üniversitelerin kurumsal gelişimini önemli ölçüde etkileyen bu misyonun öğretim ve araştırma misyonlarını güçlendirdiği unutulmamalı ve bu misyonlardan ayrı olarak görülmemelidir (Nelles & Vorley, 2010). Topluma faydanın ölçülmesi de ayrıca arzulanan bir konu olmuştur çünkü hükümetler özellikle bu konuya ilgi göstermekte ve bu konuda yapılan yatırımların finansman, faaliyet ve etkisini ölçmek ve geliştirmek arzusuyla hareket etmektedirler. Bu iyileştirme arayışı, OECD de dâhil olmak üzere bir dizi uluslararası forum ve proje tarafından teşvik edilmiştir (Charles vd., 2010).

Üniversitelerin konumlandıkları şehirlerde eğitim ve araştırma anlamında katkılarına ek olarak şehre de katkı sağlanması beklenen bir durumdur. Sonuç olarak, pozitif üniversite-toplum etkileşimi için güvenli, karşılaştırılabilir ölçütler arayışı çok önemli hale gelmiştir. Ölçülebilen “faaliyetler” arasında gönüllülük, hizmet ederek öğrenme, toplumla ilgili araştırma ve geliştirme ve danışmanlık, tesislerin sağlanması, kültürel programlar vb. sayılabilir (Watson, 2007). Ayrıca topluma fayda misyonunu gerçekleştirmek üniversitenin tanınırlığını, kalitesini, konumlandığı bölgede değerini artırır. Böylelikle kazan-kazan politikasıyla çift yönlü fayda sağlanmış olur (Nieminen & Kaukonen, 2004). Tabi bu çift yönlü fayda da her iki tarafında çaba sarf etmesi gerekir.

Üniversiteler toplum için tek başlarına değişiklikler yapamazlar. Öğrenciler eğitilir ama bölgede iş fırsatları yoksa öğrenciler daha fazla iş fırsatı olan bölgelere kayarlar. Ayrıca üniversiteler proje ve fikirlere sahip ama bölgede teşvik ve iş dünyasından yeterli destek yoksa yine bölgeye katkı sağlayamaz (Breznitz & Feldman, 2012). Bu bağlamda toplum-üniversite çift yönlü ilişki içinde olmalı birbirine değer katmalıdır.

Bunların yanı sıra üniversiteler topluma hizmet faaliyetleriyle topluma katkı sağlarken zorluklarda meydana gelebilmektedir. Özellikle üniversite ve toplum arasındaki bakış açısının farklı olması ve toplumsal fayda için yapılan projeleri kimin bakış açısıyla ölçüleceği ile ilgili bir zorluktur. Toplum bilgi edinmek için üniversitelere ihtiyaç duymaktadır ve karşılıklı etkileşimleri önemlidir ancak etkin olmayan projeler başarısızlık ve düşük performans riski içerir. Araştırma geliri ve yayınlar sağlayan bir proje, bir üniversite tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilebilir, ancak bir toplulukta hizmetlere iyileştirme sağlaması bekleniyorsa ve sağlanmadıysa, o zaman topluluk çok farklı bir bakış açısına sahip olabilir (Charles vd., 2010). Ayrıca dünyanın her yerinde hükümetler sadece ulusal çapta değil, küresel ekonomide rekabet gücünü korumak ve artırmak için eğitime özellikle de üniversite eğitimine öncelik vermek zorundadırlar (Breznitz & Feldman, 2012).

Üniversitelerin bölgesel ekonomik kalkınmada artan bir rol oynadığı düşünüldüğünde ve topluma fayda analizi yapıldığında ihtiyaç duyulan üç gereklilik şunlardır (Lambert, 2003):

1. Üniversitelerin rekabetçi araştırma güçlerini daha iyi tanımlamaları gerektiği,
2. Hükümetin iş-üniversite iş birliğini daha iyi desteklemesi gerektiği,
3. İş dünyasının üniversiteler tarafından geliştirilen yeniliklerden yararlanmayı öğrenmesi gerektiğidir.

Bu ihtiyaçlar belirlenip özellikle üniversite-hükümet ve iş dünyasının birlikte hareket etmesiyle de etkin sonuçlar elde edilip toplumun gelişimine katkı sağlanabilir. Yapılan birçok çalışmada üniversitelerin buldukları bölgelere katkı sağladıkları belirlenmiştir (Breznitz & Feldman, 2012; Ivanova, Trifonov & Daneykin 2021; Thomas & Pugh, 2020; Valero & Van Reenen, 2019).

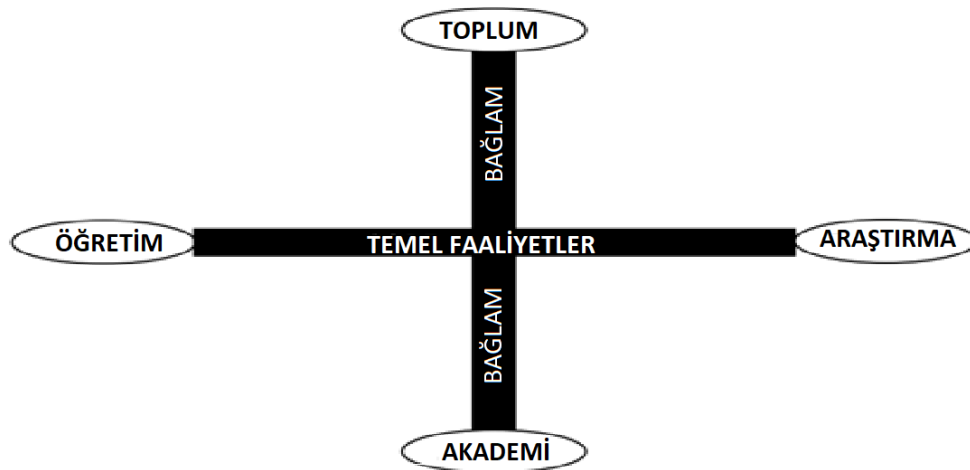
Üniversite-toplum ortaklıklarının ilişkiler olarak incelenmesi, bireyler arasında bir ilişkinin geliştiği kişisel grupta (örneğin öğretim üyeleri, ajans personeli, topluluk sakinleri, öğrenciler) veya kurumsal grupta (örneğin toplum temelli bir kurum) gerçekleşebilir. Her iki durumda da içerdikleri ve sürdürdükleri nitelikler bakımından farklılık gösteren ortaklıklar mevcuttur. İlişkilerin aşamaları ve dinamikleri üzerine teori ve araştırmayı eleştirel olarak inceleyerek, toplumla sağlıklı bir ortaklığı başlatmak, geliştirmek, sürdürmek ve beslemek için atılabilecek kurumsal ve kişisel eylem adımlarının daha iyi anlaşılması tanımlanabilir. Başlangıç ilişkilerinin bu analizine dayanarak, sivil katılımı kolaylaştıran merkezi kampüs ofislerindeki hizmet-öğrenme eğitmenleri ve personeli için belirlenen girdiler şunlardır (Bringle & Hatcher 2002):

- Açık bir amaç ve hedefler kimliğine sahip olunmalıdır.
- Ortaklığın başlatılması: Merkezi kampüs birimleri, programlar ve topluluk kurumlarıyla ortak olabilecek kişiler hakkında net bilgiler sağlayabilen birime ihtiyaç vardır.

- Uyumluluk: Akademisyenler, öğrenciler, toplum temsilcileri bir araya gelerek amaç- hedef, girdi-sonuç ilişkisini belirlemeli ve değerlendirmeli, belirlenen amaçlarla uyumlu olarak çalışmalar yapılmalıdır. Önemli bir ilişki uyumsuzluğu olduğunda, bir ortaklık faaliyetine başlamamak daha iyi bir karar olabilir.
- Etkili iletişim: Kampüs personeli, öğrenciler ve öğretim üyeleri toplumun endişelerine karşı duyarlı olmalı, bir ortaklık kurmaya katkıda bulunabilecek kampüs ve bölüm kaynakları hakkında açık ve dürüst bir açıklama sağlamalı, farklı görüşlere açık olmalı ve topluluk endişelerine zamanında yanıt verme kapasitesine sahip olmalıdır.
- Nitelikli personel: Kampüslerin, toplulukları anlama ve çeşitli seçmenler arasında irtibat görevi görme konusunda yetenekli profesyonel personelin işe alınması gerekmektedir. Çünkü nitelikli personel toplulukları daha iyi anlama yetkinliğine sahip, problem çözme kabiliyetine sahip çözüm odaklı arabulucu sosyal kişiler olacaktır.

Şekil 2

Wedgwood'un Yükseköğretime İlişkin Çeşitlilik Modeli (Wedgwood, 2006)



Üniversiteler başka kurumlarla iletişime geçerken onların kültürlerini, organizasyon yapılarını, geleneklerini, misyonlarını kendi bünyeleriyle uyumlaştırmayı uyumlaşamayacağını ölçmek zorundadırlar. Temel öğretim ve araştırma faaliyetlerinin akademi dışındaki topluma

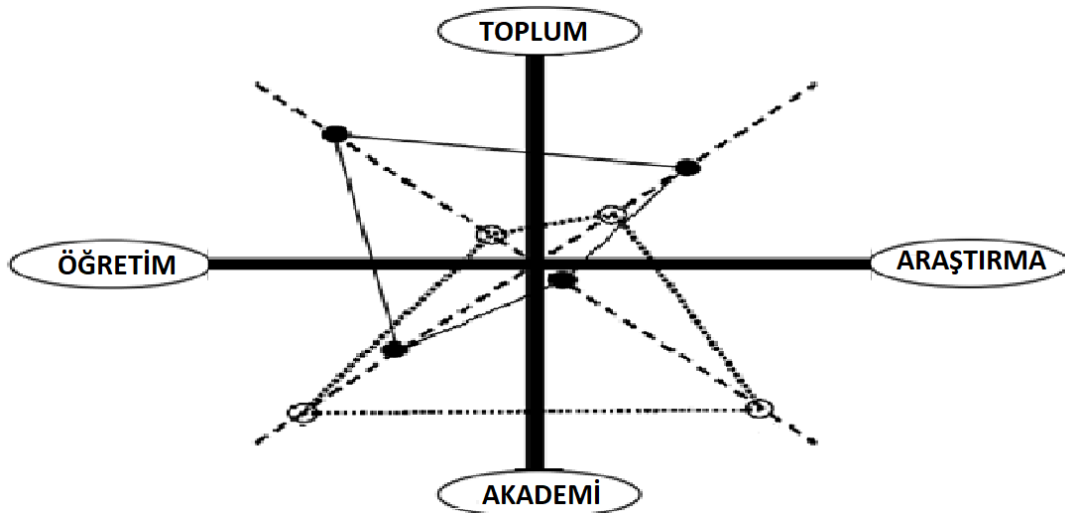
kazandırabileceği değerin genişliğini ve çeşitliliğini yakalamayı amaçlamaktadır. Şekil 2’de yer alan modele baktığımızda yatay eksen üniversitelerin ana faaliyeti olan araştırma ve öğretim işgörüsünü göstermekte, dikey eksen ise bağlamı göstermektedir. Bağlam çizgisinin alt kısmı akademinin kendi içindeki akademik disiplinleri, standartları, akademik başarı ve değerin itici gücünü göstermekteyken, bağlamın üst kısmı akademik camiasının dışında yer alan tüm toplulukları göstermektedir. Toplumsal uçtaki öğretim ve araştırmanın değeri ve kalitesi topluluğun ilgi alanları, standartları, gereksinimleri ve değerleri ile ölçülüp endişeleriyle yönlendirilir. Bağlam çizgisi aslında toplum yararını/topluma hizmeti yansıtmaktadır. Toplum ve üniversite birbirleriyle etkileşim içindedir ve toplumun sorunları ve endişeleri ile kasıtlı olarak ilgilenmek, diyagramın üst yarısı ile ilgili faaliyetlerle ilgilidir (Wedgwood, 2006).

Son olarak, Şekil 3 kurumların, bireylerin veya departmanların öncelik, vurgu, yetenek, performans veya mükemmellik gibi farklı parametrelerin ölçüleri olarak ikiye ayırma eksenlerini kullanarak kendilerini haritalayabileceklerini göstermeyi amaçlamaktadır (Wedgwood, 2006).

Şekil 3

Wedgwood’un Üniversite, Fakülte, Birey ve Performans için Mükemmellik Modeli

(Wedgwood, 2006)



Model, yükseköğretim sistemindeki çeşitliliği vurgulamaktadır. Kurumların coğrafi konumlarında kendi kimliklerini ve kişiliklerini belirleyen farklı geçmişleri, kültürleri, gelenekleri ve güçleri olduğuna dikkat çekmektedir (Wedgwood, 2006). Artık dünya çapında yaygın olan, mezun olan öğrencilerin ulusların ekonomik iyiliğine katkıda bulunmaları gerektiği yönündeki beklentiler, müfredata ve bunun uzantısı olarak öğretme, öğrenme ve değerlendirmeye yönelik özel taleplerde bulunur.

21. yüzyıl bir önceki yüzyıldan daha farklı bir yeni sosyal çalışma düzeni getirmiştir. Bilgi teknolojisinde, sosyo-ekonomik bağlamda yaşanan sürekli değişiklikler, üniversiteden işgücü piyasasına geçişi, yeni mezunlar için özellikle zorlu bir süreci temsil etmektedir (Savickas vd., 2009).

Üniversiteler fikirlerin ve değerlerin yapılar, işlevler, roller ve kültürlerle derinden bütünleştiği yerler olduğundan, değişim süreçleri toplumsal yaşamın sosyo-duygusal ve sembolik yönlerini ele almalıdır. Üniversitelerinde bu bağlamda değişime öncülük etme görevi olması kaçınılmazdır (Middlehurst, 2004). Özellikle kendilerine, işgücüne topluma ve ekonomiye faydalı olacak mezunlarının istihdam sağlamasına katkı sunan misyon üstlenirler.

Dünyada hükümetlerin yükseköğretim kurumlarının özellikle istihdam edilebilirliğin artırılması bakımından topluma katkı sağlamaları konusunda baskıları bulunmaktadır (Knight & Yorke, 2003). Genç mezunlar istihdam edilince toplumda refah grupinin artması da beklenen bir durumdur. Bu bağlamda çift yönlü fayda sağlanmakta ve üniversitelerin sosyal sorumluluğa sahip bu misyonu ile toplum refahına ulaşmak mümkün olabilir.

İlgili Araştırmalar

Araştırmacılara yol gösterebilecek olan yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde; yükseköğretimin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerinin niteliği ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalar gruplandırıldığında en çok öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin çalışmaların yer aldığı, en az ise topluma hizmetin niteliği

ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalar incelendiğinde yükseköğretimin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerinin niteliğinin birlikte değerlendirildiği bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle yükseköğretimin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini birarada ve derinlemesine ele alan bu çalışma alandaki araştırmacılar için önemlidir.

Bu bölümde Türkiye’de ve yurtdışında yapılan yükseköğretimin işgörülerini ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar yükseköğretimde öğretim işgörüsü ile yükseköğretimde bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini olmak üzere iki gruba ayrılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Yükseköğretimde Öğretim İşgörüsü ile İlgili Araştırmalar

Aytuğ Koşan, Akman ve Toraman (2021) mezun hekimlerin fakültelerine yönelik duygu, düşünce ve fakülte eğitimine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 32 mezun hekim katılmıştır. Çalışmada tek tema elde edilmiş olup, fakültem olarak isimlendirilmiştir. Yapılan içerik analizi neticesinde fakültede aidiyet eksikliğinin olduğu, fakültede aldıkları eğitimden memnun oldukları ancak eğitimin teorik ağırlıklı olması, uygulamaların daha az olması, bazı stajların çok gereksiz olduğu, eğitim ve günlük yaşam arasındaki uyumsuzluğun varlığı, temel ve klinik bilimler arasındaki bağlantı eksikliği konularına değinmişlerdir. Mezun hekimler öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmalarını ve kendi kendilerine öğrenme becerilerini edinebilmelerini, mezun deneyimlerinden öğrencilerin yaralanabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasını, öğrencilerin iletişim ve sosyal beceriler yönünden daha iyi yetiştirilmesini önermişlerdir.

Makarova, Ldokova ve Egorova (2021) lisans öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim hizmetinin kalitesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Rusya’da yer alan iki farklı üniversite öğrenim gören 117 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanının niteliğinin belirlenmesindeki en önemli unsur alan bilgisinin oluşması ve bunun sürekli olarak güncellenmesidir. Öğretim elemanının aynı zamanda yaratıcı bir

kişiliğe sahip olması gerektiği ve bunu öğretim sürecine yansıtarak yenilikçi yaklaşımları kullanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu noktada öğrenciler derslerini yürüten öğretim elemanlarının yeterli alan bilgisine sahip olduğu vurgusunu yapmışlardır. Öğrenciler ayrıca öğretim elemanlarının yürütmüş olduğu bilimsel çalışmalara kendilerinin de dâhil edilmesi gerektiğini ifade ederek, öğretim elemanlarının bilimsel araştırma konusunda yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca öğrenim kalitesinin önemli etkenlerinden birinin de dijitalleşmenin öğretime yansıtılması olarak gördüklerini ifade ederek, öğretim elemanlarının dijital yetkinlik konusunda beslenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler ayrıca öğretim elemanlarının etkili iletişim becerilerine sahip olmasına en düşük puanı verirken, kendilerinin öğrenme motivasyonu ve entelektüel yetkinliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Sáez-López, Domínguez-Garrido, Medina-Domínguez, Monroy ve González-Fernández (2021) üniversite öğrencilerinin alan yetkinliklerine ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 543 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada üniversite öğrencilerinin planlama beceriler, bilişsel becerileri, iletişim beceriler açısından ekip çalışmalarına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler eleştirel düşünmeye ve bilgiyi arama yeterliliğine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca yükseköğretim bağlamında en önemli ve en temel yetkinliklerin inisiyatif alma, motivasyon ve planlama olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler gerekli mesleki beceri ve tutumların gelişmesi için planlamanın şart olduğunu ifade etmişlerdir.

Wang ve Cui (2021) yükseköğretim kurumlarında öğretim kalitesinin iyileştirilmesi ve öğretim biçiminin reforme edilmesi için öğretimin etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışma 11 farklı kolej ve üniversite de okuyan toplamda 402 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Öğretimin kalitesini etkileyebilecek dört faktör belirlenmiştir. Bu faktörler; öğrenci, öğretim elemanı, öğretim yöntemi ve ortamı olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretimin çok çeşitli olmadığını, öğretim materyalleri ve öğretim kaynaklarının sınırlı olduğunu, sınav sürecinin çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sayed, Heerden ve McDonald (2020) öğretmen adaylarının lisans programlarının niteliği hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Afrika'da yer alan bir üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretim elemanlarının alan bilgileri ile bilgileri aktarmada seçmiş oldukları yöntem ve teknikler sınıf yönetiminde etkili bulunmuştur. Bu süreçte mentor hocaların ise kilit görev üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitim programındaki en önemli unsurun ise öğretim elemanının niteliği olduğu ifade edilmiştir.

Vallejo Ruiz ve Torres Soto (2020) çalışmadaki amaçları tıp eğitimdeki görevli asistanlara ve dördüncü sınıf öğrencilerine küçük gruplar halinde öğretim yöntem teknikleri eğitimi verilip, bu eğitimin etkililiğinin araştırılmasıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre eğitimin her iki grup içinde öğrenme fırsatları sağlamada başarılı olduğunu, tıp eğitiminin sürekliliğinin sağlanmasında ve akreditasyon standartlarının sağlanmasında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubunda verilen eğitimden memnun olduğu belirlenmiştir.

Öztürk Kaygusuz ve Erensoy (2019) tıp fakültesi öğrencilerinin tıp eğitiminde dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya son sınıfta öğrenim görmekte olan 124 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmı tıp eğitimleri sürecinde almış oldukları teorik ve uygulamalı eğitimlerin mezuniyet sonrası için yeterli olmayacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca aldıkları tıp eğitiminin yeterli olmadığını düşündükleri için hastayla baş başa kalma kaygısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Baykan, Naçar ve Poyrazoğlu (2018) tıp fakültesi öğretim üyelerinin verilen eğitimle ilgili düşüncelerini ve program güncellenmesine yönelik görüşlerinin ortaya konmasını hedeflemişlerdir. Çalışmaya 299 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmaya dâhil olan öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri tıp eğitiminin teorik içeriğinin fazla olduğunu ve uygulama eğitimi içeriğinin az olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğrencilerin yeterliliklerini değerlendirirken alana ait bilgi kazanımı, alana ait klinik beceri kazanımı ve ekip çalışmasını çok iyi bulduklarını belirtirken, bilginin entegrasyonu, eleştirel düşünme, bilimsel literatüre

ulaşma becerisi ve araştırma becerisini dūřuk bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretim elamanları ayrıca tıp eğitiminde kalitenin arttırılması için öğrenci sayısının azaltılmasını, uygulamalı eğitimin arttırılmasını, öğretim faaliyetlerinin ilk sıraya alınmasını ve eğitimin standardize edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Benli, İnci, Cebecik ve Sunay (2018) tıp fakóltesi temel tıp biliminde yer alan ders saatleri ve akademisyen sayılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada internet üzerinden tıp fakólterinin web siteleri incelenmiş ve toplamda 41 üniversite araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada temel tıp biliminde en fazla ders saatine sahip biyokimya, patoloji ve mikrobiyoloji olurken, en az ders saatine tıp tarihi ve deontoloji olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada en fazla öğretim elemanı barındıran üniversite Ankara Üniversitesi olurken, en az öğretim elemanı barındıran üniversite ise Amasya Üniversitesi olmuştur. Çalışmada tıp fakólterinin tıp bilimleri eğitiminde bir standardın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise öğrencilerin becerilerinin farklı biçimde yapılanmasına sebep olduğu ve temel tıp bilimlerinde ortak standartların oluşturulması sonucu vurgulanmıştır.

Karakaya, Kılıç ve Uçar (2016) üniversite öğrencilerinin öğretim hizmetinin kalitesini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma 306 üniversite öğrencisiyle yürütölmüş olup anket misyon, öğretim koşulları, öğretim programları ve öğretim elemanları olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğretim programları ve öğretim elemanlarına daha yüksek puan verdikleri belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca ailesi ile ikamet eden öğrencilerin yurttta ya da evde kalan öğrencilere göre misyon ve öğrenim koşulları ifadelerine daha yüksek puan verdikleri rapor edilmiştir.

Yalçınoğlu, Kayı, Işık, Aydın, Zengin ve Karabey (2012) tıp fakóltesi son sınıf öğrencilerinin tıp eğitimini nasıl değerlendirdiklerini ve eğitim sürecinde yaşamış oldukları sıkıntılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma İstanbul Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 346 son sınıf öğrenci ile yürütölmüştür. Öğrencilerin %72'si fakólteye kendi istekleri ile geldiğini belirtirken, %10'u puanından dolayı seçtiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %86'sı fiziki

şartların tıp eğitimi vermeye yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Hizmet eğitim dengesi sorulduğunda ise %44'ü hizmet odaklı bulunduğunu, %7'si ise eğitime önem verildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin fakülteye girmeden önceki beklentilerinin karşılanma oranı ise %1 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin teorik bilgi ve uygulamalarda kendilerini yeterli görme oranı ise %14 olarak rapor edilmiştir. Öğrenciler aldıkları eğitimin birinci basamak hizmet sunumuna değil de uzmanlaşmaya dönük olduklarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin sadece %5'i eğitim ortamını demokratik olarak değerlendirirken, %8'i de öğrenci öğretim elemanı ilişkisinin yetersizliğinden söz etmişlerdir.

Uskun, Doğan, Kışioğlu, Baylan, Uzun ve Akkaya (2004) tıp fakültesinde görevli öğretim elemanlarının tıp eğitimine bakış açılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Çalışmada Süleyman Demirel Üniversitesi tıp fakültesinde görev alan 102 öğretim elemanı yer almaktadır. Çalışmanın sonucuna bakıldığında, tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için öğretim yöntem ve teknikleri sıkıntı yaşadıkları ve bu konuya dair eğitime ihtiyaç duydukları, her fakültenin kendi eğitim amaçlarını oluşturması sonucuna ulaşılmıştır.

Erpek, Dereboy, Altınışik (2002) öğretim elemanları ve öğrencilerin tıp eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve tıp eğitiminin iyileştirilmesi amaçlamışlardır. Çalışmaya 124 öğretim elemanı ve 92 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanları öğrencilere göre daha fazla olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak ise yeni kurulmuş ve kaynak bakımından yetersiz olan bir fakültede görev yapmaları ve öğrencilere sunulan kaynakların artırılmasını istemeleri olarak yorumlanmıştır. Çalışmada öğrenciler ders kurulları ve ders sunum şekilleri konusunda olumsuz görüş bildirirken, klinik staj uygulamalarına yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin ortak olarak olumsuz görüş bildirdikleri konular ise laboratuvar, kütüphane gibi eğitim ortamlarının yetersizliği olmuştur.

Yarış, Topbaş, Çan ve Özoran (2001) tıp öğrencilerinin tıp eğitimi hakkındaki düşünceleri ve beklentilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Karadeniz Teknik Üniversitesi tıp fakültesinde öğrenim görmekte olan 590 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın

sonucunda öğrenciler kütüphane yetersizliği, kantin yemekhane gibi olanakların yetersizliğinden bahsetmiş olmakla birlikte kendilerinin TUS motive edilmesi ve eğitim içeriğinin TUS'a yönelik yeniden düzenlenmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler çalışmada ayrıca ders içeriklerinde koordinasyonun sağlanması ve öğretim elemanlarının geri bildirim verilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır.

Yükseköğretimde öğretim işgörüsü ile ilgili çalışmaların büyük bir bölümünün öğretim hizmetlerinin ve eğitimin değerlendirilmesi üzerine olduğu görülmektedir. Tıp fakülteleri ve eğitim fakültelerinde öğrencilerle yapılan birçok çalışmada öğretim hizmetleri ve eğitim ders içerikleri; ders kaynakları, kullanılan yöntem ve teknikler, öğretim programları, öğretim elemanlarının özellikleri ve öğretim uygulamaları gibi özellikler açısından ayrıntılı olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Dzimińska (2022) lisans öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak ideal üniversitenin ve üniversite kalitesinin nasıl olması gerektiği araştırılmıştır. Çalışmada 64 lisans öğrencisi ile 12 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada üniversitenin sadece entelektüel bilginin kazanıldığı yer olmadığı aynı zaman da bireylerin kişisel, duygusal ve fiziksel gelişimini de destekleyen bir kurum olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alarak üniversiteyi sahiplenmesi sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ile etkili iletişim kurabilen onlara empati ile yaklaşabilen öğretim elemanlarının öğrencilerin güvensizlik ve şüphe gibi olumsuz duygularını yok ettiği ve güvenilir bir öğrenme ortamının oluşmasını sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Mellado-Moreno, Lacave, Sánchez-Antolín ve Molina (2022) üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak öğretimin kalitesi ile ilgili olan faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma İspanyada 291 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğretimin kalitesi ile ilgili olarak değerlendirme, eğitim sürecinin açıklığı, kaynaklara ve değerlendirme çeşitliliğine vurgu yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde seçilen stratejilerin öğretme-öğrenme sürecini etkilediği ve öğrencinin değerlendirme yoluyla öğrenmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Mencet ve Akar (2022) öğretim elemanlarının yükseköğretimde kalite kavramı, kalitede güvence ve sürdürülebilirliğe yönelik algıyı tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 18 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Çalışmada yükseköğretimin kalitesine ilişkin eğitim-öğretim, araştırma, yönetim ve idari süreçler ön plana çıkmıştır. Çalışmada katılımcılar kalitenin sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için maddi kaynakların ayrılması gerektiğine vurgu yapmışlar, üniversite paydaşlarının durumlarının tespitine yönelik memnuniyet ölçümlerinin yapılması gerektiğinden söz etmişlerdir. Akademisyenler ayrıca öğretim elemanlarının iş yükü azaltacak, kurumlar arası koordinasyonu sağlayacak, güncel ve güvenilir veri sağlayacak birimlerin kurulmasının öneminden bahsetmişlerdir.

Yılmaz ve Konan (2022) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ve mezun öğretmenlerin eğitim fakültelerine yönelik kalite algısını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup, açıklayıcı faktör analizi için 314 katılımcı, doğrulayıcı faktör analizi için 784 katılımcı olmak üzere toplamda 1098 katılımcı ile çalışılmıştır. Çalışmada 72 madde girdi-öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği, öğretim elemanı, eğitici olmayan personel, sınıf, süreç-öğrenme ve öğretme, okul ve fakülte iş birliği, çıktı, dönüt ve çevre olmak üzere 9 faktör altında toplanmıştır.

Zhu ve Sharp (2022) öğretime elemanları ve öğrencilerin yükseköğretimin kalitesinin belirlenmesine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma İngiltere'deki bir üniversiteye kayıtlı 139 uluslararası öğrenci ve 27 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda yükseköğretimin kalitesinde öğretim elemanı niteliğinin en önemli unsur olduğu, eğitim öğretim sürecinin şeffaf ve karşılıklı iletişimden geçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yükseköğretimde kalitenin sağlanması noktasında öğretim elemanlıları ve öğrencilerin farklı görüş bildirdikleri nokta ise, öğrenciler motive edici öğrenme ortamının önemine dikkat çekerken, öğretim elemanları ise araştırma, öğretim ve çalışma şartlarındaki dengenin sağlanmasına dikkat çekmişlerdir.

Can (2021) üniversite öğrencilerinin yükseköğretimin kalitesine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 1200

öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada 51 maddeden oluşan 6 faktörlü ölçek kullanılmıştır. Çalışmada öğrenciler kalite göstergesi olarak en fazla tesis, kütüphane ve teknoloji merkezleri, yönetim, öğretim süreci, bilimsel ve sosyal etkinlikler olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretim elemanı ve öğrenci boyutunu ise daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Öğrenciler öğretim elemanı ile ilgili kalite göstergesi olarak öğrenci başarısının desteklenmesi, öğretim elemanı sayısının yeterliliği, öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı, öğretim elemanının yayın sayısı ve yurt dışı deneyimi olarak belirtmişlerdir. Öğretme öğrenme süreci ile ilgili olarak ise, öğretim sürecinde yeni teknolojilerin kullanımı ve öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkili iletişim olduğunu belirtmişlerdir. Tesis, kütüphane ve teknoloji merkezleri ile ilgili olarak ise derslik, atölye ve laboratuvarlar gibi eğitim ortamlarının yeterliliği ve bakımı olarak görüş bildirmişlerdir. Yönetim süreci ile ilgili olarak ise, öğrenci görüşlerinin dikkate alınması ve demokratik eğitim ortamı ile öğrenci ile olumlu iletişimden söz etmişlerdir.

Olmos-Gómez, Luque-Suárez, Ferrara ve Cuevas-Rincón (2021) öğretime elemanları ve öğrencilerin yükseköğretimin kalitesine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma İtalya'da öğrenim gören 501 üniversite öğrencisi ile 121 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçekte 45 soru yer almaktadır ve ölçek 4 faktör üzerinden boyutlandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda yükseköğretimde kalitenin sürdürülebilirliği için fiziksel alt yapı kalitesinin artırılması, öğretim elemanlarının eğitim sürecinde öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikleri tercih etmesi, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Kalitenin sağlanmasının diğer faktörleri olarak ise, kurum içerisindeki etkili iletişimin sağlanması ve teknolojik yeniliklerin gündeme alınması olarak ifade etmişlerdir. Öğretim kaynaklarında yenilik ve teknolojinin kullanımı konusunda öğretim elemanları kendilerini yeterli bulmuşlardır.

Tokareva, Malysheva, Smirnova ve Orchakova (2021) bilgi ve iletişim teknolojilerin mesleki beceriler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma Moskova'da yer alan bir üniversitenin 218 öğrencisi ve 196 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Öğretim

elemanları ve öğrenciler bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının istikrarlı olarak sürdürüldüğünü belirtmişlerdir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı eğitimin kalitesini, rekabet gücünü arttırdığı ve mesleki yeterliklerin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmişleridir.

Wollscheid, Lødding ve Aamodt (2021) araştırmalarında, kalite reformları çerçevesinde öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerinin akademik okuryazarlık hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma Norveç'te bir üniversitede 58 öğretim elemanı ve 50 üniversite öğrencisi ile nitel araştırma yöntemi temel alınarak yürütülmüştür. Öğretim elemanları öğrencilerin çalışma performanslarının yeterli olmadığını, bağımsız çalışma alışkanlıklarının eksik olduğunu, üniversiteye gelemeden önceki eğitim sisteminde yeterli bilgi almadıklarını ve üniversiteye zemin hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise akademik yazma konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve eksiklerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Ataman ve Adıgüzel (2019) üniversite öğrencilerinin yükseköğretimin kalitesine ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmaya yedi fakülteden toplam 274 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sorunlarının yönetim tarafından dikkate alınması, özgür ve demokratik okul ortamının oluşturulması, kütüphane, derslik, laboratuvar, üniversitenin fiziki ve sosyal imkânları, öğrenme-öğretme sürecinde güncel ve etkin yöntemlerin kullanılmasını, öğretim üyesi sayısı ve öğrenci ile olan iletişimi, öğrencilere sunulan sosyal ve bilimsel etkinlikler kalite göstergesi olarak belirlenmiştir.

Dias (2019) Portekizli öğretim elemanlarının yükseköğretimin kalitesine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş olup, öğretim elemanları kalite değerlendirmesi sürecinde yaşanan bürokrasiden, akademik yaşamın en önemli konuların dan olan eğitim ve araştırmadan uzaklaşılmasından, mali ve alt yapı kaynaklarının yetersizliğinden söz etmiştir.

Zeydan ve Gürbüz (2019) öğrencilerin yükseköğretimdeki kaliteye ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya farklı fakültelerden 11 üniversite öğrencisi

katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin görüş bildirdikleri konular, öğretim elemanı sayısının yeterli olmaması, öğretim elemanlarının öğrencilere bilgi aktarmada noktasında yetersiz kalmaları, akademik personelin denetime tabi tutulmaması, öğrenci sayısının fazla öğretim elemanı sayısının az olmasından dolayı oluşan dengesizlik ve Zonguldak'taki staj imkânlarının yetersizliğinden yaşanan sıkıntıları belirtmişlerdir.

Atatekin (2017) doktora tez çalışmasında; 1992 yılında kurulan 23 üniversite arasından 5 üniversitenin sosyal bilimlerden ve mühendislik temel alanından son sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre kalite algılarında farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca çalışmasında aynı yıllarda kurulan farklı üniversitelerin öğrencilerinin aynı programlarda kalite algılarını incelemiştir. Sonuçlar cinsiyet değişkeni açısından "İdari Birim ve Personelin Kalitesi" alt boyutunda ve bölüm değişkeni açısından "Öğrenci" alt boyutunda anlamlı olarak farklı bulunurken diğer alt boyutların tamamında farklılık göstermemiştir. Ayrıca programların akredite edildiği üniversiteler lehine "Program Kalitesi-Üniversite Kalitesi" alt boyutunda anlamlı bulunmuştur.

Yavuz ve Gülmez (2016) Türkiye'de üniversiteden mezun olan öğrencilerin hizmet kalitesi algılarını belirlemeye çalışmışlar ve hizmet kalitesi algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte fakülte ve üniversitelerin kuruluş yıllarına göre önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmada 1980 öncesinde kurulan üniversitelerin daha iyi hizmet kalitesi algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yeni kurulan üniversitelerin akademik yönleri ve fiziki imkânlarının güçlendirilmesi, üniversitelerde öğrencilerin görüşlerini dikkate alınması ve sunulan hizmetlerin kalitesini değerlendirilmesi için komisyon kurulması gerekliliği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Bektaş ve Akman (2013) araştırmalarında yükseköğretimde öğrencilere sunulan hizmet kalitesinin ölçümünde kullanılan 2005 yılında Firdaus tarafından geliştirilen HEdPERF (Higher Education PERFormance) ölçeğinden yararlanılarak geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış bir ölçek oluşturmuşlardır. Ölçeğin 6 boyuttan oluştuğu (Kurumun idari

yönü, kurumun akademik yönü, kurumun imajı, erişilebilirlik, kurumun sunduğu diploma programları ve kurumun fiziki imkânları) ve toplam açıklayıcılık oranının %63,3 olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada söz konusu ölçeğin Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının sunduğu hizmet kalitesinin ölçümünde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini belirtilmektedir.

Açan ve Saydan (2009) üniversitedeki kalite kavramının anlaşılması ve gelişmesi amacıyla iktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik kalite beklentilerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini 776 iktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenci ile yürütülmüştür. Geliştirilen ölçme aracı 7 faktör altında toplanmıştır. Öğrencilerin genel olarak Kafkas Üniversitesi bünyesinde yer alan iktisadi ve idari bilimler fakültesinden memnun oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik personelden beklediklerine bakıldığında ise 7 farklı boyutun oluştuğu dikkate çekmektedir. Öğrenciler; “öğretim elemanının öğretim yeteneği”, “öğretim elemanının ölçme değerlendirme becerisi”, “öğretim elemanının empati kurma becerisi”, “öğretim elemanının mesleki sorumluluğu”, “öğretim elemanının kişisel itibarı”, “öğretim elemanının derse ilgiyi özendirme becerisi” ve “öğretim elemanının nezaketi” olarak sınıflandırmışlardır. Öğretim elemanının nezaketi öğrencilerden en yüksek puanı alırken, öğretim elemanının mesleki sorumluluğu en düşük puanı almıştır.

Yanpar Yelken, Çelikkaleli ve Çarpi (2007) eğitim fakültesinin kalite standartlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 140 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrenciler öğretim elemanlarında bulunması gereken en önemli özellikler olarak alanına hâkim olması, meslek beceri ve bilgisine sahip olması olarak ifade ederken öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinden önemli olarak ise iletişim becerilerine sahip olması, saygılı olması ve hümanist olması olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler eğitim programlarıyla ilgili olarak programın uygulamaya yönelik olmasını önemli bulurken, yönetim açısından demokratik bir ortamın oluşturulmasını, finansal açıdan ise hem öğretim elemanlarının hem öğrencilerin

desteklenmelerini, tesisi, donanım ve teknolojik açıdan yeterli seviyede olmasını önemli bulduklarını belirtmişlerdir.

Yükseköğretimde öğretim işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmını yükseköğretimde kalite araştırmaları oluşturmaktadır. Yükseköğretimde kalite çalışmaları daha çok aktif üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiş olup az sayıda araştırmanın ise mezum üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde yükseköğretimde kalite algısının daha çok öğretim elemanlarının yeterlikleri ve üniversitelerin fiziki ve altyapı özellikleri ile ilişkilendirildiği söylenebilir.

Dervenis, Fitsilis ve Latrellis (2022) yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerinin neler olduğu ve alan yazında bu yeterliliklere ne kadar yer verildiği araştırılmıştır. Çalışmada 69 makale taranmış ve meta analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretim elemanı yeterlilikleri kişilik, profesyonellik, eğitim yaklaşımı, bilimsellik, iletişim ve dijitallik olmak üzere altı boyut olarak sınıflandırılmıştır.

Nushi, Momeni ve Roshanbin (2022) öğrencilerin gözünden nitelikli bir öğretim elemanının sahip olması gereken özellikleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 240 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma öğretim elemanlarının değerlendirme politikaları ve uygulamaları, kişilikleri, pedagojik bilgileri boyutları ile yürütülmüştür. Öğretim elemanlarının değerlendirme politikaları ve uygulamaları boyutunda; sınavların açık ve güvenilir olması, çoktan seçmeli sınavları daha objektif bulduğu, puanlama sisteminde daha cömert olan hocaları daha mükemmel gördükleri bulguları yer almıştır. Kişilik boyutunda ise, öğrencilere duyulan saygı, nezaket, sevecen tutumlara yer vermişlerdir. Pedagojik bilgi boyutunda ise kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim elemanının dersine hazırlıklı gelmesi, yaratıcılık, sınıftaki yenilik ve öğretim elemanın açık ve net konuşması yer almaktadır. Sınıf yönetimi boyutunda ise, verimlilik ve yaratıcılık içerik ve konu bilgisi yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerine göre nitelikli bir öğretim elemanının özelliklerinden ilki öğretim elemanının değerlendirme politikaları olarak ifade edilmiştir. Öğretim elemanının

niteliğine ilişkin ikinci önemli ölçüt ise öğretim elemanının kişiliği ve yaratıcılığı, üçüncü önemli ölçüt ise pedagojik bilgisi olarak ifade edilmiştir.

Tang, Tung, Walker-Gleaves ve Rattray (2022) öğrencilerin akademik personele bütüncül, pedagojik ve ilişkisel olarak bakış açısını ortaya koyabilmek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçek geliştirme sürecine 252 lisans öğrencisi katılmış olup ölçek geliştirebilmek için öncelikle 55 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Konu ile ilgili uzman görüşleri alınmış ve uzmanlardan gelen dönütler neticesinde ölçek maddeleri belirlenmiş ve 23 madde ile uygulamaya geçilmiştir. Yapılan faktör analizleri neticesinde ölçek 3 boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar bütüncül, pedagojik ve ilişkisel yaklaşım olarak belirlenmiştir. Araştırmada güvenilir, saygılı bir öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi kurmak bütünsel boyutunda değerlendirilmiş ve öğrencilerin bilgiyi inşa etmelerini kolaylaştıracak, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerinde ve onların zorluklarla başa çıkmasında yardımcı olacaktır. Çalışmada ayrıca kalitenin sağlanabilmesi için denetim odağının yetersizliğinden bahsetmişlerdir.

Iguodala, Okonofua, Adejumo ve Okunlola (2020) üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarından beklenen niteliklerin tespitinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışma Nijerya'daki bir tıp fakültesinde öğrenim görmekte olan 300 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracında uzmanlık, ulaşılabilirlik, iletişim becerileri, öğretme becerileri, samimiyet, sağduyu, kişilik, disiplin beklentileri, sınıf yönetimi, mentorluk gibi başlıklar belirlenmiş ve öğrencilerin verilen maddeler arasında puanlama yapması istenmiştir. Çalışmanın sonucunda akademisyenin samimiyeti, mizah anlayışı, uzmanlık ve öğretme becerileri daha yüksek puan alırken, mentorluk, pedagojik bilgisi, içeriğin yeterliliği daha düşük puan almıştır.

Dönmez, Aydoğdu Özoğlu ve Yıldırım (2018) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının kalitesine ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmaya eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 395 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin akademisyenlerden en fazla alan bilgisi, pedagojik bilgi ve olumlu iletişim noktasında kalite

bekledikleri, en az olarak da akademik performans noktasında beklentilerinin olduğu rapor edilmiştir. Öğrenciler öğretim yöntem ve teknikleri konusunda ise cinsiyete göre farklılaşmış olup, bu noktada kızların beklentileri erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır.

Uygur (2018) doktora tez çalışmasında; yükseköğretim kurumlarının öğretim hizmetindeki var olan durumunu ve sorunlarını ortaya konularak eğitici eğitimi program modeli geliştirmiştir. Bu araştırmada vurgulanan en büyük sorunun öğretim elemanlarının öğretim hizmetindeki yeterlikleri olduğu vurgulanmıştır. Bu sorunun çözülmesi için geliştirilen eğitici eğitimi programının öğrenci merkezli ders tasarımına hizmet ederek öğretim elemanlarının ihtiyacına cevap verebileceği ifade edilmiştir.

Yükseköğretimde öğretim işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmında öğretim elemanlarının yeterlikleri ve nitelikleri tartışılmıştır. Daha çok öğrencilerinin görüşlerinin yer aldığı bu çalışmalarda öğretim elemanlarının yeterlikleri, iletişim becerileri, eğitim yaklaşımları, kullandıkları yöntem ve teknikler gibi birçok durumun incelendiği görülmektedir.

Phonthanukitithaworn, Wongsachia, Naruetharadhol, Thipsingh, Senamitr ve Ketkaew (2022) yabancı öğrencilerin görüşlerine göre eğitim hizmeti kalitesini ve öğrencilerin sadakatini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma lisan ve yüksek lisans öğrenimine devam eden 140 öğrenci ve doktora düzeyinde öğrenim gören 120 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin aldıkları eğitimi kaliteli buldukları ve bu durumun öğrenci memnuniyetine yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca öğrenci memnuniyeti ile sadakat arasında pozitif ilişki olduğunu ve bu durumun da öğrencinin kuruma bağlılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Htang (2021) yükseköğretimde kaliteyi iyileştirmek için lisans öğrencilerine memnuniyet araştırması yapmayı amaçlamıştır. Çalışma Myanmar'da yer alan bir üniversitenin 182 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Ölçme aracı 7 faktör altında toplanmıştır. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre yükseköğretim tarafından verilen hizmet kalitesi düzeyleri tatmin edici düzeyde bulunmamıştır. Dijital donanım ve öğretim faktörler arasında en zayıf olarak değerlendirilmiştir. Barınma ihtiyaçları açısından cinsiyete göre

farklılık tespit edilmiş ve erkeklerin kadınlara göre daha memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ilk yıllarda memnuniyetinin daha yüksek olduğu ve giderek memnuniyet düzeylerinin düştüğü rapor edilmiştir. Öğrenciler üniversitenin fiziki imkânlarını, öğretim hizmetlerini ve kalite hizmetlerini düşük bulduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bir diğer çarpıcı sonucu ise öğrencilerin üniversite yönetiminden memnun kaldıklarını ifade etmeleridir.

Öngel ve Süslü (2020) araştırmalarında, vakıf yükseköğretim kurumlarında algılanan hizmet kalitesinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin memnuniyetini anlamlı olarak etkileyen etmenler arasında yönetimin kalitesi, eğitim kalitesi, destek hizmetlerinin kalitesi ve dönüştürme kalitesi yer almıştır. Fakat sosyal alanlar ve kampüsün fiziksel yapısı, akademisyen davranışları ve eğitim programının özellikleri öğrenci memnuniyetinde anlamlı bulunmamıştır.

Özçetin ve Gök (2017) eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin kendilerine sağlamış olduğu imkânların kalitesine ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini Akdeniz Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 364 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yükseköğretimde öğrenciye yönelik hizmet kalitesi ölçeği ile toplanmış olup, ölçek 4 faktörde boyuttur. Öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin en yüksek olduğu boyut öğretim elemanları boyutu olup daha sonra sırayla üniversite destek hizmetleri, eğitim öğretim kaynakları ve idari personel boyutu gelmektedir.

Geyik ve diğerleri (2013) tıp fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarına yönelik verilen eğitimcinin eğitimi kursuna dair görüşlerini almayı hedeflemişlerdir. Eğitimcinin eğitimi kursuna toplamda 98 öğretim elemanı katılmıştır. Kurs süresi 43 gün olarak belirlenmiş olup, son 10 gününde koçluk eğitimi verilmiştir. Eğitimcinin eğitimi kursunda müfredat haritası oluşturularak, stratejik hedefler değerlendirilmiştir. Eğitimin son 10 gününde ise bazı branşlara özel olarak koçluk eğitimi verilmiştir. Eğitimin neticesinde öğretim elemanlarının görüşleri alınmış ve öğretim elemanları eğitimden oldukça memnun kaldıklarını ve eğitimin

devamının yapılmasını talep etmişlerdir. Eğitimin akademik süreç için oldukça yararlı olduğunun altını çizmişlerdir.

Burgaz ve Ekinci (2007) Hacettepe Üniversitesine bağlı eczacılık, diş hekimliği, edebiyat, eğitim, fen güzel sanatlar, iktisadi ve idari bilimler, mühendislik ve tıp fakültelerinde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik hizmetler ve ilişkiler, akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, kütüphane hizmetleri, sağlık hizmetleri, beslenme hizmetleri, laboratuvar ve etkinlik alanları, fiziki mekânlar ve ulaşım hizmetlerine ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeylerini araştırmışlardır. Örneklem de 1808 üçüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Hacettepe Üniversitesi Öğrenci Beklenti ve Memnuniyet Anketi" kullanılmış ve faktör analizinin yapıldığı belirtilerek, anketin 11 boyutta yapılandığı ifade edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin beklentilerinin çok yüksek düzeyde olduğu ama üniversitenin sunmuş olduğu hizmetlere ilişkin memnuniyet düzeyinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeyleri fakültelere göre farklılık göstermiş olup, Güzel sanatlar ve diş hekimliği fakültesi öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri diğer fakültelerin öğrencilerinin memnuniyet düzeyinden daha düşük çıkmıştır. Kız öğrencilerin beklenti düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkarken memnuniyet düzeyleri benzer çıkmıştır.

Korukoğlu (2003) üniversite öğrencilerinin üniversite yönetiminden ve fakülte yönetiminden beklentileri, alan bilgilerinin mesleki deneyimde kullanılma beklentisi, çalışacakları işlerdeki önemli olan faktörler açısından değerlendirmiştir. Çalışma Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler fakültesinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplamda 200 kişiyle yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin mezun olduklarında çalışacakları iş ile öğretim arasında paralellige ilişkin etkisiz bir durum gördüğünü ortaya koymuştur. Fakülte yönetiminden beklentilerine yönelik olarak ise derslerin uygulamaya yönelik olarak hazırlanması ve üniversite sanayi iş birliğinin önemine ilişkin beklentilerini rapor etmişlerdir. Üniversite sanayi iş birliğinin artırılması noktasında mesleki gelişimlerine sağlayacağı önem üzerinde durmuşlardır.

Yükseköğretimde öğretim işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmını öğrencilerin üniversiteden beklentileri ve memnuniyet durumları oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda üniversitelerin genellikle öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı görülmektedir. Öğrencilerinin memnuniyetini etkileyen etmenler arasında eğitim kalitesi, üniversite imkânları ve destek hizmetleri gibi unsurlar vurgulanmıştır.

Akyol, Yılmaz, Çavuş ve Aksoy (2018) akademisyen yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya 8 akademik yönetici katılmıştır. Akademik yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına ilişkin görüşleri, öğrencilere ilişkin sorunlar, akademisyenlere ilişkin sorunlar ve yönetsel sorunlar olmak üzere 3 tema altında toplanmıştır. Öğrencilere ilişkin sorunlara ilişkin olarak öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu belirterek bu durumun ezberci bir eğitim sisteminden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin motivasyon konusunda çok eksik olduğundan bahsederek bunun sebebini ise, üniversite tercih sürecinde doğru yönlendirmenin yapılmaması sonucu istedikleri bölümlerde okuyamamalarına bağlamaktadırlar. Akademisyene ilişkin sorunlar temasında ise, öğretim elemanı sayısının yetersiz olduğunu ve ders yükü fazlalığı nedeniyle araştırmaya vakit ayıramadıklarını, akademik teşvik odaklı olarak çalışmak zorunda kaldıkları için niceliğin ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Bu durumun ise yayınların niteliğine yansıdığını ve artık çalışmaların niteliği hakkında endişe duyduklarına vurgu yapmışlardır. Öğretim elemanları ayrıca ücretlerin yetersizliğinden söz etmişlerdir. Öğretim elemanları yönetsel sorunlara ilişkin olarak da fiziki olanakların yetersizliğinden, kurumlar arasındaki iletişimin yetersizliğinden, bürokratik engeller ve eğitim programındaki sorunlardan söz etmişlerdir. Eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için gerekli olan araç gereç, kütüphane ve alt yapı eksikliğinden söz etmişlerdir. Öğretim elemanları aynı zamanda programların teorik ağırlıklı olarak yürütüldüğünü bu durumda öğrenciler mesleğe geçtiklerinde uygulama konusunda sıkıntı oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat (2010) üniversite öğrencilerinin eğitsel amaçlarına ulaşmayı engelleyen etmenleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örnekleminde 13

devlet üniversitesinde yer alan 33 fakültede öğrenim gören 1839 öğrenci yer almaktadır. Veriler üniversite öğrencilerinin beklenti ve sorunları ölçeği ile toplanmış olup, öğrencilerin %66'sı eğitimin kalitesini iyi ve mükemmel olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin fakülteden beklentilerine ilişkin olarak da mesleki rehberliğin sağlanması, akademik danışmanlığın geliştirilmesi, derslerin kalitesinin geliştirilmesi üzerinde durmuşlardır. Öğrenciler öğrenim gördükleri bölümün kalitesini zayıf olarak değerlendirmişler ve bu durumu da öğretim elemanlarının ilgisizliği, ders işleme yöntemlerinin yetersizliği ve öğretim elemanlarının alanına yeterince hâkim olmaması olarak değerlendirmişlerdir. Akademik danışmanlığı zayıf bulmalarında ise akademik danışmanın varlığının belli olmaması, hangi konularda başvuru yapacaklarını bilmemeleri ve akademik danışmanın ilgisizliği olarak belirtmişlerdir.

Özkan ve Cafoğlu (2003) öğretim elemanlarının tıp eğitimin sorunlarına dair görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma 30 öğretim elamanı ile nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Öğretim elemanları tıp eğitiminin sorunlarını, öğrenci sayısının fazlalığı, tıp eğitiminde standardizasyonun olmaması, tıp fakültesi sayısının fazla olması, öğrenci niteliğinin düşük olması, öğretim elamanı sayısının yetersiz olması, eğitim donanımının yetersiz olması ile açıklamışlardır. Öğretim elemanları ayrıca tıp müfredatına iletişim becerileri dersi ve bilgisayar-internet-kütüphane kullanımı dersinin eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yükseköğretimde öğretim işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmını eğitim sorunları oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda eğitim sorunlarının arasında öğretim elemanlarının sayısının azlığı, öğrenci sayılarının fazlalığı, ezberci bir eğitim anlayışının olması ve öğretim elemanlarının yeterliklerinin artırılması gerekliliği gibi durumlar vurgulanmıştır.

Hagenauer, Muehlbacher ve Ivanova (2022) öğretim elemanlarının yükseköğretimin niteliğiyle ilgili görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Çalışma 15 öğretim elamanı ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının öğrencilere akademik anlamda destek olması, öğrencilere yönelik rehberlik hizmeti sunması, geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelmesi gerektiği,

öğretim elemanı ve öğrencilerin birbirleri ile etkili iletişim kuracakları eğitim ortamlarının oluşturulmasına vurgu yapılmıştır.

Agricola, Prins, Van der Schaaf ve Van Tartwijk (2021) yükseköğretimin niteliğine ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Çalışma 9 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğretim sürecinin dönem dönem öğretim elemanı merkezli, dönem dönem ise öğrenci merkezli olarak yürütüldüğü, tecrübeli öğretim elemanlarının planlara sadık kalarak öğrenci etkileşimini sağladığı ancak tecrübesiz öğretim elemanlarının ise süreci yönetmekte zorlandığı rapor edilmiştir. Çalışmada yer alan 3 öğrenci öğretim elemanlarının sorgulama yapmasını değil, kendilerine rehber olmalarının önemine dikkat çekerken; diğer 3 öğrenci ise bu sorgulamayı doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının süreç sorgulamasını ise öğrencilerin süreçte sorumluluk almaları için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak araştırmada öncelikle öğrenci ihtiyaçlarının tespit edilmesi gerektiğine ve öğretim süreci boyunca da öğretim elemanları tarafından rehberlik hizmetinin sunulmasının önemine vurgu yapılmıştır.

Bahat (2020) doktora tez çalışmasında; Türkiye yükseköğretiminde nitelik göstergelerine ve durumuna ilişkin devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri hakkında çözümlenelerde bulunmuştur. Araştırmanın nicel kısmında 390 öğretim elemanı ve 450 üniversite öğrencisi yer alırken nitel boyutunda 30 öğretim elemanı yer almıştır. Araştırmanın sonuçları öğretim elemanları ile öğrencilerin yükseköğretim sisteminden beklentilerinin ve yükseköğretimin niteliğine ilişkin algılarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yükseköğretimin nitelik göstergeleri arasında üniversitenin kapasitesi, üniversitenin işgörürleri, uluslararasılaşma, akademik personel, piyasalaşma ve rekabet gibi kategoriler yer almıştır.

Budevici-Paiu (2020), küreselleşme çağında yükseköğretim kurumunun değişim ve gelişme gerekliliğini ortaya koyduğu araştırmasında yükseköğretim kurumlarında çağdaş yöntem ve tekniklerle birlikte kurumsal değişim unsurlarını ortaya koyan bir model önerisinde bulunmuştur.

Gümüş (2018) araştırmasında, ABD'de bulunan eyalet yükseköğretim kurullarının yapı ve işlevlerini araştırarak bunları YÖK ile karşılaştırmış ve Türkiye'nin yükseköğretim üst yönetimi için öneriler ortaya koymuştur. Bu önerilerin başında üniversite sayısı fazla ve büyük bir ülke olan Türkiye için tek bir merkezi kurul ile yönetmenin zorluğunu içermesidir. Bu çalışmada yer alan diğer bir öneri ise YÖK'ün akademik kalitenin sağlanması için daha geniş kriterler oluşturarak yeni programların açılmasında göstermesi gereken hassasiyetlerdir.

Kireççi ve diğerleri (2016) çalışmalarında, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma derecelerine göre sıralanmasını sağlayan Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşma Endeksini oluşturmuşlardır. Bu endeksi oluşturan beş göstereyi üniversite araştırma performansı, müfredat verimliliği, uluslararası bağlantılar, öğrenci desteği ve kentsel yeterlilik oluşturmaktadır. Bu temel göstergeler içerisinde toplam 33 alt gösterge yer almaktadır ve temel göstergelerin her biri 100 puan olmak üzere bir üniversitenin endeksten alabileceği puan maksimum 500 olmaktadır.

Yükseköğretimde öğretim işgörsü ile ilgili çalışmaların bir kısmında öğretim elemanlarının ve üniversite öğrencilerinin yükseköğretimin niteliğiyle ilgili görüşleri yer almaktadır. Araştırmalarda nitelikli bir yükseköğretim hizmeti için çağdaş, gelişim ve değişimi destekleyen ve rekabetçi ortamlar oluşturulmasının öneminden bahsedilmiştir.

Çetinkaya, Karaca ve Karagöz (2021) öğrencilerin tıp fakültesini seçme nedenleri, akreditasyonla ilgili düşünceleri ve akademik başarı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadırlar. Çalışma tıp fakültesini okuyan 172 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmının fakülteyi kendi isteği ile seçtiği, %16'sının ise fakülteye girdikten sonra pişmanlık duyduğu rapor edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin fakülteyi seçme etmenlerinde fakültenin akredite olmasının önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında ise fakülteyi kendi isteği ile seçen öğrencilerin daha başarılı olduğunu ve mesleki bilgilerini arttırmak için daha fazla çaba sarf ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Kayan (2018) araştırmalarında, eğitim fakóltesinde görev alan đretim elemanlarının eğitim fakóltesinde öğrenim gören öğrencilerin profilleri ile eğitim fakóltesine đrenci seğimine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amağlamışlardır. Çalışma eğitim fakóltesinde görev alan 30 đretim elemanı ile geręekleřtirilmiřtir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin nitelik olarak kalitesinin dřtđđđ, yeni uygulamaya koyulan taban puan sistemini yararlı gördükleri, eğitim fakóltesine đrenci seçiminde sadece seçme sınavının yeterli olmayacağı aynı zamanda duyuşsal ve fiziki özelliklerinde kriterlere dâhil edilmesi gerektiği rapor edilmiştir.

Akar (2012) iktisadi ve idari bilimler fakóltesini tercih eden öğrencilerin tercih nedenlerini belirlemeyi amağlamıştır. Çalışmada Balıkesir niversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart niversitesi ve Uludađ niversitelerinin iktisadi ve idari bilimler fakóltesinde öğrenim gören 450 đrenci yer almıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin niversite tercihlerini etkileyen etmenlerin akademik saygınlık, niversitenin konumu ve niversite ile ilgili bilgi kaynağı olduğu tespit edilmiştir.

Yükseköğretimde ğretim işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmında niversite ğrencilerinin yükseköğretim tercih nedenleri yer almaktadır. Çalışmalarda ğrencilerin kendi istedikleri bölümleri tercih ettikleri ve tercih nedenleri arasında akademik saygınlık gibi durumları diikate aldıkları görülmektedir.

Jiang, Horta ve Yuen (2022) yabancı tıp ğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler araştırılmış ve bu faktörlere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amağlanmıştır. Çalışma 18'i başarılı, 22'si düşük başarılı toplamda 40 tıp ğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma bulguları dört tema altında toplanmıştır. Temalar tıp okumak için Çin'in seğilmesi, motivasyon, akademik başarının tanımı, akademik başarıyı olumlu etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda Çin niversitelerinin uluslararası öğrencilerin elverişli bir kampüs ortamı, zengin kütüphane kaynakları, nitelikli akademisyenler olduğu ancak geliştirmesi gereken olan birçok yönünde bulunduğu ifade edilmiştir. Program güncellemesinin yapılmasına dikkat çekilmiştir. Öğretim elemanlarının

dil yeterlilikleri konusunda desteklenmesi ve akreditasyon standartlarının oluşturulması için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği rapor edilmiştir.

Leenknecht, Snijders, Wijnia, Rikers ve Loyens (2020) öğrencilerin motivasyonunun artırılmasında yükseköğretimin rolünü tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma 527 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğretim elemanlarının öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda derslerini yapılandırması öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları ile öğrencilerin olumlu iletişim kurmaları öğrencilerin motivasyonunu olumlu olarak etkilediği ifade edilmiştir. Motivasyonun ayrıca duygusal bağlanma ve duygusal çatışmadan etkilendiğini belirtmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları duygusal çatışmalar adalet kavramı ile örtüştürülmüş ve motivasyonu da etkilediği belirtilmiştir.

Yükseköğretimde öğretim işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmında üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını ve motivasyonlarını etkileyen unsurlar araştırılmıştır. Bu çalışmalarda programların güncellenmesinin ve iletişim becerilerinin öneminden bahsedilmiştir.

Constantinou ve Wijnen-Meijer (2022) araştırmalarında, tıp fakültesi öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerine göre ölçme-değerlendirme sistemlerini incelemişlerdir. Araştırmada, tıp fakültesi için bütüncül bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi ve elde edilen verilerin eğitim programına yansımaları sağlanmıştır.

Hanefar, Nusrat ve Rahman (2022) öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan biçimlendirici değerlendirmenin niteliğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın nicel kısmı 106 öğretim elemanı ile nitel kısmı ise 6 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda biçimlendirici değerlendirmenin ölçme değerlendirme sisteminin niteliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları ayrıca tek bir değerlendirme sisteminin kullanılmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Biçimlendirici değerlendirmede öğrencinin gelişimini daha iyi takip edebildiklerini ve öğrenciye daha iyi dönüt verebildiklerini ifade etmişlerdir. Biçimlendirici değerlendirmenin uygulanabilmesi için öğrenci sayısının fazla

olması, öğretim elemanı iş yükünün fazla olması, öğretim elemanı sayısının az olması gibi nedenlerle nitelikli olarak uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Wei, Sun ve Xu (2021) üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanları tarafından verilen dönütler hakkındaki dönüşleri ve beklentilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın nicel kısmı 427 üniversite öğrencisi ile nitel kısmı ise 11 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda akran değerlendirme, öz değerlendirme olumlu olarak değerlendirilirken, öğretim elemanlarının dönütleri yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada bu durumun öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki kişisel etkileşimin eksikliğinden ve öğretim elemanlarının bu süreci bir görev olarak görmelerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Schoepp (2017), en önde giden on üniversitenin (California Teknoloji Enstitüsü, Stanford Üniversitesi, Cambridge Üniversitesi, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, Oxford Üniversitesi, Yale Üniversitesi, Columbia Üniversitesi, Imperial College London, Pennsylvania Üniversitesi ve John Hopkins Üniversitesi) öğrenme çıktılarını ele alarak gerçekleştirdiği çalışmada hedeflenen öğrenme çıktısı ile gerçekleşen öğrenme çıktıları arasında çok büyük bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Sarıkaya, Gülpınar, Keklik ve Kalaça (2002) eğitim öğretimde uygun değerlendirme aracının geliştirilebilmesi ve planlanan değişikliklere bakış açısı sunması amacıyla 1998-1999 yıllarında mezun olan öğrencilere ulaşılarak anket yapılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak öğrenci merkezli eğitim, ölçme- değerlendirme sistemi, etkili iletişim ve eğitici performanslarının değerlendirilmesine ilişkin maddeler yer almıştır. B ve C stajları yeterli bilgi ve öğrenme becerisi olarak düşük düzeyde görülürken E ve F stajları tüm kategorilerde yüksek düzeyde değerlendirilmiştir. Öğrenciler objektif ölçme ve değerlendirme kategorisinde olumsuz ve kararsız düzeyde kalmıştır. Açık uçlu sorular değerlendirildiğinde ise klinik staj sonunda yapılan değerlendirmelerin yapılandırılmamış sözlü sınavlardan oluştuğu ve öğretim üyeleri arasında tutarlılık ve standart olmadığını belirtmişlerdir. Bu sınavların bireysel performansı yansıtmadığı ve stajın öğrenme hedefleri ile tam olarak

uyuşmadığından bahsetmişlerdir. Olumlu olarak değerlendirilen stajlar incelendiğinde ise yapılan sınavların yapılandırılmış objektif ölçme ve değerlendirme sistemini yansıttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretimde öğretim işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmı ölçme değerlendirme sistemi üzerine gerçekleştirilmiştir. Ölçme değerlendirme sistemi üzerine yapılan bu araştırmalarda ölçme değerlendirme sisteminin önemi ve uygulama türlerinin ele alındığı görülmektedir.

Yükseköğretimde Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İşgörülerine İlgili Araştırmalar

Kuznetsova, Dianov, Ovezova, Suslov ve Markova (2021) Rusya'daki ücretlendirme politikalarının teşvik edici rolü ve kariyer gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma yasal belgelere, yayınlanmış bilimsel çalışmalara ve resmî web sitesinde yer alan bilgilerin istatistiksel olarak analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, yükseköğretim alanında çalışanların iş gücünün ve kariyer gelişiminin teşvik edilmesinin eğitimin kalitesini doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının niteliklerinin yükseltilmesi, kariyer gelişimlerinin sağlanabilmesi noktasındaysa teşvik edici sistemlere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Demir (2019) öğretim elemanlarının akademik teşvik ödeneği hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri elektronik ortamda toplanmış olup, çalışmada 1153 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının büyük kısmı gerekli değişiklikler yapılarak bu uygulamanın devam etmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Akademisyenler bu sistem ile yayın sayısında artış yaşandığını ancak yayın niteliğinde ise aynı oranda azalmanın olacağını ifade etmişlerdir. Bu değerlendirme de yayın niteliğinin de dâhil edilmesi gerektiği, eğitim öğretim faaliyetlerinin de ihmal edilmeden sisteme dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademisyenler özellikle farklı bilim dalları için farklı farklı faaliyet ve puan tablosunun oluşturulması gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Vurucu (2019), "Bilimsel Araştırma-Yayın etiği ve Akademik Teşvik" isimli çalışmasında; 2015 yılında çıkan akademik teşvik yönetmeliğiyle beraber ortaya çıkan akademik etik ihlallerinden ve bilimsel yayınların değişen nicelik ve nitelik unsurlarını literatür taraması ile ortaya koymuştur.

Güven, Kaplan ve Acungil (2018) akademik teşvik düzenlemesinin öğretim elemanlarının motivasyonunu nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan 456 öğretim elemanı katılmıştır. Akademisyenler genel olarak akademik teşvikin kendilerini motive ettiğini belirtse de bazı noktalara dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanlarının bazıları ise yayın değerlendirme kriterlerinin tüm akademisyenler için adil olmadığını altını çizmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca yayın sayısında yaşanan nicel artışın aynı doğrultuda yayın niteliğine ve içeriğine yansımayacağı konusuna dikkat çekmişlerdir.

Ültay ve Ültay (2018) akademik teşvik ödeneğinin bilimsel araştırma faaliyetlerini nasıl etkilediğini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmaya Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan 34 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanları tarafından akademik teşvik sisteminin olum yanları olarak yayın sayısının nicelik olarak artması, atıf sayısının artması, projeye katılım oranının artması ve yıllardır çalışma yapmayan akademisyenlerin dahi araştırma yapmaya başlaması olarak ifade edilirken, olumsuz yanları olarak ise yayın sürecinin uzunluğundan dolayı paralı dergilerin tercih edilmeye başlanması, karşılıklı atıf göstermelerin başlaması, kontrolsüzce artan kongre ve sempozyum etkinlikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sürecin daha nitelikli olabilmesi için ise yönergelerin her alan için daha detaylı oluşturulması ve kriterlerin bazılarında değişikliğe gidilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Yokuş, Ayçiçek ve Kanadlı (2018) öğretim elemanlarının akademik teşvik hakkındaki görüşleri incelemişlerdir. Çalışmaya 27 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretim elemanları bu sistemin akademik üretkenliği arttırmayı hedeflediğini

fakat süreç içerisinde etik ihlallerin meydana gelebildiğini ve araştırmaların niteliğinin düştüğünü ifade etmişlerdir.

Turhan ve Erol (2017) öğretim elemanlarının akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma 50 akademisyen ile nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmaya katılan akademisyenlerin büyük bir kısmı akademik teşvik sistemini yararlı olarak bulmuştur. Akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğini yararlı bulma sebepleri, öğretim elemanlarını bilimsel araştırmaya yönlendirmesi, motive etmesi, öğretim elemanlarının maddi olarak desteklenmesinin sağlanması, yayın sayısının ve çeşitliliğinin artmasını sağlamsı olarak ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca bu sistemin yayın niteliğini düşüreceğini ve etik açıdan sıkıntılar yaşanabileceğine dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca araştırmadaki niteliğin göz ardı edilmemesi ve denetim altına alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yükseköğretimde bilimsel araştırma işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmının bilimsel araştırmalarda teşvik sisteminin oluşturulmasının önemine ve bu sistemde dikkat edilmesi gereken durumlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Oyman Bozkurt (2021) sosyal bilimlerde yapılan bilimsel araştırmaların nitelik sorunlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşünü almayı amaçlamıştır. Çalışma 16 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları incelendiğinde sorunların nedenleri 6 kategoride değerlendirilmiştir. Yayın içeriği kategorisinde öğretim elemanları akademisyenlerin yöntem bilgisinin yeterli olmadığını çoğu zaman araştırılan konu ve seçilen yöntem arasında uyumsuzluk olduğunu, verilerin analizinde sıkıntılar yaşandığını, sonuç kısmının doyurucu bir şekilde hazırlanmadığı ve bunlarında niteliği etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca disiplinler arası yeterince okuma ve çalışma yapmadıklarını, toplumsal sorunlarla örtüşmeyen yükselmek için bireysel yayın yaptıklarını, bu süreçten dolayı nitelikli yayın yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bakioğlu ve Tatık (2020) öğretim elemanlarının öğretim hizmeti ve bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 13 öğretim üyesi

katılmış olup, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretim üyelerinin öğretim iş yükünün fazlalığından dolayı araştırmaya yeterince zaman ayıramadıkları ve bu nedenle ders yüklerinin azaltılması gerektiği rapor edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretim ve araştırmanın birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği birbirini tamamlayan bir bütün olarak görülmesinden dolayı araştırma ve öğretim faaliyetleri arasındaki dengenin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmış olup, akademisyenlerin tercihinin göre araştırma ve öğretim sorumluluklarının düzenlenebileceği sonucuna varılmıştır.

Gülbak (2020) araştırma kalite ve sayısını arttırmak için 2017 yılında başlatılan araştırma üniversitesi ve bu üniversitedeki akademisyenlerin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Çalışma araştırma vakıf üniversitesinin çeşitli fakültelerinde görev alan 8 akademisyen ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretim elemanları araştırmanın zaman ve emek isteyen bir süreç olduğunu ve ders yükü fazlalığından dolayı bu zamanı yeterince ayıramadıklarından söz etmişlerdir. Ders yükü fazlalığı, öğrenci sayısı gibi etkenlerin öğretim hizmeti ile araştırma hizmeti arasındaki dengeyi sarstığını ve bunun da araştırma üniversitesi, eğitim üniversitesi ayırımına belirgin olarak gidildiğinde çözülebileceğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca bu süreçte yönetsel motivasyon ve kurumsal aidiyetinde sağlanamamasın gerektiğini vurgulamışlardır.

Özdemir ve Gürbüz (2020) öğretim elemanlarının yönetim, eğitim, araştırma, alt yapı ve paydaşlarla ilişkilerindeki memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada Ağrı İbrahim Çenen Üniversitesinde görev alan 194 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretim elemanları alt yapı olanaklarını olumlu olarak değerlendirirken, araştırmayı ise olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmada bu durum üniversitenin yeni kurulması öğretim elemanı sayısı yetersizliği ve ders yükü fazlalığı olarak ifade edilmiştir. Araştırma boyutu ayrıca akademik unvanlara göre de farklılık arz etmiştir. Profesör unvanına sahip olan akademisyenlerin araştırma boyutundan daha memnun oldukları sonucu rapor edilmiştir.

Yükseköğretimde bilimsel araştırma işgörüsü ile ilgili çalışmaların bir kısmında öğretim elemanlarının bakış açılarına göre bilimsel araştırmaların niteliği araştırılmıştır. Bu araştırmalarda özellikle öğretim elemanlarının ders yükü fazlalığının bilimsel araştırmalardaki niteliğin artırılmasında en büyük engel olarak ifade edilmiştir.

Bülbül (2021) çalışmasında; bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili lalan yazın taraması yapmıştır. Bu çalışma üniversitelerdeki etik kurullarının çalışma durumları, araştırmacılara ve kurul üyelerine getirebileceği iş yükü ve sorunlar ile üniversiteler tarafından çıkarılan bu konudaki yönergelerin bir kısmında yer alan hukuka aykırılıkların giderilmesinin gerekliliği ortaya konulmuştur.

Leighton ve Griffioen (2021) öğretim elemanlarının kaynak belirlemedeki yaklaşımlarını alan yazın taraması ile belirlemeyi amaçlamışlardır. ERIC, WOS, SCOPUS'ta bu konu üzerine yer alan çalışmalar incelenmiş ve kriterlere uyan 24 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaların birçoğunda öğretim elemanlarının kaynak seçme yöntemlerine ve kaynak seçmedeki kriterlerine değinilmiştir. Öğretim elemanlarının kaynak çeşitliliği ve kaynak seçme yöntemleri konusunda eğitim almaları ve desteklenmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Chakraborty ve Biswas (2019) öğretim elemanlarını bilimsel araştırma faaliyetlerini yürütürken motive eden faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 232 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Çalışmada bilimsel araştırmanın geliştirilmesinin araştırmacının alan bilgisine ve araştırma için gerekli olan alt yapıya bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel araştırmanın öğretim elemanlarının meslek bilgi birikimini sürdürmede kilit rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel araştırma faaliyetlerinin öğretimin kalitesi üzerinde çok büyük etkisinin olduğu vurgulanmıştır. Bilimsel araştırma derslerinin önemine dikkat çekilerek, bu derslerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve analitik becerilerin geliştirilmesinde büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Daştan, Bayraktar ve Bellikli (2019) çalışmalarında; lisansüstü programda yer alan derslere yönelik içerik analizi yapılmış ve bilimsel araştırma ve yayın etiği bir ders olarak

önerilmiştir. Ayrıca bu çalışma lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitime başlama sebeplerini kariyer oluşturma, uzmanlaşma ve bilime katkı sağlama olarak ortaya koymuştur.

Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez (2015) öğretim elemanlarının bilimsel araştırma tutumlarını etik değerler açısından incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışma hem nitel hem de nicel olarak yürütülmüş olup; nicel kısımda 204, nitel kısımda ise 50 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Öğretim elemanlarının ortalama tutum puanları, unvanlarına göre farklılık arz etmekle birlikte, öğretim görevlilerinin daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun sebebi öğretim görevlilerinin ileriye dönük kariyer planlamaları olarak yorumlanmıştır. Öğretim elemanları etik değerlere aykırı davranışlarla ilgili olarak araştırma sonuçlarının çarpıtılmasından, öğretim elemanları arasındaki rekabetin zamanla kin ve nefrete kadar ilerleyebildiğinden, bilimsel çalışma ile ilgili proje ve seminerlerdeki faturaların kuruma yöneltilmesinden ve bazı öğretim üyelerinin de derslerine kendilerinin değil asistanlarının girmesinden bahsederek bu durumların etik dışı olduğunu belirtmişlerdir.

Kurnaz (2010) doktora tez çalışmasında; yükseköğretimde sosyal bilimler alanında araştırma kalitesi sorununu incelemiştir. Araştırmada öğretim elemanlarından ve öğrencilerden veri toplanmıştır. Araştırmada sosyal bilimler alanında yer alan araştırmalar için en büyük sorunlardan birinin araştırmalarda yaşanan ekonomik sorunlar olduğuna, diğer bir sorunun olarak ise bir araştırma kültürünün olmayışına vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda bu araştırma; üniversitelerin öğretim ağırlıklı kaldığını, araştırma sonuçlarından uygulamada ve politika oluşturmada yeterince yararlanılmadığını, atama ve yükselme kriterlerinin akademisyenler üzerinde yayın yapmaya yönelik bir baskı oluşturduğunu, intihalin en fazla yaşanan araştırma etiği sorunu olduğunu ve lisansüstünde öğrencilerin etkili bir araştırma eğitiminden geçemediğini ortaya koymaktadır.

Alan yazında yer alan bilimsel araştırma hizmetinin niteliğine yönelik yapılan çalışmalar genellikle kalite standartları çerçevesinde yürütülmüş olup, bilimsel araştırmanın önemi, bilimsel araştırma sürecinde yaşanan sorunlar üzerine yapılandırıldığı

görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genellikle atama ve yükselme kriterleri ve akademik teşvik kriterlerinin araştırmanın niteliğinde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Arcagök ve Şahin (2013) öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyişine dair görüşlerini almayı amaçlamıştır. Çalışmaya topluma hizmet uygulamaları dersini yürüten 10 öğretim elemanı ve 269 sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrenciler katılmıştır. Öğretim elamanlarının tamamı topluma hizmet uygulamaları dersinin önemli bulduklarını, öğretmen adaylarının toplumsal hizmet farkındalıklarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğretim elamanlarının topluma hizmet uygulamaları dersinde projelerin türlerine göre çeşitli yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Topluma hizmet uygulamaları dersinde kurum ve kuruluşlarla iş birliği noktasında sıkıntıların yaşandığı ve bunun sebebi olarak da kurum yöneticilerinin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanabileceği rapor edilmiştir. Sınıf öğretmenliği öğrencileri ise topluma hizmet uygulamaları dersini mesleki gelişimleri açısından önemli bulduklarını belirtmişlerdir.

Kocadere ve Seferoğlu (2013) topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerini almayı hedeflemiştir. Çalışmaya 44 öğrenci katılmış olup, bu öğrencilerin 14 hafta boyunca ders kapsamında günlük tutmaları, rapor hazırlamaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin topluma hizmet bilinci kazanmaları sağlanmış olup, öğrenciler topluma hizmet etmekten huzur ve guru duyduklarını ifade etmişleridir. Öğrenciler yapmış oldukları çalışmalar ile mesleki gelişimlerini sağladıkları ve kişisel gelişimlerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Saran, Çoşkun, İnal Zorel ve Aksoy (2011) topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyişine dair durum tespiti yaparak dersin gelişimi için öneriler sunmak amaçlanmıştır. Çalışmaya 8 fakülte, 5 yüksekokul, 1 konservatuar ve meslek yüksekokulunda görevli topluma hizmet uygulamaları dersini yürüten öğretim elemanları katılmıştır. Çalışmanın sonucunda dersin amacının öğrencilerdeki sosyal sorumluluk bilincini oluşturmak olduğu, öğrenci sayısının fazlalığından dolayı gruplara ayırmak zorunda kaldıklarını ifade

etmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca kurumlar arasındaki bürokratik yazışmalardan dolayı öğrencilerin projelerine geç başlamak zorunda kaldıklarını hatta bazen projelerini hiç başlatamadıklarını ifade etmişleridir. Öğrencilerin projeleri için gerekli olan bütçe, araç gereç ve teknik donanım için gerekli desteği bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ders için ortak bir standardın olmayışı ve kriterlerin belirlenmeyişinden dolayı proje sürecinin değerlendirilmesi ve yönetilmesinde sıkıntılar yaşandığına dikkat çekmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde topluma hizmet işgörüsüne yönelik yapılan çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların ise topluma hizmet dersinin niteliği ile ilgili olduğu ve üniversitelerin topluma hizmet işgörüsünün tam anlamı ile yansıtmadığı görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi başlıkları altında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada yükseköğretimde öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin öğretim elemanı, öğrenci görüşlerine göre ne grupta olduğunun ve öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini nasıl etkilediğinin ilişkisel olarak betimlenmesi amaçlandığından çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ve daha çok sayıdaki değişkenlerin arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla yapılan araştırma modellerine ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2016).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma da ülkemizdeki tıp fakültesi ve eğitim fakültesini bünyesinde barındıran üniversitelerin taraması yapılarak toplamda 61 üniversiteye ulaşılmıştır. Üniversitenin seçiminde University Ranking by Academic Performance (URAP) 2020-2021 devlet üniversiteleri genel sıralaması temel alınmıştır.

Sıralanmış listeden üst, orta ve alt gruptaki üniversite gruplarının belirlenmesinde üniversitelerin URAP sıralamasındaki aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları kullanılmıştır. Aritmetik ortalamanın +1 standart sapma üstünde kalan üniversiteler “üst grup”, aritmetik ortalamanın +1 ve -1 standart sapma arasında kalan üniversiteler “orta grup”, aritmetik ortalamanın -1 standart sapma altında kalan üniversiteler ise “alt grup” olarak belirlenmiştir.

Aşamalı örnekleme yönteminin ikinci kısmında tıp fakültesi ve eğitim fakültesini bünyesinde barındıran 61 devlet üniversitesinin URAP 2020-2021 toplam puanlarına göre sıralaması yapılmıştır. Sıralamada toplam maksimum puana sahip olan üniversitenin puanı 793,17 iken minimum puana sahip olan üniversitenin puanı 209,27 olup aritmetik ortalaması 498,71 ve standart sapması 112,16 bulunmuştur. Aritmetik ortalamanın +1 standart sapma üstünde kalan 11 üniversite “üst grup”, aritmetik ortalamanın +1 ve -1 standart sapma arasında kalan 44 üniversite “orta grup” ve aritmetik ortalamanın -1 standart sapma altında kalan 6 üniversite ise “alt grup” olarak belirlenmiştir. Bu grupların her biri birer tabaka olarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme; genellikle bir grup içerisinde birden fazla varyasyonun olduğu durumlarda kullanılır (Taherdoost, 2016). Tabakalı örnekleme evrenin çeşitli açılardan alt gruplara ayrılmasıdır. Her alt popülasyon kendi açısından benzer özellikler göstermektedir. Bu örnekleme yönteminde amaç, her tabaka için bilgi edinilmesidir. Ayrıca tabaka örneklemede her tabakanın kendi özgü problemlerinin de açığa çıkartılması önemlidir (De Vries, 2012). Bu örnekleme yönteminde evren, tabaka adı verilen bağımsız gruplara ayrılır ve gruplardan tesadüfi olarak örneklem seçilir (Karasar, 2016).

Ölçek uygulama aşamasında üst grupta yer alan 11 üniversiteden bir üniversite seçilmiştir. Orta grupta yer alan 44 üniversiteden bir üniversite ölçek geliştirme sürecine dâhil edilmiş olup bir üniversitede ölçek uygulama grubuna dâhil edilmiştir. Alt grupta yer alan 6 Üniversiteden ise bir üniversite ölçek uygulama grubuna dâhil edilmiştir.

Bu çalışmanın uygulama aşamasında, üst grupta yer alan üniversitelerden bir üniversite, orta grupta yer alan üniversitelerden bir üniversite, alt grupta yer alan üniversitelerden bir üniversite yer almıştır. Bu üniversitelerin her biri farklı amaçlarla oluşturulmuş birer küme olarak kabul edilmiş ve örneklemin belirlenmesinde oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi; evrendeki olguların rastgele değil, doğal olarak yâda belli özelliklere göre yapay olarak gruplanmasıdır (Sedgwick, 2013). Küme örnekleme yöntemi; verilerin toplandığı grupların doğal olarak olmuş olması ya da yapay olarak bu grupların oluşturulmasıdır (Taherdoost, 2016).

Çalışmanın örnekleme farklı gelişmişlik gruplarında yer alan bu üç üniversitenin tıp ve eğitim fakültelerinin lisans programına devam eden 4. sınıf öğrencileri, bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Çalışmada yer alan üniversitelerin tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanları sayıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Tıp Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Sayıları (YÖK, 2021).

Üniversite Adı	Prof.		Doç.		Dr. Öğr. Üyesi		Öğr. Gör.		Genel Toplam		
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	T
Üst Grup	175	139	34	44	35	48	33	40	277	271	548
Alt Grup	19	9	26	12	45	31	2	2	92	54	146
Orta Grup	13	5	13	1	42	20	0	0	68	26	94

Çalışmanın evrenini oluşturan üst grupta, orta grup ve alt grupta yer alan üniversitelerin tıp fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından 360 kişi profesör unvanına, 130 kişi doçent unvanına, 221 kişi doktor öğretim üyesi unvanına, 77 kişi ise öğretim görevlisi unvanına sahiptir. Çalışmanın evreninde toplamda 437 erkek, 351 kadın akademisyen yer almaktadır. Çalışmanın evrenini oluşturan üniversitelerin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları sayıları Tablo 2 'de yer almaktadır.

Tablo 2

Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Sayıları (YÖK, 2021).

Üniversite Adı	Prof.		Doç.		Dr. Öğr. Üyesi		Öğr. Gör.		Genel Toplam		
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	T
Üst Grup	31	37	6	24	12	32	3	9	52	102	154
Orta Grup	9	1	13	11	28	19	3	1	53	32	85
Alt Grup	16	7	17	4	19	9	3	3	55	23	78

Çalışmanın evrenini oluşturan üst grupta, orta grup ve alt grupta yer alan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından 101 kişi profesör unvanına, 75 kişi doçent unvanına, 119 kişi doktor öğretim üyesi unvanına, 22 kişi ise öğretim görevlisi unvanına sahiptir. Çalışmanın evreninde toplamda 160 erkek, 157 kadın akademisyen yer almaktadır. Örnekleme dâhil edilen öğretim elemanlarının akademik kadro, üniversite, fakülte ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretim Elemanlarının Akademik Kadro, Üniversite, Fakülte ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Akademik Unvan	Üniversite	Fakülte		Cinsiyet		Toplam
		Tıp	Eğitim	K	E	
Profesör	Üst Grup	17	11	9	19	28
	Orta Grup	0	3	0	3	3
	Alt Grup	3	5	2	6	8
	Toplam	20	19	11	28	39
Doçent	Üst Grup	14	13	14	13	27
	Orta Grup	8	13	5	16	21
	Alt Grup	1	13	3	11	14
	Toplam	23	39	22	40	62
Dr. Öğr. Üyesi	Üst Grup	37	26	48	15	63
	Orta Grup	45	27	29	43	72
	Alt Grup	20	9	10	19	29
	Toplam	102	62	87	77	164
Öğretim Görevlisi	Üst Grup	2	8	10	0	10
	Orta Grup	1	2	2	1	3
	Alt Grup	0	0	0	0	0
	Toplam	3	10	12	1	13
Genel Toplam	Üst Grup	70	58	81	47	128
	Orta Grup	54	45	36	63	99
	Alt Grup	24	27	15	36	51
	Toplam	148	130	132	146	278

Üst grupta yer alan üniversitenin; tıp fakültesinden 70 öğretim elemanı, eğitim fakültesinden 58 öğretim elemanı, orta grupta yer alan üniversitenin; tıp fakültesinden 54 öğretim elemanı, eğitim fakültesinden 45 öğretim elemanı, alt grupta yer alan üniversitenin; tıp fakültesinden 24 öğretim elemanı, eğitim fakültesinden 27 öğretim elemanı, olmak üzere toplamda 278 öğretim elemanı örnekleme dâhil edilmiştir. Üst grupta yer alan üniversiteden örnekleme 28 profesör, 27 doçent, 63 doktor öğretim üyesi, 10 öğretim görevlisi katılırken, orta grupta yer alan üniversiteden 3 profesör, 21 doçent, 72 doktor öğretim üyesi, 3 öğretim görevlisi, alt grupta yer alan üniversiteden 8 profesör, 14 doçent, 29 doktor öğretim üyesi, katılmıştır. Çalışmaya dâhil olan öğretim elemanlarından 47 erkek, 81 kadın üst grupta yer alan üst grupta yer alan üniversitede görev alırken, 36 kadın ve 63 erkek orta grupta yer alan, 15 kadın ve 36 erkek akademisyen alt grupta yer alan üniversitede görev yapmaktadır.

Çalışmada yer alan üniversitelerin eğitim fakültesi ve tıp fakültesi 4. sınıfta okuyan öğrenci sayıları Tablo 4 'te yer almaktadır.

Tablo 4*Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesi 4. Sınıfta Okuyan Öğrenci Sayıları (YÖK, 2021)*

Üniversite Adı	Fakülte İsmi	4. Sınıf Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Üst Grup	Eğitim Fakültesi	786	1146
	Tıp Fakültesi	360	
Orta Grup	Eğitim Fakültesi	373	493
	Tıp Fakültesi	120	
Alt Grup	Eğitim Fakültesi	351	451
	Tıp Fakültesi	100	

Çalışmanın evrenini oluşturan dördü sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinden 1146 öğrenci üst grupta öğrenim görmekteyken, 493 öğrenci orta grupta öğrenim görmekte ve 451 öğrenci ise alt grupta öğrenim görmektedir. Örnekleme dâhil edilen üniversite öğrencilerine ait üniversite ve fakülte sayıları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5*Öğrencilerin Üniversite ve Fakülte Sayılarına Göre Dağılımı*

Üniversite Adı	Fakülte İsmi	4. Sınıf Öğrenci Sayısı
Üst Grup	Eğitim Fakültesi	219
	Tıp Fakültesi	92
Orta Grup	Eğitim Fakültesi	140
	Tıp Fakültesi	90
Alt Grup	Eğitim Fakültesi	245
	Tıp Fakültesi	69

Üst grupta yer alan üniversitenin; tıp fakültesinden 92 öğrenci, eğitim fakültesinden 219 öğrenci, orta grupta yer alan üniversitenin; tıp fakültesinden 90 öğrenci, eğitim fakültesinden 140 öğrenci, alt grupta yer alan üniversitenin; tıp fakültesinden 69 öğrenci, eğitim fakültesinden 245 öğrenci olmak üzere toplamda 855 dördüncü sınıf öğrencisi örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen üst grupta yer alan üniversitenin dördüncü Sınıf öğrencilerinden 195 kişi kadın, 116 kişi erkek, orta grupta yer alan üniversitenin 157 kişi kadın, 73 kişi erkek, alt grupta yer alan üniversitenin ise 206 kişi kadın, 108 kişi erkektir.

Araştırmada görüşü alınacak olan öğretim elemanları ise; aşamalı örnekleme yönteminin üçüncü kısmında ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örnekleme dâhil olacak öğretim elemanlarının üst grup, orta grup ve alt grupta yer alan

üniversitelerin tıp ve eğitim fakültelerinden seçilmiş olmasıyla maksimum çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklemedeki amaç genelleme yapabilmek için çeşitlilik oluşturmak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak noktaların olup olmadığını belirleyerek, var olan çeşitliliğe göre de problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmamızda üst grup eğitim fakültesinden 4 öğrenci, tıp fakültesinden 3 öğrenci, orta grup eğitim fakültesinden 4 öğrenci, tıp fakültesinden 3 öğrenci, alt grup eğitim fakültesinden 4 öğrenci, tıp fakültesinden 3 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Üst grup eğitim fakültesinden 5 öğretim elemanı, tıp fakültesinden 6 öğretim elemanı, orta grup eğitim fakültesinden 5 öğretim elemanı, tıp fakültesinden 5 öğretim elemanı, alt grup eğitim fakültesinden 5 öğretim elemanı, tıp fakültesinden 5 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın nitel kısmı için yeterli örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kullanılan yol gösterici ilke veri doygunluğuna ulaşılmasıdır (Baker & Edwards, 2012).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce, Hacettepe Üniversitesi Etik Kuruldan gerekli etik izin alınmıştır (Etik kurul değerlendirme kararı tarihi: 22 Haziran 2021, Etik kurul izni belge sayı numarası: E-51944218-300-00001591729). Etik izne ilişkin belge Ek-A'da sunulmuştur. Belirlenen örneklem dâhilinde üç farklı üniversitenin eğitim ve tıp fakültesi öğretim elemanları ve dördüncü sınıf öğrencilerinden veri toplanacağı bahsi geçen üniversitelerden ve fakültelerden gerekli gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada yanıt aranan alt problemler ve her alt problemi cevaplamak için kullanılan veri toplama araçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Alt Problemler ve Veri Toplama Araçları

Alt Problemler	Veri Toplama Araçları
1. Yükseköğretimin eğitim durumlarında öğretim elemanlarına göre; a. Öğretim işgörüsü ne grupte nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmektedir? b. Bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini ne grupte nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmektedir?	➤ Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği (ÖNDÖ) ➤ Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Ölçeği (ÖTBÖ)
2. Yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine göre; a. Öğretim işgörüsü gerçekleştirme grubu bakımından üniversiteler ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır? b. Bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini gerçekleştirme grubu bakımından üniversiteler ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?	➤ Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği (ÖNDÖ) ➤ Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Ölçeği (ÖTBÖ)
3. Yükseköğretimin eğitim durumlarında öğretim işgörüsü öğrencilere göre ne grupte nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmektedir?	➤ Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği (ÜÖDÖ)
4. Yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğrenci görüşlerine göre öğretim hizmet işgörüsünü gerçekleştirme grubu bakımından üniversiteler ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?	➤ Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği (ÜÖDÖ)
5. Öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; a. Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? b. Bilimsel araştırma işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? c. Toplumsal hizmet işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? d. Öğretim, bilimsel araştırma, toplumsal hizmet işgörülerini daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir?	➤ Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimin İşgörülerinin Niteliğine İlişkin Görüşme Formu
6. Öğrencilerin; yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; a. Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? b. Öğretim işgörüsünün daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir?	➤ Üniversite Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşme Formu

Tablo 6 incelendiğinde araştırma verilerinin Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeği, Öğretim Elemanları Tarafından Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeği, Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeği, Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimin İşgörülerinin Niteliğine İlişkin Görüşme Formu, Üniversite Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşme Formundan elde edilmiştir. Tablo 12'de bahsi geçen ölçme araçlarının geliştirilme süreçleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yükseköğretimin işlevlerinden olan öğretim işgörüsünün niteliğini oluşturan etmenleri belirlemek amaçlanmıştır. Yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğini belirlemek için araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili uzman görüşleri alınmış ve ilgili öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılarak yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ölçütler geliştirilmiştir.

İlk olarak yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin detaylı bir alan araştırması yapılmıştır. Alan araştırması yapılırken aynı zamanda üç eğitim fakültesinde, üç tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Alan araştırması ve öğretim elemanlarının görüşleri ışığında yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler hakkında alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Belirlenen ölçütlere dair program geliştirme alanında uzman üç öğretim elemanı, tıp eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanı ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuş ve dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin geliştirilmesinde esas alınacak olan ölçütler belirlenmiştir. Oluşturulan ölçütler doğrultusunda da ölçek maddeleri geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı 64 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçme aracına ilişkin program geliştirme alanında görev yapan üç öğretim elemanının, tıp eğitimi alanında görev yapan üç öğretim elemanının, ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan üç öğretim elemanının, Türk dili ve edebiyatı alanında görev yapan bir öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar ölçek maddelerini kapsam geçerliği, açıklık, anlaşılabilirlik ve Türkçeye uygunluk açısından inceleyerek konu hakkındaki görüşlerini ve düzeltmelerini sunmuşlardır. Ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için Davis tekniği kullanılmıştır. Davis tekniğinde; taslak ölçme aracındaki maddelerin toplamı, toplam uzman sayısına bölünerek kapsam geçerliği indeksinde 0.80 üzerinde olması kabul edilmektedir (Davis,1992). Kapsam geçerliği maddesi 0.80 altında olan maddeler formdan çıkarılmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve

öneriler doğrultusunda bazı maddelerin binişik olmasında dolayı ölçme aracından çıkartılmasına karar verilmiş, bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, bazı maddelerin ise kalmasına karar verilmiş olup ölçme aracındaki soru sayısı 22 maddeye indirgenmiştir. Taslak ölçme aracındaki düzenlemelerden sonra kapsam geçerliği indeksi .85 olarak hesaplanmıştır.

Taslak olarak geliştirilen ölçme aracının açık ve anlaşılabilirliğini belirlemek için tıp, eğitim, edebiyat, mühendislik ve iktisat fakültesinde görev yapmakta olan beş öğretim elemanının sesli olarak cevaplaması sağlanmıştır. Araştırmacı ve öğretim elemanları tarafından ölçek maddelerinin açıklığının ve anlaşılabilirliğinin sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracına son hali verilmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretim işgörüsünün niteliğini değerlendirmesine yönelik oluşturulan taslak ölçme aracının ilk bölümünde öğretim elemanlarına yönelik demografik bilgiler yer almaktadır. İlk bölümde cinsiyet, üniversite, fakülte, unvan gibi demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümde ise yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin 22 madde yer almıştır.

Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini Değerlendirme Ölçeği

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yükseköğretimin işlevlerinden olan topluma hizmet ve bilimsel araştırmanın niteliğini oluşturan etmenleri belirlemek amaçlanmıştır. Yükseköğretimde topluma hizmet ve bilimsel araştırmanın niteliğini belirlemek için araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili uzman görüşleri alınmış ve ilgili öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılarak yükseköğretimde topluma hizmet ve bilimsel araştırmanın niteliğine ilişkin ölçütler geliştirilmiştir.

İlk olarak yükseköğretimde topluma hizmet ve bilimsel araştırmanın niteliğine ilişkin detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken aynı zamanda beş eğitim fakültesinde, üç iktisadi ve idari bilimler fakültesinde, üç mühendislik fakültesinde

görev alan öğretim elemanları ile görüşülmüş ve yükseköğretimde topluma hizmet ve bilimsel araştırmanın niteliğine ilişkin görüşler alınmıştır. Literatür taraması ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde topluma hizmet ve bilimsel araştırmanın niteliğine ilişkin ölçütler belirlenmiş ve belirlenen ölçütlere ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Ölçütlere ilişkin program geliştirme alanında uzman üç öğretim elemanı, fen bilimleri alanında uzman üç öğretim elemanı ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin geliştirilmesinde esas alınacak olan ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda ölçek maddeleri geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı 42 maddeden oluşmaktadır.

Geliştirilen ölçme aracı üç eğitim bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanın, üç edebiyat alanında görev yapan öğretim elemanın, üç istatistik alanında görev yapan öğretim elemanın ve bir Türk dili ve edebiyatı alanında görev yapan öğretim elemanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar ölçek maddelerini kapsam geçerliği, açıklık, anlaşılabilirlik ve Türkçeye uygunluk açısından inceleyerek konu hakkındaki görüşlerini ve düzeltmelerini sunmuşlardır. Ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için Davis tekniği kullanılmıştır. Davis tekniğinde; taslak ölçme aracındaki maddelerin toplamı, toplam uzman sayısına bölünerek kapsam geçerliği indeksinin de .80 üzerinde olması kabul edilmektedir (Davis,1992). Kapsam geçerliği maddesi .80 altında olan 20 madde formdan çıkarılmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda bazı maddelerin ölçme binişik olmasında dolayı aracından çıkartılmasına karar verilmiş, bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, bazı maddelerin ise kalmasına karar verilmiş olup ölçme aracındaki soru sayısı 22 maddeye indirgenmiştir. Taslak ölçme aracındaki düzenlemelerden sonra kapsam geçerliği indeksi 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Taslak olarak geliştirilen ölçme aracının açık ve anlaşılabilirliğini belirlemek için farklı fakültelerde görev yapmakta olan beş öğretim elemanın sesli olarak cevaplama sağlanmıştır. Araştırmacı ve öğretim elemanları tarafından ölçek maddelerinin açıklığının

ve anlaşılabilirliğinin sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapılmış ve ölçme aracı son halini almıştır.

Öğretim elemanlarının topluma hizmet ve bilimsel araştırmanın niteliğini değerlendirmesine yönelik oluşturulan taslak ölçme aracının ilk bölümünde öğretim elemanlarına yönelik demografik bilgiler yer almaktadır. İlk bölümde cinsiyet, üniversite, fakülte, akademik unvan, kıdem süresi gibi demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümde ise yükseköğretimde topluma hizmet ve bilimsel araştırmanın niteliğine ilişkin 22 madde yer almıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yükseköğretimin işlevlerinden olan öğretim işgörüsünün niteliğini oluşturan etmenleri belirlemek hedeflenmiştir. Yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılmış, konu ile ilgili uzman görüşleri alınmış ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılarak yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ölçütler geliştirilmiştir.

İlk olarak yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken aynı zamanda üç eğitim fakültesinde, üç tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları ile görüşülmüş ve yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Literatür taraması ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ölçütler belirlenmiş ve belirlenen ölçütlere ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Ölçütlere ilişkin program geliştirme alanında uzman üç öğretim elemanı, tıp eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanı ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin geliştirilmesinde esas alınacak olan ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda ölçek maddeleri geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı 57 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçme

aracına ilişkin üç program geliştirme alanında görev yapan öğretim elemanın, üç tıp eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanın, üç ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan öğretim elemanın ve bir Türk dili ve edebiyatı alanında görev yapan öğretim elemanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar ölçek maddelerini kapsam geçerliği, açıklık, anlaşılabilirlik ve Türkçeye uygunluk açısından inceleyerek konu hakkındaki görüşlerini ve düzeltmelerini sunmuşlardır. Ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için Davis tekniği kullanılmıştır. Davis tekniğinde; taslak ölçme aracındaki maddelerin toplamı, toplam uzman sayısına bölünerek kapsam geçerliği indeksinin de 0.80 üzerinde olması kabul edilmektedir (Davis,1992). Kapsam geçerliği maddesi 0.80 altında olan maddeler formdan çıkarılmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda bazı maddelerin binişik olmasında dolayı ölçme aracından çıkartılmasına karar verilmiş, bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, bazı maddelerin ise kalmasına karar verilmiş olup ölçme aracındaki soru sayısı 32 maddeye indirgenmiştir. Taslak ölçme aracındaki düzenlemelerden sonra kapsam geçerliği indeksi 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Taslak olarak geliştirilen ölçme aracının açık ve anlaşılabilirliğini belirlemek için tıp, eğitim, edebiyat, mühendislik ve iktisat fakültesinin dördüncü sınıfında öğrenim gören on beş öğrencinin sesli olarak cevaplaması sağlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenciler tarafından ölçek maddelerinin açıklığının ve anlaşılabilirliğinin sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracı son halini almıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğretim işgörüsünün niteliğini değerlendirmesine yönelik oluşturulan taslak ölçme aracının ilk bölümünde üniversite öğrencilerine yönelik demografik bilgiler yer almaktadır. İlk bölümde cinsiyet, üniversite, fakülte gibi demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümde ise yükseköğretimde öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin 32 madde yer almıştır.

Öğretim Elemanları Tarafından Yükseköğretimin Öğretim, Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İşgörülerinin Değerlendirilme Formu

Öğretim elemanlarının yükseköğretimin işgörülerinden olan öğretim hizmeti, bilimsel araştırma ve topluma hizmete yönelik olarak görüş ve önerilerini almak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında yükseköğretimin üç işgörüsü öğretim, bilimsel araştırma, topluma hizmet ve görüşme formunun hazırlanmasındaki ilkeler temele alınmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerli, Türkçeye uygunluğu, akıcılığı, açıklığı için üç eğitim bilimleri öğretim elemanları ve üç dil uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzman gruptan gelen dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek üzere beş öğretim elemanı ile görüşülmüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Üniversite Öğrencileri Tarafından Öğretim İşgörüsünün Niteliğinin Değerlendirilme Formu

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretimin işgörülerinden olan öğretim hizmetine yönelik olarak görüş ve önerilerini almak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında yükseköğretimin öğretim hizmeti ve görüşme formunun hazırlanmasındaki ilkeler temele alınmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerli, Türkçeye uygunluğu, akıcılığı, açıklığı için 3 eğitim bilimleri öğretim elemanları ve üç dil uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzman gruptan gelen dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek üzere on beş üniversite öğrencisi ile görüşülmüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilme Aşaması

Araştırmada ölçek geliştirme sürecinin evreni orta grupta yer alan bir üniversitede görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmada ölçek geliştirme sürecinin örnekleminde temel ve uygulamalı bilimler temel alınarak Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin her biri farklı amaçlarla oluşturulmuş birer küme olarak kabul edilmiş ve örneklemin belirlenmesinde oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi; çalışılması düşünülen evrende doğal olarak var olan veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulan, kendi içerisinde bazı özellikler açısından benzer özelliklere sahip olan durumlarda kullanılır (Karasar, 2016). Orta grupta yer alan bir üniversitenin fen fakültesi, edebiyat fakültesi, tıp fakültesi, eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının sayısı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Sayıları (YÖK, 2021).

Fakülte Adı	Prof.		Doç.		Dr. Öğr. Üy.		Öğr. Gör.		Genel Toplam		
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	T
Fen Fakültesi	20	16	15	7	5	10	3	4	43	37	80
Edebiyat Fakültesi	15	6	12	4	17	24	10	2	54	36	90
Tıp Fakültesi	66	28	20	3	35	33	1	1	122	65	187
Eğitim Fakültesi	8	2	12	5	29	27	3	6	52	40	92
Mühendislik Fakültesi	27	11	19	4	35	17	4	1	85	33	118
İktisadi ve İdari B. F.	19	2	8	2	24	6	2	1	53	11	64

Tablo 7 incelendiğinde fen fakültesinde 43 erkek, 37 kadın olmak üzere toplamda 80 öğretim elemanı, edebiyat fakültesinde 54 erkek, 36 kadın olmak üzere toplamda 90 öğretim elemanı, tıp fakültesinde 122 erkek, 65 kadın olmak üzere toplamda 187 öğretim elemanı, eğitim fakültesinde 52 erkek, 40 kadın olmak üzere toplamda 92 öğretim elemanı,

mühendislik fakültesinde 85 erkek, 33 kadın olmak üzere toplamda 118 öğretim elemanı ve iktisadi ve idari bilimler fakültesinde ise 53 erkek, 11 kadın olmak üzere toplamda 64 öğretim elemanı görev yapmaktadır.

Araştırma evrenini oluşturan 631 öğretim elemanından ne kadarı ile uygulama yapılacağını belirlemek için kota örneklem yöntemi kullanılmıştır. Oranlı örnekleme kota yönteminde evreni oluşturan öğelere belli kriterler çerçevesinde kota koyulur ve örneklem oluşturmada yeterli olduğu düşünülen temsil noktası belirlenir (Iliyasu, & Etikan, 2021). Kota örnekleme yöntemi; verilerin toplandığı grupların doğal olarak olmuş olması ya da yapay olarak bu grupların oluşturulmasıdır (Taherdoost, 2016).

Araştırma örneklemini açıklayıcı faktör analizi için 360 öğretim elemanı, doğrulayıcı faktör analizi için 200 öğretim elemanından oluşmaktadır. Tablo 8'de açıklayıcı faktör analizi öğretim elemanı örneklem sayıları verilmiştir.

Tablo 8

Açıklayıcı Faktör Analizi Öğretim Elemanı Örneklem Sayıları

Fakülte İsmi	Öğretim Elemanı Sayısı
Eğitim Fakültesi	60
Tıp Fakültesi	147
Fen Fakültesi	47
Edebiyat Fakültesi	36
Mühendislik Fakültesi	31
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	39

Açıklayıcı faktör analizinde kullanılan örneklem grubunda 60 kişi eğitim fakültesinden, 147 kişi tıp fakültesinden, 47 kişi fen fakültesinden, 36 kişi edebiyat fakültesinden, 31 kişi mühendislik fakültesinden ve 39 kişi İktisadi ve idari bilimler fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Örneklem grubunda yer alan 360 öğretim elemanından 144 kişi kadın, 216 kişi ise erkektir. Örneklemde yer alan 360 öğretim elemanından 77 kişi Profesör, 71 kişi doçent, 197 kişi doktor öğretim üyesi ve 15 kişi de öğretim görevlisi unvanına sahiptir. Tablo 9'da doğrulayıcı faktör analizi öğretim elemanı örneklem sayıları verilmiştir.

Tablo 9*Doğrulayıcı Faktör Analizi Öğretim Elemanı Örneklem Sayısı*

Fakülte İsmi	Öğretim Elemanı Sayısı
Eğitim Fakültesi	24
Tıp Fakültesi	18
Fen Fakültesi	20
Edebiyat Fakültesi	48
Mühendislik Fakültesi	74
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	16

Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan örneklem grubunda 24 kişi eğitim fakültesinden, 18 kişi tıp fakültesinden, 20 kişi fen fakültesinden, 48 kişi edebiyat fakültesinden, 74 kişi mühendislik fakültesinden ve 16 kişi İktisadi ve idari bilimler fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Örneklem grubunda yer alan 200 öğretim elemanından 63 kişi kadın, 137 kişi ise erkektir. Örneklemde yer alan 200 öğretim elemanından 97 kişi Profesör, 34 kişi doçent, 53 kişi doktor öğretim üyesi ve 16 kişi de öğretim görevlisi unvanına sahiptir.

Oluşturulan ölçme aracı 360 öğretim elemanına uygulandıktan sonra analiz kısmına geçilmiştir. Faktör analizi, verilerin bünyesindeki yapısal göstergelere göre ağırlıklandırılmasını ve benzer boyutlar altında toplanmasını sağlar (Mulaik, 1988). Faktör analizi açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Veri setinin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Tablo 10'da KMO ve Bartlett test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10*Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.92
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	2662.88
	df	136
	p	.001

Veri setinin faktör analizine uygunluğunun şartlarından olan KMO değerinin 0.70 ve üzerinde olması, Bartlett küresellik testinde anlamlı ($p < 0.01$) olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2001). Tablo 10 incelendiğinde KMO katsayısı 0.92 olarak bulunmuş, Bartlett

küresellik testi sonucunun da anlamlı olduğu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2001). Bu bulgulara göre faktör sayısını belirlemek ve hangi maddelerin aynı faktör yükü altında birleştiğini hangi maddelerin ayrıştığını belirlemek için temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir.

AFA kapsamında daha güçlü boyutlar oluşturabilmek için faktör yüklerinin en az 0.45 olması ve faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan yüksek olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Faktör analizinde aynı özellikleri ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında kullanılan ölçüt; faktör yük değerlerinin yüksek olması ve bir maddenin faktöründeki en yüksek yük değeri ile sonrasında gelen en yüksek yük değeri arasındaki farkın oldukça yüksek temele alınmıştır. Faktör yük değerini 0.45 ve üzerinde olması ile yüksek iki yük değeri arasındaki farkın ise 0.10 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu ölçütler dikkate alındığında faktör değerleri 0.10 altında kalan ve 0.45'in altında kalan "6,19,8,22,7,9,1,20,21" maddeler ölçeğe dâhil edilmemiştir. Temele alınan ölçütler sonrasında kalan maddeler üzerinden faktör analiz süreçleri yapı geçerliliği sağlanana kadar devam etmiştir.

Faktör sayılarına karar verme sürecinde ise ilk olarak öz değer ve açıklanan varyans yüzdelerine bakılmıştır. Tablo 11'e göre öz değeri 1'den büyük iki faktör olduğu görülmektedir. Birinci faktör yükü ve varyans açıklamasına bakıldığında ölçeğin yaklaşık %51'ini açıkladığı ve ikinci faktörün katkısının ise yaklaşık %9 olduğu görülmektedir.

Tablo 11

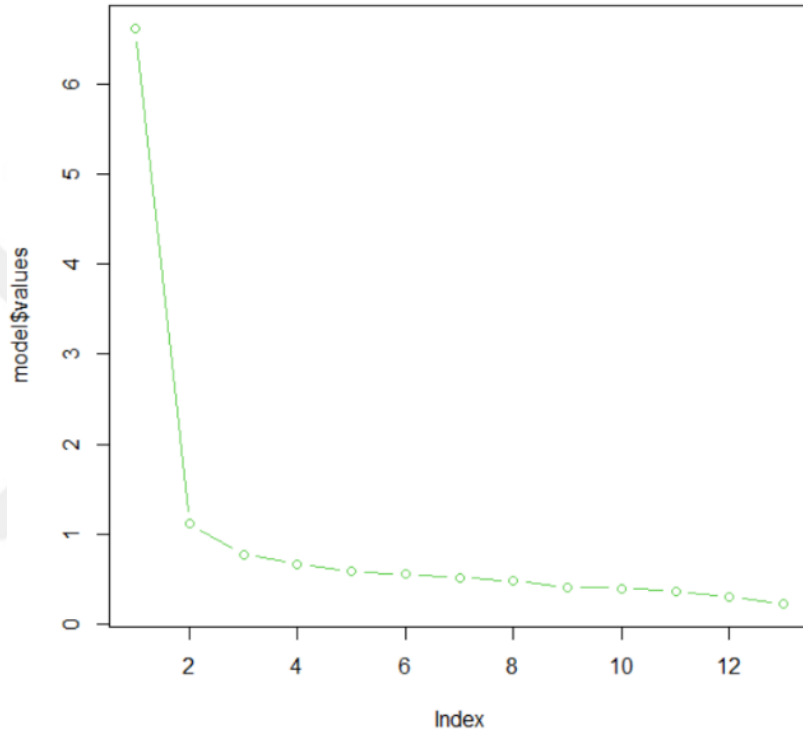
Özdeğer ve Varyans Yüzdeleri

Madde Sayıları	Özdeğerler	Varyans Yüzdeleri (%)	Birikimli Yüzdeler (%)
1	6,611	50.852	50.852
2	1.110	8.536	59.388
3	.773	5.943	65.331
4	.668	5.140	70.471
5	.588	4.520	74.991
6	.559	4.300	79.290
7	.514	3.957	83.247
8	.481	3.701	86.948
9	.408	3.137	90.084
10	.398	3.062	93.147
11	.364	2.803	95.950
12	.295	2.271	98.221
13	.231	1.779	100.000

Şekil 4'te yamaç birikinti grafiği yer almaktadır. Yamaç birikinti grafiğinde faktör sayısı belirlenirken grafikte yer alan ani düşümler önemli olup faktör sayısının belirlenmesinde kullanılırken, yatay olarak devam eden genel gidiş faktör olarak değerlendirilemez (Büyüköztürk, 2001).

Şekil 4

Yamaç Birikinti Grafiği



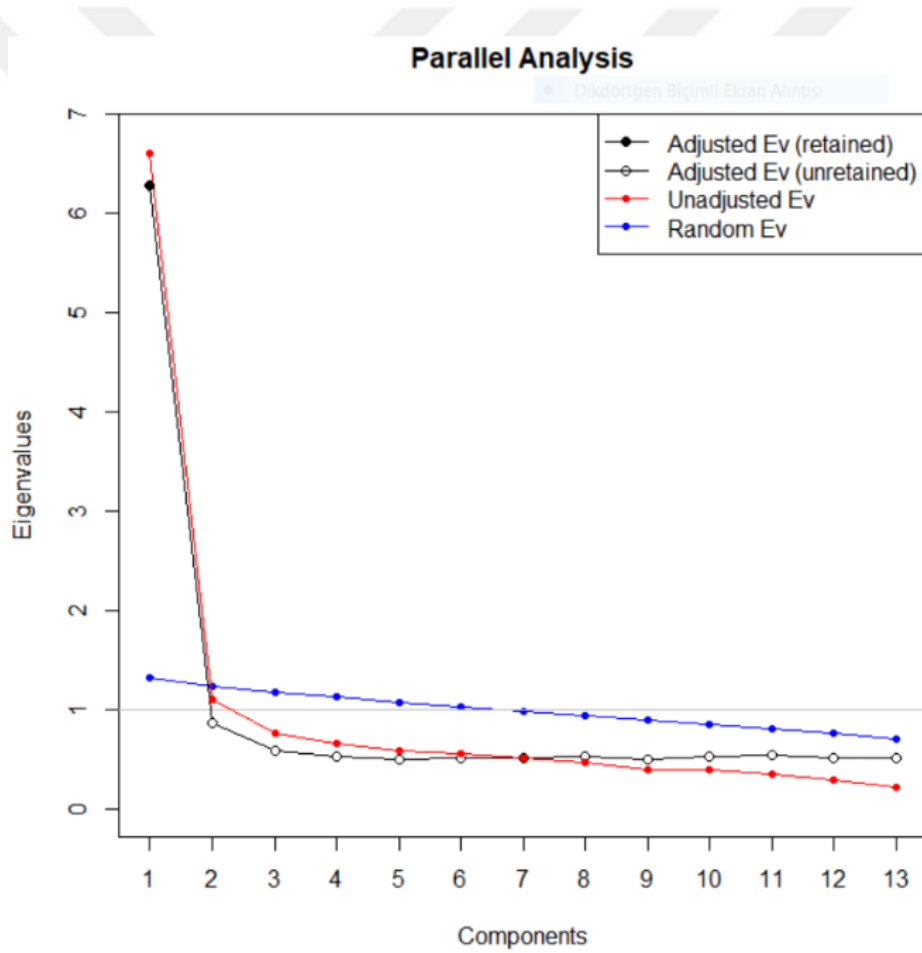
Şekil 4 incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin tek faktöre sahip olduğunu göstermektedir. İkinci faktör ve sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Bu nedenle de ölçek tek faktör olarak değerlendirilmektedir.

Faktör sayısının belirlenmesinde ikinci yöntem olarak R dili "paran" paket programı kullanılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde ikinci bir yöntem olarak Paralel analiz kriterine ilişkin grafik yorumlaması yapılmıştır. Şekil 5' de yer alan dikey eksen öz değeri yatak eksen ise faktör boyut sayısını göstermektedir. Grafikte yer alan kırmızı çizgi ile gösterilen düzeltilmemiş öz değer çizgisi ile mavi çizgi ile ifade edilen rastgele veri setine

ait çizginin kesişim noktasının üzerinde kalan kırmızı noktalar faktör sayısını belirlemede kullanılmaktadır (Koğar, 2021). Grafik incelendiğinde ise bu kesişim noktasının üstünde bir noktanın kaldığı dolayısı ile de bu veri setinin tek faktörlü olduğu görülmektedir. Faktör belirlemede kullanılan bir diğer yöntem ise düzeltilmiş öz değerleri gösteren siyah çizginin üzerinde yer alan dairelerin için boyanmasıdır (Koğar, 2021). Grafik incelendiğinde düzeltilmiş öz değer çizgisi üzerinde yer alan bir dairenin boyandığı dolayısı ile de yapının tek faktörlü olduğu görülmektedir.

Şekil 5

Paralel Analiz Sonucu



Faktör sayısının belirlenmesinde üçüncü yöntem olarak R dili "EFA. dimensions" paket programı Velicer'in MAP testi yapılmıştır. MAP testi sonuçlarına göre ölçeğe ait öz değerler ile ortalama kısmi korelasyonların kareleri (TR2) ve ortalama kısmi korelasyonların dördüncü kuvvetine (TR4) ilişkin öz değerler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12*Kısmi Ortalamalar Matrisi*

	TR2	TR4
0	0.22262	0.05595
1	0.02130	0.00093
2	0.02333	0.00117
3	0.03327	0.00280
4	0.04686	0.00944
5	0.06336	0.01323
6	0.08523	0.02088
7	0.11536	0.03727
8	0.15537	0.05945
9	0.20631	0.09918
10	0.33831	0.21383
11	0.46425	0.33730
12	1.00000	1.00000

Kısmi ortalamalar matrisinde; ortalama kısmi korelasyonların ikinci ve dördüncü kuvvetinin en düşük değeri aldığı basamağın karşılığında yer alan sayı ölçeğin faktör sayısını vermektedir (Velicer, Eaton & Fava, 2000). Tablo 12 incelendiğinde ortalama kısmi korelasyonun karesine ait öz değerler incelendiğinde ikinci basamakta en düşük değere ulaşıldığı ve faktör sayısının bir olduğu görülmektedir. 2000 yılında dördüncü kuvvete ilişkin hesaplama O'Connor tarafından programa dâhil edilmiştir (Yavuz & Doğan, 2015). Ortalama kısmi korelasyonların dördüncü kuvvetine dayalı olarak hesaplanmış öz değerler incelendiğinde yine ikinci basamakta en düşük değere ulaşıldığı ve faktör sayısının bir olduğu görülmektedir. Tablo 13'te açıklayıcı faktör analizi sonucunda oluşan boyutun faktör yükleri ve varyans yüzdesine dair veriler verilmiştir.

Tablo 13*Faktör Boyutları ve Faktör Yükleri*

Maddeler	Faktör Yükleri
Madde 10	.80
Madde 14	.78
Madde 4	.76
Madde 5	.76
Madde 13	.74
Madde 18	.72
Madde 3	.72
Madde 16	.71
Madde 15	.70
Madde 17	.65
Madde 2	.64
Madde 12	.64
Madde 11	.61

Tablo 13 incelendiğinde veri setinin faktör yüklerine göre tek boyutta olduğu görülmektedir. Faktör incelendiğinde; bu maddelerin (10,14,4,5,13,18,3,16,15,17,2,12,11) olduğu ve faktör yüklerinin 0.80 ile 0.61 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör de yer alan maddelerin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olduğu görüldüğü için “öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin değerlendirilmesi” olarak isimlendirilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonrasında tek faktör ve ölçeğin tamamı için yapılan güvenirlik değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Mc Donald’s Omega ve Guttman Değerleri

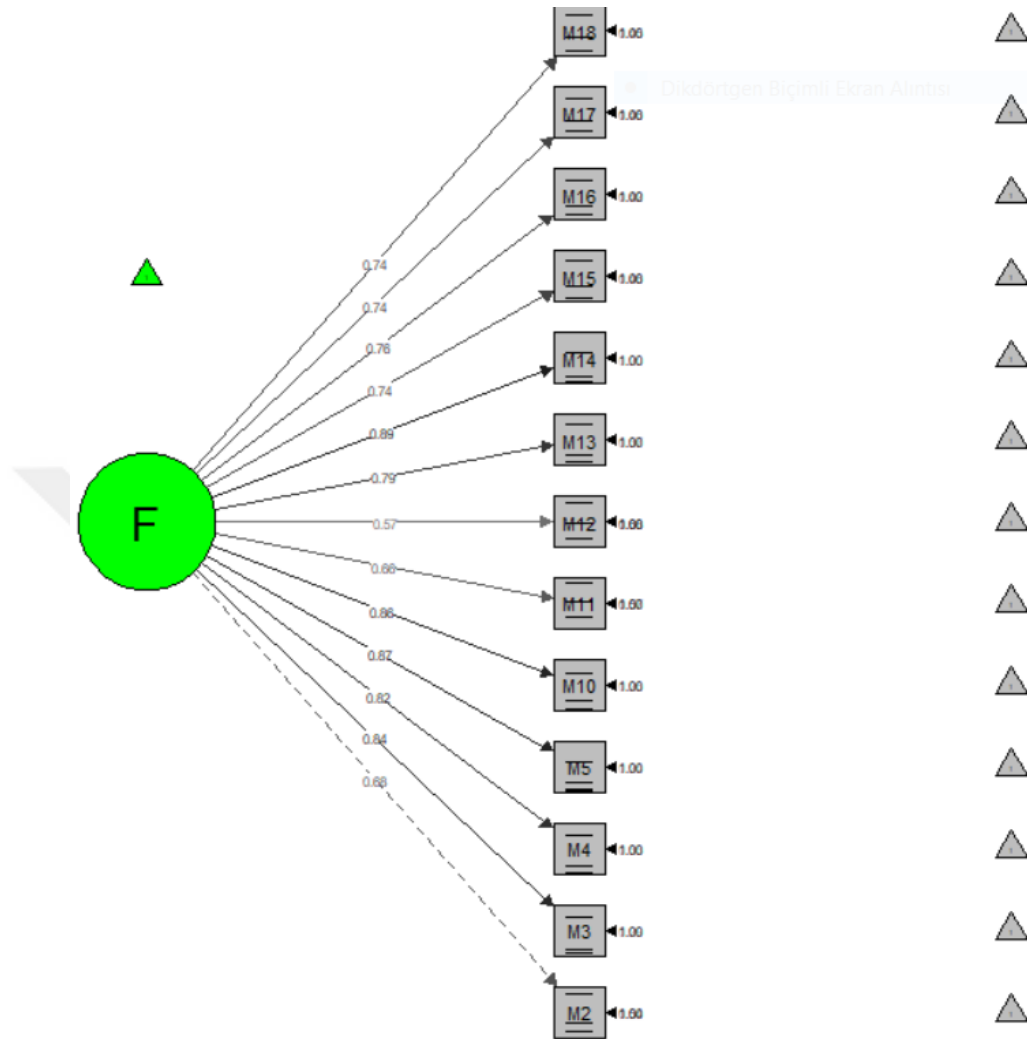
Değişken	Madde Sayısı	Mc Donald’s Omega	Guttman İç Tutarlılık Katsayısı
Öğretme-öğrenme süreci niteliğinin değerlendirilmesi	13	.94	.94

Tablo 14’te Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin geneli için hesaplanan Mc Donald’s Omega değeri 0.94 ve Guttman iç tutarlılık katsayısı değeri ise 0.94 olarak bulunmuştur. Tablo 16’da görüldüğü gibi tek faktör içinde Mc Donald’s Omega değeri ve Guttman iç tutarlılık katsayısı değerlerinin yeterli yükseklikte olduğu görülmektedir.

Açıklayıcı faktör analizinde elde edilen tek faktörlü yapıyı test etmek ve geliştirilen modelin uygunluğunu kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 200 öğretim elemanına uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için R programı “lavaan” paketi ve modelin çiziminde R programı “semPlot” paketi tercih edilmiş olup, DFA’ya ait bulgular Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6

Faktör Modeli



DFA uyum indeks değerleri ise Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Uyum İndeks Değerleri

İndeks Tipleri	Elde Edilen İndeks
RMSEA	0.08
CFI	0.99
NFI	0.98
GFI	0.99
AGFI	0.98
TLI	0.99
IFI	0.99
RMR	0.06
SRMR	0.06

Tablo 15 incelendiğinde DFA uyum indeks değerleri yer aldığı görülmektedir. Uyum indekslerinden RMSEA değerinin alması gereken değeri, $0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ arası mükemmel uyum, $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck 1993; Sun, 2005). RMSEA değeri 0.08 olduğu için kabul edilebilir uyum göstermektedir. $0.95 \leq CFI-NFI-GFI \leq 1$ arası mükemmel uyum, $0.90 \leq CFI-NFI-GFI \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Sideridis & Jaffari, 2022). CFI değeri 0.99, NFI değeri 0.98, GFI değeri 0.99 olduğu için CFI, GFI ve NFI değerleri mükemmel uyum göstermektedir. $0.90 \leq AGFI \leq 1$ arası mükemmel uyum, $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanisoğlu, 2013; Sun, 2005). AGFI değeri 0.99 olduğu için mükemmel uyum göstermektedir. $0.95 \leq TLI \leq 1$ arası mükemmel uyum, $0.90 \leq TLI \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bentler & Bonett, 1980; Kline 2015). TLI değeri 0.99 olduğu için mükemmel uyum göstermektedir. $0.95 \leq IFI \leq 1$ arası mükemmel uyum, $0.90 \leq IFI \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). IFI değeri 0.99 olduğu için mükemmel uyum göstermektedir. $0.00 \leq RMR-SRMR \leq 0.05$ arası mükemmel uyum, $0.05 \leq RMR-SRMR \leq 0.08$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck 1993). RMR ve SRMR değerleri 0,06 olduğu için kabul edilebilir uyum göstermektedir.

Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirilme Ölçeği

Oluşturulan ölçme aracı 2022 yılının Kasım ve Aralık uygulanmış olup, Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği örneklem grubu ile aynı örnekleme sahiptir. Araştırma örneklemini açıklayıcı faktör analizi için 360 öğretim elemanı, doğrulayıcı faktör analizi için 200 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Faktör analizi, toplanan verilerin belirli özelliklerine göre ve yapısal benzerliklerine göre ortak boyutlar altında toplanmasıdır (Cureton & D'Agostino, 2013). Faktör analizi açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Veri setinin açıklayıcı

faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Tablo 16'da KMO ve Bartlett test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.91
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	3873.21
	df	231
	p	.001

Veri setinin faktör analizine uygunluğunun şartlarından olan KMO değerinin .70 ve üzerinde olması, Bartlett küresellik testinin anlamlı ($p < 0.01$) olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2001). Tablo 16 incelendiğinde KMO katsayısı 0.91 olarak bulunmuş, Bartlett Küresellik testi sonucunun da anlamlı olduğu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2001). Bu bulgulara göre faktör sayısını belirlemek ve hangi maddelerin aynı faktör yükü altında birleştiğini hangi maddelerin ayrıştığını belirlemek için temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir.

AFA kapsamında faktör yüklerinin en az 0.45 olması ve faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan yüksek olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütler dikkate alındığında faktör değerleri 0.10 altında kalan ve 0.45'in altında kalan "1,8,9,10,11,13,14,7" maddeler ölçeğe dâhil edilmemiştir. Temele alınan ölçütler sonrasında kalan maddeler üzerinden faktör analiz süreçleri yapı geçerliliği sağlanana kadar devam etmiştir.

Faktör sayılarına karar verme sürecinde ise ilk olarak öz değer ve açıklanan varyans yüzdelere bakılmıştır. Tablo 17'ye göre öz değeri 1'den büyük üç faktör olduğu ve bu üç faktörün toplam varyansın % 64'ünü açıkladığı görülmektedir.

Tablo 17*Özdeğer ve Varyans Yüzdeleri*

Madde Sayıları	Özdeğerler	Varyans Yüzdeleri (%)	Birikimli Yüzdeler (%)
1	5.854	41.813	41.813
2	1.814	12.957	54.770
3	1.293	9.232	64.002
4	.859	6.138	70.139
5	.636	4.541	74.680
6	.603	4.305	78.985
7	.527	3.766	82.751
8	.502	3.585	86.336
9	.408	2.911	89.247
10	.372	2.659	91.906
11	.336	2.397	94.303
12	.281	2.007	96.311
13	.278	1.982	98.293
14	.239	1.707	100.000

Faktör sayısının belirlenmesinde ikinci bir yöntem olarak; R dili “sirt” paket programı kullanılmıştır. DETECT analiz bulguları Tablo 18’de yer verilmiştir. Tablo 18’ de yer alan DETECT değerinin en yüksek olduğu sayı faktör sayısını belirlemede kullanılırken ASSI sayısının 0.25’ten büyük ve RATIO sayısının da 0.36’dan büyük olması veri setinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunun göstergesidir (Koğar, 2021).

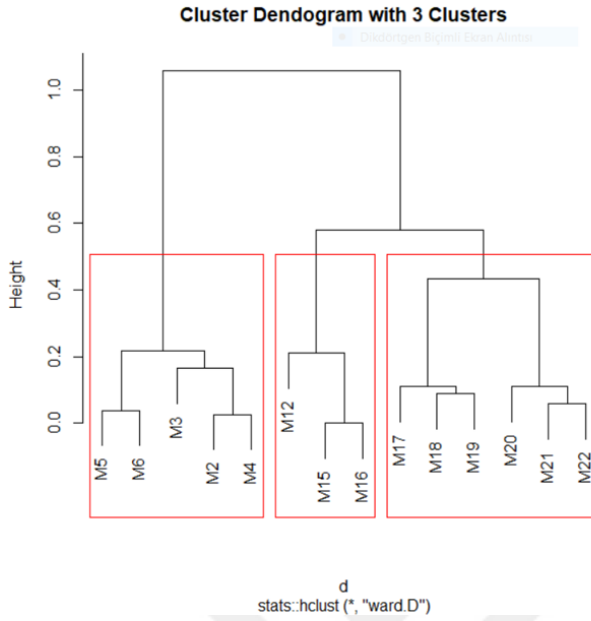
Tablo 18*DETECT Analiz Sonucu*

Faktör Sayısı	Madde Sayısı	Örnekleme Büyüklüğü	Boyutlardaki Madde Sayısı	DETECT	ASSI	RATIO
2	14	360	5-9	5.869	0.582	0.814
3	14	360	5-3-6	7.068	0.846	0.980
4	14	360	5-3-3-3	6.844	0.780	0.949
5	14	360	3-2-3-3-3	5.736	0.648	0.795
6	14	360	3-2-1-2-3-3	5.480	0.604	0.760
7	14	360	2-1-2-1-2-3-3	5.102	0.560	0.707
8	14	360	2-1-2-1-2-3-1-2	4.576	0.516	0.634
9	14	360	2-1-2-1-2-1-2-1-2	4.085	0.473	0.566

Tablo 18 incelendiğinde ASSI değerlerinin 0.25’ten büyük ve RATIO değerlerinin ise 0.36’dan büyük olduğu için veri setinin çok boyutlu olduğu belirlenmiştir. DETECT sayısı 7.068 ile en yüksek değerini almış ve faktör sayısı olarak üçe işaret etmektedir. Şekil 7’de yer alan dendogram grafiğinde ise faktör yapısı ve madde dağılımları görülmektedir.

Şekil 7

Dendrogram Grafiği



Faktör sayısının belirlenmesinde üçüncü yöntem olarak; Monte Carlo programı kullanılmıştır. Monte Carlo programı, paralel olarak veriye ait öz değerler oluşturur ve oluşturulan öz değer ile veriye ait olan öz değerler karşılaştırılır. Veriye ait olan öz değerler Monte Carlo tarafından oluşturulan öz değerler küçük olduğu noktada faktör sayısı belirlenir (Kuik, Blaauw, Sloof, & Wolterbeek, 1993). Tablo 19'da Monte Carlo öz değerleri ile veriye ait öz değerlerin karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 19

Özdeğerlerin Karşılaştırma Tablosu

Faktörler	Veriye Ait Öz Değerler	Monte Carlo Öz Değerleri
1	5.854	1.345
2	1.814	1.264
3	1.293	1.201
4	.859	1.148
5	.636	1.099
6	.603	1.053
7	.527	1.010

Tablo 19 incelendiğinde veriye ait olan birden büyük üç öz değer varken Monte Carlo programına göre ise yedi değer vardır. Faktör değerinde veriye ait olan öz değer sayısı 0.859 iken monte Carlo programına ait olan öz değer 1.148 olarak görülmektedir ve bu

değer veriye ait olan değerden daha büyük olduğu için yapının bir öncesindeki faktör sayısına ait olduğu belirlenir. Monte Carlo programına göre de veri setimiz üç faktörlü bir yapıya sahiptir.

Faktörler arası korelasyon katsayıları R programı “psych” paketi ile hesaplanmış ve Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

Faktör	1	2	3
1	1.00	0.47	0.40
2	0.47	1.00	0.49
3	0.40	0.49	1.00

Faktör döndürme tekniğine karar verilebilmesi için faktörler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayısının 0.30’dan büyük olması nedeniyle Oblimin döndürme tekniği tercih edilmiştir.

Tablo 21’de açıklayıcı faktör analizi sonucunda oluşan boyutların faktör yükleri açıklanmıştır. Aynı zamanda oblmin döndürmesi sonrasındaki yük değerleri ve her bir faktörün açıkladığı varyans yüzdeleri de Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Faktör Boyutları ve Faktör Yükleri

Maddeler	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Madde 21	0.86		
Madde 22	0.80		
Madde 19	0.75		
Madde 20	0.75		
Madde 17	0.67		
Madde 18	0.64		
Madde 5		0.88	
Madde 6		0.82	
Madde 2		0.81	
Madde 4		0.79	
Madde 3		0.66	
Madde 15			0.90
Madde 16			0.81
Madde 12			0.57
Açıklanan Varyans	%41	%54	%64

Tablo 21 incelendiğinde veri setinin faktör yüklerine göre üç alt boyutta olduğu görülmektedir. Faktör 1 incelendiğinde; bu maddelerin (21,22,19,20,17,18) olduğu ve faktör yüklerinin 0.86 ile 0.64 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör 1’de yer alan maddelerin topluma hizmet boyutuyla ilgili olduğu görüldüğü için “Topluma Hizmet Fonksiyonu” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2’de yer alan maddelerin (5,6,2,4,3) olduğu ve faktör yüklerinin 0.88 ile 0.66 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör 2’de yer alan maddelerin üniversitelerin bilimsel araştırmaya vermiş oldukları destekle ilgili olduğu için “Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 3 incelendiğinde; bu maddelerin (15,16,12) olduğu ve faktör yüklerinin 0.90 ile 0.57 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör 3’te yer alan maddelerin öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile ilgili olduğu için “Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu” olarak isimlendirilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonrasında üç faktör ve ölçeğin tamamı için yapılan güvenirlik değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

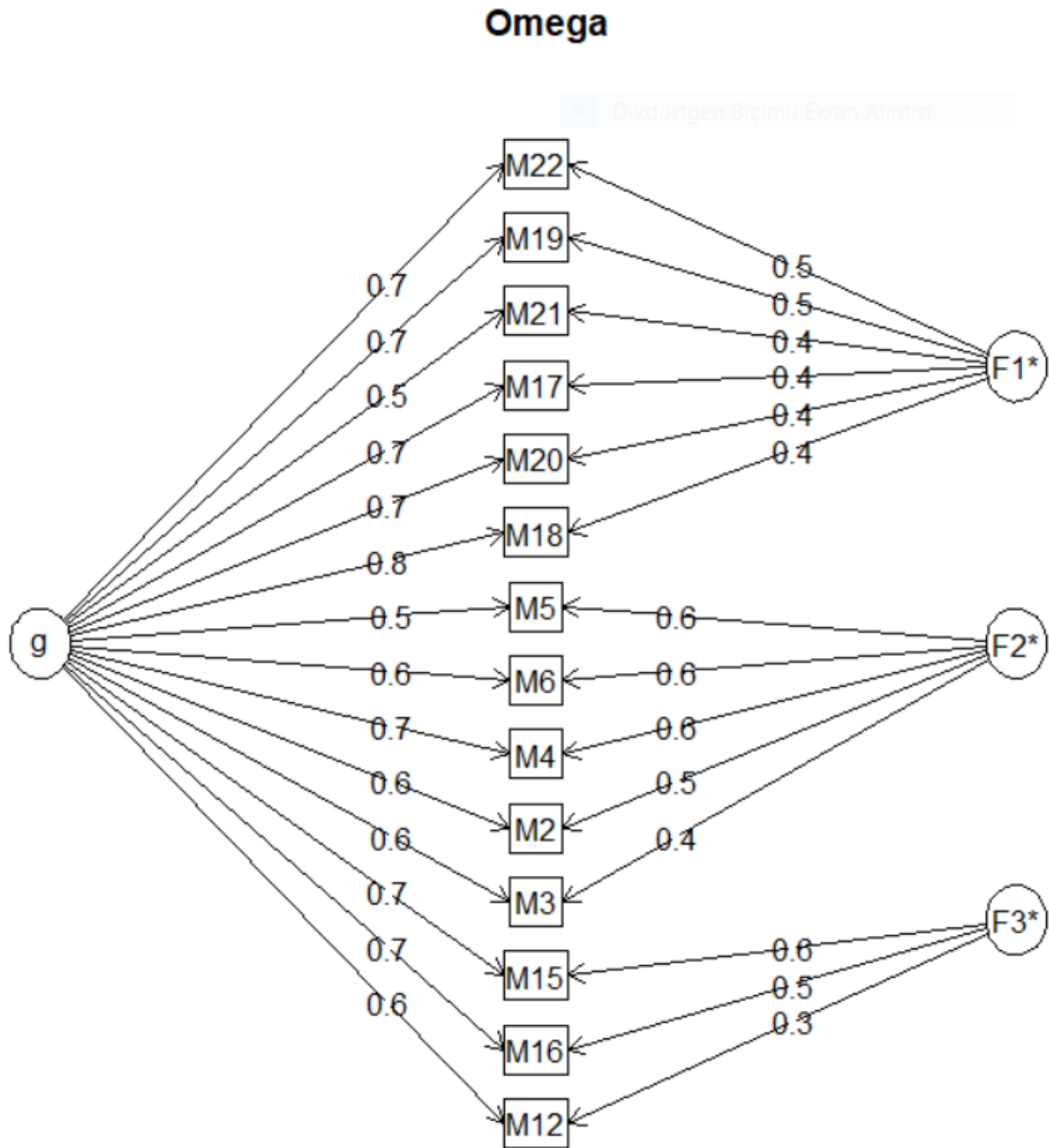
Mc Donald’s Omega ve Guttman Değerleri

Değişken	Madde sayısı	Mc Donald’s Omega
Topluma Hizmet Fonksiyonu	6	.92
Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	5	.92
Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	3	.84
Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirilmesi Ölçeği	14	.96

Tablo 22’de Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeğinin faktörlerine ilişkin ve ölçeğin geneli için hesaplanan Mc Donald’s Omega değeri 0.96, Cronbach Alpha değeri 0.92 ve Guttman iç tutarlılık katsayısı değeri ise 0.92 olarak bulunmuştur. Tablo 22’de görüldüğü gibi üç faktör içinde Mc Donald’s Omega değerleri ve Cronbach Alpha değerlerinin yeterli yükseklikte olduğu görülmektedir. Şekil 8’de omega değerlerinin faktör ve madde dağılımları yer almaktadır.

Şekil 8

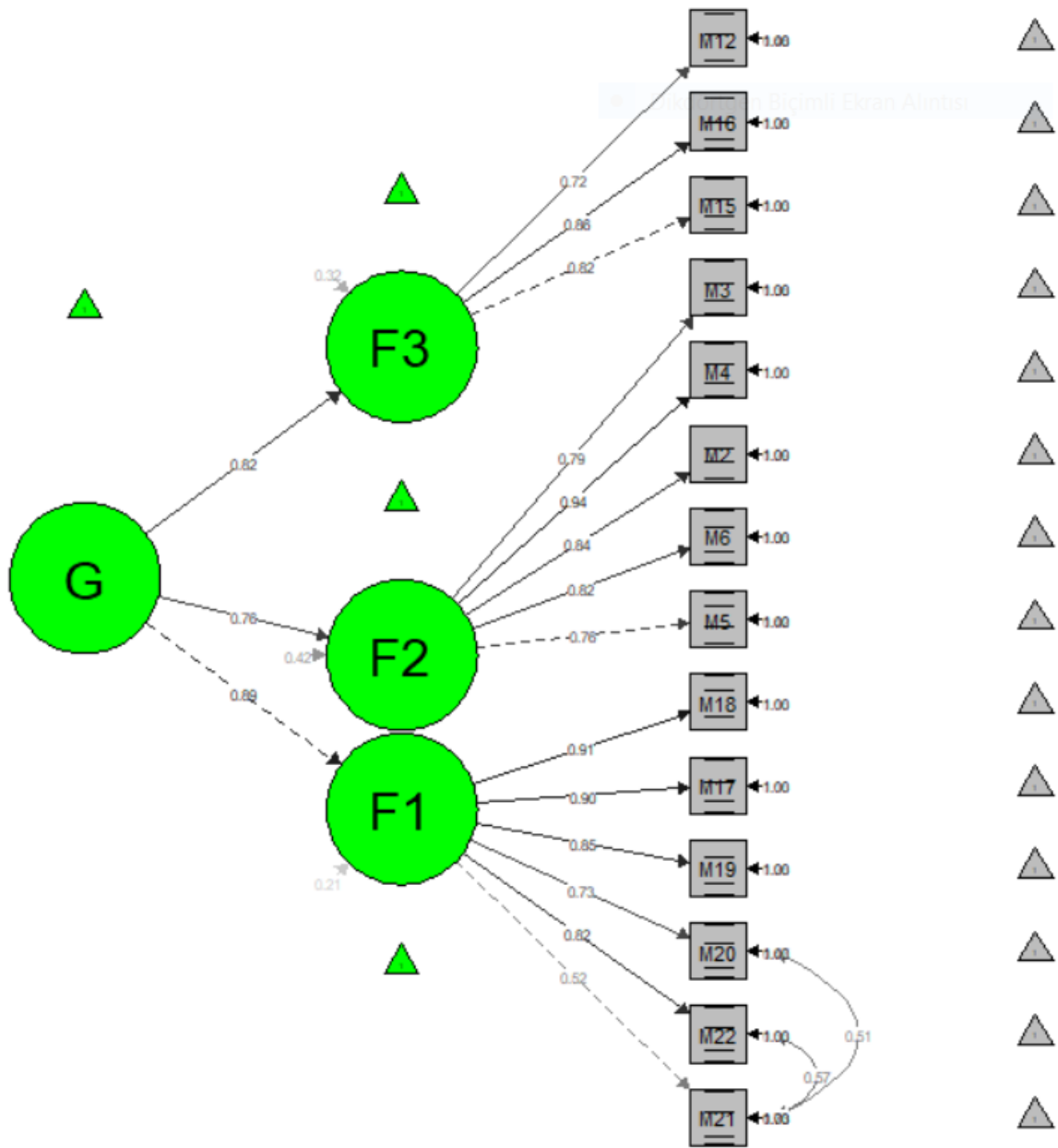
Mc Donald's Omega Grafiği



Açıklayıcı faktör analizinde elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek ve geliştirilen modelin uygunluğunu kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 200 öğretim elemanına uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için R programı "lavaan" paketi ve modelin çiziminde R programı "semPlot" paketi tercih edilmiş olup, DFA'ya ait bulgular Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9

Faktör Modeli



DFA uyum indeks değerleri Tablo 23'te görülmektedir.

Tablo 23

Uyum İndeks Değerleri

İndeks Tipleri	Elde Edilen İndeks
RMSEA	0.04
CFI	0.99
NFI	0.92
GFI	0.99
AGFI	0.98
TLI	0.99
IFI	0.99
RMR	0.05
SRMR	0.05

Uyum indekslerinden RMSEA değerinin alması gereken değeri, $0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ arası mkemmел uyum, $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck 1993; Sun, 2005). RMSEA değeri 0.04 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir. $0.95 \leq CFI-NFI-GFI \leq 1$ arası mkemmел uyum, $0.90 \leq CFI-NFI-GFI \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (okluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Sideridis & Jaffari, 2022). CFI değeri 0.99, NFI değeri 0.92, GFI değeri 0.99 olduğu için CFI, GFI ve NFI değerleri mkemmел uyum göstermektedir. $0.90 \leq AGFI \leq 1$ arası mkemmел uyum, $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Erkorkmaz vd., 2013; Sun, 2005). AGFI değeri 0.98 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir. $0.95 \leq TLI \leq 1$ arası mkemmел uyum, $0.90 \leq TLI \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bentler & Bonett, 1980; Kline 2015). TLI değeri 0.99 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir. $0.95 \leq IFI \leq 1$ arası mkemmел uyum, $0.90 \leq IFI \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). IFI değeri 0.99 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir. $0.00 \leq RMR-SRMR \leq 0.05$ arası mkemmел uyum, $0.05 \leq RMR-SRMR \leq 0.08$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck 1993). RMR ve SRMR değerleri 0.05 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin Geliştirilme Aşaması

Araştırmada ölçek geliştirme sürecinin evreni orta grupta yer alan bir üniversitede öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada ölçek geliştirme sürecinin örnekleminde temel ve uygulamalı bilimler temel alınarak Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin her biri farklı amaçlarla oluşturulmuş birer küme olarak kabul edilmiş ve örneklemin belirlenmesinde oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi; çalışılması düşünülen evrende doğal olarak var olan veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulan, kendi içerisinde bazı özellikler açısından benzer özelliklere sahip olan durumlarda kullanılır (Karasar, 2016). Orta grupta yer alan üniversitenin fen fakültesi, edebiyat fakültesi, tıp fakültesi, eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenci sayısı Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Okuyan Öğrenci Sayıları (YÖK, 2021)

Üniversite	Fakülte İsmi	4. Sınıf Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Orta Grup	Eğitim Fakültesi	455	2434
	Tıp Fakültesi	200	1467
	Fen Fakültesi	202	1116
	Edebiyat Fakültesi	1209	5542
	Mühendislik Fakültesi	650	2945
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	514	2948

Tablo 24 incelendiğinde eğitim fakültesinde okuyan 455 dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenci olduğu, tıp fakültesinde 200 öğrencinin öğrenim gördüğü, fen fakültesinde 202 öğrencinin öğrenim gördüğü, edebiyat fakültesinde 1209 öğrencinin öğrenim gördüğü, mühendislik fakültesinde 650 öğrencinin öğrenim gördüğü, iktisadi ve idari bilimler fakültesinde ise 514 öğrencinin öğrenim gördüğü görülmektedir.

Araştırma evrenini oluşturan 3230 öğrenciden ne kadarı ile uygulama yapılacağını belirlemek için kota örneklem yöntemi kullanılmıştır. Oranlı örnekleme kota yönteminde evreni oluşturan öğelere belli kriterler çerçevesinde kota koyulur ve örneklem oluşturmada yeterli olduğu düşünülen temsil noktası belirlenir (Iliyasu, & Etikan, 2021). Kota örnekleme yöntemi; verilerin toplandığı grupların doğal olarak olmuş olması ya da yapay olarak bu grupların oluşturulmasıdır (Taherdoost, 2016).

Araştırma örnekleme açıklayıcı faktör analizi için 1000 öğrenci ve doğrulayıcı faktör analizi için 800 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 25'te açıklayıcı faktör analizi öğrenci örneklem sayıları verilmiştir.

Tablo 25

Açıklayıcı Faktör Analizi Öğrenci Örneklem Sayıları

Fakülte İsmi	4. Sınıf Öğrenci Sayısı
Eğitim Fakültesi	406
Tıp Fakültesi	163
Fen Fakültesi	94
Edebiyat Fakültesi	52
Mühendislik Fakültesi	52
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	233

Açıklayıcı faktör analizinde kullanılan örneklem grubundan 406 kişi eğitim fakültesinden, 163 kişi tıp fakültesinden, 94 kişi fen fakültesinden, 52 kişi edebiyat fakültesinden, 52 kişi mühendislik fakültesinden ve 233 kişi İktisadi ve idari bilimler fakültesinde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunda yer alan 1000 dördüncü sınıf öğrencisinden 607 kişi kadın, 393 kişi ise erkektir. Tablo 26'da doğrulayıcı faktör analizi öğrenci örneklem sayıları verilmiştir.

Tablo 26

Doğrulayıcı Faktör Analizi Öğrenci Örneklem Sayıları

Fakülte İsmi	4. Sınıf Öğrenci Sayısı
Eğitim Fakültesi	20
Tıp Fakültesi	25
Fen Fakültesi	32
Edebiyat Fakültesi	322
Mühendislik Fakültesi	250
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	151

Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan örneklem grubundan 20 kişi eğitim fakültesinden, 25 kişi tıp fakültesinden, 32 kişi fen fakültesinden, 322 kişi edebiyat fakültesinden, 250 kişi mühendislik fakültesinden ve 151 kişi İktisadi ve idari bilimler fakültesinde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunda yer alan 800 dördüncü sınıf öğrencisinden 452 kişi kadın, 348 kişi ise erkektir.

Oluşturulan ölçme aracı 1000 öğrenciye uygulandıktan sonra analiz kısmına geçilmiştir. Faktör analizi, veri setinde yer alan birbiri ile ilişkili değişkenleri bir araya toplayarak, az sayıda kavramsal olarak anlamlı olan boyutları bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çilingirtürk, 2011). Veri setinin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Tablo 27’de KMO ve Bartlett test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.89
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	6684.99
	df	171
	p	.001

Veri setinin faktör analizine uygunluğunun şartlarından olan KMO değerinin 0.70 ve üzerinde olması, Bartlett küresellik testinin anlamlı ($p < 0.01$) olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2001). Tablo 27 incelendiğinde KMO katsayısı 0.89 olarak bulunmuş, Bartlett küresellik testi sonucunun da anlamlı olduğu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgulara göre faktör sayısını belirlemek ve hangi maddelerin aynı faktör yükü altında birleştiğini hangi maddelerin ayrıştığını belirlemek için temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2001).

Açıklayıcı faktör analizi kapsamında faktör yüklerinin en az 0.45 olması ve faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10’dan yüksek olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütler dikkate alındığında faktör değerleri 0.10’un altında kalan ve 0.45’in altında kalan “8,10,17,20,11,9,15,12, 23, 25,1,13,16” maddeler ölçeğe dâhil edilmemiştir. Temele alınan ölçütler sonrasında kalan maddeler üzerinden faktör analiz süreçleri yapı geçerliliği sağlanana

kadar devam etmiştir. Faktör sayılarına karar verme sürecinde ise ilk olarak özdeğer ve açıklanan varyans yüzdelerine bakılmıştır. Tablo 28'e göre özdeğeri 1'den büyük dört faktör olduğu ve bu dört faktörün toplam varyansın %56 açıkladığı görülmektedir.

Tablo 28

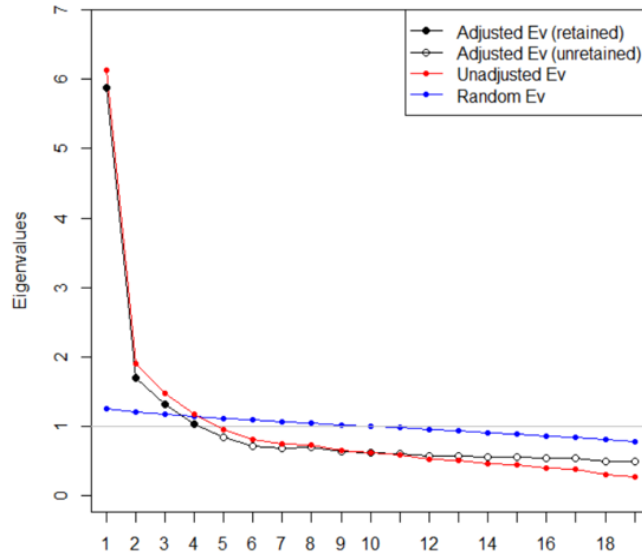
Özdeğer ve Varyans Yüzdeleri

Madde Sayıları	Özdeğerler	Varyans Yüzdeleri (%)	Birikimli Yüzdeler (%)
1	6.179	32.522	32.522
2	1.860	9.787	42.309
3	1.424	7.495	49.804
4	1.106	5.819	55.623
5	.945	4.972	60.595
6	.803	4.228	64.823
7	.753	3.965	68.788
8	.744	3.917	72.705
9	.685	3.605	76.310
10	.618	3.250	79.560
11	.570	3.001	82.560
12	.523	2.751	85.311
13	.503	2.650	87.961
14	.464	2.443	90.404
15	.441	2.319	92.723
16	.393	2.067	94.791
17	.375	1.976	96.767
18	.349	1.835	98.602
19	.266	1.398	100.000

Faktör sayısının belirlenmesinde ikinci yöntem olarak R dili "paran" paket programı kullanılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde ikinci bir yöntem olarak Paralel analiz kriterine ilişkin grafik yorumlaması yapılmıştır. Şekil 10'da yer alan dikey eksen öz değeri yatay eksen ise faktör boyut sayısını göstermektedir. Grafikte yer alan kırmızı çizgi ile gösterilen düzeltilmemiş öz değer çizgisi ile mavi çizgi ile ifade edilen rastgele veri setine ait çizginin kesişim noktasının üzerinde kalan kırmızı noktalar faktör sayısını belirlemede kullanılmaktadır (Koğar, 2021). Grafik incelendiğinde ise bu kesişim noktasının üstünde dört noktanın kaldığı dolayısı ile de bu veri setinin dört faktörlü olduğu görülmektedir. Faktör belirlemede kullanılan bir diğer yöntem ise düzeltilmiş öz değerleri gösteren siyah çizginin üzerinde yer alan dairelerin için boyanmasıdır (Koğar, 2021). Grafik incelendiğinde düzeltilmiş öz değer çizgisi üzerinde yer alan dört dairenin boyandığı dolayısı ile de yapının dört faktörlü olduğu görülmektedir.

Şekil 10

Paralel Analiz Sonucu



Faktör sayısının belirlenmesinde üçüncü bir yöntem olarak; R dili “sirt” paket programı kullanılmıştır. DETECT analiz bulguları Tablo 29’da verilmiştir. Tablo 29’da yer alan DETECT değerinin en yüksek olduğu sayı faktör sayısını belirlemede kullanılırken ASSI sayısının 0.25’ten büyük ve RATIO sayısının da 0.36’dan büyük olması veri setinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunun göstergesidir (Koğar, 2021).

Tablo 29

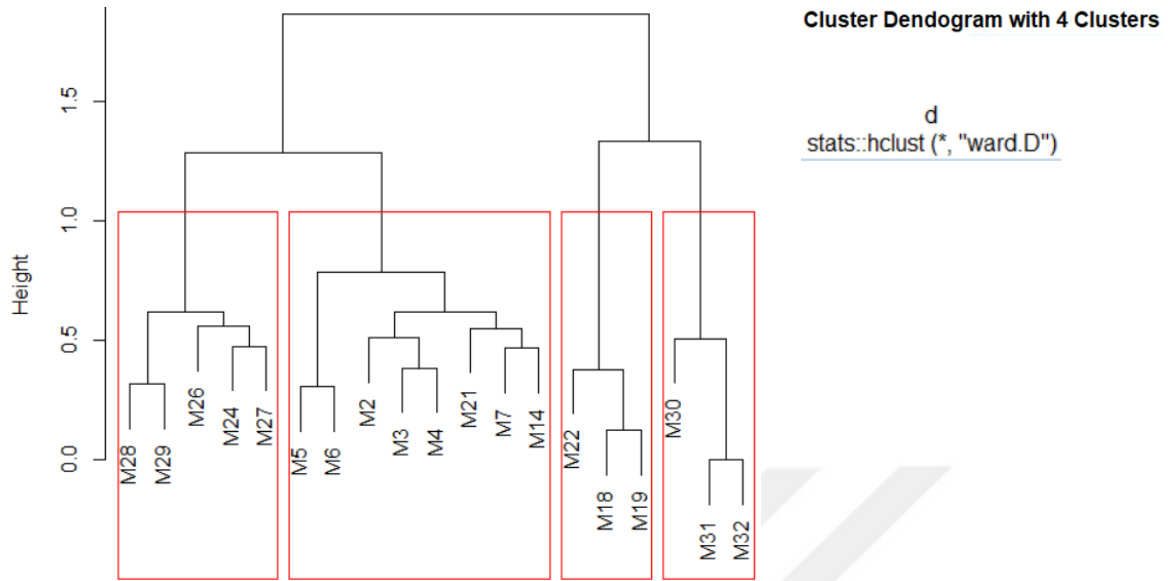
DETECT Analiz Sonucu

Faktör Sayısı	Madde Sayısı	Örnekleme Büyüklüğü	Boyutlardaki Madde Sayısı	DETECT	ASSI	RATIO
2	19	1000	13-6	6.105	0.392	0.604
3	19	1000	13-3-3	6.513	0.427	0.644
4	19	1000	8-3-5-3	9.247	0.801	0.915
5	19	1000	6-2-3-5-3	8.911	0.778	0.882
6	19	1000	6-2-3-3-2-3	8.463	0.731	0.838
7	19	1000	3-2-3-3-3-2-3	7.949	0.626	0.787
8	19	1000	3-2-3-3-2-1-2-3	7.865	0.626	0.778
9	19	1000	3-2-2-3-1-2-1-2-3	7.764	0.626	0.768

Tablo 29 incelendiğinde ASSI değerlerinin 0.25’ten büyük ve RATIO değerlerinin ise 0.36’dan büyük olduğu için veri setinin çok boyutlu olduğu belirlenmiştir. DETECT sayısı 9.247 ile en yüksek değerini almış ve faktör sayısı olarak dörde işaret etmektedir. Şekil 11’de yer alan dendrogram grafiğinde ise faktör yapısı ve madde dağılımları görülmektedir.

Şekil 11

Dendrogram Grafiği



Faktörler arası korelasyon katsayıları R programı “psych” paketi ile hesaplanmış ve Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

Faktör	1	2	3	4
1	1.00	0.41	0.23	0.25
2	0.41	1.00	0.25	0.22
3	0.23	0.25	1.00	0.34
4	0.25	0.22	0.34	1.00

Faktör döndürme tekniğine karar verilebilmesi için faktörler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayısının 0.30’dan küçük olması nedeniyle Varimax döndürme tekniği tercih edilmiştir. Varimax döndürme tekniğinde yapıdaki faktör yüklerinin birbirinden bağımsız olduğu varsayılır ve faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin .30’un altında olduğu durumlarda kullanılabilir (Bursal, 2017). Tablo 31’de açıklayıcı faktör analizi sonucunda oluşan boyutların faktör yükleri açıklanmıştır. Varimax döndürmesi sonrasındaki yük değerleri ve her bir faktörün açıkladığı varyans yüzdesine dair veriler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31*Faktör Boyutları ve Faktör Yükleri*

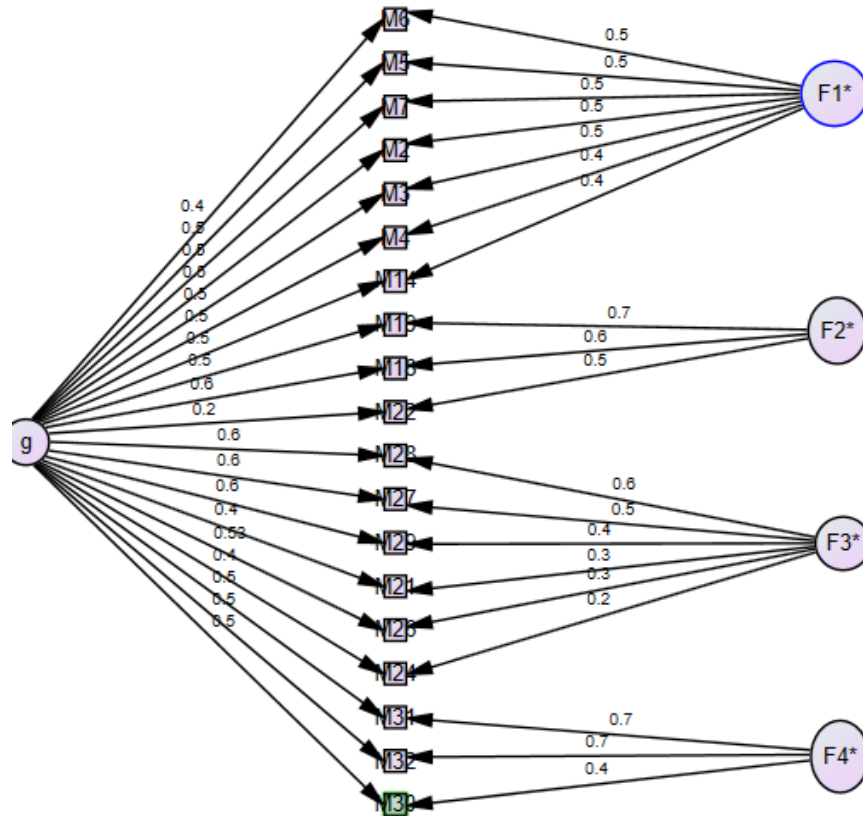
	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4
M6	0.71			
M5	0.70			
M7	0.69			
M2	0.68			
M3	0.64		0.31	
M4	0.59			
M14	0.56		0.38	
M19		0.81		
M18	0.34	0.75		
M22		0.72		
M28			0.78	
M27			0.71	
M29			0.71	
M21	0.35		0.55	
M26			0.50	
M24			0.49	
M31				0.83
M32				0.83
M30			0.37	0.60
Açıklanan Varyans	%19	%11	%16	%11
Toplam	%56			

Tablo 31 incelendiğinde veri setinin faktör yüklerine göre dört alt boyutta olduğu görülmektedir. Faktör 1 incelendiğinde; bu maddelerin (6,5,7,2,3,4,14) olduğu ve faktör yüklerinin 0.71 ile 0.56 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör 1’de yer alan maddelerin ders içerikleri ve öğretim süreci ile ilgili olduğu görüldüğü için “ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2’de yer alan maddelerin (19,18,22) olduğu ve faktör yüklerinin 0.81 ile 0.72 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör 2’de yer alan maddelerin öğrenci gelişimi ve rehberlik süreci ile ilgili olduğu için “rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 3 incelendiğinde; bu maddelerin (28,27,29,21,26,24) olduğu ve faktör yüklerinin 0.78 ile 0.49 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör 3’te yer alan maddelerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili olduğu için “ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 4 incelendiğinde; bu maddelerin (31,32,30) olduğu ve faktör yüklerinin 0.83 ile 0.60 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör 4’te yer alan maddeler üniversite olanakları ile ilgili olduğu için “üniversite olanaklarının değerlendirilmesi” olarak isimlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonrasında dört faktör ve ölçeğin tamamı için yapılan güvenilirlik değerleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32*Mc Donald's Omega ve Guttman Değerleri*

Değişken	Madde Sayısı	Mc Donald's Omega
Ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi	7	.82
Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi	3	.74
Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi	6	.77
Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi	3	.80
Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeği	19	.87

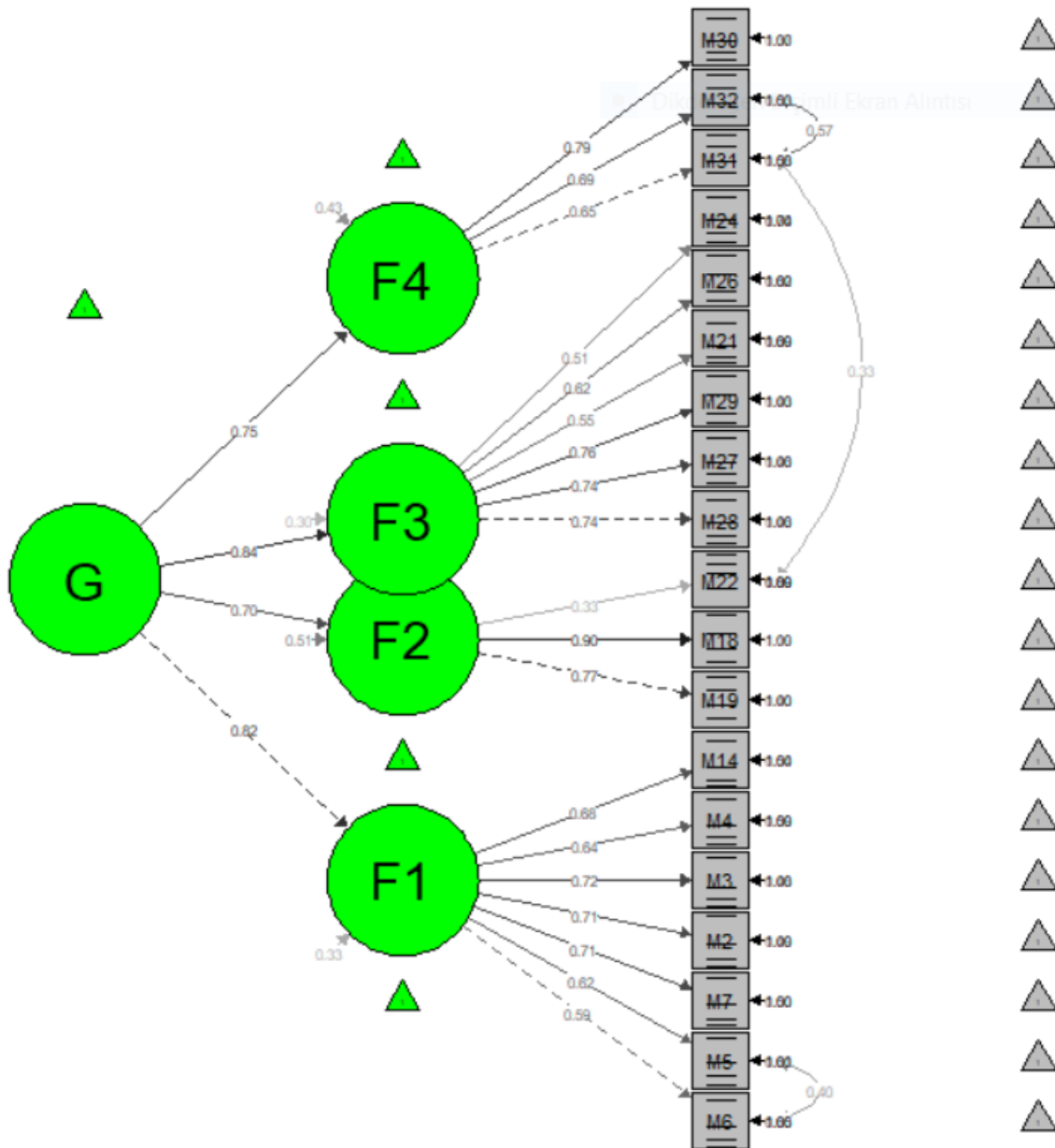
Tablo 32'de Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin faktörlerine ilişkin ve ölçeğin geneli için hesaplanan Mc Donald's Omega değeri 0.87, Cronbach Alpha değeri 0.88 ve Guttman iç tutarlılık katsayısı değeri ise 0.93 olarak bulunmuştur. Tablo 32'de görüldüğü gibi dört faktör içinde Mc Donald's Omega değerleri ve Cronbach Alpha değerlerinin yeterli yükseklikte olduğu görülmektedir. Şekil 12'de omega değerlerinin faktör ve madde dağılımları yer almaktadır.

Şekil 12*Mc Donald's Omega Grafiği*

Açıklayıcı faktör analizinde elde edilen dört faktörlü yapıyı test etmek ve geliştirilen modelin uygunluğunu kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 800 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için R programı "lavaan" paketi ve modelin çiziminde R programı "semPlot" paketi tercih edilmiş olup, DFA'ya ait bulgular şekil 13'te verilmiştir.

Şekil 13

Faktör Modeli



Tablo 33'te ise uyum indeks değerleri verilmiştir.

Tablo 33

Uyum İndeks Değerleri

İndeks Tipleri	Elde Edilen İndeks
CMIN/SD	4.24
RMSEA	0.06
CFI	0.98
NFI	0.97
GFI	0.98
AGFI	0.97
TLI	0.98
IFI	0.98
RMR	0.05
SRMR	0.05

Tablo 33 incelendiğinde CMIN/SD değerinin 4.24 olduğu görülmektedir. $3 \leq \text{CMIN/SD} \leq 5$ arasında olması ideal durumu ifade etmektedir. (Karagöz, 2016). CMIN/SD değeri 4.24 olduğu için değerin ideal durum olduğu görülmektedir. $0.00 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$ arası mkemmел uyum, $0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.08$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck 1993). RMSEA değeri 0.06 olduğu için kabul edilebilir uyum göstermektedir. $0.95 \leq \text{CFI-NFI-GFI} \leq 1$ arası mkemmел uyum, $0.90 \leq \text{CFI-NFI-GFI} \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (okluk, şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). CFI değeri 0.98, NFI değeri 0.97, GFI değeri 0.98 olduğu için CFI ve GFI değerleri mkemmел uyum göstermektedir. $0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1$ arası mkemmел uyum, $0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Erkorkmaz vd., 2013). AGFI değeri 0.97 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir. $0.95 \leq \text{TLI} \leq 1$ arası mkemmел uyum, $0.90 \leq \text{TLI} \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bentler & Bonett, 1980; Kline, 2015). TLI değeri 0.98 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir. $0.95 \leq \text{IFI} \leq 1$ arası mkemmел uyum, $0.90 \leq \text{IFI} \leq 0.95$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bentler & Bonett, 1980; Kline 2015). IFI değeri 0.98 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir. $0.00 \leq \text{RMR-SRMR} \leq 0.05$ arası mkemmел uyum, $0.05 \leq \text{RMR-SRMR} \leq 0.08$ kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck 1993). RMR ve SRMR değerleri 0.05 olduğu için mkemmел uyum göstermektedir.

Verilerin Analizi

Geliştirilen öğretim elemanlarına yönelik öğretme-öğrenme süreci ölçeği ve öğretme-öğrenme sürecinin üniversite öğrencilerine göre değerlendirilmesi ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde uygun istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Geliştirilen öğretim elemanlarına yönelik öğretme-öğrenme sürecinin niteliği görüşme formu ve üniversite öğrencileri tarafından öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin değerlendirilmesi formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması 2021-2022 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri örnekleme dâhil edilen üniversitelerden araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama verileri kapsamında 278 öğretim elemanından ve 855 üniversite öğrencisinden veri toplanmış ve veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Görüşme verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Elemanları Tarafından Yükseköğretimin Öğretim, Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İşgörülerinin Değerlendirilmesi Formu ve Üniversite Öğrencileri Tarafından Öğretim İşgörüsünün Niteliğinin Değerlendirilmesi Formu aracılığıyla Mart, Nisan ve Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşme verilerinde maksimum çeşitliliğinin sağlanabilmesi adına örnekleme üç farklı üniversite ve bu üniversitelerin tıp ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ve üniversite öğrencileri dâhil edilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına uygun olarak yürütülmüştür. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kaydına alınmış ve araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Görüşmecilerden eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenler AE1-AE.. olarak, tıp fakültesinde görev yapan akademisyenler AT1-AT.. olarak, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ÖE1-ÖE.. olarak, tıp fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ise ÖT1-ÖT.. olarak kodlanmıştır. Görüşmeler kapsamında 31 öğretim elemanından ve 21 üniversite öğrencisinden veri toplanmış ve veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde MAXQDA Pro2020 (20.4.0) programı kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde yanıt aranan alt problemler ve analiz teknikleri Tablo 34'te belirtilmiştir.

Tablo 34*Alt Problemler ve Analiz Teknikleri*

Alt Problemler	Nitel Verilerin Analizi	Nicel Verilerin Analizi
1. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumları; a. Öğretim hizmeti açısından ne grupte gerçekleştirilmektedir? b. Bilimsel araştırma ve topluma hizmet açısından ne grupte gerçekleştirilmektedir?		➤ Betimsel İstatistikler
2. Öğretim elemanı görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini gerçekleştirme grubu bakımından; a. Üniversiteler arasında anlamlı fark var mıdır? b. Fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?		➤ Faktöriyel MANOVA ➤ Faktöriyel ANOVA
3. Öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimin eğitim durumlarında öğretim işgörüsü ne grupte gerçekleştirilmektedir?		➤ Betimsel İstatistikler
4. Öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim hizmet işgörüsünü gerçekleştirme grubu bakımından; a. Üniversiteler arasında anlamlı fark var mıdır? b. Fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?		➤ Faktöriyel MANOVA
5. Öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; a. Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? b. Bilimsel araştırma işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? c. Toplumsal hizmet işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? d. Öğretim, bilimsel araştırma, toplumsal hizmet işgörülerini daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir?	➤ İçerik Analizi	
6. Öğrencilerin; yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; a. Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? b. Öğretim işgörüsünün daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir?	➤ İçerik Analizi	

Araştırmanın Nicel Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 23 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretim elemanlarının görüşlerine

göre yükseköğretimde eğitim durumlarının; öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet açısından ne grupta nitelikli olarak gerçekleştirildiğini belirlemek için aritmetik ortalama hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretim elemanı görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim ile bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini gerçekleştirme grubu bakımından; üniversiteler arasında ve fakülteler arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için ise Faktöriyel MANOVA ve Faktöriyel ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğrencilere görüşlerine göre yükseköğretimin eğitim durumlarında öğretim işgörüsünün ne grupta nitelikli bir şekilde gerçekleştirildiğini belirleyebilmek için aritmetik ortalama hesaplanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim hizmet işgörüsünü gerçekleştirme grubu bakımından; üniversiteler arasında ve fakülteler arasında anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için ise Faktöriyel MANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın Nitel Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde MAXQDA Pro2020 (20.4.0) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri, bilimsel araştırma işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri, toplumsal hizmet işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri ve öğretim, bilimsel araştırma, toplumsal hizmet işgörülerini daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerilerinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi transkript edilmiş kaynakların analizine ve yorumlanmasına dayalı bir analiz biçimidir. İçerik analizinde amaç katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak konuya dair

kodların oluşturulması, konun ortaya çıkarttığı bağlamı ortaya çıkartmak, söylemlerin altındaki mesajları keşfetmektir (Oliver, 2008). İçerik analizi araştırmada toplanan nitel verilerin sistematik ve güvenilir bir şekilde analiz edilerek araştırmacının belirlemiş olduğu kodlara ilişkin genellemeler yapabilmelerini sağlayan bir araştırma yöntemidir (Haggarty, 1996). İçerik analizindeki asıl amaç sadece kelimenin tam anlamıyla iletilip iletilmediği değil, konunun altındaki mesajın etkili bir şekilde belirlenip belirlenmediğidir (Oliver, 2008).

Araştırmanın altıncı alt problemi olan Öğrencilerin; yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin, Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri ve öğretim işgörüsünün daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerilerinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için ön koşul niteliği taşıyan örneklem dağılımının normalliğin belirlenebilmesi için “Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme,” Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirilme” ölçeklerine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları belirlenmiştir. “Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme,” Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirilme” ölçeklerine ait olan demografik ortalama, standart sapma değeri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Üniversite	Fakülte	n	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Üst grup	Tıp	70	51.21	5.64	-.32	-.15
	Eğitim	58	55.37	4.92	.20	-.67
Orta grup	Tıp	54	48.50	6.68	-.67	1.25
	Eğitim	45	53.37	6.10	-1.24	1.47
Alt Grup	Tıp	24	52.54	5.46	.28	-.66
	Eğitim	27	55.33	5.33	-.01	-.85

Tablo 35 incelendiğinde tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5, +1.5 aralığında yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5, +1.5 aralığında olması dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablo 36

Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Üniversite	Fakülte	Faktörler	n	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Üst Grup	Tıp	Topluma Hizmet Fonksiyonu	70	19.28	4.05	-.10	-.48
		Üniv. Bilimsel Araş. Yön. Dest.	70	16.10	3.90	-.25	-.44
		Öğr. El. Bil. Araş. Yön. Tutumu	70	12.47	1.51	.04	-.31
	Eğitim	Topluma Hizmet Fonksiyonu	58	19.65	4.67	-.29	-.41
		Üniv. Bilimsel Araş. Yön. Dest.	58	15.43	4.40	-.18	-.84
		Öğr. El. Bil. Araş. Yön. Tutumu	58	12.82	1.57	.04	-1.08
Orta Grup	Tıp	Topluma Hizmet Fonksiyonu	61	19.09	4.56	-.24	.84
		Üniv. Bilimsel Araş. Yön. Dest.	61	15.40	4.21	.01	.22
		Öğr. El. Bil. Araş. Yön. Tutumu	61	11.26	1.77	-.19	-.12
	Eğitim	Topluma Hizmet Fonksiyonu	38	21.34	3.39	.04	.21
		Üniv. Bilimsel Araş. Yön. Dest.	38	15.68	4.54	-.29	-.60
		Öğr. El. Bil. Araş. Yön. Tutumu	38	12.02	1.83	-.62	.43
Alt Grup	Tıp	Topluma Hizmet Fonksiyonu	24	19.62	4.29	-.79	.25
		Üniv. Bilimsel Araş. Yön. Dest.	24	13.45	4.58	.02	-1.07
		Öğr. El. Bil. Araş. Yön. Tutumu	24	12.08	1.93	-.68	1.50
	Eğitim	Topluma Hizmet Fonksiyonu	27	20.11	5.15	.08	-.83
		Üniv. Bilimsel Araş. Yön. Dest.	27	13.44	3.84	.29	.85
		Öğr. El. Bil. Araş. Yön. Tutumu	27	12.33	1.79	-.41	.18

Tablo 36 incelendiğinde tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının “Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme” ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5,+1.5 aralığında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri değerlerinin -1.5,+1.5 aralığında olması dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablo 37'de Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları verilmiştir.

Tablo 37

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Üniversite	Fakülte	Faktörler	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Üst Grup	Tıp	Ders İçerikleri ve Öğr. Sür. Değ.	25.31	4.47	-.23	.18
		Rehberlik Hiz. ve Öğr. Gel. Sev. Değ.	7.40	2.68	.60	.18
		Ölçme Değ. Sürecinin Değ.	19.76	3.94	-.14	.92
	Eğitim	Üniversite Olanak. Değ.	9.30	2.61	.06	-.07
		Ders İçerikleri ve Öğr. Sür. Değ.	26.15	4.79	-.67	.76
		Rehberlik Hiz. ve Öğr. Gel. Sev. Değ.	8.75	2.32	-.20	-.13
		Ölçme Değ. Sürecinin Değ.	21.18	4.38	-.50	.41
Üniversite Olanak. Değ.	10.10	3.11	-.36	-.61		
Orta Grup	Tıp	Ders İçerikleri ve Öğr. Sür. Değ.	24.88	4.59	-.06	-.02
		Rehberlik Hiz. ve Öğr. Gel. Sev. Değ.	8.70	2.41	.16	-.40
		Ölçme Değ. Sürecinin Değ.	20.96	4.32	-.22	-.10
	Eğitim	Üniversite Olanak. Değ.	8.70	2.89	.09	-.43
		Ders İçerikleri ve Öğr. Sür. Değ.	25.63	4.49	-.41	.53
		Rehberlik Hiz. ve Öğr. Gel. Sev. Değ.	8.63	2.15	.11	.13
		Ölçme Değ. Sürecinin Değ.	21.21	4.44	-.59	.63
Üniversite Olanak. Değ.	9.01	2.81	-.07	-.49		
Alt Grup	Tıp	Ders İçerikleri ve Öğr. Sür. Değ.	24.52	4.43	-.48	1.14
		Rehberlik Hiz. ve Öğr. Gel. Sev. Değ.	9.02	2.77	-.27	-.35
		Ölçme Değ. Sürecinin Değ.	21.41	3.81	-.21	1.25
	Eğitim	Üniversite Olanak. Değ.	8.22	2.76	.13	-.59
		Ders İçerikleri ve Öğr. Sür. Değ.	26.34	3.85	-.41	.19
		Rehberlik Hiz. ve Öğr. Gel. Sev. Değ.	9.12	2.68	-.07	-.27
		Ölçme Değ. Sürecinin Değ.	21.74	3.98	-.46	.09
Üniversite Olanak. Değ.	9.01	2.62	-.04	-.40		

Tablo 37 incelendiğinde Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5, +1.5 aralığında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5,+1.5 aralığında olması dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamında yanıtı aranan alt problemlere ilişkin toplanan verilerin analizine ilişkin bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “öğretim elemanlarının görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumları; öğretim işgörüsü, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörüsü ne grupte nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmektedir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Tablo 38’de ölçekler için katılma grupları verilmiştir.

Tablo 38

Ölçekler İçin Katılma Grupları

Katılma Grupları	Puan Karşılıkları
Tamamen Katılıyorum	4.20–5.00
Katılıyorum	3.40–4.19
Kararsızım	2.60–3.39
Katılmıyorum	1.80–2.59
Tamamen Katılmıyorum	1.00–1.79

Tablo 38’de görüldüğü gibi katılma durumlarına ilişkin puan hesaplamasında

$\frac{\text{Likert Katılma Derecesi}-1}{\text{Toplam likert derecesi}}$ formülü esas alınmıştır. Buna göre $\frac{5-1}{5} = 0.80$ katılma grubundaki

aralıkları belirlemektedir.

a). Birinci alt problemin a bendinde öğretim elemanlarına göre yükseköğretimin eğitim durumlarında öğretim işgörüsü ne grupte nitelikli bir şekilde gerçekleşmektedir? Sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Birinci alt problemin a bendinde yer alan soruyu cevaplamaya yönelik Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri yer almaktadır. Tablo 39’da öğretim elemanlarının öğretim işgörüsüne ilişkin verileri gösterilmiştir.

Tablo 39*Öğretim Elemanlarının Öğretim İş Görüşüne İlişkin Verileri*

Üniversite	Fakülte	n	Min.	Max.	\bar{x}	SS
Üst Grup	Tıp	70	2.92	4.92	3.93	.43
	Eğitim	58	3.38	5.00	4.25	.37
Orta Grup	Tıp	54	2.31	4.77	3.73	.51
	Eğitim	45	2.38	5.00	4.10	.47
Alt Grup	Tıp	24	3.38	4.92	4.04	.42
	Eğitim	27	3.54	5.00	4.25	.41

Tablo 39'da görüldüğü gibi üst grup tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması 3.93 ile katılıyorum grupundayken, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması ise 4.25 ile tamamen katılıyorum grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması 3.73 ve eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması ise 4.10 ile her iki fakülte içinde katılıyorum grupindedir. Alt Grup tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması 4.04 ile katılıyorum grupundayken, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması ise 4.25 ile tamamen katılıyorum grupindedir. Tablo 40'ta fakültele göre öğretim elemanlarının öğretim işgörüşüne ilişkin verileri gösterilmiştir.

Tablo 40*Fakültele Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim İş Görüşüne İlişkin Verileri*

Fakülte	n	Min.	Max.	\bar{x}	SS
Tıp	148	2.31	4.92	3.87	.47
Eğitim	130	2.38	5.00	4.20	.42

Tablo 40'ta görüldüğü gibi tıp fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalamaları 3.87 ile katılıyorum seviyesindeyken eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalamaları 4.20 ile tamamen katılıyorum seviyesindedir.

Tablo 41'de öğretim elemanlarının öğretim hizmetinin niteliğini değerlendirme ölçeğinin içerisinde bulunan öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili ifadeler verilmiştir.

Tablo 41

Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Öğretme-Öğrenme Sürecinin Değerlendirilme ile İlgili İfadeler

İfade No	İfadeler
7	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin kazandıkları yeni bilgileri ile önceki bilgileri arasında bağ kurulmasını sağlarım.
11	Derslerimi planlı ve hazırlıklı bir şekilde yürütürüm.
4	Ders planlarımı öğretim programının öğeleri (hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri) doğrultusunda yapılandırırım.
5	Dönem başında ilgili ders kapsamında öğrencilerden neler beklediğimi açık bir şekilde ifade ederim.
10	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin doğru cevaba kendisinin ulaşması için rehberlik ederim.
15	Öğrenme eksikliklerini belirleyebilmek amacıyla değerlendirme yöntemlerini kullanırım.
3	Öğretme-öğrenme süreçlerini, dersin hedefleri doğrultusunda yapılandırırım.
13	Sınavlarımın kapsamı, öğrenilen konuları ya da kazandırılmak istenen yeterlikleri tam olarak temsil etmektedir.
12	Bilimsel araştırmalarımın sonuçlarını öğretme-öğrenme sürecine entegre edebilirim.
14	Sınavlarımda bilgiye dayalı soruların yanında farklı grupta sorular sormaya özen gösteririm.
2	Yeni bir konuya başlamadan önce öğrencilerin ön koşul öğrenmelerini belirlerim.
9	Öğrencilerin, yaparak -yaşayarak öğrenecekleri öğretme-öğrenme süreçlerini oluştururum.
8	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan farklı yöntem ve stratejiler uygularım.

Öğretim elemanları, Tablo 41’de yer alan ifadeleri dikkate alarak ölçeğe cevap vermişlerdir. 278 öğretim elemanının, Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğinin Değerlendirme Ölçeğine vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliğinin Değerlendirilme” ile ilgili ifadelerin aritmetik ortalamasının 4.03 olduğu görülmektedir. “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliğinin Değerlendirilme” için ise katılma derecesi 4.03 ile “Katılıyorum” grupindedir.

b). Birinci alt problemin b bendinde öğretim elemanlarına göre yükseköğretimin eğitim durumlarında; bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörüleri ne grupta nitelikli bir şekilde gerçekleşmektedir? Sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Birinci alt problemin b bendinde yer alan soruyu cevaplamaya yönelik olarak Öğretim Elemanları Tarafından Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri yer almaktadır.

Tablo 42’de öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerine ilişkin verileri gösterilmiştir.

Tablo 42

Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İş Görülerine İlişkin Verileri

Üniversite	Fakülte	Faktörler	n	Min.	Maks.	\bar{x}	ss
Üst Grup	Tıp	Topluma Hizmet Fonksiyonu	70	1.67	4.67	3.21	.67
		Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	70	1.60	5.00	3.22	.78
		Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	70	3.00	5.00	4.15	.50
		Toplam	70	2.43	4.50	3.41	.52
Üst Grup	Eğitim	Topluma Hizmet Fonksiyonu	58	1.33	4.83	3.27	.77
		Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	58	1.40	4.80	3.08	.88
		Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	58	3.33	5.00	4.27	.52
		Toplam	58	2.29	4.79	3.42	.58
Orta Grup	Tıp	Topluma Hizmet Fonksiyonu	61	1.00	5.00	3.18	.76
		Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	61	1.00	5.00	3.08	.84
		Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	61	2.33	5.00	3.75	.59
		Toplam	61	1.86	4.71	3.26	.60
Orta Grup	Eğitim	Topluma Hizmet Fonksiyonu	38	2.33	5.00	3.55	.56
		Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	38	1.20	4.60	3.13	.90
		Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	38	2.33	5.00	4.00	.61
		Toplam	38	2.29	4.71	3.50	.58
Alt Grup	Tıp	Topluma Hizmet Fonksiyonu	24	1.50	4.33	3.27	.71
		Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	24	1.20	4.40	2.69	.91
		Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	24	2.33	5.00	4.02	.64
		Toplam	24	2.00	4.36	3.22	.58
Alt Grup	Eğitim	Topluma Hizmet Fonksiyonu	27	1.83	5.00	3.35	.85
		Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	27	1.00	4.60	2.68	.76
		Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	27	2.67	5.00	4.11	.59
		Toplam	27	2.00	4.86	3.27	.62

Tablo 42’de görüldüğü gibi üst grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için toplam puan ortalaması 3.41 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.42 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için toplam puan ortalaması 3.26 ile katılma derecesi olan “Kararsızım”

grupindeyken, eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.50 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir. Alt grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için toplam puan ortalaması 3.22 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.27 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir.

Topluma hizmet fonksiyonu açısından bakıldığında; üst grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 3.21 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.27 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 3.18 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindeyken, eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.55 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir. Alt grupta tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 3.27 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.35 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir.

Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği açısından bakıldığında; üst grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 3.22 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.08 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 3.08 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.13 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir. Alt grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 2.69 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 2.68 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir.

Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu açısından bakıldığında; üst grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 4.15 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindeyken, eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 4.27 ile katılma derecesi olan “Tamamen Katılıyorum” grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 3.75 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 4.00 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir. Alt grup tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları için puan ortalaması 4.02 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 4.11 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir.

Tablo 43'te fakültelere göre öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerine ilişkin verileri gösterilmiştir.

Tablo 43

Fakültelere Göre Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İş Görülerine İlişkin Verileri

Fakülte	Faktörler	n	Min.	Maks.	\bar{x}	ss
Tıp	Topluma Hizmet Fonksiyonu	155	1.00	5.00	3.21	.71
	Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	155	1.00	5.00	3.08	.84
	Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	155	2.33	5.00	3.97	.58
	Toplam	155	1.86	4.71	3.33	.56
Eğitim	Topluma Hizmet Fonksiyonu	123	1.33	5.00	3.37	.74
	Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	123	1.00	4.80	3.01	.87
	Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	123	2.33	5.00	4.15	.57
	Toplam	123	2.00	4.86	3.41	.59

Tablo 43'te görüldüğü tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının ölçeğin toplam puan ortalaması 3.33 ile katılma derecesi olan "Kararsızım" grupundayken, eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.41 ile katılma derecesi olan "Katılıyorum" grupindedir. Topluma hizmet fonksiyonu açısından bakıldığında ise tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması 3.21 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.37 ile katılma derecesi olan "Kararsızım" grupindedir. Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği açısından bakıldığında; tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması 3.08 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 3.01 ile katılma derecesi olan "Kararsızım" grupindedir. Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu açısından bakıldığında; tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının puan ortalaması 3.97 ve eğitim fakültesinde görev yapanlar için ise 4.15 ile katılma derecesi olan "Katılıyorum" grupindedir. Öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörüsüne ilişkin tutumlarının yükseltilmesi için önemli çabalara ihtiyaç duyduğu vurgusu yapılabilir.

Tablo 44'te öğretim elemanları tarafından topluma hizmet ve bilimsel araştırma niteliğinin değerlendirilmesi ölçeğinin içerisinde bulunan topluma hizmet fonksiyonu ile ilgili ifadeler gösterilmiştir.

Tablo 44

Öğretim Elemanları Tarafından Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Topluma Hizmet Fonksiyonu ile İlgili İfadeler

İfade No	İfadeler
14	Öğretim elemanlarının, uzmanlık alanlarıyla ilgili yaptıkları bilimsel araştırmalar topluma hizmet etmektedir.
15	Üniversite, toplumsal sorunların çözümüne yönelik araştırmaları desteklemektedir.
12	Toplumsal sorunların çözümüne yönelik yapılan bilimsel araştırmalar ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenmektedir
13	Üniversitelerde kurulan teknokentler, toplumsal hizmet uygulamalarını yerine getirmeye katkıda bulunmaktadır.
10	Üniversite farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak topluma hizmet uygulamalarını desteklemektedir.
11	Üniversite farklı kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği konusunda öğretim elemanlarına rehberlik hizmeti sunmaktadır.

Öğretim elemanları, Tablo 44'te yer alan ifadeleri dikkate alarak ölçeğe cevap vermişlerdir. 278 öğretim elemanının, Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Ölçeğine vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde "Topluma Hizmet Fonksiyonu" ile ilgili ifadelerin aritmetik ortalamasının 3.29 olduğu görülmektedir. "Topluma Hizmet Fonksiyonu" için ise katılma derecesi 3.29 ile "Kararsızım" grupindedir.

Tablo 45'te öğretim elemanları tarafından topluma hizmet ve bilimsel araştırma niteliğinin değerlendirilmesi ölçeğinin içerisinde bulunan üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği ile ilgili ifadeler verilmiştir.

Tablo 45

Öğretim Elemanları Tarafından Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Üniversitelerin Bilimsel araştırmaya Yönelik Desteği ile İlgili İfadeler

İfade No	İfadeler
4	Üniversite, bilimsel araştırma yapma konusunda gerekli maddi desteği sağlamaktadır.
5	Üniversite, bilimsel araştırmalarda gerekli olan yazılımları sağlamaktadır.
1	Üniversite, bilimsel araştırmalarımız için gerekli olan fiziki ve teknik altyapıya sahiptir.
3	Üniversite bilimsel araştırmalarımız için gerekli olan fiziki ve teknik imkânları sağlamaktadır.
2	Üniversite zengin kütüphane arşivi ve elektronik veri tabanı kaynaklarına sahiptir.

Öğretim elemanları, Tablo 45'te yer alan ifadeleri dikkate alarak ölçeğe cevap vermişlerdir. 278 öğretim elemanının, Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Ölçeğine vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde “Üniversitelerin Bilimsel araştırmaya Yönelik Desteği” ile ilgili ifadelerin aritmetik ortalamasının 3.05 olduğu görülmektedir. “Üniversitelerin Bilimsel araştırmaya Yönelik Desteği” için ise katılma derecesi 3.05 ile “Kararsızım” grupindedir.

Tablo 46'da öğretim elemanları tarafından topluma hizmet ve bilimsel araştırma niteliğinin değerlendirmesi ölçeğinin içerisinde bulunan öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu ile ilgili ifadeler gösterilmiştir.

Tablo 46

Öğretim Elemanları Tarafından Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu ile İlgili İfadeler

İfade No	İfadeler
8	Öğrencilerimi bilimsel araştırma yapmaya teşvik ederim.
9	Bilimsel araştırma sürecine katılan öğrencilerime rehberlik ederim.
7	Alan araştırmaları ile bilgilerimi sürekli olarak güncellerim.

Öğretim elemanları, Tablo 46'da yer alan ifadeleri dikkate alarak ölçeğe cevap vermişlerdir. 278 (n) öğretim elemanının, Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Ölçeğine vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde “Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu” ile ilgili ifadelerin aritmetik ortalamasının 4.06 olduğu görülmektedir. “Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu” için ise katılma derecesi 4.06 ile “Katılıyorum” grupindedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretim elemanı görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet

işgörülerini gerçekleştirme grubu bakımından; üniversiteler arasında ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

a). Yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim işgörüsünü gerçekleştirme grubu bakımından öğretim elemanı görüşlerine göre; üniversiteler arasında ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır? Sorusunu cevaplamaya yönelik Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak öğretim elemanlarına göre öğrenme-öğretme sürecinin niteliği üniversitelere ve fakülterlere arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda faktöriyel ANOVA analizi işe koşulmuştur. Faktöriyel ANOVA analizinin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığı, varyansların homojenlik durumunun belirlenebilmesi için Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.92 olduğu belirlenmiştir. P değerinin 0.05'ten büyük olması sebebiyle varyansların homojenliğinin sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarına göre öğrenme-öğretme sürecinin niteliği üniversiteler ve fakülteler arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin Faktöriyel ANOVA analiz sonuçları Tablo 47'de sunulmaktadır.

Tablo 47

Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim İş Görüsünün Grupine İlişkin Faktöriyel ANOVA

Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sf	Ortalama Kare	F	p	η^2_p
Üniversite	423.269	2	211.634	6.384	0.002	0.045
Fakülte	927.689	1	927.689	27.982	0.001	0.093
Üniversite * Fakülte	36.434	2	18.217	0.549	0.578	0.004
Hata	9017.477	272	33.152			

Tablo 47 incelendiğinde, öğrenme- öğretim sürecinin niteliği faktörü ile Üniversite*Fakülte ortak etkisinin 0.05 grubunda anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,272)=0.549$; $p=0.57$). Öğrenme- öğretim sürecinin niteliği faktörü ile üniversitenin temel etkisi etkileşiminin 0.05 grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(2,272)=6.384$; $p=0.002$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.045$). Öğrenme- öğretim sürecinin niteliği faktörü ile fakültenin temel etkisi

etkileşiminin 0.05 grubinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(1,272)=27.982$; $p=0.001$) ve bu etkileşimin geniş etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2p=.093$).

Tablo 48'de öğretim elemanlarına göre öğretim işgörüsünün grupine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 48

Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim İş Görüsünün Grupine İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Fakülte	n	\bar{x}	ss
Üst Grup	Tıp Fakültesi	70	51.214	5.641
	Eğitim Fakültesi	58	55.379	4.923
Orta Grup	Tıp Fakültesi	54	48.500	6.686
	Eğitim Fakültesi	45	53.377	6.109
Alt Grup	Tıp Fakültesi	24	52.541	5.469
	Eğitim Fakültesi	27	55.333	5.334

Tablo 48 incelendiğinde, öğrenme- öğretme sürecinin niteliği faktörü için; üst grup tıp fakültesi öğretim elemanlarının almış olduğu ortalama puan ile eğitim fakültesi öğretim elemanları almış olduğu ortalama puan karşılaştırıldığında, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 55.37 iken, tıp fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 51.21 olduğu için eğitim fakültesi öğretim elemanlarının faktör puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Orta grup tıp fakültesi öğretim elemanlarının almış olduğu ortalama puan ile eğitim fakültesi öğretim elemanları almış olduğu ortalama puan karşılaştırıldığında, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 53.37 iken, tıp fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 48.50 olduğu için eğitim fakültesi öğretim elemanlarının faktör puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alt Grup tıp fakültesi öğretim elemanlarının almış olduğu ortalama puan ile eğitim fakültesi öğretim elemanları almış olduğu ortalama puan karşılaştırıldığında, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 55.33 iken, tıp fakültesi öğretim

elemanlarının puan ortalaması 52.54 olduğu için eğitim fakültesi öğretim elemanlarının faktör puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 49'da öğretim elemanlarına göre öğretim işgörüsünün grupine ilişkin tukey testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 49

Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim İş Görüsünün Grupine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

		Ortalama Farkları	Sd	P
Üst Grup	Alt Grup	-0.918	0.953	0.601
	Orta Grup	2.384*	0.770	0.006
Orta Grup	Üst Grup	-2.384*	0.770	0.006
	Alt Grup	-3.302*	0.992	0.003
Alt Grup	Üst Grup	0.918	0.953	0.601
	Orta Grup	3.302*	0.992	0.003

Öğrenme- öğretme sürecinin niteliği faktörünün üniversitenin temel etkisine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Faktöriyel ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(2,272)=6.384$; $p=0.002$). Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Tukey" testi uygulanmış ve üst grup ile orta grup arasında, orta grup ile alt grup arasında anlamlı fark olduğu Tablo 49'da görülmektedir.

Öğrenme- öğretme sürecinin niteliği faktörü için; üst grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ile orta grup öğretim elemanlarının ortalama puanları karşılaştırıldığında üst grup öğretim elemanları lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır. üst grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ($\bar{x}=53.10$), orta grup öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{x}=50.71$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alt grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ile orta grup öğretim elemanlarının ortalama puanları karşılaştırıldığında alt grup öğretim elemanları lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır. Alt grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ($\bar{x}=54.01$), orta grup öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{x}=50.71$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

b).Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretim elemanı görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim ile bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini gerçekleştirme grubu bakımından; üniversiteler arasında ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Bu doğrultuda ikinci aşamada yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini gerçekleştirme grubu bakımından öğretim elemanı görüşlerine göre; üniversiteler arasında ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır? Sorusunu cevaplamaya yönelik Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğinin Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak öğretim elemanlarına göre topluma hizmet ve bilimsel araştırma niteliği için üniversiteler ve fakülteler arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda faktöriyel MANOVA analizi işe koşulmuştur. Faktöriyel MANOVA analizinin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığı araştırılmış, ilk olarak varyansların homojenlik durumunun belirlenebilmesi için Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.88 olduğu belirlenmiştir. P değerinin 0.05'ten büyük olması sebebiyle varyansların homojenliğinin sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Varsayımlardan kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığının belirlenebilmesi için Box's testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.18 olduğu belirlenmiş, kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Varsayımlardan Mahalanobis mesafesi değeri hesaplanmış ve Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerinin Grubine İlişkin Mahalanobis Değeri

	N	Min.	Max.	\bar{x}	s
Mahal. Distance	278	0.045	14.155	2.989	2.495

Tablo 50 incelendiğinde Maksimum Mahalanobis mesafesi değeri, kritik sınırı (16.27) aşmadığı için Çok-Değişkenli modelde uçdeğer yok ve çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır.

Öğretim elemanlarına göre topluma hizmet ve bilimsel araştırma hizmetinin niteliği üniversitelere ve fakültelere arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin Faktöriyel MANOVA analiz sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerinin Grupine İlişkin Faktöriyel MANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Ortalama Toplamı	df	Ort. Karesi	F	P	η^2_p
Üniversite	Topluma hizmet fonksiyonu	30.551	2	15.275	0.804	0.449	0.006
	Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği	206.383	2	103.191	5.782	0.003	0.041
	Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu	54.452	2	27.226	9.442	0.001	0.065
Fakülte	Topluma hizmet fonksiyonu	62.807	1	62.807	3.305	0.070	0.012
	Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği	1.091	1	1.091	0.061	0.805	0.001
	Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu	12.275	1	12.275	4.257	0.040	0.015
Üniversite * Fakülte	Topluma hizmet fonksiyonu	52.087	2	26.043	1.37	0.256	0.010
	Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği	12.656	2	6.328	0.355	0.702	0.003
	Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu	3.047	2	1.523	0.528	0.590	0.004

Tablo 51 incelendiğinde, Faktöriyel MANOVA sonucunda topluma hizmet fonksiyonu puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(1,272)=3.305$; $p=0.070$). Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(1,272)=0.061$; $p=0.805$). Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(1,272)=4.257$; $p=0.040$).

Topluma hizmet fonksiyonu puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,272)=0.804$; $p=0.449$). Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) grupinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(2,272)=5.782$; $p=0.003$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2p=0.041$). Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) grupinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(2,272)=9.442$; $p=0.001$) ve bu etkileşimin orta etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2p=0.065$).

Topluma hizmet fonksiyonu puanlarında üniversite*fakültenin ortak etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,272)=1.37$; $p=0.256$). Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği puanlarında üniversite*fakültenin ortak etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,272)=0.355$; $p=0.702$). Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu puanlarında üniversite*fakültenin ortak etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,272)=0.528$; $p=0.59$).

Tablo 52'de öğretim elemanlarına göre topluma hizmet ve bilimsel araştırma işgörülerine ilişkin fakültele ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 52

Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerine İlişkin Fakültele Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	Fakülte	\bar{x}	s
Topluma Hizmet Fonksiyonu	Tıp Fakültesi	19.336	0.391
	Eğitim Fakültesi	20.369	0.413
Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	Tıp Fakültesi	14.989	0.379
	Eğitim Fakültesi	14.853	0.400
Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	Tıp Fakültesi	11.939	0.152
	Eğitim Fakültesi	12.396	0.161

Tablo 52 incelendiğinde topluma hizmet fonksiyonu puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmış ($F(1,272)=3.305$; $p=0.070$) ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 19.336, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 20.369 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında oluşan bu minimal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmış ($F(1,272)=0.061$; $p=0.805$) ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 14.989, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 14.853 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında oluşan bu minimal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmış ($F(1,272)=4.257$; $p=0.040$) ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 11.939, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının puan ortalaması 12.396 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında oluşan bu minimal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 53'te öğretim elemanlarına göre topluma hizmet ve bilimsel araştırma işgörülerine ilişkin üniversitelere ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 53

Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerine İlişkin Üniversitelere Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	Üniversite	\bar{x}	s
Topluma Hizmet Fonksiyonu	Üst Grup	19.470	0.387
	Alt Grup	19.868	0.612
	Orta Grup	20.220	0.450
Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	Üst Grup	15.766	0.375
	Alt Grup	13.451	0.593
	Orta Grup	15.547	0.437
Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	Üst Grup	12.650	0.151
	Alt Grup	12.208	0.238
	Orta Grup	11.644	0.175

Tablo 53 incelendiğinde topluma hizmet fonksiyonu puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmış ($F(2,272)=0.804$; $p=0.449$). Üst gruba ait puan ortalaması 19.47, alt gruba ait puan ortalaması 19.868, orta gruba ait puan ortalaması ise 20.22 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında oluşan bu minimal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) grupinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(2,272)=5.782$; $p=0.003$) ve öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin ($p=0.0167$) grupinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(2,272)=9.442$; $p=0.001$) bulunmuştur. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır.

Tablo 54’te öğretim elemanlarına göre hizmet ve bilimsel araştırma işgörülerine ilişkin ilişkin tukey testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 54

Öğretim Elemanlarına Göre Hizmet ve Bilimsel Araştırma İş Görülerine İlişkin İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Faktörler	(I) Üniversite İsmi	(J) Üniversite İsmi	\bar{x} Farkları (I-J)	s	p
Topluma Hizmet Fonksiyonu	Üst Grup	Orta Grup	-0.429	0.721	0.823
		Alt Grup	-0.506	0.583	0.661
	Alt Grup	Üst Grup	0.429	0.721	0.823
		Orta Grup	-0.077	0.751	0.994
	Orta Grup	Üst Grup	0.506	0.583	0.661
		Alt Grup	0.077	0.751	0.994
Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği	Üst Grup	Alt Grup	2.345*	0.699	0.003
		Orta Grup	0.281	0.565	0.872
	Alt Grup	Üst Grup	-2.345*	0.699	0.003
		Orta Grup	-2.064*	0.728	0.014
	Orta Grup	Üst Grup	-0.281	0.565	0.872
		Alt Grup	2.064*	0.728	0.014
Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumu	Üst Grup	Alt Grup	0.417	0.281	0.300
		Orta Grup	1.077*	0.227	0.001
	Alt Grup	Üst Grup	-0.417	0.281	0.300
		Orta Grup	0.660	0.292	0.064
	Orta Grup	Üst Grup	-1.077*	0.227	0.001
		Alt Grup	-0.660	0.292	0.064

Tablo 54 incelendiğinde, Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği faktöründe üst grup ile alt grup arasında anlamlı fark olduğu, orta grup ile alt grup arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ile alt grup öğretim elemanlarının ortalama puanları karşılaştırıldığında üst grup öğretim elemanları lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır. Üst grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ($\bar{x}=15.79$), alt grup öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{x}=13.45$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Orta grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ile alt grup öğretim elemanlarının ortalama puanları karşılaştırıldığında orta grup öğretim elemanları lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır. Orta grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ($\bar{x}=15.51$), alt grup öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{x}=13.45$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu faktöründe üst grup ile orta grup arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ile orta grup öğretim elemanlarının ortalama puanları karşılaştırıldığında üst grup öğretim elemanları lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır. Üst grup öğretim elemanlarının ortalama puanları ($\bar{x}=12.63$), orta grup öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{x}=11.55$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimin eğitim durumlarında öğretim işgörüsü ne grupta nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmektedir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Tablo 55’te üniversite öğrencilerinin öğretim işgörüsüne ilişkin verileri gösterilmiştir.

Tablo 55

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim İş Görüşüne İlişkin Verileri

Üniversite İsmi	Fakülte	Faktörler	n	Min.	Max.	\bar{x}	ss
Üst Grup	Tıp	Ders İçerikleri ve Öğretim Sür. Değ.	90	1.29	5.00	3.56	.54
		Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gel. Sev. Değ.	90	1.00	5.00	2.49	.71
		Ölçme Değerlendirme Sür. Değerlendirilmesi	90	1.33	5.00	3.27	.90
		Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	90	1.00	5.00	3.10	.67
		Ölçeğin Toplam Puanı	90	1.95	4.89	3.23	.88
Üst Grup	Eğitim	Ders İçerikleri ve Öğretim Sür. Değ.	219	1.43	5.00	3.73	.69
		Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gel. Sev. Değ.	219	1.00	5.00	2.92	.78
		Ölçme Değerlendirme Sür. Değerlendirilmesi	219	1.00	5.00	3.51	.74
		Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	219	1.00	5.00	3.35	1.04
		Ölçeğin Toplam Puanı	219	1.53	4.84	3.47	.59
Orta Grup	Tıp	Ders İçerikleri ve Öğretim Sür. Değ.	90	1.57	5.00	3.53	.68
		Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gel. Sev. Değ.	90	1.00	5.00	2.91	.80
		Ölçme Değerlendirme Sür. Değerlendirilmesi	90	1.67	5.00	3.50	.71
		Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	90	1.00	5.00	2.90	.95
		Ölçeğin Toplam Puanı	90	1.95	4.68	3.32	.55
Orta Grup	Eğitim	Ders İçerikleri ve Öğretim Sür. Değ.	141	1.43	5.00	3.63	.68
		Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gel. Sev. Değ.	141	1.00	5.00	2.89	.73
		Ölçme Değerlendirme Sür. Değerlendirilmesi	141	1.00	5.00	3.52	.73
		Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	141	1.00	5.00	3.00	.95
		Ölçeğin Toplam Puanı	141	1.95	5.00	3.38	.57
Alt Grup	Tıp	Ders İçerikleri ve Öğretim Sür. Değ.	70	1.14	5.00	3.47	.69
		Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gel. Sev. Değ.	70	1.00	5.00	3.01	.93
		Ölçme Değerlendirme Sür. Değerlendirilmesi	70	1.33	5.00	3.54	.68
		Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	70	1.00	5.00	2.76	.92
		Ölçeğin Toplam Puanı	70	1.42	4.74	3.31	.58
Alt Grup	Eğitim	Ders İçerikleri ve Öğretim Sür. Değ.	245	2.14	5.00	3.76	.56
		Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gel. Sev. Değ.	245	1.00	5.00	3.05	.90
		Ölçme Değerlendirme Sür. Değerlendirilmesi	245	1.67	5.00	3.62	.66
		Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	245	1.00	5.00	3.00	.88
		Ölçeğin Toplam Puanı	245	2.16	4.95	3.48	.52

Tablo 55'te görüldüğü gibi üst grup tıp fakültesi öğrencilerinin toplam puan ortalaması 3.23 ve eğitim fakültesi öğrencilerinin ise 3.47 ile katılma derecesi olan "Katılıyorum" grupindedir.

Orta grup tıp fakültesi öğrencilerinin toplam puan ortalaması 3.32 ve eğitim fakültesi öğrencilerinin ise 3.38 ile katılma derecesi olan "Kararsızım" grupindedir. Alt grup tıp fakültesi öğrencilerinin toplam puan ortalaması 3.31 ile katılma derecesi olan "Kararsızım" grupindeyken, eğitim fakültesi öğrencilerinin ise 3.48 ile katılma derecesi olan "Katılıyorum" grupindedir.

Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecini Değerlendirilme açısından bakıldığında; üst grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin ortalaması 3.56 ve eğitim fakültesinde öğrenciler için ise 3.73 ile katılma derecesi olan "Katılıyorum" grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde

okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.53 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise 3.63 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir. Alt grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.47 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler için ise 3.76 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir.

Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi açısından bakıldığında; üst grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin ortalaması 2.49 ile katılma derecesi olan “Tamamen Katılmıyorum” grupindeyken, eğitim fakültesinde öğrenciler için ise 2.92 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 2.91 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise 2.89 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir. Alt grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.01 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler için ise 3.05 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir.

Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi açısından bakıldığında; üst grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin ortalaması 3.27 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindeyken, eğitim fakültesinde öğrenciler için ise 3.51 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.50 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise 3.52 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir. Alt grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.54 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler için ise 3.62 ile katılma derecesi olan “Katılıyorum” grupindedir.

Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi açısından bakıldığında; üst grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin ortalaması 3.10 ve eğitim fakültesinde öğrenciler için ise 3.35 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir. Orta grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 2.90 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise 3.00 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir. Alt grup tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 2.76 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler için ise 3.00 ile katılma derecesi olan “Kararsızım” grupindedir.

Tablo 56’da üniversite öğrencilerinin fakültelerine göre öğretim işgörüsüne ilişkin verileri gösterilmiştir.

Tablo 56*Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Öğretim İş Görüşüne İlişkin Verileri*

Fakülte	Faktörler	n	Min.	Maks.	\bar{x}	ss
Tıp	Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	250	1.14	5.00	3.53	.69
	Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi	250	1.00	5.00	2.79	.90
	Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi	250	1.33	5.00	3.42	.69
	Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	250	1.00	5.00	2.93	.92
	Ölçeğin Toplam Puanı	250	1.42	4.89	3.28	.56
Eğitim	Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	605	1.43	5.00	3.72	.64
	Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi	605	1.00	5.00	2.97	.82
	Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi	605	1.00	5.00	3.56	.71
	Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	605	1.00	5.00	3.13	.97
	Ölçeğin Toplam Puanı	605	1.53	5.00	3.45	.56

Tablo 56'da görüldüğü tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin ölçeğin toplam puan ortalaması 3.28 ile katılma derecesi olan "Kararsızım" grupundayken, eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler için ise 3.45 ile katılma derecesi olan "Katılıyorum" grupindedir.

Ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi açısından bakıldığında ise tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.53 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise 3.72 ile katılma derecesi olan "Katılıyorum" grupindedir.

Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi açısından bakıldığında; tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 2.79 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise 2.97 ile katılma derecesi olan "Kararsızım" grupindedir.

Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi açısından bakıldığında; tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 3.42 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise 3.56 ile katılma derecesi olan "Katılıyorum" grupindedir.

Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi açısından bakıldığında; tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin puan ortalaması 2.93 ve eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ise 3.13 ile katılma derecesi olan "Kararsızım" grupindedir.

Ölçeğin toplam puan ortalaması 3.41 incelendiğinde beş derecede değerlendirilen ölçeğin hemen dördüncü seviyenin başında yer alması (Katılıyorum:3.40–4.19) ile

yükseköğretim öğrencilerinin öğretim işgörüsüne ilişkin tutumlarının çok yüksek olması için çaba harcanılması gerektiği yorumu yapılabilir.

Tablo 57’de üniversite öğrencilerinin öğretim hizmetinin niteliğini değerlendirmesi ölçeğinin içerisinde bulunan ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili ifadeler verilmiştir.

Tablo 57

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi ile İlgili İfadeler

İfade No	İfadeler
5	Ders içerikleri, güncel mesleki bilgileri içermektedir.
4	Aldığımız derslerin içerikleri mesleki becerilerimizin geliştirilmesine yöneliktir.
6	Öğretim elemanları ders konularını günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmektedir.
1	Öğretim elemanları tarafından yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurmamız sağlanmaktadır.
2	Görev ve sorumluluklarımızı dersin amaçları doğrultusunda öğretim elemanı dönemin başında açık bir şekilde belirtmektedir.
3	Öğretim elemanları dönemin başında yeterince kaynak ve materyal önermektedir.
7	Öğretim elemanları derslerine hazırlıklı gelmektedir.

Tablo 57’de yer alan ifadelere göre “Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi” ile ilgili ifadelerin aritmetik ortalamasının 3.66 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin “Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi” için ise katılma derecesi 3.66 ile “Katılıyorum” gruptadır.

Tablo 58’de üniversite öğrencilerinin öğretim hizmetinin niteliğini değerlendirmesi ölçeğinin içerisinde bulunan rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi ile ilgili ifadeler verilmiştir.

Tablo 58

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi ile İlgili İfadeler

İfade No	İfadeler
9	Öğretim elemanları öğrencilerine yeterince zaman ayırarak rehberlik faaliyetlerinde bulunmaktadır.
8	Öğretim elemanları mesleki gelişimimiz hakkında dönüt vermektedir.
11	Öğretim elemanları dönemin başında öğrencilerin ders ile ilgili önceki bilgilerini belirlemek amacıyla sınav yapmaktadır.

Tablo 58’de yer alan ifadeler göre “Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi” ile ilgili ifadelerin aritmetik ortalamasının 2.91 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin “Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi” için ise katılma derecesi 2.91 ile “Kararsızım” grupindedir.

Tablo 59’da üniversite öğrencilerinin öğretim hizmetinin niteliğini değerlendirmesi ölçeğinin içerisinde bulunan ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili ifadeler verilmiştir.

Tablo 59

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi ile İlgili İfadeler

İfade No	İfadeler
15	Öğretim elemanları öğrencilerinin değerlendirilmesinde objektif davranmaktadır.
14	Öğretim elemanları sınav sorularının açık ve anlaşılır olmasına özen göstermektedir.
16	Öğretim elemanları sınav sonuçlarına yapılan itirazları titizlikle incelemektedir.
10	Öğretim elemanları yaşadıkları kişisel sorunları değerlendirme sürecine yansıtmamaktadır.
13	Öğretim elemanları sınavlarında bilgiye dayalı soruların yanında farklı grupta sorular sormaya özen göstermektedir.
12	Öğretim elemanları sınavlarda yeterli süre vermektedir.

Tablo 59’da öğrencilerinin, Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğine vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde “Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” ile ilgili ifadelerin aritmetik ortalamasının 3.52 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin “Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” için ise katılma derecesi 3.52 ile “Katılıyorum” grupindedir.

Tablo 60’ta üniversite öğrencilerinin öğretim hizmetinin niteliğini değerlendirmesi ölçeğinin içerisinde bulunan üniversite olanaklarının değerlendirilmesi ile ilgili ifadeler verilmiştir.

Tablo 60

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğinin İçerisinde Bulunan Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi ile İlgili İfadeler

İfade No	İfadeler
18	Üniversitedeki imkânlar sosyal açıdan yeterlidir
19	Üniversitedeki imkânlar fiziki donanım açısından yeterlidir.
17	Üniversite zengin bilgi kaynaklarını (kütüphane arşivi ve elektronik veri tabanı vb.) öğrencilerin kullanıma sunmaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirmesi Ölçeğine vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde “Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi” ile ilgili ifadelerin aritmetik ortalamasının (\bar{x}) 3.07 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin “Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi” için ise katılma derecesi 3.07 ile “Kararsızım” grupindedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim işgörüsünü gerçekleştirme grupı bakımından; üniversiteler arasında ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Bu doğrultuda ilk olarak yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin öğretim işgörüsünü gerçekleştirme grupı bakımından öğrenci görüşlerine göre; üniversiteler arasında ve fakülteler arasında anlamlı fark var mıdır? Sorusunu cevaplamaya yönelik Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak öğrencilere göre öğrenme-öğretme sürecinin niteliği üniversitelere ve fakültelere arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda faktöriyel MANOVA analizi işe koşulmuştur. Faktöriyel MANOVA analizinin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığı araştırılmış, ilk olarak varyansların homojenlik durumunun belirlenebilmesi için Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.25 olduğu belirlenmiştir. P değerinin 0.05'ten büyük olması sebebiyle varyansların homojenliğinin sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Varsayımlardan kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığının belirlenebilmesi için Box's testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.001 olduğu belirlenmiş, kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Varsayımlardan Mahalanobis mesafesi değeri hesaplanmış ve Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61*Öğrencilere Göre Öğretim İş Görüşüne İlişkin Mahalanobis Değeri*

	N	Min.	Max.	\bar{x}	s
Mahal. Distance	845	0.073	18.430	3.99	3.16

Tablo 61'e göre maksimum mahalanobis mesafesi değeri, kritik sınırı (18.47) aşmadığı için çok-değişkenli modelde uçdeğer yoktur ve çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır. Öğrencilere göre öğretim hizmetinin niteliği üniversitelere ve fakültelere arasında anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin faktöriyel MANOVA analiz sonuçları Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62*Öğrencilere Göre Öğretim İş Görüşüne İlişkin Faktöriyel Manova Sonuçları*

Kaynak	Bağımlı Değişken	Ortalama Toplamı	df	Ort. Karesi	F	P	η^2_p
Üniversite	Ders içerikleri ve öğ. sür. değ.	42.974	3	14.325	.738	.530	.003
	Rehb. hiz. ve öğ. gel. sev. değ.	116.703	3	38.901	6.244	.001	.022
	Ölçme-değ. sürecinin değ.	144.739	3	48.246	2.752	.042	.010
	Üniversite olanaklarının değ.	174.629	3	58.210	7.277	.001	.025
Fakülte	Ders içerikleri ve öğ. sür. değ.	226.522	2	113.261	5.833	.003	.014
	Rehb. hiz. ve öğ. gel. sev. değ.	48.943	2	24.472	3.928	.020	.009
	Ölçme-değ. sürecinin değ.	77.412	2	38.706	2.208	.111	.005
	Üniversite olanaklarının değ.	77.427	2	38.714	4.840	.008	.011
Üniversite * Fakülte	Ders içerikleri ve öğ. sür. değ.	38.105	2	19.052	.981	.375	.002
	Rehb. hiz. ve öğ. gel. sev. değ.	71.191	2	35.595	5.713	.003	.013
	Ölçme-değ. sürecinin değ.	50.604	2	25.302	1.443	.237	.003
	Üniversite olanaklarının değ.	8.732	2	4.366	.546	.580	.001

Tablo 62 incelendiğinde, Faktöriyel MANOVA sonucunda ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (F(3,837)=0.738; p=0.530). Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grupinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F(3,837)=6.244; p=0.000) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p = 0.022$). Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (F(3,837)=2.752;

$p=0.042$). Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=7.277$; $p=0.000$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.025$).

Ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=5.833$; $p=0.003$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.014$). Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(3,837)=3.928$; $p=0.020$). Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(3,837)=2.208$; $p=0.111$). Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=4.840$; $p=0.008$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.011$).

Ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi puanlarında üniversite*fakülte ortak etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,837)=0.981$; $p=0.375$). Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında üniversite*fakülte ortak etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(2,837)=5.713$; $p=0.003$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.013$). Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi puanlarında üniversite*fakülte ortak temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,837)=1.443$; $p=0.237$). Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında üniversite*fakülte ortak etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,837)=.546$; $p=0.580$).

Tablo 63'te üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsüne ilişkin fakültelere ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 63

Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İş Görüsüne İlişkin Fakültelere Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	Fakülte	\bar{x}	s
Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	Tıp Fakültesi	24.933	.283
	Eğitim Fakültesi	27.032	1.110
Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi	Tıp Fakültesi	8.401	.160
	Eğitim Fakültesi	8.876	.630
Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi	Tıp Fakültesi	20.721	.269
	Eğitim Fakültesi	21.038	1.055
Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	Tıp Fakültesi	8.763	.182
	Eğitim Fakültesi	10.532	.713

Tablo 63 incelendiğinde ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=5.833$; $p=0.003$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.014$). Tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalaması 24.933, eğitim fakültesi öğrencilerinin puan ortalaması 27.032 olarak bulunmuştur. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğrencilerinin karşılaştırılmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin lehine olmak üzere ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır. Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmış ($F(3,837)=3.928$; $p=0.020$) ve tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalaması 8.401, eğitim fakültesi öğrencilerinin puan ortalaması 8.876 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında oluşan bu minimal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F(3,837)=2.208$; $p=0.111$) ve tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalaması 20.721, eğitim fakültesi öğrencilerinin puan ortalaması 21.038 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında oluşan bu minimal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında fakültenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=4.840$; $p=0.008$) ve bu etkileşimin küçük

etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.011$). Tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalaması 8.763, eğitim fakültesi öğrencilerinin puan ortalaması 10.532 olarak bulunmuştur. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğrencilerinin karşılaştırılmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin lehine olmak üzere üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır.

Tablo 64'te üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsüne ilişkin üniversitelere ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 64

Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İş Görüsüne İlişkin Üniversitelere Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	Üniversite	\bar{x}	s
Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	Üst Grup	25.737	.278
	Orta Grup	25.275	.299
	Alt Grup	25.468	.301
Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi	Üst Grup	8.080	.158
	Orta Grup	8.670	.169
	Alt Grup	9.105	.170
Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi	Üst Grup	20.473	.264
	Orta Grup	21.087	.284
	Alt Grup	21.592	.285
Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi	Üst Grup	9.704	.179
	Orta Grup	8.879	.192
	Alt Grup	8.644	.193

Tablo 64 incelendiğinde ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmış ($F(3,837)=0.738$; $p=0.530$) ve üst grup puan ortalaması 25.737, orta grup puan ortalaması 25.275 ve alt grup puan ortalaması 25.468 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında oluşan bu minimal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grupinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=6.244$; $p=0.000$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p =0.022$). Üst grup puan ortalaması 8.080, orta grup puan ortalaması 8.670 ve alt grup puan ortalaması 9.105 olarak bulunmuştur. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Tukey" testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 67'de yer almaktadır. Ölçme değerlendirme

sürecinin değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) üstünde kaldığı için anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmış ($F(3,837)=2.752$; $p=0.042$) ve üst grup puan ortalaması 20.473, orta grup puan ortalaması 21.087 ve alt grup puan ortalaması 21.592 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında oluşan bu minimal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grupinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=7.277$; $p=0.000$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.025$). Üst grup puan ortalaması 9.704, orta grup puan ortalaması 8.879 ve alt grup puan ortalaması 8.644 olarak bulunmuştur. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır.

Tablo 65’te üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsüne ilişkin üniversitelere ait tukey testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 65

Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İş Görüsüne İlişkin Üniversitelere Ait Tukey Testi

Sonuçları

Faktörler	(I) Üniversite	(J) Üniversite	\bar{x} Farkları (I-J)	s	p
Ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi	Üst Grup	Alt Grup	-.0404	.35482	.993
		Orta Grup	.5551	.38578	.321
	Orta Grup	Üst Grup	-.5551	.38578	.321
		Alt Grup	-.5955	.38392	.268
	Alt Grup	Üst Grup	.0404	.35482	.993
		Orta Grup	.5955	.38392	.268
Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi	Üst Grup	Orta Grup	-.2983	.21859	.360
		Alt Grup	-.7515*	.20105	.001
	Orta Grup	Üst Grup	.2983	.21859	.360
		Alt Grup	-.4531	.21754	.094
	Alt Grup	Üst Grup	.7515*	.20105	.001
		Orta Grup	.4531	.21754	.094
Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi	Üst Grup	Alt Grup	-.9057	.33681	.020
		Orta Grup	-.3403	.36620	.622
	Orta Grup	Üst Grup	.3403	.36620	.622
		Orta Grup	-.5655	.36444	.267
	Alt Grup	Üst Grup	.9057	.33681	.020
		Orta Grup	.5655	.36444	.267
Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi	Üst Grup	Alt Grup	1.0228*	.22813	.001
		Orta Grup	.9555*	.24803	.001
	Orta Grup	Üst Grup	-.9555*	.24803	.001
		Alt Grup	.0673	.24684	.960
	Alt Grup	Üst Grup	-.10228*	.22813	.001
		Orta Grup	-.0673	.24684	.960

Tablo 65 incelendiğinde, Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=6.244$; $p=0.000$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p =0.022$). Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktöründe üst grup ile alt grup arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup puan ortalaması 8.080, alt grup puan ortalaması 9.105 olarak bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre üst grup ve alt grup karşılaştırıldığında alt grup lehine olmak üzere rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır.

Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında üniversitenin temel etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(3,837)=7.277$; $p=0.000$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.025$). Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi faktöründe üst grup ile alt grup arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup puan ortalaması 9.704, alt grup puan ortalaması 8.644 olarak bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre üst grup ve alt grup karşılaştırıldığında üst grup lehine olmak üzere üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır. Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi faktöründe üst grup ile orta grup arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup puan ortalaması 9.704, orta grup puan ortalaması 8.879 olarak bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre üst grup ve orta grup karşılaştırıldığında üst grup lehine olmak üzere üniversite olanaklarının değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır.

Tablo 66’da üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsüne ilişkin üniversite*fakülte ortak etkisine ait tukey testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 66

*Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İş Görüşüne İlişkin Üniversite*Fakülte Ortak Etkisine Ait Tukey Testi Sonuçları*

Faktörler	(I) Üniversite	(J) Üniversite	Ortalama Farkları (I-J)	Std. Hata	p
Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi	Üst Grup-Tıp	Üst Grup-Eğitim	-1.2782	.31641	.001
		Alt Grup-Tıp	-1.5540	.40272	.002
		Alt Grup -Eğitim	-1.6785	.31148	.000
		Orta grup-Tıp	-1.2556	.37671	.012
	Üst Grup- Eğitim	Orta grup -Eğitim	-1.2061	.34095	.006
		Üst Grup -Tıp	1.2782	.31641	.001
		Alt Grup -Tıp	-.2757	.34697	.968
		Alt Grup -Eğitim	-.4002	.23500	.530
	Alt Grup-Tıp	Orta grup -Tıp	.0227	.31641	1.000
		Orta grup -Eğitim	.0721	.27285	1.000
		Üst Grup -Tıp	1.5540	.40272	.002
		Üst Grup -Eğitim	.2757	.34697	.968
	Alt Grup-Eğitim	Alt Grup -Eğitim	-.1245	.34248	.999
		Orta grup -Tıp	.2984	.40272	.977
		Orta grup -Eğitim	.3478	.36948	.936
		Üst Grup -Tıp	1.6785	.31148	.000
	Orta Grup-Tıp	Üst Grup -Eğitim	.4002	.23500	.530
		Alt Grup -Tıp	.1245	.34248	.999
		Orta grup -Tıp	.4229	.31148	.752
		Orta grup -Eğitim	.4723	.26712	.487
	Orta Grup- Eğitim	Üst Grup -Tıp	1.2556	.37671	.012
		Üst Grup -Eğitim	-.0227	.31641	1.000
		Alt Grup -Tıp	-.2984	.40272	.977
		Alt Grup -Eğitim	-.4229	.31148	.752
		Orta grup -Eğitim	.0494	.34095	1.000
		Üst Grup -Tıp	1.2061	.34095	.006
		Üst Grup -Eğitim	-.0721	.27285	1.000
		Alt Grup -Tıp	-.3478	.36948	.936
	Alt Grup -Eğitim	-.4723	.26712	.487	
	Orta grup -Tıp	-.0494	.34095	1.000	

Tablo 66 incelendiğinde, Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında üniversite*fakülte ortak etkisi düzeltilmiş alfa değerinin (0.0125) grubunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(2,837)=5.713$; $p=0.003$) ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2_p=0.013$). Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmıştır. Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktöründe üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile üst grup eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları

7.40, üst grup eğitim fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 8.70 olarak bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre üst grup eğitim fakültesi ve üst grup tıp fakültesi karşılaştırıldığında üst grup eğitim fakültesi lehine olmak üzere rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır.

Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktöründe üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile alt grup tıp fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 7.40, alt grup tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 9.02 olarak bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre üst grup tıp fakültesi ve alt grup tıp fakültesi karşılaştırıldığında alt grup tıp fakültesi lehine olmak üzere rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır.

Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktöründe üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile alt grup eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 7.40, alt grup eğitim fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 9.12 olarak bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre üst grup tıp fakültesi ve alt grup eğitim fakültesi karşılaştırıldığında alt grup eğitim fakültesi lehine olmak üzere rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır.

Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktöründe üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile orta grup tıp fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grup tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 7.40, orta grup tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 8.70 olarak bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre üst grup tıp fakültesi ve orta grup tıp fakültesi karşılaştırıldığında orta grup tıp fakültesi lehine olmak üzere rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır.

Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktöründe üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile orta grup eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark

olduğu görülmektedir. Üst grup tıp fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 7.40, orta grup eğitim fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları 8.63 olarak bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre üst grup tıp fakültesi ve orta grup eğitim fakültesi karşılaştırıldığında orta grup eğitim fakültesi lehine olmak üzere rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi puanlarında küçük etkiye sahip anlamlı fark vardır.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri, bilimsel araştırma işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri, toplumsal hizmet işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri ve öğretim, bilimsel araştırma, toplumsal hizmet işgörülerini daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Öğretim elemanlarının üniversitelerin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerine ilişkin görüşleri “Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimin İşgörülerinin Niteliğine İlişkin Görüşme Formu aracılığıyla araştırmanın nitel verileri elde edilmiştir. Görüşme soruları kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir.

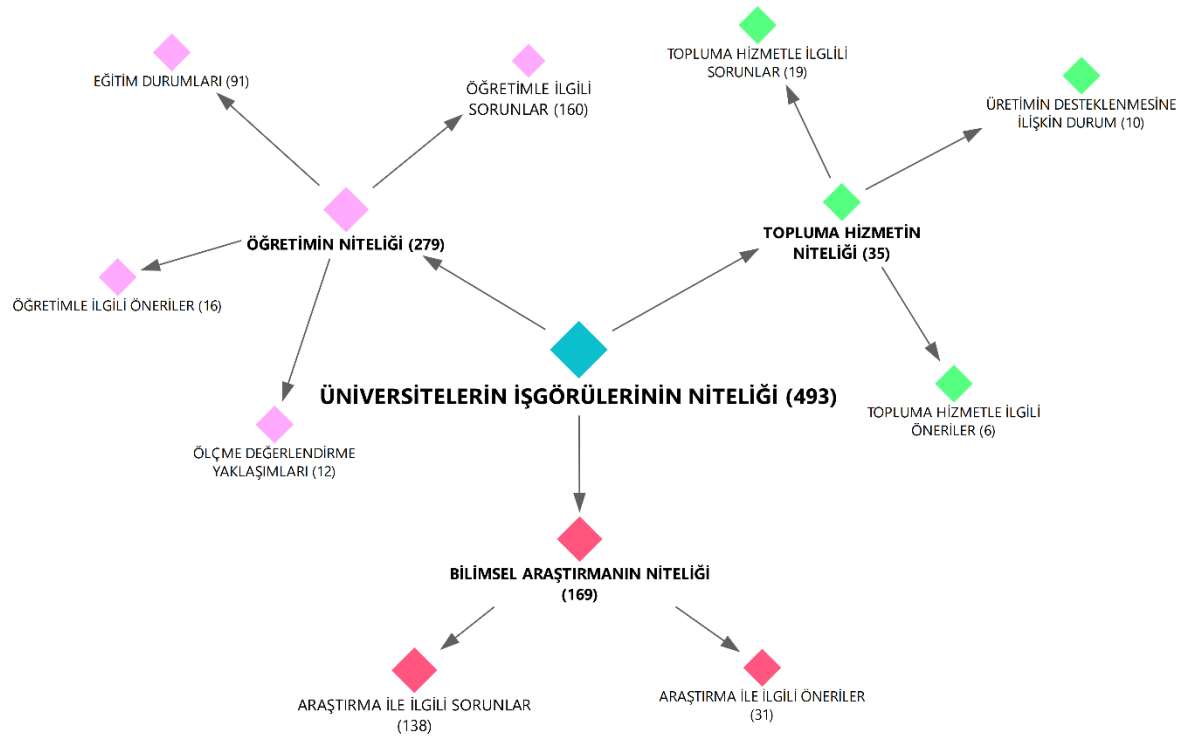
İçerik analizi kapsamında öğretim elemanlarının üniversitelerin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerine ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış, kodlardan alt temalar, alt temalardan da temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda kodlar, alt temalar ve temalar üniversitelerin işgörülerinin niteliği ana teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda üniversitelerin işgörülerinin niteliği ana temasının altında öğretim hizmeti işgörüsünün niteliği, bilimsel araştırmanın işgörüsünün niteliği, topluma hizmet işgörüsünün niteliği olmak üzere üç tema yer almaktadır.

Öğretim hizmeti işgörüsünün niteliği temasının altında ise eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretimle ilgili sorunlar, öğretimle ilgili öneriler olmak üzere dört alt tema yer almaktadır. Bilimsel araştırmanın niteliği temasının altında ise araştırma

ile ilgili sorunlar ve araştırma ile ilgili öneriler olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Topluma hizmet işgörüsünün niteliği temasının altında ise üretimin desteklenmesine ilişkin durum, topluma hizmetle ilgili sorunlar ve topluma hizmetle ilgili öneriler olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Öğretim elemanlarına göre üniversitelerin işgörülerinin niteliği ana temasına ilişkin temalar ve alt temalar Şekil 14’te yer almaktadır.

Şekil 14

Öğretim Elemanlarına Göre Üniversitelerin İşgörülerinin Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli

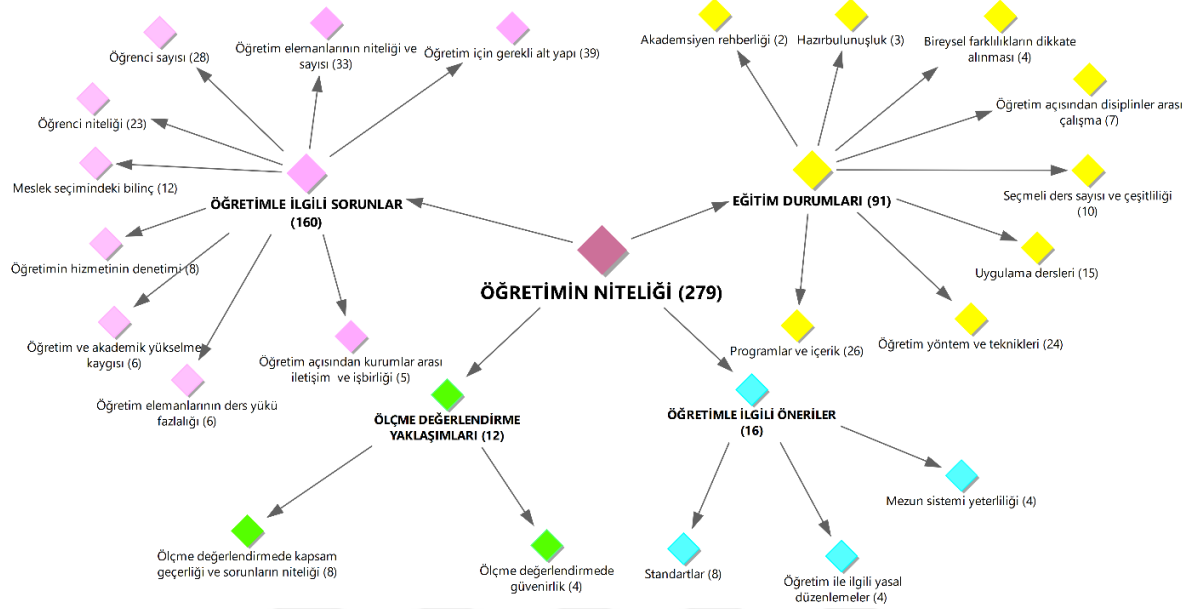


a). Araştırmanın beşinci alt problem a bendi “Öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında araştırılan öğretim işgörüsünün niteliğine teması, alt temaları ve kodları Şekil 15’te verilmektedir.

Şekil 15

Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli



Şekil 15'te öğretim elemanlarına göre öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalar "eğitim durumları", "ölçme ve değerlendirme yaklaşımları", "öğretim ile ilgili sorunlar" ve "öğretim ile ilgili öneriler" olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir. Şekil 15 detaylı incelendiğinde Eğitim durumları alt temasının programlar ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, uygulama dersleri, öğretim açısından disiplinler arası çalışma, bireysel farklılıkların dikkate alınması, seçmeli ders sayısı ve çeşitliliği, hazırbulunuşluk, akademisyen rehberliği kodlarından oluşmaktadır. Öğretim ile ilgili sorunlar alt temasının ise öğrenim için gerekli alt yapı, öğretim elemanlarının niteliği ve sayısı, öğrenci sayısı, öğrenci niteliği, meslek seçimindeki bilinç, öğretimin denetimi, öğretim elemanlarının ders yükü fazlalığı, öğretim ve akademik yükselme kaygısı, öğretim açısından kurumlar arası iş birliği kodlarından oluştuğu görülmektedir. Öğretimle ilgili öneriler alt teması ise; standartlar, öğretim açısından yasal düzenlemeler, iletişim becerileri dersi ve mezun sistemi yeterliği kodlarından oluştuğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları alt teması ise; ölçme değerlendirme de kapsam geçerliliği ve soruların niteliği, ölçme değerlendirilmede

güvenirlilik sorularının niteliği kodlarından oluşmaktadır. Belirtilen kodlar katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri programlar ve içerik koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Malum her geçen gün kendimizi geliştirmeliyiz. Yani bir program ya da bir ders içeriği hazırlayıp sonsuza kadar onu kullanamayız. Yeni okumalar yapmamız gerekiyor. Onları dersin içeriğine katmamız gerekiyor. Her dönem karar veriyorum. Şu derste biraz geri kaldı. Şu dersin slaytlarını güncelle, şu derste yeni kaynaklar çıktı onları oku ve içeriğe ekle ama bir bakıyorum dönem bitmiş, ben gene de yapamamışım.” (AE1)

“Programda seçmeli derslerin yeterince yer almadığını düşünüyorum ve seçmeli dersler bağlamında biraz çeşitlenebilir diye düşünüyorum.” (AE3).

“Öğretmen yetiştirme programlarımız, MEB programlarıyla uyumlu değil bence ve güncellenmesi gerekiyor.” (AE2)

“İşte programlar değiştirdi güya ama çok kapsamlı çalışmalar yapıldığını ben düşünmüyorum. Yine yüzeysel. Ders isimleri belirlenerek, hâlbuki bende bir programcıyım. Bunlar için gerçekten oturup toplantılar ve çalıştaylar yapılması gerekiyor. Yedi, sekiz kişi kendi üniversitesinin programını oluşturuyor. Bu o kadar basit bir şey değil, program oluşturma. Program oluşturmak için küçük bazda değil daha geniş kapsamlı toplantılar, uzun vadeli toplantılar yapılmalı ve bu toplantılara sadece eğitimciler değil, öğretmenler de katılmalı, paydaşlar alınmalı, yöneticiler, başka fakültelerden hocalarda katılmalı.” (AE4)

“Programları tekrar güncellemek gerekir. Şöyle söyleyeyim mesela bir öğretmen programın uygulayıcısı. Ama biz 2017'deki öğretmen yetiştirme programı güncelleyene kadar program geliştirme dersi yoktu. Eğitimde program geliştirme diye bir ders vermiyorduk. Sadece PDR bölümünde rehberlikte program geliştirme dersi vardı ama bir matematik, fen alanlarında bu ders yoktu. Şimdi ne oldu? Seçmeli havuza eklendi. Bu önemli bir adım. Mesela bence en önemli derslerden biri program dersi.” (AE7)

“Her fakülte daha doğrusu üniversitedeki her eğitim fakültesi kendine özgü bir program yapmanın derdine düştü. Ve burada gözlemlediğim kadarıyla

bu çalışma esnasında şunları da gördüm. Evet her bölüm kendi programını yapmak için uğraşiyor ama komisyon içerisinde bir tane programcı yok maalesef dahil edilmiyor.” (AE10)

“Ben onu hedeflemeliyim. Özellikle lokal bir problem varsa özellikle onu hedeflemeliyim ve ona yönelik yani eğitim programımı ona göre şekillendirebilmeliyim. Ama maalesef bununla ilgili ne bir farkındalık var ne de bir çalışma. Yani tek amacımız şey gibi yani Türkiye'nin böyle tek tip bir doktor üretmeye ihtiyacı var gibi. oysa ki İç Anadolu'da çalışacak doktorun özellikleriyle işte Marmara'da çalışacak doktorun özellikleri belki aynı olmamalı. Ya da Türk toplumunu düşünecek olursanız Türk toplumunun sağlık özelliklerine uygun olmalı. Onlar maalesef şu anda programda hiç yer almayan şeyler. Ama bir defa programın amaç ve hedeflerinin fakültelerin, misyon vizyonlarından başlayarak tamamen güncellenmesi ve bu güncelleme yapılırken bu ihtiyaçların göz önüne alınarak hazırlanması lazım”. (AT1)

“Yani ben bugün bu staj grubuna işte mide ülseri tedavisi değil de işte astım tedavisini anlatıyorum. Kimse bana demiyor ki ya arkadaş ya gerçekten gerekli diye mi anlatıyorsun? Neye göre değiştirdin? Ya da içeriğine sen bunu anlattım ama gerçekten bu kazanımları elde edebildi mi çocuklar? hiç kimsenin hiçbir fikri yok yani maalesef bu konuda. O yüzden de programı yeniden tasarlayamıyoruz. Mesela bazı öğrenim hedefi var belki. Hiç sormuyoruz. Belki öğrenim hedefi gereksiz. Yanlış öğrenme hedefi belirledik. Ya da niye sormuyoruz yani? Bunu sormamamız bir hata. Maalesef ölçemediğimiz şeyler üzerinden hep gidiyoruz, konuşuyoruz.” (AT2)

“Tıp fakültesi eğitim şekli bir yıl önceden yani bu yılın haziran ayından itibaren biz de bir gelecek yılın ders müfredatı bir kitap halinde ön hazırlık olarak bize sunulur. Yani bizim programlarımız her yıl güncellenir. Bu hazırlık içerisinde her ana bilim dalı anlatacağı dersleri gözden geçirir. Biz de anlatacağımız dersler genelde komite bağlamında olur. Komitenin içerisinde de bir sistem incelenir. Mesela dolaşım sistemi, üreme sistemi, sindirim sistemi gibi o komitenin içerisindeki sistemdeki biyokimyanın olacak derse planlanır. Bu planlama gözden geçirilip kabul edildikten sonra şöyle söyleyelim. Eğitim yılı başladığından itibaren gün gün, saat saat, dakika dakika kimin nerede, hangi derste, kimden önce, kimden sonra anlatacağını bilir. Çünkü biz bir bütünü oluştururuz. “ (AT3)

“Eğitim programları esnek olmalı diye düşünüyorum. Çok katı ve gelenekçi bir yapı var. Özellikle diğer fakültelerden nasıldır bilmiyorum ama biz o şeyi kırmakta oldukça zorlanıyoruz.” (AT5)

“Kimsenin en ufak bir eğitim programına dahil ölçülebilir öğrenim hedefleri yok. Mesela bizim beyin cerrahisinde adam yazmış. Demiş ki beyin tümörlerini bilir. Ya tamam beyin tümörlerinin nesini bilir? Tanısını mı bilir? Tedavisini mi bilir? İşte radyolojik tanısını mı bilir? Bunlardan işte kaç tanesini sayabilir? Yani bilir dediğin zaman neyi bildiğini bana nasıl gösterebilir belirsiz maalesef.” (AT7)

“Bir öğretim sürecinde verilen öğretimin daha önce planlanması lazım. Bunların amacının kapsamının Kar ve zararın öğrenciye katkısının ve sonuçlarının ne olduğunu daha önceden programlamak lazım. Yani o gün o anda bir ders anlatmak değil de dersin amacı nedir? Kapsamı nedir? Öğretileri nedir? Sonuçlarda ne arzu edilir? Planlı ders anlatma programı olması lazım. Bizde maalesef düzgün hazırlanmış bir program yok.” (AT9)

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Derslerimizi düz anlatım, soru cevap ağırlıklı olarak yürüttüğümüzü düşünüyorum. Onun dışında çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine başvurabildiğimizi düşünmüyorum.” (AE1)

“Derslerimizi öğrenci merkezli yürütmeliyiz diyoruz ama bu öğrenci merkezlinin ne demek olduğunu biliyor muyuz? Dersi öğrenciye teslim etmek, öğrenci merkezli mi oluyor? Öğrenciye dönem başında anlatacakları konuyu dağıtıyorlar adına da öğrenci merkezli eğitim diyorlar. Çocuk bilmediği bu konuyu anlatıyor yani.” (AE4)

“Aslında şöyle. İnsanlar bundan yirmi yıl önce, elli yıl öncenin bakış açısıyla, perspektifiyle bugünkü Z kuşağı gençliğini değerlendirmeye çalışıyorlar. Yani aynı slaytlarla ders anlatıyorlar ya da sadece yazılarla dolu bir slayttan ders anlatıp öğrencinin o derse gelmesini ya da takip etmesini, aktif olmasını bekliyor, istiyorlar. Şimdi şöyle bir şey var. Eskiden biri sadece tıp fakültesi hocası diye bile ona saygı duyardı insanlar. Sadece o derse gidilmeli, o derste not tutulmalı buna artık böyle bakamazsınız. Şimdi Z kuşağı siz o saygıyı hak ediyorsanız o saygıyı veriyor. O ders dinlenilmeye

değerse gelip o dersi dinliyor. O yüzden bazı hocaların dersleri fulken bazı hocaların derslerine hiç kimse gelmiyor. Şu andaki eğitim anlayışıyla ilgili, eğitimle ilgili en büyük problem bu bence. Benim anlatmam gereken bir şey var. Bir konu var. Bir ham bilgi var. Bunu ben iki saatlik ders saatimin tamamını buna kullanarak öğrenciye anlatıyorum da anlatıyorum. Böyle bir öğrenciyi çekmek mümkün değil. Şu anda kimi eğitmeye çalışıyoruz çok iyi görmek lazım. Bu insanlar uzun metinler istemiyorlar. Uzun içerikler istemiyorlar. Sade, hedefe yönelik ve kolaylıkla işte tabletlerinden, telefonlarına ulaşabilecekleri bilgileri istiyorlar. Onlara çağa uygun olarak ders işlememizi istiyorlar bence de çok haklılar.” (AT1)

“Yani şu anda biz hala işte mesela diyabetin tanısını okulda anlatıyoruz ya. Bunu Harvard'ın hocası anlatıyor zaten, açsın oradan, izlesin ya da biz hazırlayalım içeriği. Evde istediği anda gündüz mü izlemek istiyor, gündüz, gece mi izlemek istiyor, gece izlesin. Ama ne yapalım? Okulda geldiği zaman karmakarışık zihni toplamaya sorularına cevap vermeye çalışalım. Mesela, burada endokrin dahiliye, farmakoloji, patoloji, oturma bir panel yapalım. Çocuklar gelsinler otursunlar. Birbirimizle tartışalım. Çocuklar bize soru sorsun. Yani ders saatini, o iki saati ben böyle hamallık kısmıyla değil de yapılandırmayla harca yayım Daha ince, daha o ham bilgiyi böyle heykeltıraş gibi şekillendirip gerçekten yerine oturabileceğim şekilde harca yayım” (AT3)

“Gençler şey istiyorlar. Çağın gereklerine uygun eğitim istiyorlar. Sürekli olarak slaytlardan ders dinlemek istemiyorlar. O yüzden benim önerim bir defa dijital okul yazarlık eğitimi verilmeli öğretim üyelerine. Bu korkunç önemli bir şey. Yani her yerden materyal bulabilmeli, çocukların ilgisini çekebilmeli, bir animasyon oluşturmalı. Örneğin derste ben tablet kullanıyorum. İşte şey yapıyorum. Yani dersi kendim yazarak, çizerek anlatıyorum. Slayt üzerinde bazı şeyler var. Geri kalanını ben çiziyorum. İşte bazen şekli ben çiziyorum yazısını yazıyorum. Onlardan tamamlamalarını istiyorum. Bu dönemde hala slayttan ders anlatıyorsak hani eğitim adına bir şeyleri yanlış yapıyoruz demektir.” (AT5)

“Yeni hocalarımız gerek Android teknolojisinde gerek işte görsel destek teknolojisi çok güzel bir şekilde kullanıyor ama bu da işte bir kuşak farkı mı ne bilmiyorum. Deneyimli hocalarımızda bunu göremiyoruz. Örneğin ben derslerimde modelleme tekniğini kullanıyorum. Bir işte kemik ya da kadavra üzerinden ilk yapının oluşumu üzerine senaryo ve modeller

kullanarak dersi işliyorum. Ama kuşak farkı olan hocalarımız ise aynı konuyu slayt üzerinden teorik bilgi olarak verip geçiyor.” (AT10)

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri uygulama dersleri koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bizim meslek bilgisi dersleri mesela sınıf yönetimini ayrı veriyorsun. İletişim ayrı veriyorsun. Öğretim teknik yöntemlerini ayrı veriyorsun. Şimdi ama öğretmen oraya gidince bütün hepsini beraber yapmak durumunda. Dolayısıyla hepsi ayrı ayrı teorik veri verdiği zaman öğrenci onu bağdaştırıp da bağlantı kuramıyor. Onu nerede kurabilir? İşte ancak uygulama da kurabilir” (AE2)

“Öğrenciler uygulamada ancak bizden dönüt alırlarsa alana hazır bir şekilde gidebiliyorlar. Bizden de dönüt almazlarsa oradaki öğretmen iyi bir öğretmen ya da yani doğru ya da yanlış davranışları olan bir öğretmen onu örnek alıp gidiyorlar çocuklar. O yüzden biz ne öğretmenlere ne okula ne de öğrencimize yönlendirme yapamıyoruz bu durumda çünkü biz de onlara düzenli gözlemlemeye gidemiyoruz az öğretim elemanı olduğu için ve çok fazla dersimiz olduğu için öğretmenlik mesleği uygulama dersine yeterince özen gösteremiyoruz. O yüzden yani uygulama dersleri bence niteliği etkileyen en önemli unsurların başında geliyor.” (AE6)

“Kaliteli öğretimin en önemli unsurunun yaparak yaşayarak öğrenme olduğuna inanıyorum. Bizim en büyük sıkıntımız, benim algıladığım en büyük sıkıntı derslerimizin teoriye dayalı olup, uygulamaya çok fazla yer vermemiz olduğunu düşünüyorum. Örneğin işlem öncesindeki çocukların gelişimsel özelliklerini çocuklara veriyoruz. Ama peki bu işlem öncesindeki çocukların gelişimsel özellikleri, bilişsel gelişim özgürlüğü bu çocukların öğretmenliği için ne anlam ifade ediyor? Bunların uygulaması yani uygulamaya geldiğimiz zaman bunlar nasıl karşılığı oluyor? Yani teorik bilgi bir tarafta. Bu tarafta bunların arasında müthiş bir boşluk var. Ben bütün bilgileri vereyim ve öğrencide bu bilgileri almış olsun. Öğrenci yarın sınıfa gittiğinde bu bilgileri birleştirerek nasıl uygulamaya dönecek nasıl transfer edecek belirsiz. O nedenle derslerle ilgili olarak gerekli teorik bilgi verildikten sonra mutlaka uygulamasının birebir yaptırılması gerekiyor.” (AE8)

“Bizim üçüncü sınıfta gözlem dersimiz vardı. Şu anda kalktı. Mesela bir drama dersimiz vardı. Drama dersleri eski müfredatta dört saattir, İki saat uygulama, iki saati teoriydi ancak şimdi tamamen teoriye döndü. Üçüncü sınıftaki gözlemimiz kalktı sadece dördüncü sınıfta uygulama yapabiliyorlar. Ya şimdi bırakın okul öncesini bir öğretmenlik mesleği için uygulama olmadan lisans eğitimi olamaz. Hele ki okul öncesi için bu hiç düşünülemez. Okul öncesi daha spesifik bir alan. Biz diğer branşlara göre daha farklıyız ve ben şu an ki programı çok fazla eleştiriyorum. Eleştirme sebepime gelince ise, zaten az olan uygulama derslerinden daha da uzaklaşıp neredeyse tamamen teorik derslere yönelmemiz. Evet, teorik dersler olmalı öğrenci öncelikle bilgileri teorik olarak almalı ve harmanlamalı ama sonrasında bu bilgilerini beceriye dönüştürebilmeli, planlama becerisine dönüştürebilmeli, uygulamaya dönebilmeli. Aksi takdirde biz öğrencileri uygulama becerisi olmayan öğrencilerin mezunu olduktan sonra neye neyin içerisine atıyoruz biliyor musunuz? Şimdi gittiği zaman öğrenci uygulamayı gitmiş olduğu okuldaki kendinden önceki gelen öğretmen arkadaşlarından öğreniyor ve orada yerleşmiş bir kültür oluyor ve bu kültürün etkisi doğru ya da yanlış devam edip gidiyor.” (AE9)

“Bizim mesela öğretmenlik uygulaması derslerimizin gözlemlerle birinci sınıftan başlayıp üçüncü sınıfta okul deneyimi, dördüncü sınıfta öğretmenlik uygulamasıyla perçinlenerek ve mümkünse bunun günlerinin çoğaltılarak yapıldığı bir eğitim sistemi istiyoruz. Biz yetiştirdiğimiz öğrencilerin uygulama ile harmanlanarak pişmesini istiyoruz.” (AE14)

“Öğretim teorik olarak verilmekte, uygulamaya yönelik etkinlikler geri plana itilmektedir. Üniversite ve meslek yaşamı ile ilgili temel beceriler uygulama faaliyetleri ile birleştirilmelidir. İlk sınıflardan başlayarak son sınıflara kadar uygulama (gerçek meslek deneyimi) faaliyetleri artarak devam etmelidir. Hatta son yıl, neredeyse uygulama içerisinde sürdürülmelidir. Bir öğretmen ilk yıl 1 gün, ikinci yıl iki gün, üçüncü yıl üç gün gibi devamlı artan bir sürede okullarda öğretmenlik deneyimini uygulamalıdır.” (AE15)

“Tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin temel tıp bölümünden sonra değil, en başından beri hasta ile iç içe olması gerektiğini düşünüyorum. Almış oldukları teorik derslerin en başından beri uygulama ile bütünleşmesi hatta uygulamanın daha ön planda tutulması ile hekimlik yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (AT5)

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim açısından disiplinler arası çalışma koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Biz dünya vatandaşı yetiştiremiyoruz yani çok yönlü, entelektüel, güçlü fark yaratabilen biz bilgiyi değil de bilgiyi kullanabilme becerisini önemsememiz lazım. Bu konuda zayıf hissediyorum. Bunun nedeni olarak da disiplinler arası çalışmaları başaramıyoruz maalesef. Öğrencinin alanıyla ilgili ya da ilgisi doğrultusunda farklı bölümlerden hatta farklı fakültelerden ders alabilmesi gerekiyor bence.” (AE9)

“Yani dikey yatay bilgi çok çok önemli. Şimdi mesela bizim tıpta şöyle bir geleneksel şey vardır. Yani Amerika'da bir eğitim modeli var tıp eğitim modeli diye bizim üniversite almış gelmiş onu. Öğrenci önce sağlıklı olanı öğrenmeli. Daha sonra hastalığı önce hani normal fizyolojik nasıl gidiyor? Sonra hastalık nasıl oluyor onu öğreniyor. İlk üç yılda hiç hasta görmeme, işte böyle klasik teorik bilgileri alma olarak ilerliyor sadece sonra dört, beş, altıda işte klinikte olma, klinik stajları alma falan olarak devam ediyor. Ya dünyada artık bu tamamen bitiyor. Yani çocuk birinci sınıftan itibaren hastalığı görmeli, bir yandan normal işleyiş olmalı elbette ama Çocuk işte beşinci sınıfa gitmeli, geri gelmeli, birinci sınıfta aldığı bir dersi tekrar almalı. Belki birinci sınıf öğrencileriyle beraber almalı. Bu yatay ve dikey entegrasyonları kesinlikle yapmak gerekiyor. Bir de çok fazla hani multidisipliner dersler vesaire olmalı bunlar eğitim açısından çok önemli. Yani mesela Beyin cerrahisi, nöroloji, fizyoloji, anatomi mesela bunlar aslında hep aynı şeyi anlatıyorlar. Yani bizde mesela o çok vardır. Mesela EKG'yi ikinci sınıfta fizyoloji anlatır sonra biyofizik anlatır. Üçüncü sınıfta kardiyolojiye giriş dersinde anlatılır. Dördüncü sınıfa gelir, dâhiliye anlatır, kardiyoloji anlatır. Ondan sonra altıncı sınıfa gider acili anlatır ama çocuk altıncı sınıfta hala düzgün EKG okumayı bilmez. Sebebi ne? Çünkü herkes farklı anlatıyor. Herkes kendi perspektifinden anlatıyor. Çocukta hani böyle bir kavram kargaşası oluyor. Nasıl yaklaşacağım? Ne yapacağım diye. O yüzden hepsi birleşip tek bir Oturumda bunu anlatmalı çocuğa bir defa bunu görmeli çocuk. Tek kaynaktan görmeli ve kafasında net bir imaj olmalı bu nedenle disiplinler arası çalışmalar acilen başlatılmalı öğretim için.” (AT1)

“Şu anda biz hala diyabetin tanısını okulda anlatıyoruz. Bunu branşlar olarak bireysel değil de endokrin, dahiliye, farmakoloji, patoloji gibi

branşların bir araya geldiği bir oturmuda anlatmış olsak ve her branş kendi açısından olaya baksa çocukların zihninde daha kalıcı olacaktır. Çocuklarda zihinlerinde yer alan soruları bizimle paylaşırsa, ham bilginin şekillenip yani bir heykeltıraş gibi yeniden oluşturulduğunu göreceğiz. Özellikle bizim tıp fakültelerinde branşlar arasındaki iletişim sağlanması öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasında oldukça önemli” (AT4)

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri bireysel farklılıkların dikkate alınması koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Eğitimde kaçırdığımız çok önemli bir konu var bireysel farklılıklar. Bedelini ağır ödeyeceğiz. Biri özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve biliyorsunuz pandemiyle beraber bu çocukların sayısı çok fazla arttı. Benim kendi oğlumda mesela öğrenme güçlüğü çıktı geçen böyle konuşuyoruz psikiyatryla. Hocam diyor mesela bazı belirtileri diyor, çocuklara bakıyorsun artık otizm belirtileri o kadar arttı ki diyor. Düşünebiliyor musunuz? Devlet buna hazır değil. Siz bu öğretim niteliği diyorsunuz ya. Nitelikle bireysel farklılıklar ilişkilendirilmelidir. Geleceği okuyamıyorsanız niteliği belirleyemezsiniz. Ve biz şu an geleceği hiç okuyamadık. Kısaca ifade etmek gerekirse bireysel farklılıkları dikkate alan bir eğitim sistemi olmadan niteliğin sağlanabileceğini söylemek pek mümkün değil.” (AE9)

“Yetişkinler kendi öğrenme dinamiklerini kullanmak istiyorlar. Evet. Kendi yöntemlerini işe koşmak istiyorlar. Onun için de her öğrenciyi amfiye sokmak ya da her öğrenciden aynı ödevi istemek yerine öğrenciyeye uygun öğrenci gelişimini destekleyen, onu yüreklendiren programların ve onların farklılıklarını dikkate alan öğretim elemanlarının çağımızın olmazsa olmazı olduğunu düşünüyorum.” (AE9)

“Tıp fakültesinden gelen öğrencilerin aslında bir gelecek projeksiyonları meselesinin çok sınırlı olduğunu düşünüyorum. Evet. Yani altı yıllık eğitimin sonunda birçoğu uzmanlığı tasarlıyor ama ben bunun yeterli olmadığını düşünüyorum. Yani altı yıl sonra nerede uzmanlık? Özel demeli, kamuda mı, üniversitede mi, sahada mı? Bütün bunların aslında kişinin kişisel gelişimi için de çok belirleyici olduğunu düşünüyorum. Yani örneğin memleketine dönüp pratisyen hekimlik yapacak bir kişiyle kendi üniversitesinde akademide kalmayı düşünen kişinin farklı dinamikleri olduğunu, farklı yönlerden desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Her

ikisinin de aslında kök hücre anlamında söylüyorum benzer temel bir eğitimden geçeceğini ama kişisel özellikleri ya da kişilik özellikleriyle farklı donanımlara sahip olması gerektiğini düşünüyorum.” (AT9)

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri seçmeli ders sayısı ve çeşitliliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Programda yer alan dersler standart. Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda farklı fakültelerden de seçmeli ders alma durumlarının olması lazım. Bizde genellikle seçmeli dersler zorunlu seçmeli olarak ilerliyor çünkü seçmeli ders sayısı çok az maalesef ve öğrenciler farklılıkları doğrultusunda ders seçemiyorlar. Mesela ben bugün bir ders açmak istedim çok fazla bürokrasisiyle uğraşıyorum ve hatta olumsuz cevap alabiliyorum. Hâlbuki Amerika’da bu böyle değil. Kararı ver ve aç.” (AE9)

“Derslerin sayısının maksimuma çıkması lazım. Şimdi bizde olmazsa olmaz şeyler vardır ama şimdi beşinci sınıfın derslerinden söylüyorum ben size. Göz hastalıkları stajı. Beyin cerrahisi var mesela. Çocuk beyin cerrahisi olmadığı sürece hayatı boyunca aldığı bilgiler hiçbir zaman işine yaramayacak. Ama herkes o stajı almak zorunda. Gözcü olmadığı zaman o şeyler hiçbir zaman işine yaramayacak ama herkes onu almak zorunda. Bunun gibi onlarca staj var. Benim önerim ise bunları birleştirmek yani dört beş stajı birleştirip bir blok yapmak. Diğerlerini de tamamen seçmeli hale getirmek. Bir tıp fakültesinde ya iki üç çok az seçmeli dersimiz var. Aynı tip doktor yetiştirmek istiyoruz. Ama gelenlerin hepsi aynı değil ve sonrasında da aynı kişi olmak istemiyorlar. O yüzden şey yapmamız lazım yani bizim onları gelecekteki hayatlarını hazırlamak istiyorsak bir temel bilgiler haricinde yer alan kısımların seçmeli olmasını sağlamak gerekiyor. Örneğin gelecekte beyin cerrahisi mi olmak onun stajını daha uzun süreli olarak almalı. Şu durumda her staja sadece iki hafta, üç hafta gidebiliyor. Bu da zihinlerinde bilginin yapılanmasına maalesef yetmiyor. Yapılması gereken ise oryantasyondur yani her stajın hocası gelir, hayatını anlatır. Ondan sonra zaten çocuğun kafasında bir şeyler var. Hani o branşa gidip gitmek istemediğine dair. Ondan sonra ve çocuk evet ben bu yani bana uygun karakterime uygun falan der, stajı seçer ve kafasına uyarsa kariyerine oradan devam eder, yok uymazsa der ki ben bunu çok istiyordum ama hata etmişim der ve başka bir staja yönelir.” (AT1)

“Özellikle bizim tıp alanında kimdi? Tam hatırlayamayacağım sözün sahibine ama diyor ki sadece bilginin aktarıldığı, değerlerin aktarılmadığı bir sistem, kişiyi sadece daha zeki bir şeytan yapar diyor. Yani siz bir insana nükleer fizik öğretebilirsiniz, ama onunla işte MR cihazı mı yapacak? Tomografi mi yapacak? Yoksa atom bombası mı yapacak? Bunun kararını verdiren şey onu öğreten hocanın aynı zamanda ona verdiği bu işte insani değerlerdir. Biz işte fakültede bunu kaybediyoruz. Bu nedenle seçmeli ders olarak değerler ve etikle ilgili derslerin mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca değerlerle ilgili sosyal projelerin hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Bu yurt dışında uygulanıyor aslında öğrenciler örneğin bazen huzurevine gidiyorlar, bazen çocuk esirgeme kurumuna gidip çalışıyorlar aslında yaşadıkları toplumun öz değerleri ile yüzleşiyorlar.” (AT1).

Bizim işimizde genellikle sağlık sorunu yaşayan insanlarla muhatap oluyoruz. Özellikle ağrıya sahip veya sağlık sorunu olan insanları rahatlatarak, iletişim kurulması gerekmektedir. Öğretim sisteminde bu sorunu çözmeye yönelik seçmeli derslerin eklenmesini önerebilirim.” (AT2).

“Değerlerin aktarımında çok ciddi kayıp var diye düşünüyorum. Birey hoca olduğu zaman o kopmuş zincir orada da devam ediyor, o da aktaramıyor, ya da çalışma hayatına başladığı zaman işte sadece hastayı gören, işte dokunmayan bile sadece tedavisini ilacını verip gönderen yüzü asık yaptığı işten hoşlanmayan bir insanlar haline dönüşüyoruz. Bu nedenle her fakülteye mutlaka değerlerle ilgili derslerin eklenmesinin zorunlu hale geldiğine inanıyorum.” (AT4).

“İnsanlara karşı tutum ve davranışlarının sağlanamamasıdır. Özellikle bu durum, Tıp, Diş Hekimliği ve Hemşirelik gibi alanlarda kendini göstermektedir. Bu nedenle bu fakültelerde İnsanlarla doğru iletişim becerilerinin geliştirilmesi için bu konu ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerekiyor.” (AT9).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri hazırbulunuşluk koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Yükseköğrenime başlayan öğrenciler için en kritik noktanın gereksinimlerinin iyi anlaşılması, iyi analiz edilmesi, hazır bulunuşluklarının ve beklentilerinin çok iyi analiz edilmesi gerektiğini düşünüyorum”. (AT8)

“Kimileri tıp fakültesine çok uygun değil. Yani mesleği tanımadan geliyorlar. Yüksek puan aldıkları için ya da yönlendirmeye, aile ya da çevre yönlendirmesi Tıp Fakültesi'ne geliyorlar ve kimi zaman görüyorum, çok başarılı öğrencilerim, belki başka bir kulvarda çok başarılı olacakken burada vasatı oynadığını ya da zorlandığını ve çok mutlu olmadan devam etmek zorunda kaldıklarını. O yüzden birinci saptamam bence tıp fakültesi için birinci saptamam, hazır bulunuşluğun belirlenmesi nitelikli eğitimin olmazsa olmazıdır.” (AT13)

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri akademisyen rehberliğine ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Rehberlik hizmetimiz sanki birazcık bilgiye ulaşmadaki rehberlik hizmeti ile sınırlı kalıyor. Oysaki danışman hocanın öğrencilerini kariyer anlamında olabilir, sosyal anlamda olabilir tanıyıp üniversite süreci boyunca önderlik etmesi yol göstermesi gerekiyor.” (AE9)

“Tıp fakültesindeki bulunan hocaların aslında bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşmada rehberlik eden, bilgiye ulaşma yollarını gösterebilen, belki araştırma noktasında vizyon geliştirebilen kişiler olması gerekiyor. Bu süreçte bizde uygulana bir model var öğrencilerin danışman hocası oluyor ve her ay düzenli olarak öğrencilerle görüşüyorlar ama sadece akademik anlamda değil öğrencinin tüm yaşamıyla ilgili ya da psikolojik süreçleriyle ilgili takiplerini yapıyorlar.” (AT1).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim için gerekli alt yapı koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Atölyelerimiz yok, materyallerimiz sınırlı bizim üniversite için örneğin bir sanat atölyemiz olsun isteriz ama çalışma yapacağımız atölyelerimiz yok. Bilgisayar laboratuvarlarımız falan çok sınırlı çünkü gruplarımız çok kalabalık ve bu da problem yaşanmasına sebep oluyor.” (AE3).

“Yönetimler hep der ki eğitim fakültesi çok önemli. Sizler çok önemlisiniz ama üniversitede finansı olmayan fakülte bizizdir. Çeşitli binalara dağıtılmış, çeşit binalardan birer koridor alınmıştır ve bölümler oralara dağıtılmıştır. Lise binası gibi küçük küçük sınıflar. Yani son zamanlara odaklanacak olursam artık kâğıt kalem bile sorun olmaya başladı. Kâğıt bulmakta dahi zorluk çektiğimizi söyleyebilirim. Yani artık malzeme bırakın hani araştırmalar için desteği filan. Sınav kâğıdını bazen bulmakta zorlanıyoruz. Onun dışında psikolojik danışma odalarımız vardır bizim. Yıllardır bodrum katta rutubetli, karanlık yerlerde yer alıyor orada danışma hizmetinin verilmesi imkânsız. Bizim üniversitenin adına hiç yakışmayacak tarzda araç gereçler, fiziksel ortamlar, sınıflar. Maalesef. Mesela bu dönem şöyle size söyleyeyim, girdiğim sınıfta işte PowerPoint açacağım, yani PowerPoint girip ders anlatacağım. Bilgisayar açılmadı. Her sınıfında böyleydi. Bilgisayar açılmıyor. İlerlemiyor, tıkanıyor. Fiziksel imkânsızlıklar aslında sizin de tamamen motivasyonunuzu düşürmüştü oluyor. Konsantrasyon etkilenmiş bu kadar olmamalı diyorsunuz.” (AE1).

“Alt yapı yetersizliği niteliği etkileyen etmenlerden bir tanesi ve eğitim fakültemizde alt yapı sorunları mevcut. Bu durum fen eğitimiyle ilgili olan birimleri için de geçerli, bunu her türlü teçhizat her türlü donanım, bir bilgisayar, bir yazılım programı olarak da düşünebiliriz. Elektronik kaynaklara ulaşıyoruz ama kütüphanelerin elektronik kaynaklarla donanımlı olması, anlaşılır olması son derece önemli. Bu malzemelere ulaşım kolay olmalı örneğin kitap desteği verilse, fotokopiye ulaşılması kolay olsa, kaynaklara ulaşılması konusunda ise hangi siteye girersek girelim ücretsiz erişim sağlansa niteliğin daha da yükseleceğini düşünüyorum.” (AE5).

“Sınıf büyük de olsa klima çalışmıyor. Sınıflar çok kalabalık olduğunda nefes alamıyoruz içeride. Klima çalışsa çok gürültü yapıyor. Önde biz kürsüde konuşurken amfide, arkadaki öğrenci sesimizi duyamıyor, genellikle mikrofon çalışmıyor. Teknoloji cihazların kullanılabilir durumda olması oldukça önemli bu noktada. Kısaca ifade etmek gerekirse Ortamdaki ses, ışık, her şeyi etkilediği gibi niteliği de etkiliyor.” (AE6).

“Derslik sorunuz var çünkü öğrenci sayılarımız elli, altmış bandında istememize rağmen çeşit yüze kadar çıkıyor. Örneğin ana dal, yan dal, yatay dikey geçişler deyince yüze kadar çıkmaya başladı. Sınıf daha bulmakta zorluk çekiyoruz.” (AE14).

“Yani çocukların tıp fakültesi öğrencisinin fiziki derslikleri, kantinleri yetersiz maalesef. Mesela bizim yemekhaneyi aşağı taşımak zorunda kaldık. Bodrum'daki bir yer yemekhaneye dönüştürüldü. Yani bu binada yedi yüz elli öğrenci oluyor. Birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf. Yani o çocuk yemek yiyecek, derse girecek, çıkacak, yemekhanelere gidip yemek yiyecekler ama maalesef biz yemekhaneyi bile sınıfa dönüştürüyoruz. Mesela bir de bizim yazın da eğitimimiz devam ediyor. Yani pandemide dördüncü sınıf, beşinci sınıf altıncı sınıf buradaydı. Dolayısıyla alt yapı olanaklarının yeterli olması gerekiyor.” (AT3).

“Bakın bizim burada en çok eleştirdiğimiz şey kamyon geçiyor, niye buraya kampüse yapılmadı diye zıplayıp duruyoruz. Çünkü eğitim verdiğiniz ortam nezih olmalı. Örneğin hava sıcak oluyor ya da pandemi dönemi havalandırmanız lazım sınıfı pencereyi açacağız gürültü oluyor açamıyoruz, çünkü bir kampüsün içerisinde değiliz. Açtığınız zaman dersi bırakmak zorundasınız çünkü sesten öğrenciler duyamıyor, odaklanamıyor. Kapıyı açmış olsak koridorda çok fazla sınıf var ve koridor çok dar diğerleri ders işleyemiyor.” (AT9).

“Bu doğrultuda nitelikli eğitim verilerek, gerekli donanımlar (uygulamalı derslerde laboratuvar şartlarının artırılması, gerekli ise staj imkânının sağlanması gibi) sağlanmalıdır. Ders anlatımı için Öğretim Üyelerine PowerPoint dışında, gelişmiş teknolojileri kullanma imkânı sunulmalıdır. Uygulamalı derslerde uygulama araç ve gereçlerinin, kimyasal malzemelerinin yeterli olması zorunludur. Bilgisayar temelli sistemlerin geliştirilmesi nitelik açısından oldukça önemlidir.” (AT14).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim elemanlarının niteliği ve sayısı koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Diğer taraftan alanda yetişmiş akademisyenlerin özellikle norm kadro meselesinden dolayı farklı alanlardakilerin farklı farklı alanlarda yer aldığını görüyoruz. Kendi uzmanlık alanlarının dışında. Bu da kaliteyi düşüren diğer bir unsur olarak karşımıza çıkıyor.” (AE2).

“Ayrıca akademisyen sayılarının nitelikli bir şekilde artırılabilmesi lazım. Akademisyen sayısının az olması ders yükünün fazla olmasına neden oluyor

bu da niteliği azaltıyor. Ayrıca bence her yere doktora programı açılmaması gerekiyor, bu durum niteliğin sorgulanmasına neden oluyor.” (AE3).

“Ne kadar donanımlı, yeterliyiz ve Türkiye’de de birçok eğitim fakültesi var var. Dolayısıyla karma gelen hocalarımız değişik eğitim fakültelerinden yetişmiş insanlar var ve aldıkları eğitimin niteliği de farklı bence. Dolayısıyla verdikleri öğretimin niteliği de farklı. Ayrıca hocaların eğitime yönelik ya da araştırmaya yönelik olarak farklı farklı eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri gerektiğini düşünüyorum.” (AE5).

“Yeri geldiğinde deniliyor ki şu dersi senin vermen gerekiyor. Yani bu dersle ilgili alakam yok, önceden vermemişim. Belki öğrencinin bu konuda liseden benden daha çok bilgisi var. Bir kitabı alıp da o kitabın kölesi olarak o kitabı baştan sona anlatmam yani hâkim olmadığım, alanım olmayan bir konuyu anlatmam doğru olmuyor, kaliteli olmuyor. Bu düzen içerisinde bizde öğrencilere daha fazla ne verebiliriz ne yapabiliriz, ilgilenemiyoruz maalesef.” (AE7).

“Süreç içerisinde öğretim üyelerinin yeterliği de ayrı bir sorun. Yani üniversitenin üniversiteli olması gerekir. Yine bu süreçte yaşanan en önemli sorunlardan bir tanesi de unvanla bu iş olmuyor. Profesörlük mü profesyonellik mi? Profesyonellik. Bir kere mesleki adanmışlık grubu çok önemli ama maalesef bizim öğretim üyelerimizin bazılarında mesleki adanmışlıkta bir düşüklük var. İşini sevmeden slayt okumanın yeterli olduğunu düşünen öğretim üyeleri mevcut, iş tatmini ve doyumunda bir düşüklük var. İşini sevme noktasında bir düşüklük var. Yani niteliği en büyük etkileyen konulardan bir tanesinde mesleki adanmışlık bence”. (AT4).

“Üniversiteye düşen sorumluluk altyapı ve öğretim üyesi kalitesinin artırılması için kurum içi eğitimlerini de artırılması lazım. Kurum içi sürekli eğitim verilmeli. Dil probleminden tutun da öğretim yöntem teknikleri ve bilimsel araştırmaya kadar tüm üyelerinin zaman zaman yurt dışına gitmesi, kongrelere katılması, eğitim için belli sürelerle yurt dışına gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum. Güncel gelişmeleri takip etmesi açısından.” (AT7).

“Kendi fakültemiz olmadığı için biz entegre çalışıyoruz. Hani biz hem derslere gidiyoruz hem bu tarafta sahada çalışmamız gerekiyor. Sahada çalışırken mevcut durumdan sıkıntı oluyor. Çünkü bir sürü nöbetim var. Bir sürü polikliniğim var. Bakanlık diyor ki sen diyor benim adamımsın

burada çalışacaksın. Fakülte dedi ki benim adamsın burada ders vereceksin. Eee ben ikiye bölünemiyorum. Böylece hani iki tarafa da aslında tam verimli olamıyoruz. Bu entegrasyonun bir sorunu. Bu bizim gibi kırkın üzerinde yerde var. Bütün bizim gibi olan entegre yerlerde aynı sorun var ama bir türlü bunu aşmıyorlar. O yüzden çok verimli olamıyor. Hocalarımız özveriyle yapmaya çalışıyorlar ama bir yere kadar çünkü o insanın sosyal hayatı da var, ev hayatı da var. Mesela nöbetten çıkıyor sabah derse gidiyor. Bu adam ne kadar verimli olabilir? Öyle düşünmek gerekiyor. Sayı da yetersiz.” (AT11).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğrenci sayısı koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“İlk duyduğumda zaten zihinde beliren sorun kalabalık sınıflar. Öğretim üyemizin ve kapasitemizin Çok üzerimizde öğrenci en büyük sorunlardan birisi. Yani yetmiş seksen ila doksan kişilik sınıflarda teorik dersler yapıyoruz. Bunun niteliği düşürdüğünü düşünüyorum. Çünkü şöyle öğrenciyi bireysel olarak takip etme güçleşiyor. Yani grupta bir otuz kırk kişilerden bahsediyorum. Uygulama derslerinde şubelere ayırma yapıyoruz ve daha az sayıda öğrenci oluyor ama uygulama dersi kapsamında değerlendirdiğimizde yine çok fazla oluyor. Teorik derslerde ve uygulama derslerinde öğrenciyi takip edemediğimi düşünüyorum. Yeterince takip edemediğim ondaki ilerlemeleri yeterince gözlemleyemediğimi düşünüyorum.” (AE1).

“Bizde sınıflar çok kalabalık oluyor. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı da niteliği etkileyen yine önemli bir unsur ve bu sayı maalesef çok fazla eğitim fakültelerinde, bizim üniversitemizde aynı durumda tüm diğer Türkiye'dekiler gibi. Ve biz her dönem YÖK'ten hani kontenjan bize soruluyor. Kaç kontenjan istersiniz diye. Biz otuz yazıyoruz, daha önce elli yazıyorduk. Yüz geliyordu. Şimdi otuza düşürdük, yine yüz, yüz on geliyor. Ondan sonra yatay geçişli, dikey geçişli gelen öğrenciler oluyor. Farabi öğrencilerimiz oluyor. Üniversitemiz çok tercih ediliyor tabii ki. Diğer üniversite öğrencileri tarafından onlara da hak vermek istiyoruz ve bizim sayımız birden yüz yirmiye çıkıyor bu durumda da nitelik maalesef sağlanamıyor.” (AE6).

“Ve bizim okul öncesi eğitim ana bilim dalında en önemli derslerimizden biri öğretmenlik uygulaması. Sayı fazla olunca bunların okullarda izlenip onlara dönüş verilmesi gerekiyor. Öğretim elemanı sayısı az ve öğrenci sayısı da oldukça yüksek olduğunda uygulama derslerini takip edemiyoruz. Bu durum bizim uygulama sürecini takip etmemizi, öğrencilerimize yerinde, zamanında dönüş vermemizi de etkiliyor ki aslında öğretmenlik uygulamaları dört yılımızın en önemli dersleri.” (AE8).

“Bunu eğitim fakülteleri açısından düşündüğümüzde bence öncelikle kontenjanların düşürülmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela şimdi benim lisanslı fen bilgisi grubunda ve bilgisayar eğitiminde program geliştirme dersini sekiz kişiyle ders yapıyoruz. Verimli geçiyor, öğrencilerle birebir uygulama yapıyoruz ama diğer farklı bölümlerden, sosyal bilgilerde, PDR’de ise mevcut elli kişi, elli kişi olunca öğrencilere ben uygulama ödevi veriyorum. Bir program tasarımlarını istiyorum. Bu kapsamda ihtiyaç analizi yaptırıyorum, hedefler yazıyorlar, bilgi tabloları hazırlıyorlar. Bunlar da tek tek incelenmem lazım. Çünkü bu çocukların ilk program geliştirme deneyimi. Öyle olunca da mesela fen grubundaki verimi elde edemediğimi düşünüyorum.” (AE10).

“Mesela radyoloji stajında görüntüler üzerinden simülasyon tarzında bir sınav yapmaya çalışıyoruz ama bunlar ekstra efor isteyen şeyler çünkü öğrenci sayıları oldukça yüksek. Hal böyle olunca da öğretim üyelerimiz yeterince zaman ayıramıyor çünkü bu tarzda yapılan sınav günler sürüyor. Örneğin ben öğrenciyken böyle yüz yıl önce falan, sayımız çok makuldü ve sınav uzun uzun sohbet tarzında, sözlü olarak yapılırdı. Şimdi öyle bir şey maalesef mümkün olmuyor çünkü sınav günler sürüyor.” (AT1).

“Nitelik bozan en önemli unsur benim gözümde öğrenci sayısı. Şimdi bizim sınıflarımız iki yüz elli kişilik. Mikrofonlarla ders anlatıyoruz. Buradaki ben asistanlığımda yanlış hatırlamıyorsam doksan öğrenciyle ders yapıyordum. Laboratuvar derslerinde de ikiye bölüyorduk 40-45 öğrenci oluyordu. Öğrenci sayısı az olduğu içinde tüm aşamalarını takip edebiliyorduk şimdi ise laboratuvar derslerinde sınıfta oturacak yer olmuyor. Üçüncü sınıftan itibaren hastayla uygulamaya gidiyor. Uygulamalar beceri laboratuvarında, çocuğun meslek hayatı boyunca kullanacağı elini yıkama, eldiven giyme, tansiyon ölçme, kan alma gibi temel becerilerin öğretildiği dersler ve sayı fazlalığından dolayı biz öğrencileri bire bir takip edemiyoruz.” (AT3).

“Hastanedeyken hasta başı eğitimlerinde bir hocanın peşinde otuz öğrenci denk gelmiştir size de. Yani on öğrenci, yirmi öğrenciyle bir hastanın başına gidip hoca hastaya vizite yaparken o arada eğitim de yapıyor, usta çırak ilişkisi olmazsa olmaz tıpta. Öğrenci sayısı o kadar fazla ki hoca bu süreci tam olarak yürütemiyor, hasta bu durumdan rahatsız oluyor. İkincisi her çocuğun üç aşağı beş yukarı cerrahi dallarda bir ameliyat görmesi, bir uygulama görmesi şart ve sayı o kadar fazla ki tüm öğrencilerimizi ameliyata almamız mümkün olmuyor. Eğitim açısından da sizler eğitimcisiniz. Bu kadar kabalık, sınıflarda beceriye dayanan bir eğitimi yapmak çok zor.” (AT4).

“Öğrenci sayılarının belki YÖK’ten kontenjan olarak düşürmesi gerekiyor eğer nitelikli hekimler yetiştirmek istiyorsak öğrenci sayısının yüz yirminin üzerine çıkmaması gerektiğini düşünüyorum sınıflarda.” (AT5).

“Nitelik için öncelikle tıp fakültelerindeki öğrenci sayıları düşürülmelidir. Yaklaşık her sene üç yüz elliye yakın öğrenci alınıyor. Üç yüz elli kişiye aynı sınıfta ders anlatıyoruz ve bu şekilde etkin, verimli ders yapılması çok zor.” (AT6).

“Hastanenin kaldırılacak kapasitenin üzerinde öğrenci olması bizi zorluyor. Gerek ders yönünden gerek akademik kadro yönünden planlı olarak öğrenci alınması gerekiyor. Öğrenci sayısı fazla olunca öğrenciler sezaryen ve normal doğuma dahi giremiyorlar çünkü yüz yetmiş beş tane öğrenciye ameliyathaneye ikişer gün ikişer gün koymaya çalıştığım zaman ister istemez en fazla yirmi öğrenci giriyor sonra ne oluyor dönem bitiyor. Ameliyathanenin de belli bir kapasitesi var.” (AT10).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğrenci niteliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Biz öğretmen yetiştiren bir fakülte olduğumuz için en baştaki problem saten YKS puanıyla yerleşmeleri. Çünkü bir insanın bilgisinin olması onu ifade edebileceği ve öğretmenlik bir becerilerine sahip olacağı anlamına gelmiyor. O yüzden Eğitim Fakültesi’ne girerken tıpkı güzel sanatlarda olduğu gibi bir mülakat sisteminin getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Daha sonra öğrencilere baktığım zaman örneğin kitap okuma alışkanlığı

olan öğrencimiz hemen hemen hiç yok. Maalesef kaliteli öğrenciler gelmiyor artık.” (AE3).

“Öncelikle öğrencilerin alınma profillerinden ben yola çıkarak şunları söylemek istiyorum. Eskiden yapılan ÖSS sınavı bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt edebiliyordu bence. Örneğin biz o sınavın yüzde %80 yaparak üniversiteye girebiliyorduk ama şimdi maalesef çok az netle girebiliyorlar. Bu da maalesef öğrenci niteliğini düşürüyor. Bu durumda karşımıza her öğrenci üniversiteli olmalı mı? Her öğrenci öğretmen olmalı mı? Sorusu çıkıyor.” (AE4).

“Gelen öğrencilerin niteliği çok belirleyici. Ülkemiz için nitelik söz konusu olduğunda bunu hemen ortaöğretimin niteliğine bağlamamızda mümkün olacaktır. Çünkü ortaöğretimden alıyoruz öğrencilerimizi ve standardın maalesef belli ölçülerde düştüğünü görüyoruz. Biz daima yüzdelik dilime göre üst grup öğrenciyi aldığımızı iddia ediyoruz ama mevcudun bu durumu yansıtmadığını görüyoruz. Verdiklerinizi almaları, onunla entegre kurmaları, onun üzerine bir şey katmaları, kritik düşünceleri, bütün bunlar öğretimi etkileyen ve dinamikler olarak değerlendiriyorum. Bakıyordunuz ödevlerinizin niteliği çok düştü, sınav kağıtlarında verilen cevapları göreceksiniz olursanız, okuyacak olursanız çok içler acısı bir durumdayız.” (AE5).

“Üniversiteye gelen öğrencilerin de kalitesi önemli. O da şöyle bizim okul öncesi öğretmenliği eşit ağırlık puanıyla alınıyordu. Bu dönemde öğrenci niteliğimiz daha iyi, daha kolay anlayan daha sorumluluk sahibi, daha adanmış, hedefi olup o hedefinde ilerleyen öğrencilerimiz vardı. Daha sonra sözel puanla alım başlandı. O dönemde çok düştü öğrenciler arasındaki farkı çok gördük biz. O nedenle YKS sınavının çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (AE6).

“Öğrencinin niteliği son zamanlarda çok düştü git gide de her yıl düştüğünü fark ediyorum. Ben hani önceki yıllardan da sorularda değerlendirmede özellikle çok fark ediyorum bunu. Hani önceki yıllarda sorduğum soruya daha kolay yanıtlar alabiliyordum aynı içerik aynı soru ama öğrenci başarısı düşüyor. Bunun nedeni tabii yüzde dilimin değişmesi de olabilir diye düşünüyorum bir de biyoloji öğretmenliğinin atamasının olmaması da negatif etki yaratıyor bence.” (AE13).

“Bence öğrenci niteliğinin her geçen gün arttığını düşünüyorum. İnsanlar şöyle diyorlar. İşte bizim hocalarımızda da var tıp fakültesine gelen

çocukların her geçen gün kaliteleri düşüyor. Fazla üniversite açılıyor, daha fazla öğrenci kabul ediliyor falan, ben buna katılmıyorum aslında. Bizim dersler Sekiz kırkta başlar. Yani bu pandemiden önce normal zamanda beş buçuğa kadar sürüyor. Eee kim dayanabilir buna? Ve aylarca böyle devam ediyorsun. Sürekli birileri gelip bir şey anlatıyor. Ama kimse size anlattığımı anladın mı? Bunun yorumu nasıl? Bunu nerede kullanacaksın? Ne yapacaksın? Sormuyor. Sorun bu. Yani sorun şu. Öğrencilerin niteliğinde bence bir azalma yok. Ama biz onlarla aynı dili konuşmuyoruz.” (AT1).

“Niteliği etkileyen etmenlerden bir tanesi de öğrenci kalitesi olabilir. Bizim en büyük sorunumuz, yabancı uyruklu öğrenciler. Adamlar doğru dürüst Türkçe bilmiyorlar ve siz onlara tıp eğitimi vermeye çalışıyorsunuz. Örneğin bizim komiteden kalan öğrencilerimize baktığımızda yaklaşık yüzde sekseni yabancı öğrencilerden oluşuyor ve bu durum tüm eğitim sistemini etkiliyor.” (AT8).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri meslek seçimindeki bilinç koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Eğitim fakültesine, öğrenci seçerken, aynı tıp fakültesinde olduğu gibi bir yüzdelik dilimin ön koşu olarak koyulmuş oldu. Zaten bir zamanlar öyleydi, bu yapıldı geçmiş yıllarda. Türkiye'nin eğitim sistemine baktığınız zaman çok değişkenlik gösteriyor. Bir zamanlar benim dönemim yani, üniversite sınavındaki en iyi puanlı öğrenciler eğitim fakültelerine alınırdı. Matematik öğretmenliği, tıpla eşdeğerdi. Hukuk fakültesi, edebiyat öğretmenliğine eş değer. Öğretmen okulları vardı. Öğretmen okullarının devamıyız biz. Anadolu Öğretmen liselerine çevrildi. Şu anda fen liseleri diye geçiyor biz ve dediğim gibi bunlar tıpa gidebilecekken, mühendisliklere gidebilecekken hukuk fakültelerine gidebilecek sözel ve sayısal alanın en yüksek puanlı yerlerine gidebilecekken eğitim fakültelerine gelirdi. O dönemlerde bir adanmışlık vardı öğrencilerde, şimdi ise rastgele puanı tuttuğu için gelen ve gerekli motivasyona sahip olmayan öğrenciler var. Öğrencilerin birçoğu istekleri doğrultusunda değil, puanları doğrultusunda geliyor ve kendilerini mesleğe ait hissetmiyorlar bu da maalesef niteliği etkiliyor.” (AE6).

“Özellikle son yıllarda KPSS kaygısının çok fazla olduğunu düşünüyorum. Bu öğrencilerin motivasyon da oldukça düşürüyor. Mesela son sınıflarda derslere yönelik motivasyonda bir düşüş var. Öğrenciler puanları yettiği için ve fakülteyi sadece bitirip başka mesleklere yönelebilmek için geliyorlar bu da maalesef meslek aidiyetini oluşturmuyor. Örneğin geçenlerde ders anlatırken öğrenci bu bilgiler bizim işimize yaramayacak ki dedi. Bende sen öğretmen olmayacaksın herhalde dediğimde evet ben polis olmak için geldim cevabını aldım ve çok üzüldüm.” (AE10).

“Amerika'da nasıl bir tıp eğitimi var? Bir defa hani liseyi bitiriyorsunuz. Sonra koleje gidiyorsunuz. Kolej dediğiniz yer nasıl bir yer orada? Tamamen felsefe, işte sosyoloji, daha kültürel, daha kişisel gelişiminizi arttırabileceğiniz etkinliklerin yer aldığı örneğin fotoğrafçılık, sanat tarihi vesaire derslerinin verildiği yer. Yine işte fizik alıyorsunuz, belli bilim yani akademik şeyler de alıyorsunuz. Ama orada ne oluyor biliyor musunuz? Üç yıl yaşınız büyüyor. Olgunlaşıyorsunuz. Hayatı deneyimliyorsunuz bir de orada aileler çok fazla destek olmadığı için insanlar çalışıyor. O üç yılda tamamladınız ya sonra tıp fakültesine başlamiyorsunuz. Kazanırsanız o hakkı bizim temel tıpta yer alan konuların aktarıldığı bölüme geçiyor ve orada da bir üç yıl eğitim alıyorsunuz. On beş yaşında liseyi bitirdiğinizi düşünün. On sekiz yaşınızda koleji yirmi bir yaşınızda, yirmi iki yaşınızda bitirmiş oluyorsunuz. Ve artık Nasıl söyleyeyim? Hayata dair bir şeyler biliyorsun. Ya tıp fakültesinde istiyorsanız bunu gerçekten istediğiniz için gidiyorsunuz. Yani çok para kazanabileceğiniz için, ya da işte ne bileyim işte belli bir prestij için değil. Ondan sonra daha az nöbet tutmak, daha fazla para kazanmak gibi bir şeyi gerçekten istediğiniz için yani yaş olarak da belli bir olgunluğa ulaştığınız için gidiyorsunuz ve mesleki adanmışlığınız çok daha fazla oluyor. Kendimden örnek verecek olursam eğer, ben tıp fakültesini on yedi yaşında kazandım, buraya geldiğinde on yedi yaşındayım. On yedi yaşında bir insanın hayata dair yani tıbbın gerçekten önemine dair bir şey geliştirmesi çok çok zor. O yüzden bizim öğrenciler bir ders anlattığınız zaman şunu sormazlar bize. Ya bu hayatta nerede işime yarayacak? Ne kadar işime yarayacak diye sormazlar. Bu sınavda çıkacak mı diye sorarlar. İşte bu iki sorunun arasındaki farkın bence en önemli şeylerinden biri kişisel olgunlaşma, gelişim çok yavaş ve geç bizde, O nedenle de tamamen meslek bilincine odaklanamıyorlar. Tıpa puanı tuttuğu için gelen mezun olduktan sonra da

en az nöbette en az çalışarak en yüksek ücreti kazanabileceği bir şeye odaklanmış bir hekim grubu mezun oluyor. Ama istediği şey ha gerçekte o değil ki. Belki gerçekten çok böyle çok çalışmayacağı, sefil olacağı bir yerde daha mutlu olacak, ama bunu bilmiyor. Kişisel olarak bunu çözümleyemiyor. O yüzden de yani mesleğine dört elle sarılamayan sadece hani böyle zeki olduğu için fakülteye gelmiş bir grup insanla karşılaşıyorsunuz.” (AT1).

“Kimileri tıp fakültesine çok uygun değil. Yani mesleği tanımadan geliyorlar. Yüksek puan aldıkları için ya da yönlendirmeye, aile ya da çevre yönlendirmesi ile tıp fakültesine geliyorlar. Bununla ilgili çok yaşanmışlıklar var gözlemleyebiliyorum, öğrencilerim, belki başka bir kulvarda çok başarılı olacakken burada vasatı oynadığını ya da çok zorlandığına tanıklık ediyorum ve çok mutlu olmadan devam ettiklerini düşünüyorum O yüzden birinci saptamam bence tıp fakültesi için birinci saptamam, hazırbulunmuşluğun belirlenmemesi diyorum. Buradan başlayarak devam edersek de kendi hedefini çok netleştirmemiş ne olacağı ne olmak istediğini, netleştirmemiş bir öğrenci doğal olarak motivasyon kaybı yaşayabiliyor o nedenle mesleği tanımayarak gelmeleri onların hayatını etkiliyor.” (AT13).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim hizmetinin denetimi koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Akademisyenlerin de bir şekilde denetime tabi olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çok fazla özerk bir yapıya sahip olduğu için yaptırımı yok. Akademisyen girip sadece dersinde slaytını anlatıp çıktığı zaman dersini anlattım diyebiliyor örneğin bir materyal dersi diyelim, ödev veriyor ve on dört hafta geçmiş, arada hiçbir şey işlememiş. Ondan on dördüncü hafta gidip final ödevi alıyor. Bu şeyler olmaması lazım. Bir denetim mekanizması muhakkak bir şart. Kısaca akademisyenlerin denetiminin, ders denetimlerinin yapılması bence şart.” (AE3).

“Akademi de sıkı bir düzen olması lazım. Yani belli bir kriterlerin olacak. Sağlayamadın mı? Eyvallah, hoşça kal denebilecek, böyle olmadığı sürece, yani değişmez. Bunun için de yurt dışı eğitimi mecbur olmalı.” (AE4).

“Yaptırımların olması lazım. Yılsonunda dosyanı getir. Ne yaptın? Nerede ne çıkardın? Ya da öğrenci görüşleri yani notları olmalı. Bir şekilde öğretmene not verilmesi lazım ve birkaç kez o akademisyen kendini düzeltmiyorsa eyvallah denmesi lazım. Akademisyenin bu işin çok ciddi olduğunu bilmesi lazım. Dışarıda işim var, ben oradan paramı kazanayım, arada bir de geleyim, gibi bir dünya olmamalı. Bunların aşılması için de yaptırımların olması lazım.” (AE7).

“Öyle objektif bir sistem oluşturacaksın ki performansa dayalı, işin ucunda paranın olduğu maalesef. Ve çıktılarımız olan öğrencilerden yani bizim çocuklardan değerlendirme alsak ama objektif bir şekilde değerlendirmelerini almış olsak ve bu değerlendirmeleri doğrultusunda akademisyenlerimizin maaşlarına yansıtacak nitelik oldukça artacaktır. Dönüt olarak akademisyene eksik olduğu noktalar belirtilerek bunları tamamlaması ve kendini geliştirmesi için süre tanınmalıdır.” (AE11).

“Yurt dışında sistem nasıl? Diyorlar ki, işte oturuyoruz masaya, bir yıllık sözleşme imzalıyoruz. Senin performansın gerçekten iyi, benim senden beklentilerim şu, karşılığında da maaş olarak yansıyor. Sonra sizde kriterlerinizi söylüyorsunuz, şöyle bir proje istiyorum, bütçe istiyorum. Yönetim ise sizden zamanınızın yüzde altmışını eğitim faaliyetlerine ayırmanızı istiyorum. Yüzde kırkını araştırma faaliyetlerine. Yüzde altmıştan kastım şu haftalık şu kadar ders anlatmanızı isteyeceğim. Ondan sonra ve iki yılsonunda sizden üç tane şu indeksle taranan yayın isteyeceğim. Direkt olarak bunu söylüyor ve herkesin aldığı ücretler birbirinden farklı, örneğin üçümüz de aynı yerde çalışıyoruz ama üçümüz de farklı ücret alıyoruz, performansımızla paralel şekilde. Bu şekilde süreç ilerliyor. Burada öyle bir tanım yok, yani tıp fakültesi öğretim üyesinin eğitim ayağı var, araştırma ve hizmet ayağı var. Burada hizmet çok önemli bir noktaya geçiyor, çünkü diğerlerinin bir beklentileri yok. Kimse sormuyor, sen neden hiç makale yapmadın diye. Kimse sormuyor, sen beş saat öbür hoca elli saat anlatıyor neden denmiyor. Burada bir dengesizlik var. O yüzden de araştırma hiçbir zaman belli bir şeyin ötesine maalesef geçemiyor.” (AT1).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim elemanlarının ders yükü fazlalığı koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Ödev veriyorum örneğin. Ödevleri haftalık olarak değerlendiremiyorum ya da ödevlere dönüt vermem çok uzun sürüyor çünkü 7-8 tane farklı dersim var. Lisans ve lisansüstü dersi veriyorum ve konuları yetiştirmenin derdine düşüyorum. Ders yükümüzün fazla olması hem bizim motivasyonumuzu etkiliyor hem öğrencilere dönüt vermemizi zorlaştırıyor hem de bilimsel çalışmalarımıza yansıyor.” (AE1).

“Benim haftada sekiz dokuz tane farklı farklı derse giriyor olmamın kimsenin umurunda olduğu falan yok. Bana diyorlar ki sen yayın yap, SSC’de yayın yap, TR Dizinde yayın yap. Tamam. Ama ne zaman? Yani araştırmada en çok bocaladığın ya da zorlandığın şey yine derslerimin yoğunluğu, iş yükümün fazlalığı.” (AE2).

“Temel sorun, tıp eğitimi için konuşuyorum öğretim hizmeti, araştırma hizmeti ve hastane hizmetlerinin aynı anda yürütülmesidir. Akademik personel her üç süreci yönetme zorlanmakta veya da birilerini eksik yapabilmektedir. Ders yükü yoğunluğu da maalesef bilimsel araştırmayı zayıflatmakta, temel çalışma yapmayı kısıtlayabilmektedir.” (AT15).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim ve akademik yükselme kaygısı koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Akademik olarak biz dosya doldurma amaçlı çalıştığımız için yani olaya bir an önce doktor olayım, bir an önce doçent olayım, biran önce profesör olayım olarak baktığımız için nefes alıp da sindire sindire bir çalışma yapmıyoruz. Evet. Bizden istenenleri bir an önce yerine getirmeye çalışıyoruz. En büyük sebep akademik yükselme kaygısı, yoksa hepimizin kapasitesi var. Hepimizin yani ne olacak birinci sınıfta aldığını öğrenciyi dördüncü sınıfa kadar ne çalışıyorsan yani boylamsal çalışmada kullanırsın ama o dört yılda senin sığdıracağın yapacağın hani dosya o kadar beklenti ya da bir şey var ki sen onun korkusuyla uzun soluklu çalışmalardan kaçırıyorsun. Sistem sana bunu dayatıyor diye düşünüyorum. Örneğin ben doçent olduktan sonra şu çalışmaları yapacağım dedim ama bu defa profesörlük kaygısı başladı, ekip oluşturma konusu oldu falan yine istediklerimi yapamadım maalesef.” (AE4).

“Atanma kaygısı. Yani şimdi nasıl ki bir öğrenci atanma kaygısı varsa aynı olay akademisyende de var. Çünkü getirmiş olduğu kriterlere bakıldığı zaman dosya doldurmaktan öteye gidemiyoruz. Biz şu anda özlük haklarımıza takılıp kalıyoruz. Acaba atama kriterlerimiz olacak mı? Acaba işte bir yanda yardımcı olacakken yine ismiyle doktor öğretim üyesiyken doçent tekrardan üç yıl boyunca atanabilmem için yayın kriterini sağlayabilecek miyim? Bu kaygı aslında insanların çalışmalarını kısıtlamaya başladı. İnsanlar uzun soluklu araştırmalardan kaçır oldular. Örneğin bir proje var ki insanlar gerçekten tarihe mal edecek ya da dünyanın ya da işte kendi yaşadığı ülkenin seyrini değiştirecek projem var. Fakat öyle bir proje ki bunu boylamsal olarak düşündüğümüzde beş yıl sürecek ve ben bu projeye vakit ayıramıyorum neden çünkü atama kriterlerinin süresi üç yıl ve benim o şartları yerine getirmem lazım. Şimdi düşünün öyle acelece yapılan çalışmaların niteliğini.” (AE7).

“Biraz önce araştırma teknikleri dersindeydim. Çok kıymetli bulduğum araştırmalardan bir tanesi desenlerden bir tanesi. Yarı deneysel desen içerisinde zaman serisi araştırmalarıdır. Çok meşakkatlidir. Uluslararası literatüre baktığımız zaman çok ciddi bu tip çalışmaları görürüz ama biz maalesef istesek bile yapamayız. Çünkü beş sene sonra sonuçlarını alalım, grubu periyodik aralıklarla gözlemleyelim bizim için çok lüks bunlar. Biz hemen ve bitsin ve hemen bir an önce yayına dönüşünün peşindeyiz. Ciddi bir proje olarak zaman serili araştırmanın yapıldığını hiç görmüyoruz. Ne program geliştirmede, değerlendirmede ne, öğretmen niteliklerinde yapmak isteyenlerde yapamıyorlar çünkü kriter tamamlama derdine düşüyorlar. Akademik yükselme kaygısı ile artık hocalar ders bile almak istemiyorlar.” (AE8).

“Yayın yapabilmek için o eğitim kısmını göz ardı edenler çok oldu. Sistemin bunu dayattığını düşünüyorum çünkü, kriterlerde yayınıız, notunuz, yurt dışında kalıp kalmadığınız, işte araştırmalarınız vesaire var, ama hani biz topluma da hizmet edecektik. Hani biz öğretmen yetiştirecektik, eğitim boyutumuz ne oldu? Bunların hiçbirinin o değerlendirme kriterlerinde olmadığını görüyoruz. Bunları koyduğumuz zaman işte zaman zaman Türkiye’de zaman zaman da yurt dışında uygun olmayan şekilde yayınlar ortaya çıktı. Hatta güya çeşitli indekslere giren dergilerde de işte son zamanlarda gördük, parayla yayınlar vesaire, ya da yayını birbiriyle paslaşan yazarlar görmeye başladık. Oradan puan almak

için arkadaşının makalesine kaynak gösterenlere, referans gösterenler, bunların hepsini görmüş olduk maalesef. Niceliğin değil niteliğin önemli olması gerekir.” (AE12).

“Bilimsel araştırmayla ilgili Ataman kriterlerini yükseltme kriterlerinin değişmiş olması, daha çok niceliğe kaymış olması hocalarımızın öğrettiğim hizmetine daha az önem vermesine neden oldu maalesef.” (AE13).

“Yayınların nitelikli olduğunu söylemek istisnalar hariç mümkün değil. Öğretim üyeleri puan yarışı içerisinde. Amaca hizmet etme noktasında bilime katkı noktasında hiçbir kaygı taşınmıyor. Artı mükellef yayınların haddi hesabı yok. Akademisyenlerin kriter sağlama puan toplama yarışında bir diğer husus olarak öğretim hizmeti de ihmal ediliyor. Akademisyenler fazla ders almak istemiyorlar ya da derslerin dağılımında dengesizlikler meydana gelebiliyor.” (AT4).

“Ülkemizde bilimsel araştırmalar çoğunlukla bilime hizmet etmekten çok kişilerin akademik kariyerlerini yükseltmek için yaptıkları çalışmalar oluyor. Bu şekilde yapılan çalışmaların bilimsel etkisi de doğal olarak çok sınırlı oluyor. Daha basit, kolay, hızlı bir şekilde çalışmanın tamamlanması öngörülüyor. Birçok yerde olduğu gibi bu konuda da içerikten çok sayıya bakılması daha doğru ve kapsamlı araştırmaların yapılmasında engel teşkil ediyor ayrıca öğretim hizmetinin de aksamasına sebep oluyor diye düşünüyorum.” (AT15).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretimle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim açısından kurumlar arası iş birliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Paydaşlarla çalışmalar çok zayıf, Milli Eğitim paylaşımı olsun bizim eğitim fakültesi olarak veya TÜBİTAK projeleri olsun Erasmus'a giden öğrenci sayımız olsun çok zayıf maalesef. Ülke bazına baktığımızda kurumlar arası projelerin arttırabilmesi lazım.” (AE3).

“Destek anlamında da üniversiteden çok kurumsal anlamda destek aldığınızı düşünmüyorum. Hani mesela ben bir ay önce Erasmus kapsamında yurt dışına gittim ama o da çok kısa süredeydi. Daha çok işte Erasmus'un da amacına dönük olarak işte gezip görmek amaçlı gidiyoruz ama bilimsel anlamda bir şeyler kazanmak için süre yeterli olmuyor

maalesef. Kişisel çabalarla değil de kurumsal desteklerle yurtdışına çıkılabilmesi ve oradaki eğitim öğretim sürecini ve araştırma sürecini birebir gözlemlemek gerektiğini düşünüyorum.” (AE4).

“Normalde bizim yaptığımız çalışmaların eğitimi için bir veri kaynağı olması lazım. Ama ne yazık ki biz mesela bir yöntemi uyguluyoruz, örneğin dijital hikâyelerle ilgili ben bir çalışma yaptım. Öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirledim. Önerilerde bir programcı da olduğum için dedim ki dijital hikâyeler fen programına entegre edilebilir ya da dijital araçları hatta artık dünya ve güç araçları kullanmaya başladı, bunlar entegre edilebilir ama bunun kurumlar tarafından dikkate alınacağını pek düşünmüyorum. Kurumlar arasındaki iş birliğinin sağlanmasının artık daha işlevsel hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (AE10).

“Ben hemşirelerin anatomi dersini ve cerrahi dersine giriyorum. Sahayla akademinin arasına bir kopukluk var. Bizim açımızdan akademinin biraz daha birbirine yaklaşması, yani akademide yapılan çalışmanın sahaya yansması için bu yöntem nasıl olur bilmiyorum ama bu kopukluğu bir an önce giderilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (AT10).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri ölçme değerlendirmede kapsam geçerliliği ve soruların niteliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Komite sınavlarında siz önce metnin birinci sayfasını dağıtırsınız. Metinde bir hasta tarif edilmektedir ve hasta öyküsü yer almaktadır. Bu bir hafta boyunca genişletilerek çocuklara sunulur ve her aşamasında çocukların düşünceleri doğrultusunda dönütler verilir. Haftanın son günü de çocuklardan hastalığı tanı ve tedavisinin verilmesi istenir. Burada sınav yapılacak konun iyi senaryolaştırılması ve önemli noktalarının ve genel yapının iyi ayarlanması oldukça önemlidir. Senaryo sadece spesifik bilgilerle hazırlanmamalı ya da bazı ayrıntılar es geçilmemelidir.” (AT3).

“Bizim fakültenin baraj yemek diye bir tabiri vardır. Tıp fakültesinde okuyan bir çocuğun her konuda yüzde elli bilmesi yani ben biyokimyayı bu sene bu dönem çalışmayacağım. Fizyolojiden full yapacağım olmaz bizde. Biyokimyayı hiç yapmazsa eksi on alır. Baraj yemiş olur. Ayrıca geçmek için yüzde elli de yetmez, geçmek için yüzde altmış başarı

göstermesi gerekiyor. Sonra final dönemi başlar. Bu beş komitenin ortalamasından çocuğa bir ortalama not çıkar. Burada önemli olan final sınavı ve komite sınavlarında hocaların bölümlerine ait olan soruları titizlikle hazırlayıp yönetime teslim etmesi ve yönetim tarafından sınavların yapılmasıdır. Bizim sınavlarımızda ölçmek istediğimiz şey çok nettir ve tüm konuları kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.” (AT4).

“Ölçme değerlendirmenin bizim üniversitemiz için konuşursak ölçme değerlendirmede biz şöyle bir sorun yaşıyoruz. Yeterli akademik kadroya ulaşamadığımız ve öğrenciler fazla olduğu için eşit bir şekilde ölçme, değerlendirme yapamıyoruz. Bu sefer ne yapıyoruz? Bazı ölçme değerlendirme kriterlerini azaltıp sadece işte vize ve final gibi uygulama yapıyoruz. Normalde bizim işte hastanede öğrencilerin hasta damarı, hasta damar yolu açabildim mi? Enjeksiyon yapabildim mi? Doğru bir tedavi uygulayabildim mi? kaçınıcı girişte aldı? Bunların hepsini ayrı ayrı değerlendirmemiz lazım. Ama yüz yetmiş beş tane öğrencinin başında bulunamıyoruz. Bu yüzden ölçme değerlendirmelerimiz biraz daha teorik kısmıyla sınırlı kalıyor.” (AT10).

“Sizin yapacağınız ölçme değerlendirme çoktan seçmeli bir sınavsa doğal olarak öğrenciden seçenekler arasında dolaşırlar. Siz ama eğitimin sonunda bir sözlü sınav yapacağını ifade ederseniz, öğrendiler kendilerini ifade etmeye başlarlar ve beceri odaklı bir sınav yapacağını doğal olarak süreci kavramaya sorulduğunda tanımlamaya, anlatmaya, yap dediğinde de yapabilmeye odaklanırlar. Biz genellikle sınavlarda bu noktada gerekli özeni gösteriyoruz her üç sınav tipini de kullanıyoruz. Bizim sınavlarımız ölçmek istenilen şeyi tüm ayrıntılarıyla net bir şekilde ölçer.” (AT16).

“Klinikte biz yapılandırılmış sınavlar uygulamaya çalışıyoruz. Sözlü sınav var ve bir soru havuzu oluşturuluyor, onlara numara veriliyor. Kolay orta zor diye gruplandırılıyor. Soruların niteliği bizim için oldukça önemli ve bu konuda hocalarımıza geri bildirim veriliyor. Her konunun uzmanı yani dersin yürütücüsü tarafından soruların hemen altına ayrıntılı olarak cevaplar yazılıyor. Öğrenciler üç torbadan da soru çekiyor ve hoca kendi elindeki sorunun altında yazan cevabı yani konuyu anlatan hocanın belirlediği cevabı baz alarak puanlıyor.” (AT6).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri ölçme değerlendirmede güvenilirlik koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Komitedeki tüm derslerin sayısı kadar yüz üzerinden ortalama sağlanarak soru istenilir ve yüz soruluk bir test uygulanır. Hocalar sorularını kaç soru vereceğini önceden bildirirler. Sisteme sorular yüklenir. Bu sorular A, B, C D kitapçığına dönüştürülür ve öğrenciler sınav yapılır. Sınavlar objektif bir şekilde yapılır. Sonra sınavdan bir hafta sonra zaten sınavdan çıkınca cevaplar asılır. Cevaplar derken sorularla birlikte asılır. Bir hafta itiraz süresi yaşanır. İtirazlar ana bilim dallarına gelir. Hocalar soru itirazlarını değerlendirir. Düzeltmeler varsa düzeltilir. Soru hatası varsa herkese pozitif yazılır tüm öğrencilere. Sonra kâğıtlar okunur optik okuyucularla. İlan edilir, yine itiraz süresi vardır. Bunlar tamamlandıktan sonra sınav süreci bitmiş olur. Sınavlarda soruların belli bir grupta olmasına ve mümkün olduğunca hataya yer verilmemesine dikkat edilir.” (AT3).

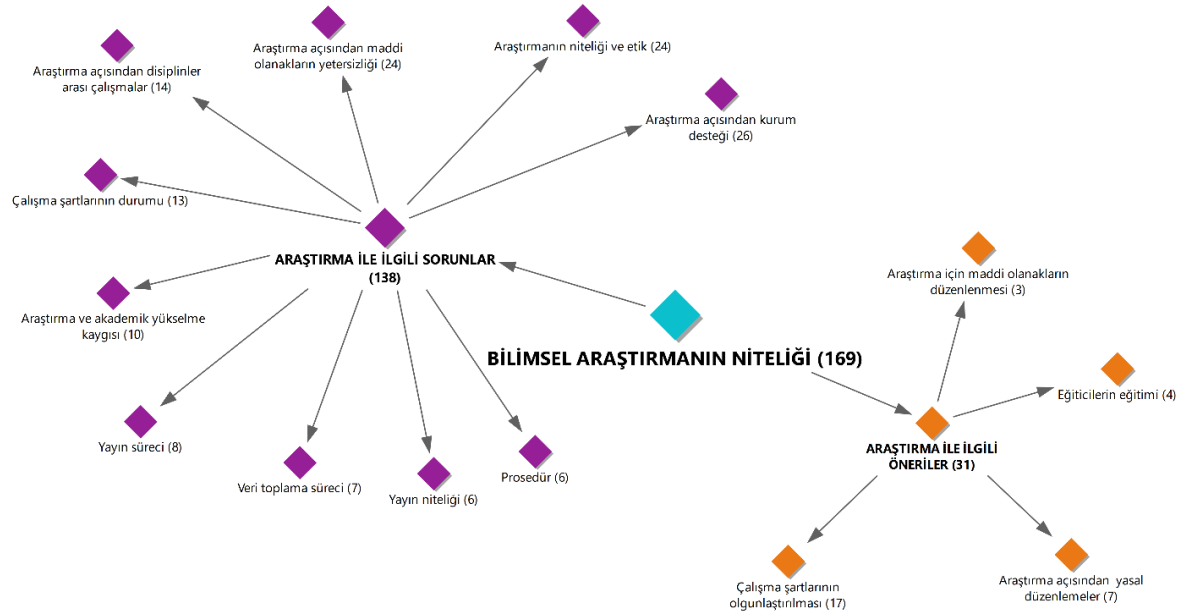
“Çocuk bir soruyla kalırsa kalır. Biz not ekleme hakkımız yoktur. Yani çocuk gelip de hani diğer fakültelerde olduğu gibi beni ne olur geçir, benim iki not eksikim var diyemez. Optik okuduğu için sisteme otomatik aktarılır her şey, son derece şeffaflıkla ve objektif bir şekilde yürütülür. O yüzden geçir geçirmeme diye bir kavram bizde yoktur.” (AT5).

“Sorular bir sisteme yüklenir. Sorular matbaada koordinatörün eşliğinde gizli basılır. Kasalarda saklanır. Sınav günü çıkartırız, güvenlik de had safhadadır. Sınavlar yapılır ve öğrencilerin ne kadarı tarafından yapılmış? İşte en düşük not olan atıyorum on yedi öğrenci ve en yüksek not alan on yedi öğrenci sizin sorunuzu yapmış mı? Yani Tembel öğrencilikleri mi yapmış çalışkan öğrenci mi yapmış? Ayırt ediciliği var mı diye. Bize bir dönüt gelir. Bu şunu söyler. Yıllardır uyguluyoruz. Sorunuzu çöpe atın. Yani bunu çalışmayan da yapmış. En düşük diyelim ki yirmi almış öğrenci de sizin sorunuzu yapmışsa, ya da işte o bir istatistik yöntemidir tahmin ediyorum. Soru kalitesi belli olur. Böylece geri bildirimimiz olur. Hocalar bu geri bildirimleri görürler. Sorularda genellikle hata olmamasına dikkat edilir en önemli hususların başında gelir ve bununla ilgili de hocaya geri bildirim verilir. Soruların homojen olmasına ve istenilen amacı ölçmesine dikkat edilir ve yine bu konuda da hocaya geri bildirim verilir. Böylelikle komite sayısı kaçsa bu her komitede yapılır.” (AT10).

b). Araştırmanın beşinci alt problem b bendi “Öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; Bilimsel araştırma işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında araştırılan bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği teması, alt temaları ve kodları şekil 16’da verilmektedir.

Şekil 16

Öğretim Elemanlarına Göre Bilimsel Araştırma İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli



Şekil 16’da öğretim elemanlarına göre bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalar “araştırma ile ilgili sorunlar” ve “araştırma ile ilgili öneriler” olmak üzere 2 kategoride değerlendirilmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde araştırma ile ilgili sorunlar alt temasının araştırma açısından kurum desteği, araştırmanın niteliği ve etik, araştırma açısından maddi olanakların yetersizliği, araştırma açısından disiplinler arası çalışmalar, çalışma şartlarının durumu, araştırma ve akademik yükselme kaygısı, yayın süreci, veri toplama süreci, yayın niteliği, prosedür kodlarından oluşmaktadır. Araştırma ile ilgili öneriler alt teması ise; çalışma şartlarının olgunlaştırılması, araştırma açısından yasal düzenlemeler,

araştırma için maddi olanakların düzenlenmesi, eğitimcilerin eğitimi kodlarından oluştuğu görülmektedir. Belirtilen kodlar katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri araştırma açısından kurum desteği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Akademisyenimiz işte bilimsel araştırma sürecinde dediğim gibi yurt dışı girişimleri desteklenmeli. Yani ben bir hoca olarak gitmek istiyorum, deneyimlemek istiyorum, yaşantı geçirmek istiyorum, yurt dışında eğitim almak istiyorum. Örneğin karşılaştırmalı eğitim derslerine giriyorum ama kendim henüz bir ülkenin eğitim sistemini göremedim. Kurumsal anlamda bu konuda akademisyenlere destek verilmesi gerekiyor.” (AE2).

“Bilimsel araştırmalarımızı diyoruz ki ürüne dönüştürelim ve halka faydalı bir şeyler olsun. Yazıp çizdik sadece öğrenciler açıyor, biz açıyoruz. Konuyla ilgili olan kurumların bu yayınlardan faydalandığını açıp okuduklarını düşünmüyorum. Kendi yazdıklarımızı kendi çizdiklerimizi kendimiz okuyoruz. Bunlar artık doğru değil. Bir kere uluslararası boyutta projeler, proje desteği olmadan yani ortaya nitelikli yayınlar çıkartılmıyor, çünkü akademisyenin bunu karşılayabileceği maddi olanakları olmuyor. Bu nedenle projeler ya da uzun soluklu araştırmalar için mutlaka hem üniversitenin hem de ilgili kurumların destek vermesi gerekiyor.” (AE3).

“Artık makaleler, bildiriler de bir nebze ama uluslararası projelere ihtiyacımız olduğunu düşünüyor ve araştırmaların ürüne dönük olması lazım diye değerlendiriyorum. Yani böyle olmadığı sürece biliyorsunuz bunu alanda da çoğu kişi hep aynı şeyden şikâyet ediyor. Yazlıklarımız, çizdiklerimiz bize kalsın. Artık bitti. Bu, bu bitti bu süreç. Kurumların akademisyenlere destek olması ve büyük çapta projelerin ortaya çıkması lazım.” (AE4).

“Bilimsel anlamda çok güzel çalışmalar çıkacak ve bu çalışmalar ödüllendirilecek, teşvik edilecek ki insanlar çalışmalarına daha iyi motive olsunlar. Üniversiteler ve konuyla ilgili olan paydaşların destek vermesi lazım ki çalışmalar daha detaylı ve bütçe sorunu olmadan yapılabilir. Örneğin eğitim alanında MEB ile ve diğer üniversiteler ile ortaklaşa

çalışmaların projelerin yapılması lazım artık çünkü çalışmaların toplumsal boyutu sürekli ihmal ediliyor.” (AE5).

“Araştırmalarımız için fon bulmak artık neredeyse imkânsız hale geldi. Kendi üniversitemizdeki BAP birimi mesela çok problemlili sosyal bilimler alanındaki projeler maalesef çok az destek alıyor. Projenin reddedilme gerekçeleri ise özgünlük ya da bilimsel anlamda yaşanan sıkıntıdan oluyor maalesef. TÜBİTAK projelerinin ise bizim alan için geçmesi çok daha zor. Bu durumda akademisyenin kendi çabasına bırakılmış olması daha ciddi ve uzun soluklu projelerin yapılmasına engel oluyor.” (AE6).

“Eğitim fakültesi açısından topluma hizmet uygulamaları dersi var aslında. O ders kapsamında ben de yaptırıyorum. Spor Bakanlığıyla, Gençlik Bakanlığı'yla çocuklar gidiyor orada da yine sorun çıkıyor. Mesela huzurevi etkinliği yapalım, cezaevinde okuma etkinliği yapalım filan dedik izin alamadık bu kurumlardan. Ama genel olarak topluma hizmet uygulamaları dersi dışında düşündüğümüzde bence milli eğitimle ortak projeler yapılması lazım. Örneğin öğretmenlerin seminer dönemlerinde üniversiteyle iş birliği yapıp yeni yöntemler, teknikler tanıtılabilir, program farkındalığını artırmak için programlar anlatılabilir. Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları tanıtılabilir. Öğretmen eğitime yönelik üniversite ve MEB ortaklaşa projeler geliştirilebilir, karşılıklı protokoller imzalanabilir.” (AE10).

“Ben şunu söylüyorum biz nitelikli yayın yaptık diye desek de bizim hedef kitlemiz içerisinde önemli ölçüde öğretmenler olmalı. Bizim yaptığımız araştırmaların büyük bir kısmından öğretmenlerimiz habersiz, sadece eğer öğretmenimiz yüksek lisans doktoraya geliyorsa o zaman haberdar oluyor. Onun dışında biz ya üniversite camiasına ya kendi aramızda ya da bir unvan değişikliği için bir çalışma yapmış gibi oluyoruz. Hâlbuki yaptığımız her şeyin Milli Eğitim'e öğretmene yansımış olması oldukça önemli. Yapılan çalışmaların MEB bazında uygulamaya dökülmesi ya da onlardan bazı isteklerin gelmesi ve bizim o istekler üzerine araştırma yapmamız gerekir. Özetle söylemek gerekirse MEB iş birliği gerçek anlamda iş birliği ve onlarla diyalogun daha da artırılması gerekir diye düşünüyorum. Biz bunda eksikiz diye düşünüyorum.” (AE10).

“Topluma hizmet anlamında yerel yönetimlerle iş birliği yapılmalı. Üniversitelerin milli eğitim yetkililerinin, kamu kurum kuruluşlarının

protokoller çerçevesinde ortak çalışma alanlarının olması gerekir. Örneğin bizim okul öncesi öğretmeni yetiştiriyoruz. Bizim paydaşlarımız kimler? Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ondan sonra sivil toplum kuruluşları, çocuk ve aileyle ilgilenen STK'lar, belediyeler biz hep birlikte erken çocukluk eğitimini güç hale getirebiliriz. Ulaşamayan okul öncesi eğitime erişim problemi olan yerel bölgelere, köylere akademisyenler de dâhil olmak üzere buralarda saha hizmetleri açmalıyız. Aslında bir akademisyenin zaten alandan kopmaması, uygulamadan kopmaması gerekiyor, kilit nokta bu aslında.” (AE14).

“Tedavisi konusunda çok daha iyi yeni çalışmalar yapıyoruz. Ama bu çalışmaları sahaya yansıtırken gerek özel sektör gerek kamuda yeterli desteği alamıyoruz. Hani bunların kamudan güçlü bir şekilde desteklenmesi lazım. Bizim alanla ilgili olarak çalışma yapılabilmesi için mutlaka özel ya da kamu sektörünün desteğinin olması şart çünkü.” (AT4).

“BAP ‘tan destek alamıyoruz aldığımız zamanlarda da miktarlar yeterli olmuyor ve BAP projelerinin objektif değerlendirilmediğini düşünüyorum. Kendimden örnek verecek olursam BAP projem eski logoyu kullanmışsınız, teşekkür kısmı genişletilmeli gibi bilimsel olmayan gerekçelerle reddedilebiliyor maalesef. Ben bu şekilde ret yiyen projemle hiç değişiklik yapmadan TÜBİTAK projesi olarak başvurduğum ve projem kabul edildi.” (AT10).

“Akademik faaliyetlerin yürütülebilmesi için üniversiteler tarafından yazılım, dil ve çalışma tasarlanmasına yönelik destekler sağlanmalıdır. Üniversitelerde araştırma projelerini destekleyen sistemler kurulmalı, kamu kurumları ile protokoller imzalanmalıdır.” (AT15).

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri araştırmanın niteliği ve etik koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bilimsel araştırma sürecinde sürekli literatürün kendini tekrar ettiğini görüyoruz öncelikle. Farklı yöntem ve teknikler maalesef kullanılmıyor. Örneğin bir öğretmen ben bunu yapıyorum, bunu yapıyorum, bunu yapıyorum diyor. Biz onu alıp literatüre kazandırıyoruz. Oysa ben gidip onun sınıfını da gözlemlemem lazım. Acaba söylediği şeylerle, yaptığı

şeyler örtüşüyor mu? bakılması lazım. O yüzden çoklu veri toplama araçlarını işin içine koşmamız lazım. Karma yöntem bu yönde daha avantajlı imkanlar soruyor bize, çünkü hem niteliğin eksikliğini hem de nicelin eksikliğini karma yöntem çalışmaları tamamlıyor açıkçası. Karma yöntem çalışmalarını da birçok akademisyen kullanmıyor maalesef. Kullanmama sebebinin bazen yönteme hâkim olmamak bazen de bu sürede iki çalışma yaparım gibi akademik kaygının olduğunu düşünüyorum. Bu noktadan hareket edersek eğer bilimsel çalışmalarda da öğretimde olduğu gibi niteliğin düştüğünü düşünüyorum.” (AE3).

“Biz yurt dışındaki SSCI indeksinde yayınlara baktığımızda en basitinden araştırmalarda frekans yüzde gibi bir analiz olmadığını görüyoruz. Çalışmalarda inandırıcılık boyutu var. Bizim ülkedeki çalışmalara baktığımızda ise yüzde, frekans analizleri yapıyoruz, hesaplamalarla güvenilirlik vermeye çalışıyoruz oysa bu durum araştırmanın doğasına aykırı bir durum.” (AE5).

“Literatüre baktığımız zaman güncel kaynakların pek olmadığını ve çok gereksiz bir şekilde bu kısmın ve özet kısmının uzatıldığını görüyoruz. Oysa yurt dışına baktığımız zaman yüz elli kelime sınırı var. Bu sınır içerisinde verilmek istenenin kısa öz bir şekilde verilmesi gerekiyor. Bize baktığımızda bu literatür kısmı çok gereksiz bir şekilde uzatılıyor, detayları da yorucu bir şekilde aktarılıyor. Daha sonra tartışma kısmı tartışma kısmında sadece benzer şekilde bu da bu sonucu bulmuştur veya farklı olarak bunu bulmuştur diyoruz. Aslında bu bir değil. Sadece karşılaştırma yapıyoruz. Onun devamında bizim onlardan farklı kılan çağrışmanın yönleri neyse bizim oraları vurgulayabilmemiz lazım, burada da eksiklikler var. Öneriler kısmında ise bulgusunu bulmadığımız şeylerin önerilerinin verildiğini görüyoruz. Bu da çok yanlış bir tutum. Daha sonra sınırlılıklar dediğimiz kısım bizim maalesef makalelerde olmayan bir şey ama çok önemli bir şey. Çünkü makaleye baktığımız zaman sınırlılıkların boyutunun nasıl tanımlayabiliyorsa oradaki eksikleri de gidermeye yönelik çalışmaların arttığını görüyoruz. Bunlar da maalesef bizim makalelerimizde bir alanda yok. Bir de genelde hep işin kolay tarafıyla küçük örneklerle çalışarak, işte öğretmenlerle, ebeveynlerle çalışarak bu işi çözmeye çalışıyoruz. Tüm bunlar bilimsel araştırmanın niteliğini etkiliyor.” (AE6).

“Makalenin özgün olmuş olması, yeni bir konuyu ifade ediyor olması ya da etik kurallara daha fazla riayet edilmesi gibi konulardan bahsediyoruz

ama günümüzde en çok ikram yazarlığıyla karşılaşılıyor. Şu anda çok etik değerlere riayet edildiğini düşünmüyorum.” (AE7).

“Sosyal bilimlerde yeni bir moda başladı o da istatistik. Yani her şey istatistik ne var ne yoksa her şey istatistiğe bağlanmalıdır. Matematik ve fen bilimleri ayağı yere sağlam basan bilimlerdir. Yani iki kere iki on bin sene önce de dört ediyordu, şimdi de dört ediyor. Ama sosyal bilimler anlık değişebilir ve değişiyor da çünkü muhatabı insan. İnsanın duygusu, davranışı falan filan her şeyi değişiyor. Ama biz şimdi matematiğe öykünerek bu yaptığımız alan araştırmalarını da matematikle yapmaya çalışıyoruz. İstatistik kolayımıza geliyor işte. Hayır, bir de başka türlü yazsam bu bilimsel değil hocam diyorlar. Örnek vermek gerekirse; x bir yerde kadınla ilgili dini bilgiler araştırıyoruz biri yüzde iki çıktı, biri yüzde doksan sekiz sınır, bizde ortalamasını aldık ve yüzde elli şimdi ortalama çok yanıltıcı. Oraya yazmakta zorluyoruz ve farklılıklar sıfırlanıyor, bilimsel araştırmanın sonucu da böylelikle sağlıklı çıkmıyor.” (AE9).

“Benim burada gördüğüm olay şu, çok net olarak, çok makale yazdım. Ben kriterlere takmış durumdayım. Kriterlerde yazıyorlar x yerde yayınlamış olmak x indeksine sahip olmak. Biz bakıyoruz evet burada hasbelkader yapabilir. Üzerine çalışır, onunla da yapabilir ama çıkan yayın acaba hocanın kalitesine aynı oranda yansıtıyor mu? Ya da nitelikli bir yayın mı gerçekten bunu biraz tartışmak lazım çünkü artık öyle bir duruma geçtik ki özgün şeylerimiz ciddi boyutta azalıyor. Aslında çok fazla olması lazım özgün çalışmalarımız çünkü bu alanda sizin var olmanız alana ne kattığınızla alakalı ama bizde Amerika'yı yeniden keşfetmeye gerek var mı anlayışı hâkim biraz. Amerika'nın şu eyaleti diyoruz, hâlbuki Amerika zaten o eyaleti keşfetmiş ama olsun biz ısrarla o eyalet örneğini çalışıyoruz. Öbürü başka bir eyalet örneğinde çalışıyor, hâlbuki söylenen şeyler aynı mı? Aynı. Özgün olarak biz ona niye katabildik acaba? O eyaletin herkes ulaşımından bahsetmiş on tane eyaletin, ama sen bunun nüfusuna da değinebiliyor musun? Nüfusunda farklılık yaratabildin mi? altyapısında bir farklılık yaratabildin mi? Bu kısımlara bakmak gerekiyor bence.” (AE10).

“Bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olarak yürütülmesi çok önemli. Trendleri izlediğimizi görüyorum, çünkü bakıyorum dünyada ne yapılmışsa beş sene sonrasında falan biz yapıyoruz. Sonra tüm herkesin

benzer çalışmalar yaptığını gözlemliyorum. Bizim araştırmalarımızdaki en önemli eksiklik bence özgünlük.” (AE11).

“Belki ülkemiz için çok kritik araştırma konuları olabilir. Kaygı onun uluslararası yayında yer alamaması ya da illaki karşılaştırmalı eğitim olarak verilmesi gerekiyor. Ülkeye özgü eğitimle ilgili çok ciddi meselelerimiz var ve ciddi çalışmaların araştırmaların yapılması gerekiyor. Yapılan çalışmaların da topluma, MEB yansımadığını görmek üzüyor açıkçası. O nedenle bu konuya akademisyenlerin daha fazla eğilmesi ve kurumlarında desteği ile daha nitelikli ve toplumun sorunlarını çözmeye yönelik çalışmaların yapılması gerekiyor.” (AE12).

“Yeni akademik yükselme kriterlerine göre belli kriterlerde yayınların yapılması gerekiyor ve eğer yayın yapılması lazım diye yayın yapılıyorsa orada bir problem var zaten. Sadece yayın yapmış olmak için yayın yapar hale geldik ve biraz da kriterlerin belirlenmesinde de sıkıntı var. Şimdi yeni yönetmeliğin oluşturulmasında ben de çok katkıda buldum ama ne kadar içinize siniyor desanız çok içime sinmiyor, çünkü atıfları bir kriter olarak koyuyorsunuz. Örneğin ben kimyacıyım ve molekül sentezliyorum ve o molekülle araştırma yapacak herkes benim o yayıma atfetmek zorunda. Ama bazı spesifik alanda çalışan araştırmacılar için aynı durum söz konusu değil örneğin; ben de bir araştırmacıyım ve çok spesifik bir alanda çalışıyorum. Benim alanımda çalışan dünyada yirmi kişi var belki ve o alanda çok zor yayın yapılan bir alan eee o zaman ben nasıl atıf alacağım. Covid sürecinde örneğin spesifik bir alanda çalışma yapan araştırmacılar küresel salgının yayılması ile tanındılar yada bilimsel anlamda daha da varlığını hissettirdiler. Yani atıf sayısı ya da kriterlerde yer alan diğer maddeler niteliği karşılamayabiliyor.” (AT1).

“Bilimsel anlamda yapılan tüm çalışmaların özgün olması gerekir. Yani mükerrer tekrar niteliği taşıyan çalışmalardan kaçınılması gerekir. Hocalar maalesef bu konuda literatür tarama konusunda sıkıntılı. Hı hı. Hangi çalışmaların yapılmış ya da yapılıyor olabileceği noktasında yeterli donanımları olmadığı için giderek farklı bir yoldan farklı bir sıkıntıyla karşı karşıya kalıyoruz. Bunun sebebi de kısa yoldan hemen bir şeyler yapalım. Ben yaptım oldu bitti. Aaa böyle bir çalışma da mı varmış demeleri. Halbuki bunun yerine iyi bir araştırma kültürü geliştirmek gerekiyor. Yani bu araştırma kültürü de etik. Nicelikten ziyade niteliğe önem vermeli. Yani nicelik çok sıkıntılı bir durum. Sayısal çokluk hiçbir şey ifade etmiyor

zaten. Yayın nitelik olsun, on tane yayın olmasın ama bir tane olsun adam gibi olsun amaca hizmet etsin ve bilime katkı sağlasın.” (AT4).

“Çalışmalarını hasta üzerinden yürüten hocalar burada hemşire, arkadaşlar ya da diğer tanı ve veri toplayan kişilerle etkili bir iletişim kurmadıkları zaman verileri sarsılıyor. Örneğin her tedavi sonrası EKG istediğinde bir hemşirenin belirli bir yükü var ya da bir ATT' nin belli bir yükü var, bir de hocalar tarafından kendi çalışmaları yüklenirse o kişiler maalesef nitelikli olarak veri toplamıyorlar örneğin aynı hastanın EKG örneğinden 10 tane basıp geliyorlar. Bu durum ise deney sonuçlarını etkiliyor ve bilimsel çalışma diye bir şey kalmıyor ortada. Bu nedenle bilimsel çalışmada niteliği etkileyen en önemli unsur, araştırmacının araştırmasının bizzat başında olması eğer bu mümkün değilse de ortak çalışmalara katılıp, ortakların bizzat süreci yönetmesidir.” (AT10).

“Biz şimdi anatomi ana bilim dalı olarak bir dünyada ilk defa bir altın oran bulduk kafatasında. Bu altın oranı şu an diğer klinikteki arkadaşlarımız özellikle kafatası bölgesindeki o kliniğiyle ilgilenen arkadaşlarımız kendilerine uygulamaya çalışıyorlar. Özgün olmalı bir makale veya bir çalışma özgün olmalı. Maksat atıf almak veya SSCI'da makale yapmak olmamalı. Dediğim gibi zaten kaliteli dergide yayınlanıyor siz nitelikli ve özgün bir çalışma yaparsanız bence çok benzer olmamalı, eşi benzeri olmamalı çalışmanın.” (AT12).

“Yani uygun koşulların sağlanmış olması, doğru soruların ortaya konulması, desteklenmesi, bütün bu çalışmaların sonunda bir katkısının olması çok değerli. Zaman zaman bu konuda da sorunlar olduğunu düşünüyorum. Yani bir taraftan eleştiriyoruz. Hani araştırmalar ve yayınlarla sadece akademik hayatın sürdüğünü söylüyoruz. Çalışmanın niteliğinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Türkiye'de çalışmalar var, şimdi net rakamları söyleyemem ama araştırıldığında erişiliyor. Örneğin test konularının ya da bilimsel çalışma diye ortaya konulan birçok çalışmanın yayına dönüşme meselesinde çok ciddi sorunlar var. Yani siz bir tezi ortaya koyuyorsunuz, ama bu tezin bilim dünyasına katkı sunabilmesi için kayda değer bir yayın organlarında yayınlanmış olması gerekiyor. Ne yazık ki Türkiye'de yapılan çalışmaların çoğu geriye dönük çalışmalar birbirini tekrar eden çalışmalar ve büyük dergilerde ya da kabul gören bilimsel dergilerde çok kabul görmeyen yayınlar. Bence çok

çalışma mı yapmak? Nitelikli bir çalışma mı yapmak arasında ince bir çizgi var. Son yıllarda Türkiye'deki çok tehlikeli bir gidişat bu konuda.” (AT13).

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri araştırma açısından maddi olanakların yetersizliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Yani ben de çok kurum destekli vesaire gitmediğim için daha bireysel veya yüksek lisans ve doktora öğrencilerimle yaptığım çalışmalar üzerinden gideceğim ve biz bir maddi destek almıyoruz. Yüksek lisans, doktora ve kendi bireysel çalışmaları için söylüyorum. Bir kere bizim üniversitemizde maddi destek diye bir şey yok. Üniversite zaten vermiyor böyle bir destek ama eskiden desteklerdi, bu ufak tefek çalışmalar da olsa belli bir meblağ verirdi. TÜBİTAK’a başvurmaya zaten cesaret edemiyorsunuz. Hep ret alınıyor, ret alınıyor, uğraşmaktan vazgeçtik artık yani.” (AE1).

“Onun dışında e tabii makaleler, bildiriler o tür bilimsel yazıları yapıyoruz. Araştırma hep kendi imkânlarımızla ve bunların hepsi maddi anlamda bize yük getiriyor maalesef bir bildiri sunmak istiyorsanız belli bir ücret ödemek, oraya gitmek zorundaydınız, orada konaklamak zorundasınız bunlar bile maddi yük oluşturuyor. Ee tabii doğal olarak bu süreçte kendi kurumumuzdan destek bekliyorsunuz ve destekte alamadığınızda hem motivasyonunuz hem de çalışmalarınız olumsuz etkileniyor maalesef.” (AE4).

“Eskiden kaynaklara kütüphanelerden ulaşabilirdik ve istediğimiz dergilerdeki çalışmaları takip edebilirdik, şu anda kaynaklar tamamen dijital olarak yayınlanıyor bu güzel bir durum ancak girdiğiniz hemen hemen her dergi sizden ücret talep ediyor. Örneğin bizim alanımızla ilgili önemli bir x dergisi var ve ben oradaki çalışmaları takip etmek istiyorum ancak dergi ücretli ve ben yayınlara ulaşamıyorum. Alanınızla ilgili önemli dergideki yayınları da göremediğiniz zaman aslında güncelliği, alanla ilgili yeni gelişmeleri takip edemiyorsunuz. Üniversitelerin bu konuda destek olması gerekiyor. En azından belli dergileri satın alarak akademisyenlerine ücretsiz erişim hakkı tanınması gerekiyor.” (AE5).

“Şimdi tabii bilimsel araştırmayla ilgili olarak bir kere nitelikli bir araştırma geliştirme departmanının güçlü kaynaklarla öğretim üyelerine, öğrencilerine finansal destek sağlaması gerekiyor. Bilimsel araştırma projesi birimlerinin lisansüstü öğrencilerimize ve bizlere daha fazla

kaynaklar ayırması ve desteklemesi çalışmalarımız için çok önemli ve ben BAP tarafından yeterince desteklenmediğimizi söyleyebilirim.” (AE12).

“Üniversitelerin özellikle araştırma üniversitelerinin daha büyük fonlarını olması gerektiğini düşünüyorum ve akademisyenlerini ekonomik olarak daha fazla desteklemesi gerektiğini düşünüyorum. Örneğin bizim yurt dışına çıkmamız ve dil eğitimimizin kesinlikle desteklenmesi gerekir. Biz yurt dışında yer alan alanın iyi hocaları ile bir araya gelmeliyiz ve bağlar kurmalıyız ki araştırmacı kimliğimiz ve öğretmen kimliğimizde olgunlaşmalar oluşsun. Bu destekler sağlanmadığı zaman biz sadece eğitimi devam ettiren kurumlar kalıyoruz.” (AE13).

“Çalışma hayatımın 24. yılındayım ve edindiğim tecrübelerle göre şunu net söyleyebilirim. Üniversite de herkese eşit şansın tanınması ve eşit şekilde desteklenmesi gerekiyor. İlişkiler, özel durumlar hiçbir şekilde üniversite ortamına karıştırılmamalıdır. Kurumun çalışmak isteyen her akademisyene destek olması gerektiğini düşünüyorum.” (AE14).

“Bilimsel araştırmalar Tıp Fakültesi’nde her zaman ikinci planda yer alır çünkü bizler baktığımız hasta sayısına göre ücret alırız. Belli akademik bariyeri aşmış olan hocalarımızda (doçent, profesör gibi) bilimsel araştırmaya vakit ayırmaktansa hizmet kısmına yöneliyorlar çünkü bilimsel araştırma yapmak için gerekli olan maddi desteği bulamıyorlar ve araştırma karşısında da alacakları bir teşvik ve ücret söz konusu değil o nedenle de hizmet sektörü onlar için çok daha cazip hale geliyor. Deneyimli hocalarımızın ve genç akademisyenlerimizin yapacakları araştırmalarda üniversitenin maddi desteğini sürdürmesi şart.” (AT1).

“Tıp fakülteleri olarak bizim 3 misyonumuz vardır. Birincisi öğrenci yetiştiririz, ikincisi hasta bakarız yani hizmet sektörü ve sonuncu da bilimsel araştırma yaparız. İlk iki basamak bizim için oldukça yoğun geçiyor ve bilimsel araştırmaya zaman bulmakta zorlanıyoruz. Bir de bu yoğunluğun içinde yapılan çalışmalar desteklenmediği zaman gerçekten motivasyon kaybına uğruyoruz. Örneğin covid-19 tedavi süreci ile ilgili birkaç üniversiteden on dokuz hocanın bir araya gelmesi ile bir proje hazırladık. Projenin yürütücüsü bendim ve bu bir ilaç üzerine yazılmış projeydi çok da güzel hazırlanmış bir projeydi ama biz hiçbir yerden maddi destek bulamadık ve projemizi hayata geçiremedik maalesef. Şimdi bakıyorum da bazen ilaç yayınları çıkmaya başladı ve bu bizi çok üzüyor.” (AT3).

“Biz genetik, moleküler kanser genetiği çalışıyoruz. Benim ekibim burada ve bir laboratuvarımız var ve bizim çalışmalarımızın maliyeti oldukça yüksek, destek alamadığımız zaman bizim çalışma yapmamız imkânsız. Biz kanser hücreleri ile çalışıyoruz, hücre ile çalışıyoruz. Hücre büyütmek bir bebek büyütmek gibidir, her gün hücreye besi vermek zorundasınız, artıklarını çekmek zorundasınız, gazını oksijenini sürekli kontrol etmek zorundasınız, antibiyotiğini vermek zorundasınız ve belli bir büyüklüğe gelmiş olan hücreyi de deneylerde kullanırsınız. Bu süreç hem emek hem de para isteyen bir süreçtir, kullandığınız her şey dolar üzerinden fiyatlanır ve maliyetleri yüksektir. Burada yaşanan sıkıntılar ise şu, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine verilen projelerdeki miktarlar çok az ve sabit olarak ödendiği için biz kur farkından dolayı sarf malzeme dahi almakta zorlanıyoruz. Kurumlardan maddi destek alamadığımız zaman çalışmalarımız duruyor çünkü üniversitenin BAP vermiş olduğu bütçeler bizim için artık yeterli gelmiyor çünkü bizim malzemelerimiz dolar üzerinden alınıyor.” (AT4).

“Bu yeni teknoloji cihazların üniversiteye kazandırılması şart. Ayrıca yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin sayısı arttırılmalı. Bu öğrencilerin de eğitim hizmetlerinin eğitimlerinin daha iyi yapılması gerekir. Örneğin bir dil problemi çözülmeli bu öğrencilerin. Belli sürelerle bu öğrenciler de belki yurt dışına gönderilmeli. Lisansüstü eğitim kalitesinin arttırılması en önemli başlık diye düşünüyorum burada. Bir de altyapı ve proje bütçesi destekleri.” (AT6).

“Bilimsel araştırmalarda öğretim üyelerine destek olunmalıdır. Uygulamalı bilimlere maddi desteğin artırılarak bir nevi pozitif ayrımcılık yapılması gerekmektedir. Öğretim Üyelerine ders ile ilgili materyallerini artırmaları için ek bütçe ödenmelidir veya ilgili birimler ile bağlantı sağlanmalıdır. Alt birimlere gerekli donanımı sağlamaktır. Alt birimlerin gerekli donanımı sağlamaları için onlara gerekli bütçenin ayrılmasıdır gerekmektedir.” (AT14).

“Özellikle proje bütçeleri çok yetersiz. Hem yüksek lisans. Hem de doktora öğrenciler için verilen proje bütçeleri güncel döviz kurundaki artışlara bağlı olarak arttırılmalı. Çünkü tamamen kullanılan sarf malzemeler bizim alanımızdaki sarf malzemeler yurt dışından ithal gelmekte. Sabit bütçeli projelerle projenin başıyla sonu arasında bile bütçede yetersizlikler ortaya çıkabilmekte.” (AT15).

“Belli makalelere ulaşımın ücretli siteler üzerinden olması, proje uygulamalı dersler gibi konularda ödenek problemleri olması, kurumun desteğinin olmaması en önemli sorunlardan.” (AT16).

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri araştırma açısından disiplinler arası çalışmalar koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Matematik, fen, teknoloji, bunlar bütünleştirilmiş. Yani matematiği orada öğretiyorlar. Aslında bizim bu meslek bilgisi, dersleri de öyle olmalı, yani bütünleşik programlarla bütünleştirilmeli sınıf yönetimi, iletişim, öğretim, ilke yöntemleri, program geliştirme, değerlendirme, hepsi birbiriyle bağlantılı. Bunun için bu bütünleştirme nasıl yapılabilir onun tasarlanması gerekiyor. Bu bütünleşme sağlanırsa insanların disiplinler arası çalışması sağlanabilir ve ortaya daha nitelikli ürünler çıkabilir.” (AE2).

“Yükseköğretimlerde bilimsel araştırmalar için uygun imkânların sağlanabilmesi lazım. Akademisyenlerin birbirleri arasında farklı farklı fakültelerle iş birliği yapabilmesi lazım. Ortak çalışmalar yürütülebilmesi lazım, bugün mesela okul öncesi bölümü, Ziraat Fakültesiyle çalışabilir. Neden? Köy enstitülerinde gördüğümüz gibi orada bir ekme, biçme gibi birçok şeyi yapıyorlardı. Bizlerin de onlardan bu ilgisinden faydalanmamız lazım veya kendi birimlerimiz içerisinde okul öncesi ne yapıyor? Sınıf ne yapıyor? Birbirinden habersiz ve bizim ortak çalışmalarda ve uygulamalar da mutlaka birlikte çalışmamız lazım.” (AE3).

“Şimdi ortak akıl ve ortak paydaşlarla çalışmaların yürütülmesi lazım. Ben bir belediyenin çalıştayına katılmışım. Belediyenin düzenlemiş olduğu hani ulaşımından tutun da belediyenin içerisindeki bakabildiğin sınırlar içerisinde ne varsa onların düzelmesi adına yapılmış olan güzel bir çalışmaydı, ama bunu baktığımız zaman burada üç beş senede bir görüyoruz. Şimdi biz orada ben ulaşım masasını temsil ediyordum orada çünkü benim de alanıma çok yakındı bir konuydu. Orada tespit ettiğimiz şeylerse nereye alt geçit, nereye üst geçit yapılabilir tartışılmıştı. Baktığınız zaman bir üniversiteyle şehir kesinlikle kanalize olmalı, yani STK'lar bu konuda temsil etmeli, paydaşlar da üniversitelerin yanında olmalı. Bu iş birliği sağlandığı zaman ortaya daha nitelikli ve elle tutulur ürünler çıkıyor.” (AE4).

“İnsanlığa fayda sağlama, ülkeye katkı getirme gibi konularda biz ekip bilincini kaçıırıyoruz. Ekip olabilmeliyiz ve her alanın birbiriyle çalışmasını teşvik etmeliyiz. Eğitim tıptan ayrı değil, tıpta eğitimin aracılığıyla bir yerlere de kaliteyi yakalamış. Biz eğitim dediğimizde birçok sektörün kaliteli hizmet verebilmesindeki insan kaynağını yetiştiriyoruz. O zaman bizim de buna imtina edecek öğretim üyeleriyle, öğretim elemanlarıyla hep birlikte omuz omuza ben doktorum, ben tıpçuyum, ben profesörüm, ben mühendisim demeden ekip ruhuyla çalışması gerekiyor. yurt dışındaki büyük çaplı projelerin ses getirip uzun soluklu sürdürülebilir olmasının sebepleri ilk olarak iyi bir ARGE birimine sahip olmak sonrada ekip bilinciyle disiplinler arası çalışmalar yapmak. Ayrıca yapılan çalışmaların satılması yani kamuoyuna sunulması da ayrıca bir ekip işi. Şimdi düşünüyorum bizdeki beyin gücü onlardan aşağıda değil ki biz neden yapamıyoruz sorusunu soruyorum ve cevap olarak da bizdeki tek eksikliğin aslında ekip olamamamızdan olduğunu düşünüyorum.” (AE4).

“Topluma hizmet anlamında yerel yönetimlerle iş birliğinin yapılması gerekiyor. Biz öğretmen yetiştiren bir fakülteyiz ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile bir araya gelip sorun analizi ve ihtiyaç analizlerinin yapılması gerekiyor. Bizde olan durum şu hiçbir kurumun birbirinden haberi yok maalesef. Örneğin ben okulöncesi öğretmenliğindeyim bizim paydaşlarımız kimler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları, çocuk ve aileyle ilgilenen STK'lar, belediyeler bir araya gelsek ve erken çocukluk eğitimi adına sorun ve ihtiyaç analizini yapsak ve gerekli olan projeleri üretsek topluma hizmet etmiş olacağımız düşüncesindeyim.” (AE15).

“Çağımız disiplinler arası çalışmayı teşvik ediyor ama öğretim üyelerimiz maalesef bunu bir angarya olarak görüyor. Öğretim üyesinin artık bu tür egoları bir kenara bırakıp multidisipliner çalışmalara katılmasının zorunlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü Sadece kendi alanımızda ve kendimiz yayın yapmaya çalıştığımız zaman yetersiz olabiliyoruz, destek alamayabiliyoruz. Farklı alanlardaki hocaların kendi uzmanlık alanı ile ilgili bakış açıları çalışmanın ufkunu açabiliyor ya da seyrini değiştirebiliyor bu da tabii ki yapılan çalışmanın niteliğine yansıyor. Ben genetik üzerine çalışıyorum ve bir sosyolog arkadaşlar, bir diş hekimi ile bir biyologla ortaklaşa çalışabilmem lazım.” (AT9).

“Biz nitelikli araştırma yapmadığımız için toplumun gerisindeyiz. Toplumu daha çok ön yargılarla tanıyor ve ön yargılarla analiz edip fikirler üretiyoruz, projeler üretiyoruz. Yani nasıl yetişkinlerin gereksinimlerini analiz etmeden eğitim verdiğimizde çok nitelikli olmuyor. Toplumun da gereksinimlerinin nitelikli araştırmalarla birlikte analize etmenin yani birlikte den kastettiğim çok boyutlu, multidisipliner analiz etmediğimizde tabii ki yaptığınız şey boşa gidiyor. Bir katkısı olmuyor, kalıcı olmuyor, Çok verimli olmuyor.” (AT10).

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri çalışma şartlarının durumu koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Benim haftada yedi sekiz farklı farklı derse giriyor olmamın kimsenin umurunda olduğu falan yok. Bana diyorlar ki sen SSCI'de yayın yap, TR Dizin de yayın yap. Tamam, ama ne zaman? Yani araştırmada en çok bocaladığın ya da zorlandığım şey yine derslerimin yoğunluğu oluyor, zaman ayıramıyorum.” (AE1).

“Bizlerin burada vermek durumunda olduğu da derslerin saatlerinin bizim bilimsel araştırma yapabilmenize uygun olması gerekir. Kendi verebileceğimiz ders saatini kendimiz ayarlayabilmeliyiz. Bilimsel araştırma yapmak için ders yükünün fazla olmaması gerekir.” (AE11).

“Temel sorun, öğretim hizmeti ile araştırma hizmetinin aynı anda yürütülmesidir. Akademik personel her iki süreci yönetme zorlanmakta veya da birini eksik yapabilmektedir. Ders yükü yoğunluğu da maalesef bilimsel araştırmayı zayıflatmakta, temel çalışma yapmayı kısıtlayabilmektedir. Bölümlerde norm kadro tahsisinden vazgeçilmeli, kadrolar olabildiğince zenginleştirilmelidir. Dolayısıyla ders yükleri azalırken, bir öğretim üyesi tek alanda uzmanlaşmaya, tek alanda ders açmaya ve tek alanda bilimsel çalışmasını daha rahat yürütmeyi başarabilir. Ancak 3-5 farklı derse girmesi ve bu alanların her birinde uzmanlaşabilmesi ise zorlaşmakta, bu da bilimsel faaliyetlerine olumsuz etki yaratabilmektedir.” (AE15).

“Üniversite öğretim üyelerinin ders yükünü, hastane hizmetlerinin mümkün olduğu kadar azaltılarak, birebir topluma gidip güncel hastalıklarla, yaygın hastalıklarla, koruyucu sağlık hizmetleriyle ilgili

bilgilendirmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğretim üyelerinin iş yüklerinin fazla olması nedeniyle bilimsel araştırmaya yeterince zaman ayıramadığını düşünüyorum.” (AT3).

“Bir kişinin birden fazla görevinin olması. Özellikle bizim tıpta olan hocalarımızın en büyük sıkıntısı. Neden? Hem hasta bakacaksınız hem talebe yetiştireceksiniz hem de bilimsel yayın yapacaksınız bu mümkün değil. Ben doçent olmak için bir yıl evime gitmedim gece, yani yayın yapmak için geceleri hiç evime gitmedim. Sadece sabah kahvaltısında ben çocuklarımı gördüm çünkü açık söyleyeyim olmuyor yani yetiştiremiyorsunuz. Birden fazla göreviniz olduğu için o vakti ayarlayamıyorsunuz. Diğer bölümlerde akademisyenler talebe yetiştiriyorlar ve yayın yapıyorlar. Bizdeyse durum oldukça farklı bizim hasta bakmaya da zaman ayırmamız gerekiyor ve hastalar döner dolaşır sizi bulur sürekli olarak aynı şeyleri anlatmak zorunda kalırsınız bu durumda bilimsel araştırmaya maalesef zamanınız kalmaz ve çok da hâkim olamazsınız.” (AT9).

“Bizim bilimsel araştırmaya ayıracak vaktimiz çok fazla olmuyor. Biz genellikle vaktimizi hasta bakarak geçiriyoruz. Örneğin bazen icapçı olduğumuzda rahat rahat ders bile anlatamıyoruz ki bilimsel araştırma için yoğunlaşalım. Bu noktada çalışma şartlarının yeniden düzenlenmesi gerekiyor.” (AT10).

“Öğretim üyelerine yönelik baskıcı olmayan ve akademik özerkliği önceleyen bir tutum sergilenmesi gerekir. Özellikle Tıp Fakültelerinde öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerinin temel görevi hasta hizmeti vermek olmamalı, zamanlarının önemli bölümünü araştırma projeleri için ayırmaları yönünde düzenlemeler yapılmalıdır.” (AT15).

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri araştırma ve akademik yükselme kaygısı koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Şu anda yetiştirdiğimiz öğrencilerimiz gibi bizim de atama kaygımız var artık. Bir kere bu kriterlerden dolayı kafamız o kadar dolu ki çalışmaların özüne ve niteliğine odaklanamıyoruz, odaklandığımız şey bu yayın ne kadar sürede biter ne zaman yayınlanır? Bunu düşünmek zorundayız çünkü atama kriterlerinde size verilmiş 3 yıl var ve bu 3 yıl içerisinde sizden

istedikleri kriterler var siz de o dosyayı doldurmak zorundasınız. Tüm bu süreçler maalesef yapılan yayınların kalitesini olumsuz etkiliyor.” (AE6).

“Atma kriterleri borsa gibi sürekli olarak değişiyor. Doçentlik kriterlerinde standart kriterler olacak ve sübjektif değerlendirmeye fırsat bırakmayacak kriterler olacak ki insanlar daha rahat olabilsin. Örneğin doktorasını yeni bitirmiş bunu biraz bekletelim gibi düşüncelerini uygulayamayacaklar, mecburen çalışmanın niteliğine bakmak zorunda kalacaklar. Ayrıca bu kriterler arasında öğretim ile de ilgili maddelerin olması gerekiyor. Ayrıca yapılan değerlendirmelerde niteliğin daha ön plana alınması gerekiyor.” (AE8).

“Biz bazen hocalarımızla da bu konuyu tartışıyoruz ve ben sınırlara dokunmasını severim ve dokunuyorum da. Bana göre sadece doçent olabilmek için merak etmediğin bir konuyu çalışmak, hızlıca yayın yapmak, birbirine atıfta bulunmak çok doğru değil. Ben hayata dokunmayı seviyorum yani hayat içindeki merak ettiğim problemleri araştırmayı ve uzun soluklu çalışmayı seviyorum. Bu nedenle de bu yapılanlar çok doğru gelmiyor bana, belki de doçentlik gibi bir hayalim olmadığı içindir.” (AE9).

“Yayın yapabilmek için öğretim boyutu ihmal edilmeye başlandı e hani bizim önceliğimiz öğrencilerimizdi, hani bizim toplumsal boyutumuz vardı ne oldu bunlara? İş akademik yükselmeye gelince her şey ikinci plana itilerek hızla yayınlar yapılmaya başlandı. Hızla diyorum çünkü, yeni kriterler nitelikten çok niceliğe odaklı bence. İnsanlar bu kriterleri sağlayabilmek için paralı dergilerde yayın yapmaya başladılar, birbirlerinin ismini yazmaya başladılar, birbirlerine atıf yapmak için çabalamaya başladılar. Eee bu durumda ne oldu? Nitelikten çok niceliğe hizmet eden bir alan doğdu.” (AE12).

“Bilimsel araştırmayla ilgili ataman kriterlerinin, yükseltme kriterlerinin değişmiş olması, daha çok niceliğe kaymış olması hocalarımızın öğrettiğim hizmetinden uzaklaşmasına neden oldu.” (AE12).

“Nitelikli olduğunu söylemek istisnalar hariç mümkün değil. Öğretim üyeleri puan yarışı içerisinde. Amaca hizmet etme noktasında bilime katkı noktasında hiçbir kaygı taşınmıyor. Artı mükellef yayınların haddi hesabı yok.” (AT4).

“Ülkemizde bilimsel araştırmalar çoğunlukla bilime hizmet etmekten çok kişilerin akademik kariyerlerini yükseltmek için yaptıkları çalışmalar

oluyor. Bu şekilde yapılan çalışmaların bilimsel etkisi de doğal olarak çok sınırlı oluyor. Daha basit, kolay, hızlı bir şekilde çalışmanın tamamlanması öngörülüyor. Oysa bilimsel araştırma için önce bir hipotez oluşturup çalışmanın her yönüyle planlanması ve sonrasında araştırmanın yapılması gerekir. Ülkemizdeki en büyük eksiğin araştırmaların hipotezleri ve planlama aşamasında yapılan acelecilik olduğunu düşünüyorum. Birçok yerde olduğu gibi bu konuda da içerikten çok sayıya bakılması daha doğru ve kapsamlı araştırmaların yapılmasında engel teşkil ediyor diye düşünüyorum.” (AT15).

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri yayın süreci koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Araştırma için artık kurumlardan izin almak gerekiyor, etik kurul izni çıkartmak gerekiyor. Tabii ki bunlar hoş şeyler ve bilimsel anlamda da gerekli şeyler ama çok zorlaştı artık araştırma yapmak. Yani konuya karar verdiğiniz andan makalenin yayınlandığı ana kadarki süreç oldukça yıpratıcı hale geldi. Dergilerde yayınlanma süreci ile ilgili sıkıntılar var. Makaleyi gönderiyorsunuz en az bir yıl sonra yayınlanıyor ve süreci çok yıpratıyor.” (AE1).

“Bizim yayın sürecimizde çok büyük sıkıntılar var üzülererek söylemek gerekirse yayın süreçleri maalesef birazda ahbap çavuş ilişkileri ile yönelik oldu. Atama kriterlerine göre TR Dizinde yayın yapmanız isteniyor siz gönderiyorsunuz yayınlanması aylar alıyor bazen aynı dergiye bakıyorsunuz ki bir başka makale hemen yayınlanmış” (AE3).

“Kendi çalışmalarım için de düşünüyorum. Benim her makalem bebeğim gibidir, yani o kadar büyük emek vardır ki onda, ne bileyim her aşamada çok zahmetli. Siz makalenin konusu bence en önemli kısım ve siz konusuna karar verirken öyle bir sancı çekiyorsunuz ki anlatamam. Sonrasındaki her aşamada çok büyük emek veriyorsunuz ve yayın sürecine gönderiyorsunuz. Yayın süreci artık çok uzun sürüyor, dergilerde o kadar çok yoğunluk söz konusu ki siz o makalenin doğuşunu aylar sonrasına bırakmak zorunda kalıyorsunuz” (AE4).

“Yayın süreci oldukça yıpratıcı çünkü hakemeler uzun süre bekletiyorlar, editörle iletişim kuramıyorsunuz ve dergiden yayınınızı çekip başka yere

gönderiyorsunuz yine aynı süreç sil baştan işliyor. Tüm dergiler için belli standartlar olmalı ve bu standartlarda bence ciddi manada denetlenmeli. Benim yayın sürecimin bir başkasının yayın sürecinden çok çok kısa olmamalı.” (AE5).

“Yayın süreçleri zaten çok üzdü. Eğer nitelikli ve iyi bir hakemlik sürecinden geçmesi istiyorsak iyi bir dergiye gönderiyoruz ve o süre de zaten çok uzun. Bizim yaptığımız çalışma güncel kalmıyor bu durumda. Bu durum araştırmalarımızın tamamlanma sürecini de etkiliyor. Örneğin böyle yarım kalmış birkaç araştırmam var mesela, çok üzülüyorum.” (AE6).

“Aylık dergilerin yayınlanıyor olması, bazı dergilerin ücretli olması, ücretli olmayan indeksli dergilerde çok fazla yoğunluğun olması gibi etkenler bence araştırma sürecinin niteliğini oldukça etkiliyor.” (AE8).

“Doçentlik dosyalarını hazırlarken insanlar artık kriterleri sağlayabilmek adına hem hızlı yayın yapıyorlar hem de yayınların hızla yayınlanmasını istiyorlar. Ülkemizde yayın sürecinde sıkıntılar var çünkü fazlaca yoğunluk söz konusu insanlarda bunu aşmanın farklı ama kaliteli olmayan çözümlerini bulmaya çalışıyorlar. Örneğin geçen gün bir doçentlik dosyası inceliyorum bir baktım yayınlar Malezya dergisinde yayınlanmış, Tayland dergisinde kısa sürede yayınlanmış. Bu durum bizim nitelikten ne kadar uzaklaştığımızın en büyük göstergesi.” (AE9).

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri veri toplama süreci koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Veri toplamada çok zorlanıyoruz. İnsanlar yılmış durumdadır, bu gerçekten çok önemli bir konu. Yani yüksek lisans, doktora öğrencilerim veri toplarken çok zorlanıyorlar. Hocam diyor, yardım edin ne olur, ben de devreye giriyorum artık düşünün. Hoca da veri toplamada da artık.” (AE1).

“Biz şimdi masa başında ya böyle bir ölçek geliştirdik. Bunun iznini alacaksınız, işte öğretmeni ayarlayacaksınız, bulacaksınız, tanıdığın olacak falan da bir sürü şeylerin sonunda uygulayacaksınız. Ama sistemi MEB ve akademinin birlikte çalıştığı şekle getirebilirsek eğer bence bilimsel araştırmaların niteliği artacak çünkü öğretmen o çalışmanın neden yapıldığına hâkim olacak, işin bilimsel yönüne hâkim olacak ben uygulamadaki eksiklik ve ihtiyaçları daha rahat

görebileceğim. Ayrıca veri toplama esnasında da daha hâkim olarak ve nitelikli toplamış olacağım.” (AE2).

“Bilimsel çalışmalarda gönüllülük esası var ve insanlar bıkmış durumdadır artık örneğin şehrimizde okulöncesi öğretmenleri ile bir çalışma yapmak istiyoruz. Çalışmaya katılıma baktığınızda ise 100 geçmiyor maalesef. Ben doktoramı Ankara’da bir üniversitede yaptım ve en zorlandığım süreç veri toplama süreciydi çünkü MEB iznim olmasına rağmen okullardan hep olumsuz cevap aldım. Okul bulmak için harcadığım süreçte bir doktora tezi daha yapabiliydim inanırım.” (AE10).

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan araştırma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri prosedür koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bir araştırma yapıp proje hazırlamak istiyorsunuz ve gidip ilgili kuruma başvuru yapıyorsunuz. Bu süreçte O kadar çok prosedürle karşılaşıyorsunuz ki artık yılıyorsunuz ve vazgeçme noktasına geliyorsunuz. Tüm süreci atlatsanız bu defa projenin uygulanması esnasındaki prosedürlerle karşılaşıyorsunuz. Özellikle maddi kısım ile ilgili olan bölüm gerçekten çok yıpratıcı oluyor çünkü bu konuya bizler hâkim değiliz.” (AE4).

“Ben şu an bir TÜBİTAK projesini yöneticisiyim, ikili iş birliği projesi Güney Kore’yle yaptığımız ortaklaşa bir projeydi. Proje tam pandemi dönemine denk geldi o nedenle proje uzatma aldı. Bu süreçte beni en çok yoran şey ise proje prosedürleri oldu açıkçası hatta proje bütçesi ile ilgili kısımlar oldu. Projede çalışan arkadaşların güncel sistemden maalesef çok haberi olmuyor ve yapılanlar ya eksik ya da yanlış oluyor ve bende proje yürütücüsü olduğumdan bu süreç hep benim üzerine kalıyor. Projedeki tüm kalemlere ben onay veriyorum ve bu süreçte bazen faturalar iptal ediliyor, bazen yeni fatura isteniyor, kur farkından dolayı kalem miktarı yeterli gelmiyor gibi sıkıntıları çok yaşıyorum. Bu süreçler maalesef hiçbir akademisyene uygun süreçler değil çünkü bizim uzmanlık alanımız değil. Bu nedenle bir daha proje içine girersem sadece araştırmacı olarak girerim bir daha yürütücülük yapamam yok yıprandım çünkü” (AE6).

“Projelerde sadece ekonomiye katkı baz alınıyor oysaki özgünlüğün baz alınması gerekiyor. Projelerde en yıpratıcı kısmı ise prosedürle uğraşmak.

Önce proje için kurum buluyorsunuz gerekli irtibatı sağlıyorsunuz, bu aşamayı aşıyorsunuz hakem sürecine geçiyorsunuz ve bazen bilimsel olmayan değerlendirmelerle karşılaşıyorsunuz. Sonrasındaki süreçte ise bütçe kısmıyla yüzleşiyorsunuz. Kur farkından dolayı daima bütçe ile ilgili sorunlar çıkıyor ve siz bu konuda çok da bilgili olmadığınız için sürekli sorunlarla boğuşuyorsunuz. Bu süreçte olması gerek şey ise bununla ilgili birimlerin kurulması ve sizin bu süreçten tamamen çekilmeniz olmalı. Bizi projenin bilimsel kısmı değil de yazışmalar kısmı oldukça yıpratıyor.” (AT14).

c). Araştırmanın beşinci alt problem c bendi “Öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; Toplumsal hizmet işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında araştırılan topluma hizmet işgörüsünün niteliğine teması, alt temaları ve kodları şekil 17’de verilmektedir.

Şekil 17

Öğretim Elemanlarına Göre Topluma Hizmet İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli



Şekil 17’de öğretim elemanlarına göre topluma hizmet işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalar “üretim desteklenmesine ilişkin durum”, “topluma hizmetle ilgili sorunlar”

ve “topluma hizmetle ilgili öneriler” olmak üzere 3 kategoride değerlendirilmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde üretimin desteklenmesine ilişkin durum alt temasının toplumsal açıdan kurumlar arası ve disiplinler arası iş birliği, gönüllü çalışma, nitelikli üretimin sağlanması, sosyal hesap verilebilirlik ve geleceğe yönelik planlama kodlarından oluşmaktadır. Topluma hizmetle ilgili sorunlar alt temasının ise; bilinçlendirme faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, sorun analizi, topluma hizmet açısından maddi olanakların yetersizliği, kodlarından oluştuğu görülmektedir. Topluma hizmetle ilgili öneriler alt temasının ise; toplumsal açıdan yasal düzenlemeler ve topluma hizmet biriminin kurulması kodlarından oluştuğu görülmektedir. Belirtilen kodlar katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Topluma hizmetin niteliği temasının alt teması olan üretimin desteklenmesine ilişkin duruma ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri toplumsal açıdan kurumlar arası ve disiplinler arası iş birliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Her ilde birden fazla hem kamu hem özel üniversitelerin açılması, üniversite sayılarının giderek yükselmesi ile niteliğin etkilendiğini düşünüyorum. Üniversite tanımını yeniden sorgulanması gerektiğini düşünüyorum. Üniversite sayısı bir yandan artarken bir yandan bakıyorsunuz üniversiteler arasındaki iş birliğinin ise olmadığını görüyorsunuz. Oysaki toplumsal sorunların çözümüne yönelik olarak farklı bilim dalları ve farklı üniversitelerin ortak çalışmalar yapması gerektiğini düşünüyorum. Tıp, eğitim, mühendislik, ziraat vs. aslında tüm fakültelerin toplum yararına ortaklaşa hizmet etmesi hem çok kolay hem de çok nitelikli bir yaklaşım olurdu.” (AT7).

“Siz eğer sürekli dosya bazlı bir çalışma yapıyorsanız yaptığımız çalışmalar, bilime özel bir katkı sunmuyorsa doğal olarak ürettikleriniz topluma yansımıyor. O zaman bizim toplumla temasımız daha çok hizmet boyutuyla kalıyor. Evet. O da hizmet boyutu da hani var olan geleneksel bilginin ya da literatür bilgisinin işe koşulması diye tanımlayabiliriz. Toplumun sağlık sorunlarının analiz edilmesi, sorunların belirlenmesi, çözümler üretilmesi toplum ve toplumun temsilcileriyle birlikte bir eyleme dönüştürülmüş. Örnek veriyorum. İşte pandemi döneminde insanlar kapalı kaldılar. Doğal olarak kendileri çözümler ürettiler ve uzunca bir süre iki buçuk yıl kadar sosyal hayattan geri kaldılar

ve şimdi aslında sosyal hayata giriş yapmak istiyorlar. Ama tedirginler, nerede ne kadar açılacaklarını bilmiyorlar, yani bir tür reflekslerini yitirdiler. Anlatabiliyor muyum? Mesela bir sağlık kuruluşu, bir sağlık akademisyeni dert edebilir. Ama bunu tek başına dert etmenin bir anlamı yok. Şimdi bu işin sağlık boyutu var. Bu işin sosyal boyutu var. Bu işin ekonomik boyutu var. Bu işin yerel yönetimler boyutu var ve önemli olanda tüm bu disiplinlerden uzman kişilerin bir araya gelerek sorunun masaya yatırılması ve çözümünün ortaya konmasıdır.” (AT9).

“Toplumun en büyük sorunu şu anda bizim için bence, kanser. Niye kanser? Hasta girdiği an odaya bana kanser miyim? Diye giriyor. Basit bir şey de olsa yani tırnağa çöp batsa bile ben kanser miyim korkusuyla giriyor ve bunlarla ilgili seminerler verilebilir. Toplum bilinçlendirebiliriz. Tabii bunu biz tek başımıza yapamayız. Bunu bakanlıklarla, diğer bakanlıklarla ya da okullara verilebiliriz. Ama bizim fakültenin iyi bir şeyi var. O güzel bir şey. Her sene sosyal sorumluluk projelerimiz oluyor. Sevdiğim şeylerden biri belki bize yük oluyor ama onlarla biz topluma ulaşmaya çalışıyoruz. Ben teknoloji bağımlılığını çalışıyorum bu sefer. Mesela biz Milli Eğitim'den izin alıp okullara gelip bunu anlatıyoruz. Diğer arkadaşlar başka şeyler yapıyorlar. Bunlara da ulaşıyoruz ama bakanlığımız uyguladığı kanser haftaları var orada da bir şeyler yapılmaya çalışılıyor ama çok da bence başarılı olmuyor. Çünkü bunun en büyük nedeni ise bu etkinlikler maalesef yeteri kadar halka ulaşmıyor. Bunun en önemli ayağı bence medya bizim medya kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışmalar yürütmemiz gerekiyor. (AT11).

“Biz biraz göstermelik işler yaptığımızı düşünüyorum. Yani işte misyon, misyon, çok sihirli sözcükler ama içini yeterince dolduramıyoruz. Bunun için toplumsal katkıya açık olabilmek adına hani kullanılan paydaş ifadesinin gerçekten içinin doldurulması her başlık için de sadece toplumsal katkının sağlanması gerekir. Toplum ve bileşenlerinin daima bizimle iş birliği içinde olması gerektiğine inanıyorum. Örneğin üniversite planlarının yapılması, üniversitenin işleyişi, yönetim ve karar mekanizmaları da dâhil olmak üzere tüm aşamalarında toplum paydaşlarının yer alması gerekir. Aynı şekilde bizim de diğer kuruluşların işleyişine dâhil olmamız ve alınan kararlarda söz sahibi olmamız oldukça önemli. İşte bu iş birliğini ne zaman tam anlamıyla sağlayabilirsek işte o zaman toplumsal sorunların çözümünü sağlamış oluruz. Yoksa internet

sitelerimize yazmış olduğumuz ağdalı sözcükleri sadece tekrar etmekten öteye gidemeyiz.” (AT13).

Topluma hizmetin niteliği temasının alt teması olan üretimin desteklenmesine ilişkin duruma ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri gönüllü çalışma koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Biz milli eğitim, sivil toplum kuruluşları hepimiz bir noktada bir arada omuz omuza verirken birbirimize işte o zaman ülkemiz ilerleyecek. Küresel sistemde var olan bir sorun çünkü kısa sürede tüm toplumu etkileyebiliyor. En basiti bunu pandemi sürecinde yaşadık. Küçük bir virüsün zengin fakir ayrımı yapmadan hepimizi de tehdit altında bıraktı, hangi meslek grubu, hangi sektör, hangi eğitim kademesi olursa olsun çiftçiden tut da en lüks gruptaki öğretim üyesi ya da bürokrasideki kişiye kadar, hepimizi etkiledi. Tüm bunları yaşayan kişiler olarak hümanist bakış açısıyla toplumum için daha ne yapabilirim, ülkem için daha ne yapabilirim? Bilincini kaybetmeden el ele vermemiz gerekiyor. Her şey para demek değil, lüks standartlarda bir yaşam kontrolünü yakalamak demek değil. Bizim kardeşçe bir arada birbirimize daha fazla önem verebilmemizdir. Bu bilgi birikimimizi bizim toprağa götürecek halimiz yok, o nedenle toplumun kutuplaşmasına değil tam tersine sorunlara karşı hiçbir menfaat gütmeyen tek yürek olmasına ihtiyaç var. Örneğin bir belediyeye, bir yerel yönetim ve biz proje kapsamında köy okullarını gezdik. Orada inanır mısınız arkadaşları olmayan çocuklar vardı. Köyde bir tek çocuk vardı ve o kadar meraklı, o kadar istekli ki, çocuğun gözlerindeki o ışık beni çok etkiledi. Topluma yararı olan her projede gönüllü olarak yer alıyorum ve hayatımın sonuna kadar da o ışıklar sönmeyin diye yer almaya devam edeceğim.” (AE9).

“Ben özel gereksinimli çocuklar, görme engellilerle ilgili çalışıyorum. On beş, on altı yıldır sizin kitap okuma MEB konuşan kitaplıkta çalışıyorum ve bunu da gönüllü yaptığım için herhangi bir projeye çevirmedim. Benim görünür olmak gibi bir derdim yok, bazı arkadaşlarımıza bakıyorum ve görünür olma, tanınır olma kaygısıyla bir şeyler yaptıklarına tanıklık ediyorum. Bana göre önemli olan yaptığın şeyin reklamını yapman değil, yaptığın şeyi gönülden severek ve toplumun bir yarasına merhem olacak şekilde yapman diye düşünüyorum.” (AE11).

Topluma hizmetin niteliği temasının alt teması olan üretimin desteklenmesine ilişkin duruma ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri nitelikli üretimin sağlanması koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Benim ve benim gibi benden katlarca üstün birçok bilim insanı ülkeye bir şey üretmeye çalışıyor. Üretiyoruz ve tez olarak rafa koyuyoruz. Ben bunu istemiyorum. Benim istediğim şu, biz üretelim ama ülkenin ihtiyacı olan bir şey üretelim. Onunla ilgili de ben iki tez vereyim, arkadaş üç tez versin ama bir toplu iğne yapalım. Ne bileyim işte, metalciler, madeni üretsin, ben kaplamasını üreteyim, sen tasarımını yap ve ortaya ülkenin yararına olan bir ürün çıksın rafta yer alan bir çalışma değil artık.” (AT3).

“Dünyanın sorunu ama bizim önceliği ülkemizin sorunlarını çözebilecek şekilde eğer bir bilim politikası üretilirse örneğin devlet bana derse ki Mehmet kan şekeri testini ben yurt dışından alıyorum ve bu ekonomik yük oluşturuyor ve biz bunu üretmek istiyoruz. Biz proje ekibimizi oluşturur ve gerekli çalışmaları hazırlarız. Ya da kanserle ilgili bir yöntem önerse ve onun üzerine biz doktora çalışmaları yapsak hem bu ülkenin işine yarayacak hem de çalışma raflarda kalmayıp onun diğer akademisyenler tarafından geliştirilmesi sağlanacak.” (AT4).

Topluma hizmetin niteliği temasının alt teması olan üretimin desteklenmesine ilişkin duruma ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri sosyal hesap verilebilirlik ve geleceğe yönelik planlama koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Şimdi tıp eğitiminde yeni bir kavram var sosyal hesap verebilirlik kavramı. Sosyal sorumluluk, kurumumuzun toplumla ilgili görevlerini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Fakültenin toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde organize edilmesidir. Yani topluma hizmetin sağlıkla ilgili toplumun sağlık hizmetlerini tanımadaki rolü olarak ifade edebiliriz. Bence yapılması gereken en önemli husus fakültemiz ile toplumun ortak noktada birleşmesidir. Örneğin, biz yaşadığımız bölgedeki köyleri farklı branşlardan hocalarımız ve altıncı sınıf öğrencilerimizle ziyaret ettik ve köy meydanlarına stantlar kurduk ve belli hastalıklar hakkında hem bilgilendirme bilinçlendirme faaliyetleri yürüttük hem de belli hastalıkların taramasını yaptık.” (AT1).

“Benim ne kadar öğretmene ne kadar tıp doktoruna ne kadar mühendise vs. ihtiyacım var diyerek bir ihtiyaç analizi yapılmalı ve o doğrultuda üniversitelere yerleştirilmeler yapılmalı. Ayrıca ülkenin geleceği açısından yeni mesleklerin tanıtılması yapılmalı ve o alanlara yönelik bilim insanı yetiştirilmeli. Örneğin belli meslek gruplarında belli sayılarda alanları ile ilgili olarak yurt dışında eğitim alması sağlanmalı ve bu sirkülasyon her yıl devam ettirilmeli. Eğer ihtiyaçları doğru analiz edebilirsek geleceğe yönelikte doğru adımlar atmış oluruz.” (AT14).

Topluma hizmetin niteliği temasının alt teması olan topluma hizmetle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri bilinçlendirme faaliyetlerinin yaygınlaştırılması koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Topluma hizmette aslında kurumun aracı olmasını ve kurumun sizin yaptığınız çalışmaların öncülüğünde bunu yaymasını, yaygınlaştırmasını ya da iş birliği içerisinde getirmesini bekliyoruz Hani aslında bu iş birliğinin sağlanabilmesi ve üniversitenin halka açılabilmesi için burada kuruma asıl görev düştüğünü düşünüyorum.” (AE1).

“X hastane var ya ben buradan okul öncesindeyken bir grup gönderdim oraya. Dedim ki gidin, hastanede eğitim hizmetleri nasıl yürüyor? Bizim kanunlarımıza göre biliyorsunuz belli sayıda kronik hastalığı olan çocuk hastanede yatıyorsa oraya sınıf açılması ve sınıfa öğretmenlerin oraya gidip dersleri vermesi mecburidir, gittiler. Beş veya altı tane kız çocuğu, ertesi gün ağlayarak bana geri geldi, Ne oldu? Hocam dediler oranın idare müdürü bizi kovdu, bir bayan, nasıl olur falan? Neyse sağlık müdürünü aradım. Dedim ki bak, kanuni görevler olduğu halde açmamışlar sanırım, bizim öğrencilere de kötü davranmışlar anlattım, böyle şey mi olur dedim. Müdür bey olaya müdahil oldu ve orada bulunan hasta çocuklar için sınıf açılmış oldu onlarda yasalarda var olan durumu öğrenmiş oldular ve bunun tanıtımı yapılarak diğer hastanelere örnek teşkil etti.” (AE2).

“Sadece ben uzun yıllar X derneğinin dernek başkan yardımcılığını yaptım ve gönüllülerle çok önemli çalışmalara imza attık. Biz dernek olarak topluma hizmetle ilgili farkındalık çalışmaları yürüttük. Şimdi ise doğayla ilgilenen bir dernek kapsamında çalışmalara devam ediyorum. Bu konuyla ilgili olarak MEB bazı okullara ve birkaç özel okula danışmanlık faaliyetleri başlattık. Bu faaliyetler kapsamında öğrenci ve velilerimize bilgilendirme

ve bilinçlendirme için seminerler yapıyoruz. Bunları tamamen gönüllü olarak yürütüyoruz. Bizim görevimizin alanımızla ilgili olarak toplumun her kesimine ulaşmak olduğunu düşünüyorum.” (AE6).

“Örneğin sınıf öğretmenliğinde topluma hizmet uygulamalar diye bir ders var. İkinci sınıfın birinci döneminde verilen bir ders. Burada biz çocukları çeşitli sivil toplum kuruluşlarına ya da eğitim kurumlarına gönderiyoruz. Hâlbuki bir not karşılığı ya da bir ders karşılığı değil, gönüllü olması esas olmalı. Bazı üniversitelerde dersi yürüten hoca kendi çabaları ile bir yerler bulmaya çalışırken bizim fakülte de bu daha sistematik olarak yürütülüyor. Dekanlık tarafından bazı kamu kurum ve kuruluşları ile ve bazı sivil toplum kuruluşları ile iletişimi olduğu için biz öğrencilerimizi oralara yönlendirebiliyoruz. Örneğin daha önceden biz X ilçesiyle bir proje yapmıştık üniversite olarak. X Belediyesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tıp fakültesinden doktorlar taramaya gittiler. Diş hekimliğinden doktorlar taramaya gittiler. Eğitim fakültesinden ben katıldım ve bu ilçede yer alan çocuklar için çok güzel etkinlikler yapıldı. Öğretmenlere seminerler verildi, halkın sağlık taraması yapıldı ve bu proje örnek proje olarak birçok ilçede tanıtıldı.” (AE12).

“Örneğin bu güncel bir konu olan aşı üzerine konuşmak istiyorum. Aşı karışıklığıyla ilgili yeterince bilgilendirilmenin olmaması açık karışıklığının en büyük nedenlerinden bir tanesi. Sadece aşı için değil tüm hastalıklarda özellikle kronik hastalıklarda şeker hastalığı gibi tansiyonun gibi birçok hastalık da toplumun yeterince bilgilendirilmesi ve hayat tarzını değiştirmeye yönelik öneri yapılması hayati önem taşımaktadır. Bu durum hastalıkların birçoğunun önde geçme imkânı sağlayacaktır.” (AT6).

“Toplumun sağlık bilincinin yükseltilmesi için kamuoyu eğitimleri, kamu spotları gibi çeşitli uygulamalar gerekmektedir. Toplumun ihtiyaçları doğru analiz edilip o doğrultuda hareket edilip o doğrultuda toplum da bilinçlendirilmelidir ki birçok sorun oluşmadan önlenibilsin” (AT15).

Topluma hizmetin niteliği temasının alt teması olan topluma hizmetle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri sorun analizi koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Topluma hizmet boyutu da sürekli kendini tekrar eden bir ders boyutuyla ilerliyor örneğin bir kitap toplama, çevre temizliği, huzur evi ziyaretleri gibi

etkinlikler yapıyor ama bunların sürdürülebilir olmadığını görüyoruz. Bize topluma hizmet boyutunda sürdürülebilir projelerin hayata geçirilmesi lazım. En büyük sıkıntımız bu aslında. Çünkü oradaki öğrencilere liderlik yaparken sadece o günkü dersi kurtarmak için verilen bir ders süreciyle işleniyor ama aslında yapılması gereken şey yani toplumun sorun analizi yapılmıyor ya da ihtiyaç analizi yapılmıyor.” (AE3).

“Toplumun ihtiyaçları doğru analiz edilip o doğrultuda hareket edilip toplum da bilinçlendirilebilir. Toplumun herkesiminin doğru değerlendirilip ihtiyaçlar eksikler belirlendikten sonra yükseköğretimde bu doğrultuda çalışmalar yapan sosyal kulüpler, lisans programları uygulamaya alınabilir toplumun ihtiyaçlarını doğru analiz edecek toplumun her kesiminden bireylerden oluşan ekipler kurulup onların çalışmaları sonucunda hareket edilmesi gerekir.” (AT16).

Topluma hizmetin niteliği temasının alt teması olan topluma hizmetle ilgili sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri topluma hizmet açısından maddi olanakların yetersizliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Topluma hizmet boyutu da biraz önce bahsettiğim gibi sürekli kendini tekrar eden bir ders boyutuyla ilerliyor ve bu dersin daha verimli geçebilmesi için başta kendi kurumumuz olmak üzere diğer kurumların maddi destek sağlaması lazım ki bu süreçte öğrenciler toplumsal sorunların çözümüne dâhil olacak projelere dâhil olsunlar. Öğrenciler bu projelere bu yıllarda dâhil olsunlar ki işleyişi ve olması gereken süreci bizlerin gözetiminde yaşayabilsinler ve görev yaptıkları bölgede de toplumsal projelerin öncülüğünü yapsınlar.” (AE3).

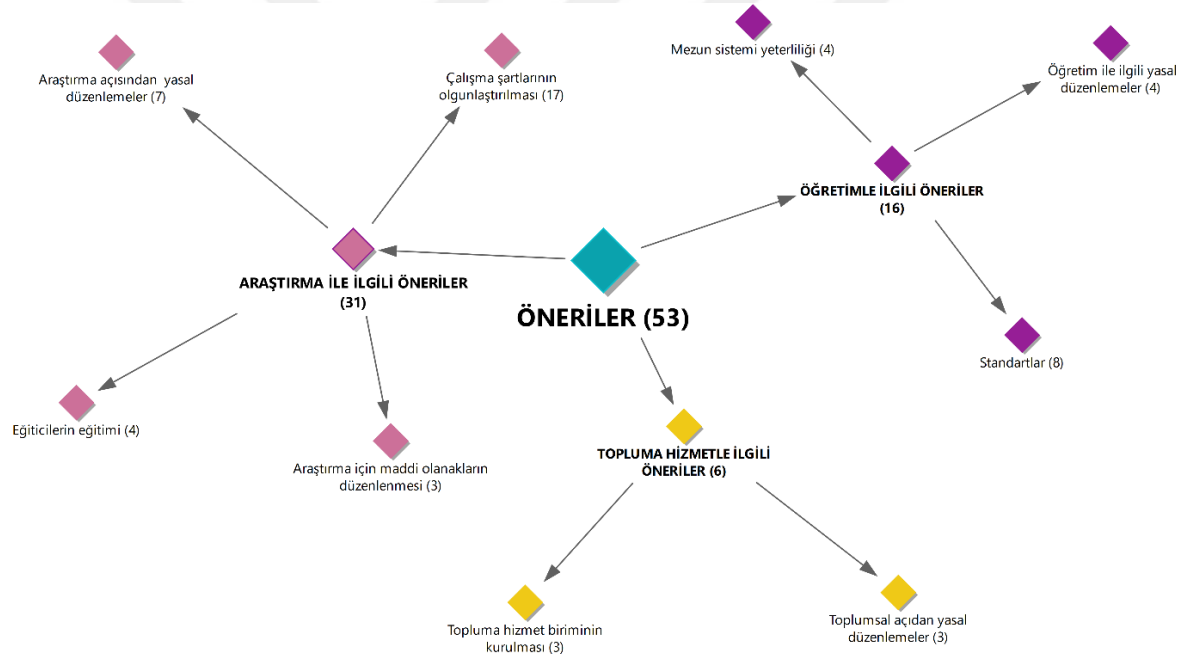
“Artık bilimsel çalışmaların kendi sınırları içerisinde ölçülüp biçilmesi, değerlendirilmesi diye bir durum kalmadı dünyada. Dünya artık çalışmalara ürün üzerinden bakıyor yani yapmış olduğun çalışmanın sonucu nasıl bir ürüne dönüştü ve bu ürün toplumun yararına nasıl kullanılacak diye bakıyor. Bu bakış açısı bence çok doğru ama çalışmaların ürüne dönüşecek nitelikte yürütülebilmesinin can alıcı noktası ise ekonomi, çünkü yapacağınız en küçük çalışmalardaki cihaz ya da sarf malzemeleri dolar üzerinden alıyorsunuz ve gerekli maddi desteğiniz yoksa eğer hiçbir şey yapamıyorsunuz. Bundan dolayı eğer

toplumun hizmetine yararına çalışılacaksa eğer mutlaka maddi destek veren kurumların sayısı artırılmalı.” (AT11).

d). Araştırmanın beşinci alt problem d bendi “Öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin; Öğretim, bilimsel araştırma, toplumsal hizmet işgörülerini daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir? Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında araştırılan üniversitenin işgörülerine ilişkin öneriler teması, alt temaları ve kodları şekil 18’de verilmiştir.

Şekil 18

Öğretim Elemanlarına Göre Öğretim Hizmet İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli



Şekil 18’de öğretim elemanlarına göre üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasına ilişkin alt temalar “öğretim boyutu ile ilgili öneriler”, “bilimsel araştırmaya ilişkin öneriler” ve “topluma hizmet boyutu ile ilgili öneriler” olmak üzere 3 kategoride değerlendirilmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğretim boyutu ile ilgili öneriler alt teması; standartlar, öğretimle ilgili yasal düzenlemeler, mezun yeterliliği kodlarından oluşmaktadır. Bilimsel araştırmaya ilişkin öneriler alt teması ise; çalışma şartlarının olgunlaştırılması, araştırma açısından yasal düzenlemeler, araştırma için maddi olanakların düzenlenmesi,

eğiticilerin eğitimi kodlarından oluştuğu görülmektedir. Topluma hizmet boyutu ile ilgili öneriler alt teması ise; toplumsal açıdan yasal düzenlemelerin yapılması ve topluma hizmet biriminin kurulması kodlarından oluştuğu görülmektedir.

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan öğretim boyutu ile ilgili önerilere ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri standartlar koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öncelikle genel olarak bir standartlar oluşturulması lazım. Örneğin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmenin standartları olması lazım. Bunların da uluslararası ölçeklerden yararlanarak hazırlanması gerekiyor. Örneğin biz eğitim fakültesindeyiz ve şu anda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri ile ilgili ortak olan standartlarımız yok. Akademisyenlerin artık belli bir standartlar koyarak derslerine, örneğin ortak bir izlençe hazırlanarak çağın gerektirmiş olduğu yirmi birinci yüzyıl becerilerini de göz önüne alarak düzenlemeler yapması gerekiyor. Fakat akademisyenlerin birçoğu bundan bihaber.” (AE3).

“Ben üçüncü sınıf matematik öğretim dersine giriyorum. Öğrenciye diyorum ki değerlendirme yazısı yazın şimdi bakın bir ders anlatıyor arkadaşlarımız, onu değerlendirin diyorum yazıyorlar ki diyor ki Ayşe üç Mehmet'e yedi kısaca değerlendirmeden not alıyorlar. Bir kere bir notu niye verdiğini açıklayarak ortaya koyamıyor. Kriterlerini belki bilmiyor değil mi? Kriterlerini bilmiyor. Bizde öyleyiz aslında öğretmen yetiştiriyor ve onu değerlendiriyoruz ama neye göre yetiştiriyor ve neye göre değerlendiriyoruz belli değil yani ortak standartlarımız yok ortada. Tüm eğitim fakültelerini kapsayacak şekilde ülke geneline yayılacak ortak standartların olması şart bence.” (AE9).

“Köklü üniversitelere çok fazla öğrenci verildiğin ve bunun da sadece basit bir oranla tanımlandığını düşünüyorum. Ama fakültelerin farklı misyonları olduğunu düşünüyorum. Yani bir tıp fakültesi araştırma kökenli olabilir. Doğal olarak daha az lisans öğrencisi daha çok doktora ve uzmanlık öğrencisi olabilir. Başka bir üniversite hizmet odaklı olabilir, o anlamda da hani daha öğrenci sayısı ona göre ayarlanabilir. Türkiye'de bir bu konuda iyi bir planlama olmadığını düşünüyorum. Yani öğretim üyesi sayısına bakılıyor ve ona göre öğrenci veriliyor. Hastanenin büyüklüğüne bakılıyor

ona göre öğrenci veriliyor. Ben daha bilimsel ve daha hedefli odaklı standartların oluşturulmasını ve bu standartlara göre eğitim yapılmasını gerektiğini düşünüyorum.” (AT13).

“Eğitim programının benzer bölümlerdeki diğer üniversiteler ile standart şekilde düzenlenmesi, yurt çapında eğitim ve öğretim sürecini değerlendirebilecek nitelikteki akademisyenlerden oluşturulan komisyonlar kurularak, dünya standartlarında öğretim verilebilmesi için gerekli düzenlemelerin tüm üniversiteler için geçerli olacak şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir” (AT15).

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan öğretim boyutu ile ilgili önerilere ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri öğretim açısından yasal düzenlemeler koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Geçmişe baktığımızda küçük adımlar erken çocukluk programı var. Özel çocuklar için geliştirilmiş. Bilimsel veriler var, kanıtları var fakat bunun hayata geçmediğini görüyoruz. Burada da işte kurumların desteği devreye giriyor. Yani bir şeyi hayata geçirebilmesi için onların da ulusal çapta destek vermesi lazım. Bu iş için YÖK’ün lisans programlarından başlamak lazım. Şimdi eğitim fakültelerine YÖK dedi ki programınızı kendiniz yapın. Bu bir yönde güzel bir şey herkes kendi şartına göre bir program yapabilir fakat alana baktığımızda YÖK’teki eğitim fakültesi kadrolarını kendi alanının dışında İstihdam edildiğini görüyoruz. Örneğin isim vermeyeyim bir üniversitede gazeteci, fen bilgisi, sosyoloji, okul öncesi döneminde doçent ya doktora öğretim üyesi, şimdi bunlar program yapacaklar ama okul öncesiyle bağdaştıramayacaklar. Bu program çünkü ülke sadece Ankara, İstanbul ve İzmir’den veya Antalya’dan ibaret olan bir yer değil yirmi altı üniversitede yaklaşık okul öncesi bölümü var ki bunun yirmi tanesinde yetmişmiş uzman yok. Bu nedenle programın fakültelere bırakılmaması ve fakültelerdeki alan uzmanlarının sayılarının artırılıp kendi alanlarında istihdam edilmesi sağlanmalıdır.” (AE3).

“Her yere kalite anlamında kesinlikle ama kesinlikle eğitim fakültesinin ben kurulmamasından yanayım. Eğitim fakültesine, öğrenci seçerken, aynı tıp fakültesinde olduğu gibi bir yüzdellik dilimin ön koşu olarak koyulmuş oldu, zira bir zamanlar öyleydi. Bir zamanlar benim dönemimde en iyi puanlara sahip olanlar alınırdı eğitim fakültelerine. Şimdi öğretmenlerin atama

sıkıntısından dolayı da eğitim fakülteleri çok fazla tercih edilmiyor. Buradaki asıl sıkıntı bence plansız bir şekilde yürütüyoruz süreci yani gelecek yılların planlamasını yapmadan atama sayıları açıklıyoruz ve boş olan bölümlere yüksek sayılar veriyoruz ve o bölümleri de hızla dolduruyoruz sonrasında sayı azaldığında ise atanma şansı çok düşüyor.” (AE4).

“Günümüzde akademik anlamda işte yurt dışına bakıyorsunuz adam mesleki yönlendirme yapıyor ilkokuldan sonra ve üniversitelere herkes gitmiyor. Akademik lise deniyor, liseler bile öyle, yani akademik liselerden mezunlar üniversitelere gidebiliyor. Bizde ise mesleki rehberlik çok zayıf aslında bence yeni bir düzenleme ile öncelikle bu çocukların ilgi ve becerileri doğrultusunda yönlendirilmeleri ve gerekiyorsa meslek liselerinden sonra kendi alanları ile ilgili eğitim almaları gerekiyor. Bu nokta aslında ülkemize hem maddi hem de manevi anlamda bir külfet oluşturuyor.” (AE10).

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan öğretim boyutu ile ilgili önerilere ilişkin öğretim elemanlarının ifade ettikleri mezun yeterliliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bizim hedef kitlemiz öğretmenler ve bizim yetiştirdiğimiz öğrenciler ülkenin dört bir yanında hizmet vermeye gidecekler yani öğretmenler aslında toplumun atar damarı diyebiliriz. Bakın atar damarı keserseniz insan ölür eğer niteliksiz öğretmen yetiştirirseniz de toplum ölür. Bu nedenle yetiştireceğimiz öğrencilerin niteliği hepimiz için tüm toplumumuz için oldukça önemli zira onların yetiştireceği öğrenciler geleceğimizin toplumunu inşa edecekleri için mezun yeterliliğinin sağlanması ve mezun takip sisteminin görünürde değil de gerçekten hayata geçirilmesi gerekiyor.” (AE8).

“Niteliğin sağlanması için de en kritik noktanın mezunları olduğunu düşünüyorum. Yani bu sürecin her aşamasında mutlaka mezun takip sistemi, izleme sisteminin kurulmasını, mezunların en az beş yıl çok yakın takip edilmesini mezunların alanda gereksinimlerinin eğitimle mutlaka karşılaştırılmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yapıldığında aslında güçlü yanlarımızın öne çıkacağını ve insanların aslında iyi yaptıklarını fark ederek de motive olacağını düşünüyorum. Yani şimdi bir belirsizlik var ve belirsizlikte insanın biraz negatif görme eğilimi de oluyor.

Oysa mezunu takip edebilse yani her şeye rağmen mezunu alanda iş yaptığını, sürekli mesleki gelişimin var olduğunu görseler, öğrencilerimizin motivasyonu artacaktır. Ayrıca mezun takip sistemi sayesinde programlarımızın eksik ve geliştirilmesi gereken yanlarına da çok rahat hâkim olabileceğiz.” (AT13).

“Mezun olan öğrencilerin takip edilerek, yeni gelen öğrencilere imkân olarak ne gibi yenilikler sunulacağını takip etmelidirler. Bunlara ek olarak eğitim verdiğimiz alanlardaki eksilerimiz ve artılarımızı görerek yani bu konu da gerçek dönütleri alarak kendimizi, programlarımızı, imkânlarımızı geliştirebiliriz.” (AT14).

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan bilimsel araştırmaya ilişkin önerilere öğretim elemanlarının ifade ettikleri çalışma şartlarının olgunlaştırılması koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Yurt dışında oturuyoruz masaya bir yıllık sözleşme imzalıyoruz. Senin performansın gerçekten iyi, benim senden beklentilerim şu ve karşılığında da maaşıma zam istiyorum, şöyle bir proje istiyorum, bütçe istiyorum gibi talepleriniz olabiliyor. Onlarda sizden bir yıl boyunca istedikleri standartları sayıyorlar örnek vermek gerekirse siz zamanınızın yüzde kırkını eğitime ayıracaksınız, geriye kalan kısımda ise bilimsel araştırma yapacaksınız. Süreç sonunda şu şu kriterlerde yer alan dergilerde yayınlanmış olacak ya da patent alınacak gibi standartlar koyuyorlar. Benzer çalışma sisteminin bizim ülkemizde de uygulanmasını çok isterim böylece denetleme mekanizması da kendiliğinden oluş olur.” (AT1).

“Bizim alanımızla ilgili konuşacak olursak eğer büyük üniversitelere bakıyorsunuz aynı alanda 30 hoca var bir de üstüne ondan daha fazla asistan arkadaş var. Bizim çalıştığımız yere bakıyorsunuz 3-5 kişiyiz durum böyle olunca hem derse giriyoruz hem hasta bakıyoruz hem de bilimsel çalışma yapmaya çalışıyoruz. Bu üçayak içerisinde de en çok ihmal edilen kısım bilimsel araştırma kısmı oluyor. Örneğin ben yaklaşık 6 aydır oturup bir makaleyi göndermedim inanın çünkü ona gücünüz kalmıyor. Biz diğer akademisyen arkadaşlar gibi dersten çıkınca gidip odamıza oturup çalışma yapamıyoruz. Kapımızda 50 hasta bekliyor oluyor yoğun bakım hastan ya da ameliyatın oluyor. O nedenle acilen akademik personel alımı yapılmalı ki bizlerde alanımızla ilgili çalışmalar yapabilelim.” (AT7).

“Tıp fakültelerinde bir üçlü yapı var biliyorsunuz. Hizmet var, sağlık hizmet sunumu var, eğitim öğretim süreci var bir de akademik yükselmede gerekli gözüken araştırma potansiyeli var. Bunlar nispeten birbiriyle iç içe geçiyor. Hizmet sunumu performans nedeniyle öne çıkıyor. Araştırma ve akademik yükselmeyle ilgili öne çıkıyor ama eğitim biraz kişilere bırakılıyor. Ben oysa eğitimin bu saç ayakları içerisinde en önemli unsur olduğunu düşünüyorum çünkü üniversiteyi üniversite yapan bence eğitiminin kalitesidir. Üniversitenin bu üçayağını aynı anda yürütmemiz bir de nitelikli bir şekilde yürütmemiz imkânsız. Yurt dışına baktığımızda bu üçayağın birbirinden ayrıldığını görüyoruz. Örnek vermek gerekirse araştırma alanında yoğunlaşan araştırmacılar sadece laboratuvarlarda hizmet verirken, öğretimle ilgilenen arkadaşlar ise sadece öğrenci yetiştirmeye odaklanıyor ve hizmet sektöründe görev alacaklar ise hasta bakımına devam ediyorlar. Bizim sistemimizin de avantajları var ama bizim sistem içerisinde rahatlamamızın sağlanması gerekiyor.” (AT9).

“Akademik yükselme kriterlerinin sağlanması için bizim çalışma şartlarımızın düzenlenmesi gerekiyor. Bu düzenlemenin yapılmaması durumunda ise bizim nitelikli bilimsel araştırma yapmamız mümkün değil genellikle birbirinin tekrarı olan yayınları yapıyoruz çünkü oturup bilimsel araştırma yapmak için gerekli olan süreyi bulamıyoruz. Bir de bence alınan akademik unvanlar sadece eğitim ortamında yani fakültede kullanılmalı ben hizmet sektöründe yani hasta bakarken sadece doktor unvanımı kullanmalıyım. Bu durum işleri çok daha çıkmaza sokuyor çünkü akademik unvanı daha yüksek olan hocaların daha iyi değerlendirme yaptığı gibi çıkarımlar oluşuyor zihinlerde.” (AT10).

“Kendi fakültemiz olmadığı için biz entegre çalışıyoruz. Hani biz hem derslere gidiyoruz hem bu tarafta sahada çalışmamız gerekiyor. Sahada çalışırken mevcut durumdan sıkıntı oluyor. Çünkü bir sürü nöbetim var. Bir sürü polikliniğim var. Bakanlık diyor ki sen diyor benim adamımsın, burada çalışacaksın. Fakülte diyor ki sen benim adamımsın öğrencilere ders vereceksin, rektörlük diyor ki sen benim adamımsın bilimsel yayın yapacaksın. Aynı zamanda sen bir insansın ve senin bir sosyal hayatın var, ailen var. O nedenle akademisyen sayısının arttırılarak biran önce tıp akademisyenlerinin çalışma şartlarının rahatlatılması gerekmektedir.” (AT11).

“Tıp eğitimi için; üniversitelerde hasta hizmetinden çok eğitim faaliyetlerinin öncelikle dirilmesi sağlanmalıdır. Özellikle Tıp Fakültelerinde hasta hizmetinin ön plana çıkması ve genellikle idarenin de önceliğinin hasta hizmeti olması bilimsel araştırmaları geride bırakıyor. Öğretim üyesi sayısının yetersiz oluşu nedeniyle hasta hizmeti, öğrenci eğitim hizmeti ve bilimsel araştırmaların bir arada yürütülmesi mümkün olmuyor. Hasta ve öğrenciyi bekletme imkânı olmadığı için genellikle bilimsel araştırmalar geride kalıyor. Bu nedenle öğretim üyesi sayısının artırılması gerekiyor.” (AT13).

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan bilimsel araştırmaya ilişkin önerilere öğretim elemanlarının ifade ettikleri araştırma açısından yasal düzenlemeler koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bilimsel araştırmalarda en çok projeler ile ilgili sıkıntıların ve düzenlemelerin yapılmasını öneriyorum. Projeler ile ilgili olarak öncelikle kamu kurum ve kuruluşlarının iş birliği için de çalışma şartı sağlanmalıdır. O kadar emek veriyorsunuz ama proje yapmak için bütçe bulamıyorsunuz bu çok acı bir durum. Ayrıca yapılan projelerinde bütçe kısmında sıkıntılar yaşıyorsunuz bu nedenle akademisyenlerin proje bütçesinden bağımsız olması ve sadece çalışmış olduğu bilimsel bilgi ile uğraşması sağlanmalıdır.” (AE6).

“Yan dal uzmanlıklarına başvuruların da belirli bir süzgeçten geçirilerek bilimsel olarak belirlenmeli yasal olarak düzenlenmelidir.” (AT8).

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan bilimsel araştırmaya ilişkin önerilere öğretim elemanlarının ifade ettikleri araştırma için maddi olanakların düzenlenmesi koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Üniversitelerin desteklerinin az olduğunu, işte akademisyenlerin sunduğu fırsatların aslında sınırlı olduğunu görüyoruz. Alanıyla ilgili kongrelere katılım ücretinin bu noktada geri verilmesi gerekiyor.” (AE3).

“Üniversitelerin bilimsel çalışmalarımıza vermiş oldukları destekler neredeyse hiç yok. Biz laboratuvarlarımız için gerekli olan cihaz ve sarf malzemeleri daha temin edemez olduk. Yurt dışı ve yurt içi kongrelere artık gidemiyoruz çünkü kongre maliyetini cebimizden karşılayamayız. Özellikle genç araştırmacılar için bu imkânların daha da önemli olduğunu

düşünüyorum. Farklı ülkelerde yapılan araştırmaları yerinde görmek çok insanı geliştiren bir durum ve bizler bundan mahrum kalıyoruz. Benim önerim ise kurumlar tarafından bilimsel araştırmalarımız için gerekli olan desteğin bir an önce sağlanması olur.” (AE10).

“Araştırma üniversitelerinin fonlarının artırılması gerektiğini düşünüyorum. Eğer biz araştırma üniversitesi isek yurt içi ve yurt dışı çalışmaları bizzat yerinde incelemeli ve o araştırma ekibi ile birebir çalışmalıyız ki alanımızla ilgili kişisel gelişimimizi sağlayabilelim. Finansal desteğin olmadığı üniversitelerin sadece eğitim öğretim yapan kurumlardan ibaret olduğunu düşünüyorum.” (AE11).

“Üniversitelerde yer alan BAP birimlerinin işleyişinin ve bütçesinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ben tıp alanında çalışıyorum ve hayvan deneyleri yapmam gerekiyor ve bunun için alınacak ürünlerin fiyatı maalesef dolar üzerinden işliyor dolayısı ile maliyetli projeler oluyor. Örneğin projenin başlangıcında hazırlanan bütçe ile satın alma kısmına geldiğinizdeki bütçe arasında dağlar kadar fark oluşuyor. Bu durum ise hem sizi hem de çalışmanızı zora sokuyor. Benim önerim kesinlikle proje bütçeleri için özel bir madde eklenerek bu bütçe kısmının düzenlenmesidir.” (AT13).

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan bilimsel araştırmaya ilişkin önerilere öğretim elemanlarının ifade ettikleri eğitimcilerin eğitimi koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bilimsel araştırmayı yürütecek olan öğretim üyelerinin bu konudaki bilgi ve tecrübe eksiklikleri ve onlara yol gösterecek daha deneyimli hocaların bulunmayışı bilimsel araştırmaların her aşamasında (hipotezin oluşturulması, araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, istatistik yapılması, yazılması ve İngilizce edit edilmesi gibi) üniversitenin destek sağlaması, bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.” (AT15).

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan topluma hizmet boyutu ile ilgili önerilere öğretim elemanlarının ifade ettikleri toplumsal açıdan yasal düzenlemeler koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Yani yurt dışındaki üniversitelerde biliyoruz ki topluma hizmet yani sosyal sorumluluk projelerini yapmaları onların burslu okumalarına bile yardımcı olabiliyor, çok pahalıydı üniversitelerde bile burslu okuyabiliyorlar. Bunun gibi düzenlemeler bizim ülkemizde de olmalı ki çocuklar topluma hizmet anlayışını ilkokul grupinden itibaren benimsesin. Topluma hizmet bilinci sosyal sorumluluk bilinci, topluma hizmet bilincinin yerleşebilmesi için bu düzenlemelerin yapılması gerekir yoksa bunu üniversitelerde sadece ders olarak okutmakla ya da bu ders kapsamında etkinlikler yapmakla bu bilinç oluşturulamaz.” (AE6).

“Bizim fakültede topluma hizmet dersi veriliyor ve zaman harcanması gereken ciddi bir ders olduğunu düşünüyorum fakat bu ders hem öğrenciler tarafından hem de hocalar tarafından yeterli destek sağlanamadığı için ya da çok emek istediği için genellikle daha yüzeysel yürütülüyor. Bu ders kapsamında yapılan başarılı projeler ödüllendirilse yani akademik teşvikte, kadro atamalarında buna da yer verilse daha destekleyici olur diye düşünüyorum. Bu durumda hem toplum yararına daha nitelikli projeler yapılır hem de hocalarımız için bir ödül niteliği taşır.” (AE8).

“MEB ile üniversitelerin iş birliği yapması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin akademiye yaklaşması, akademisyenlerinde sahaya inmesi sağlanmalıdır. Örneğin akademik çalışmalara katılan öğretmenlere ödül verilmelidir, ödül den kastım maddi değil, puanlama sistemine etki edebilir diye düşünüyorum. Bu sistem sağlandığında hem öğretmenler akademik çalışmalara katkı sağlama konusunda daha istekli olurlar hem de akademisyenlerin sahaya inmesi daha rahat olur.” (AE11).

“Acil poliklinik başvuruları sınırlandırılmalı, acil olmayan hastaların başvurularını engelleyebilecek düzenlemeler getirilmelidir.” (AT7).

“Ülkemizde sağlık kuruluşları 1., 2. ve 3. basamak şeklinde sınıflandırılmıştır. 1. aile hekimliği merkezleri 2. devlet hastaneleri, üniversite hastaneleri ile eğitim araştırma hastaneleri ise 3.basamak sağlık kuruluşlarıdır. Normal şartlarda bu sınıflamanın amacı, her vatandaşın sağlık hizmetini en doğru yerde ve en rahat şekilde almasını sağlamaktır. Örneğin basit bir üst solunum yolu enfeksiyonu rahatlıkla 1.basamak sağlık hizmeti veren kuruluşlarda takip ve tedavi edilebilir. Diğer taraftan kronik hastalıklar ve daha ileri derecede tetkik ve tedavi

gerektiren ciddi hastalar ise 2. ve hatta 3. basamak hastanelerde izlenmelidir. Ancak ülkemizde basamaklar arasında sevk zinciri olmadığı için ve hangi hastanede takip ve tedavi edileceği kararı tamamen hastaya bırakıldığından her hasta her hastaneye başvurmakta ve bu durum hasta kadar sağlık çalışanlarını da zora sokmaktadır. Örneğin ölüm riski olan çok ciddi bir hastalık nedeniyle gelen hasta ile sadece basit bir enfeksiyon nedeniyle 3. Basamak hastaneye başvuran hasta aynı yerde beklemekte, hasta sayısı gereksiz artmakta ve hatta 1. Basamak hastanede tedavi edilebilecek iken buraya gelen ve diğer ciddi hastanın tedavisi sürerken bekleyen hasta sorun çıkartabilmektedir. Bu durum ise özellikle 3.basamak hastanede çalışan sağlık çalışanlarının çalışma şevkini kırmakta ve moralini bozmaktadır. Bu nedenle acilen sağlık kuruluşları arasında sevk zinciri uygulaması getirilmeli ve hastanın hangi hastaneye başvuracağı kararı hastayı gören hekime bırakılmalı ve sevk oranları takip edilerek gereksiz sevklerin de önüne geçilmelidir. Sağlık hizmeti veren çalışanların ücret politikaları yeniden düzenlenmeli ve yaptıkları iş ve aldıkları risk doğrultusunda ücretleri arttırılmalıdır.” (AT15).

Üniversitelerin işgörülerine ilişkin öneriler temasının alt teması olan topluma hizmet boyutu ile ilgili önerilere öğretim elemanlarının ifade ettikleri topluma hizmet biriminin kurulması koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

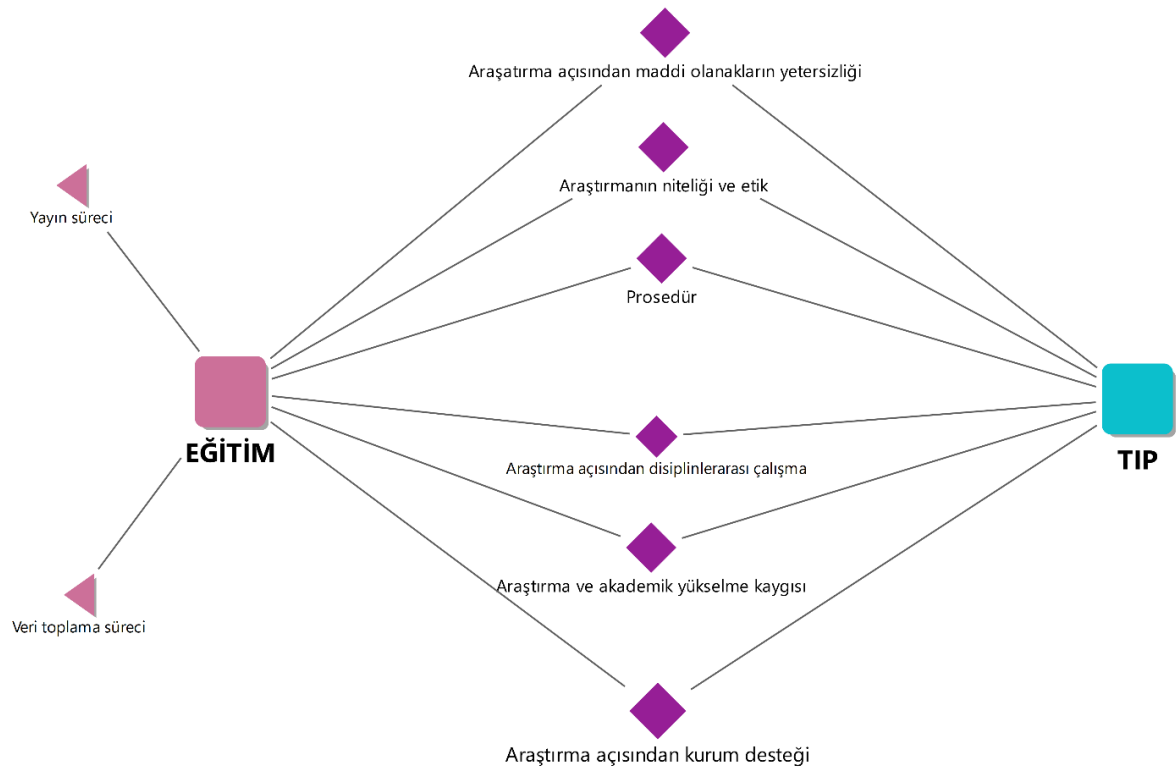
“Hepimiz bir alanda bir araştırma yapıyoruz ama zaten öğretim hizmeti kısmı çok yoğun ve çok ağır geçtiği için araştırmaya ayırdığımız zaman o kadar kısa oluyor ki bir de bunun çarpan etkisini oluşturabilecek, enerjiyi, zamanı zaten kendimizde bulamıyoruz. Bulmuş olsak bile bireysel olduğumuz için zaten çok fazla da dikkate alınacak durumda olmuyoruz. Prosedürlerle başa çıkmamız çok zor oluyor. Ama aslında bununla ilgili bir birim oluşmuş olsa ve bu iş birliği sağlanmasında, kurumlarla iletişimin kurulmasında ve diğer prosedürel işlemlerde bize yardımcı olsa topluma çok daha faydalı olabileceğimizi düşünüyorum.” (AE1).

Şekil 19’da eğitim fakültesi öğretim elemanları ile tıp fakültesi öğretim elemanlarının öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin görüşlerinin dağılımını gösteren iki vaka modeli verilmiştir.

Şekil 20’de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile tıp fakültesi öğretim elemanlarının bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğine ilişkin görüşlerinin dağılımını gösteren iki vaka modeli verilmiştir.

Şekil 20

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırma İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli



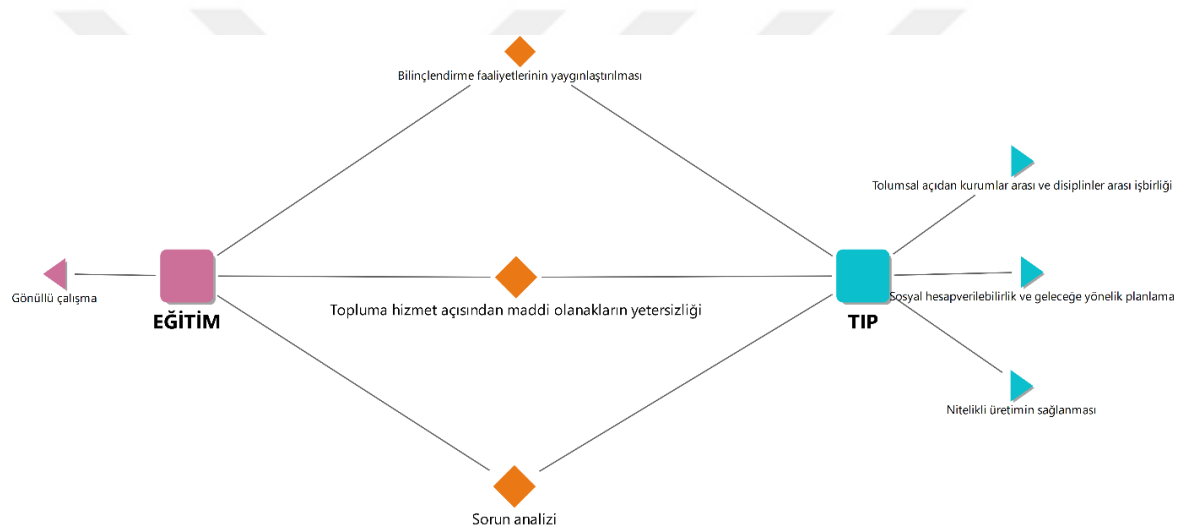
Şekil 20’de tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları ortak noktalar ve ayrıldıkları noktalar görülmektedir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları ortak noktalar; araştırma açısından maddi olanakların yetersizliği, araştırmanın niteliği ve etik, prosedür, araştırma açısından disiplinler arası çalışma, araştırma ve akademik yükselme kaygısı, araştırma açısından kurum desteği olarak tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğretim

elemanları bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğinin sağlanmasına ilişkin ayrıca yayın süreci ve veri toplama süreci olduğunu belirtmişlerdir.

Şekil 21’de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile tıp fakültesi öğretim elemanlarının topluma hizmet işgörüsünün niteliğine ilişkin görüşlerinin dağılımını gösteren iki vaka modeli verilmiştir.

Şekil 21

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli

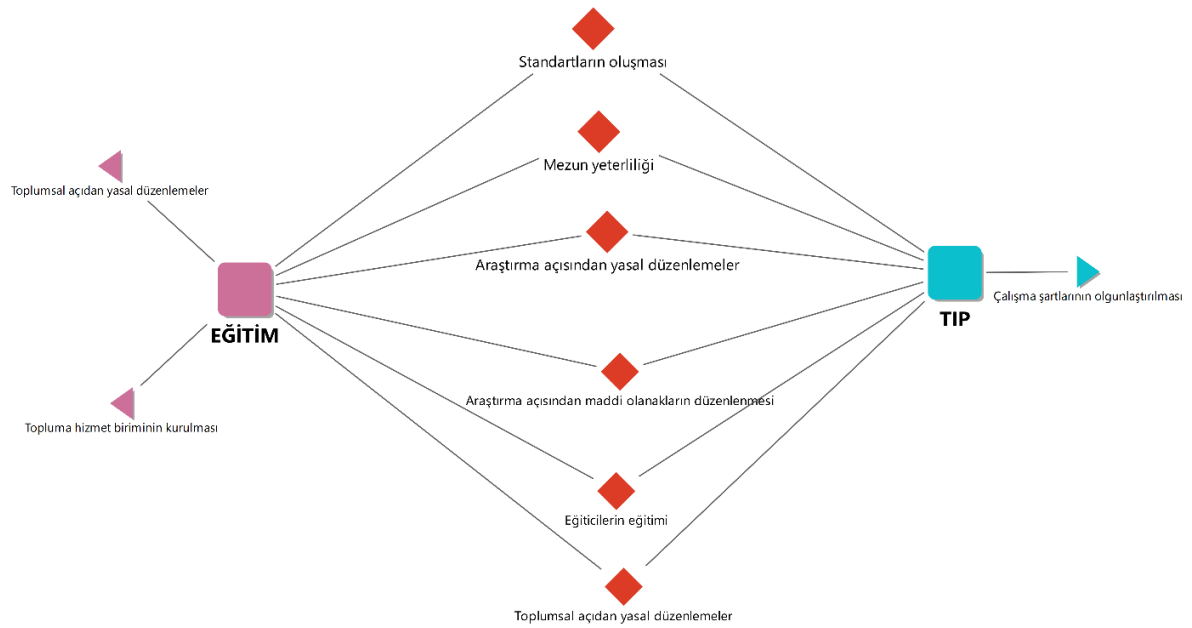


Şekil 21’e bakıldığında tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının topluma hizmet işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları ortak noktalar ve ayrıldıkları noktalar görülmektedir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının topluma hizmet işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları ortak noktalar; bilinçlendirme faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, topluma hizmet açısından maddi olanakların yetersizliği, sorun analizi olarak tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğretim elemanları bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğinin sağlanmasına ilişkin ayrıca gönüllü çalışmayı ifade ederken, tıp fakültesi öğretim elemanları toplumsal açıdan kurumlar arası ve disiplinler arası işbirliği, sosyal hesap verilebilirlik ve geleceğe yönelik planlama, nitelikli üretimin sağlanması olduğunu belirtmişlerdir.

Şekil 22’de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile tıp fakültesi öğretim elemanlarının eğitim durumlarının niteliğine ilişkin önerilerinin dağılımını gösteren iki vaka modeli verilmiştir.

Şekil 22

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarının Eğitim Durumlarının Niteliğine İlişkin Önerilerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli



Şekil 22’ye bakıldığında tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının eğitim durumlarının niteliğine ilişkin sunmuş oldukları önerilerin ortak noktaları ve ayrıldıkları noktalar görülmektedir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının eğitim durumlarının niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları önerilerin ortak noktaları; standartların oluşması, mezun yeterliliği, araştırma açısından yasal düzenlemeler, araştırma açısından maddi olanakların düzenlenmesi, eğiticilerin eğitimi, toplumsal açıdan yasal düzenlemeler olarak tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanları, toplumsal açıdan yasal düzenlemelerin yapılmasını ve topluma hizmet biriminin kurulmasını önerirken, tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları ise çalışma şartlarının olgunlaştırılmasını önermişlerdir.

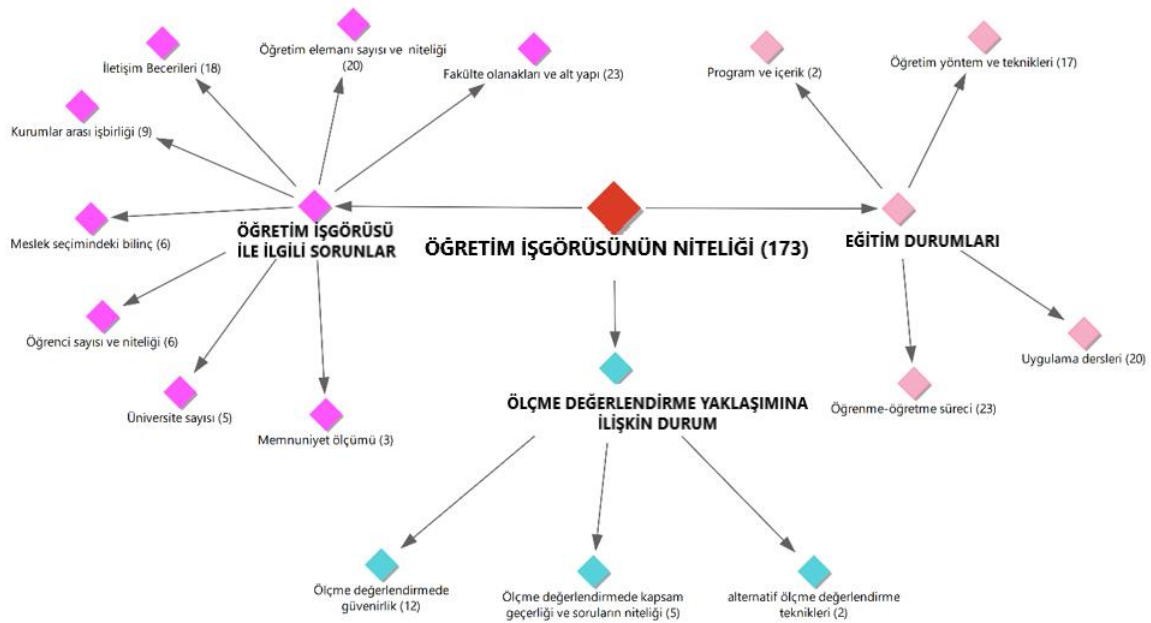
bulgular doğrultusunda kodlar, alt temalar ve temalar öğretim işgörüsünün niteliği teması altında toplanmıştır.

a). Araştırmanın altıncı alt problem a bendi “Öğrencilerin; yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin, Öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında araştırılan öğretim hizmetinin niteliği teması, alt temaları ve kodları Şekil 24’te verilmiştir.

Şekil 24

Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İşgörüsünün Niteliği Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli



Şekil 24’te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalar “öğretim hizmeti ile ilgili sorunlar”, “eğitim durumları”, “ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin durum” olmak üzere 3 kategoride değerlendirilmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğretim hizmeti ile ilgili sorunlar alt teması fakülte olanakları ve alt yapı, öğretim elemanı sayısı ve niteliği, iletişim becerileri, kurumlar arası iş birliği, meslek seçimindeki bilinç, öğrenci sayısı ve niteliği, üniversite sayısı, memnuniyet ölçümü

kodlarından oluşmaktadır. Eğitim durumları alt temasının ise öğrenme-öğretme süreci, uygulama dersleri, öğretim yöntem ve teknikleri, program ve içerik kodlarından oluştuğu görülmektedir. Ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin durum alt teması ise; “ölçme değerlendirmede güvenilirlik, ölçme değerlendirmede kapsam geçerliği ve soruların niteliği, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kodlarından oluşmaktadır. Belirtilen kodlar katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlara ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri fakülte olanakları ve alt yapı koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Fen bilgisi olarak uygulamalı dersler odaklıyız. Örneğin öğretmenlerimizin anlattığı konularda uygulama odaklı konular çok fazla olduğu laboratuvar imkânlarımızın güçlü olması lazım ama maalesef laboratuvar imkânlarımız yetersiz. Bu nedenle daha çok teorik işliyoruz ve çok da verimli geçmiyor. Bizim derslerimiz fizik, kimya ve biyolojiden oluşuyor fakat bu üç ana ders için dahi yeterli laboratuvar imkânlarımız yok.” (ÖE1)

“Fakültemizde laboratuvar imkânlarımız gayet iyi ama sıkıntılı olan bizim için çalışma alanlarımız, kütüphaneler ve kaynak bulma sorunu. Bizim üniversitede kütüphane kısmında ciddi sıkıntı var. Her kaynaktan birer tane bulunuyor ve bizim kaynaklara ulaşmamız imkânsız hale geliyor. Final dönemlerinden hiç bahsetmiyorum bile o dönemler ne çalışma için bir alan bulabiliyoruz ne de kaynak. Dijital olarak kaynaklara ve sitelere ulaşma imkânı verilmeli öğrencilere, çünkü bizim alanda bilgiler sürekli olarak güncelleniyor ve ben güncelliği ünlü psikologların açtığı bloklardan takip etmeye çalışıyorum. Bu durum ise beni çok rahatsız ediyor çünkü bu durum hiç akademik olmayan bir durum ya da hocamız kaynağımızı sorduğunda ve o adresi paylaştığımızda akademik olmadığı için eleştiri alabiliyoruz.” (ÖE2)

“Fakültemizdeki alt yapı olanakları çok yetersiz. Örneğin biz dersten yarım saat önce sınıf avına çıkıyoruz. Söylemek istediğim şey şu sınıflardaki projeksiyon aletleri çalışmıyor ve kimse de bununla ilgilenmiyor. Eğer çalışan sınıflardan birine bulabilsek şanslıyız diyoruz. Sorunların

giderilmesi ile bir görevli ilgileniyor aslında elinden geleni yapıyor ama maalesef hiçbir işe yaramıyor ve biz çoğunlukla video izlememiz gereken derslerde sadece teorik yapıyoruz.” (ÖE4)

“Teknoloji çağındayız ve bizim fakültede teknolojiye dair tek şey projeksiyonlar. Bizim geçen dönem bilgisayar dersimiz vardı ve bilgisayara laboratuvarındaki bilgisayarların yarısı çalışmıyordu. Hoca sunumu yansıtıyor ve biz dinliyorduk bilgisayar dersinde. Ben şunda o derse dair hiçbir şey hatırlamıyorum, oturup oturup gittiğimiz bir ders olması dışında.” (ÖE5).

Fakültemizde projeksiyon cihazları çalışmıyor genellikle sunum yapamıyor hocalar, sesli bir şeyler kullanmak istediğimiz de kullanamıyoruz. Projeksiyon bozuk, ses sistemi bozuk oluyor ve genellikle o ders ya iptal oluyor ya da teorik olarak yapmak zorunda kalıyoruz. Bu durumda da işlenen dersi tam olarak anlamlandıramıyoruz. (ÖE7).

“Fakültemiz dışarıdan çok farklı algılanıyor ama işin içine girdiğimizde ise çok monoton maalesef ben öğretmenlik okuyorum ve fakültenin içinin renkli olmasını farklı çizim ve resimlerin olmasını isterdim. Fakülteye bakıyorsunuz sınıflar çok düz, masalar çizik, kırık, cihazlar çalışmıyor. Bilgisayar odamız var içinde sadece görüntüden bilgisayarlar var çünkü yarısından fazlası bozuk. Fakültede sosyal alanlarda çok zayıf maalesef sadece masa tenisi var ve onu da oynamak imkânsız çünkü herkes onun başında, ayrıca fakülteye ulaşım imkânları da yetersiz.” (ÖE8).

“Drama salonumuz var fakültede ve orada işlenen dersler gerçekten çok verimli geçiyor, eğlenerek öğreniyoruz diyebilirim. Drama salonumuzu hocamız başımızda olmadan kullanamıyoruz sürekli kilitli olarak tutuluyor keşke oraya bir görevli koysalar da bizde ders dışında çalışmalarımızı orada yapabilesek, bu durumu birkaç defa dile getirdik ama maalesef sonuç alamadık.” (ÖE9).

“Bizim fakültemizde ilk zamanlar kadavra ve maketler gayet yeterli ve uygulama dersleri çok verimli geçiyor. Bizim sıkıntımız ders çalışma alanı bulamıyoruz. Biz sürekli çalışmak zorunda olduğumuz bir fakülteyi okuyoruz ama bakıyorsunuz çalışma alanları ve kütüphane oldukça yetersiz. Yeni bir kütüphane oluşturulacak denildi hastane kısmına oldukça mutlu olduk ama bir baktık ki o alan yemekhaneye dönüştürülmüş gerekçesini sorduğumuz zaman ise hocaların diğerleri ile aynı

yemekhaneyi kullanmak istememesinden dolayı yemekhaneye dönüştürülmüş.” (ÖT1).

“Her üniversiteye tıp fakültesi açma yetkisi verilmemeli kesinlikle. Üniversitenin özellikle alt yapı problemi varsa alt yapıdan kastım tıp fakültesi için gerekli olan malzemeler, kadavralar ve gerekli laboratuvar imkânları olmadan kurulmamalı. Bizim üniversitemizde kadavralarımız daha yeni geldi birçok malzeme ve laboratuvar da cihaz eksiklerimiz var fiziki alt yapımız güçlü değil durum böyle olunca sadece dersleri ezberlemek zorunda kalıyorsunuz onu da dersi geçtiğinizde doğal olarak unutup olursunuz. Biz sağlık hizmeti vereceğiz o nedenle uygulama olmadan sadece ezberle öğretimle bunu icra etmemiz çok zor.” (ÖT3).

“Nitelikli öğretim için en önemli şey fakültenin imkânlarıdır. Teknoloji çağında yaşıyoruz fakülte de internet var da yok yani var ama asla çekmez siz asla ona ulaşamazsınız. Örneğin derslerde bilgisayar kullanımı bizim için zorunludur diyebiliriz çünkü bize görsel sunulmadan durumu anlayamayız. Sınıfa girersiniz tam derse başlayacaksınız hop bilgisayar bozulur, görevliyi çağırırsınız 10 saat sonra gelir ve tek burada değil sorun, başka işlerim var diye cevap alırsınız. Şimdi burada bir ders bekletildiği zaman bu 100 kişinin eğitimini aksatır siz duruma bir saat olarak bakarsınız ama gerçekte o aslında 100 saattir ve bu da milli bir kayıptır. Fakülte olarak siz ya bu bilgisayarlar için genel bir bakım yapacaksınız ve sorunlu olanların sorununu çözeceksiniz ya da bu iş için bir kişi değil daha fazla kişiyi görevlendireceksiniz ki sizin eğitim-öğretim süreciniz aksamasın ve insanların hem zamanları hem de emekleri harcanmasın.” (ÖT5).

“Tıp fakültesinde çok yoğun bir müfredat vardır ve dersler gerçekten çok yoğun geçer. Sınıftaki fiziki ortam öğrencinin rahatlığını düşünülerek tasarlanmalı yani ergonomik olmalı. Biz tıp fakültesi öğrencileri olarak çok fazla otururuz sınıf içerisinde ve çok fazla oturmanın da insan bedeni üzerinde birçok olumsuz etkisi var. Günün sonuna doğru motivasyonumuz tamamen düşer ve artık son saatlere katılacak mı ikilemi yaşamaya başlarız.” (ÖT6).

“Fakülte binamız bile yeni yapıldı, üç sene boyunca morfoloji binası yapılmasını bekledik. Laboratuvarlar falan da geç yapıldı. Kadavramız çok

geç geldi. Yani bunlardan dolayı çok nitelikli bir eğitim aldım söylenemez.”
(ÖT8).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlara ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri öğretim elemanı sayısı ve niteliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Ben fen bilimleri öğretmenliğinde okuyorum ve bizim alanda hoca sayımız çok az, örneğin fizik, kimya ve biyoloji alanında birer tane hocamız var. Bu temel dersler bizim için çok önemli alan derslerimiz ve bizim bir sorumuz olsa bu hocalara ulaşmakta zorluk çekiyoruz çünkü birçok öğrenci var hocalar çok yoğun oluyorlar. Ders saati içinde sorularımız soramıyoruz çünkü yetişmesi gereken çok konu oluyor, ders saati dışında hocalara ulaşamadığımız için sorularımızı soramıyoruz. Bu durumda öğrenme ve nitelikten çok bahsedilemiyor.” (ÖE1).

“Ben PDR bölümünde öğrenciyim ve bizim hocalarımız gerçekten çok fedakâr. Bizim gerek akademik gerekse de kişisel problemlerimizle fazlasıyla ilgileniyorlar. Hoca sayımız çok az olduğu için ne kadar yoğun ve özel yaşamlarından fedakârlık ederek çalıştıklarını gözlemleyebiliyorum. Bölümdeki hoca sayımız artırılmış olsa hem onların yükü azaltılmış olacak hem de bizde kendimizi kötü hissetmeden onlara sorularımızı ya da sorunlarımızı paylaşmış olacağız. Şimdi bakıyorsunuz gerçekten yoğun dersten derse koşturuyor ve arta kalan zamanda da sizin sorularınızı cevaplamaya çalışıyor kendinizi kötü hissediyorsunuz bu durumda çekinip bir kez yanına gitseniz ikinciye gidemiyorsunuz.” (ÖE10)

“Her hocaya çok fazla ders düşüyor, ders sayıları çok fazla ve bir süre sonra doğal olarak onların da performansları düşüyor. He ne kadar kapsamlı ders işlemek isteseler de yetiştiremiyorlar ve o gün orada konuşulanlar maalesef orda kalıyor. Ders dışında yoğunluklarından dolayı hocalarımıza ulaşamıyoruz. Bence nitelikli bir eğitim için öncelikle hoca sayısı artırılmalıdır.” (ÖE12).

“Tıp fakültesi hocaları gerçekten çok yoğunlar, bakıyorsunuz hasta bakıyor, bakıyorsunuz ameliyata girmiş, bakıyorsunuz kendini deşarj etmek için resim yapıyor odasında ve arta kalan zamanda da dersine giriyor. Bu durumda fakültenin eğitim hayatı ikinci plana itilmiş oluyor. Yapılabilecek en doğru hamle bence her branş için akademisyen

sayısının artırılması olur. Bu durumda hem biz daha nitelikli bir eğitim alabiliriz hem de onlar daha nitelikli yaşayabilir.” (ÖT1).

“Eğiticinin öncelikle kendisinin nitelikli olması gerekiyor. Söylemek istediğim şey kendi alanına hâkim olmalı ve bilgilerini güncellemeli çünkü bilgi günümüzde hızla değişiyor. Bakıyorsunuz hocalığının başındaki bilgilerle ders anlatıyor hala ve onun gereğini bekliyor sizden bu durum çok yanlış. Öncelikle sen kendini alan bilgin yönünden ve farklı yönlerden bilgiyle donatmalısın ki ben senin bilgine saygı duyayım. Eğitimin niteliği için öncelikle eğiticilerimizin niteliğinin sorgulanması lazım.” (ÖT2).

“Tıp fakültesinde eğitimin niteliği için öncelikle her yere tıp fakültesi açmayacaksın arkadaş, senin yeterli hoca yoksa eğer ya da hocanın niteliği yoksa eğer sırf şehre katkı sağlasın mantığıyla fakülte açmayacaksın. Açıyorsan da niye doktorlarımız niteliksiz diye sorgulamayacaksın.” (ÖT3).

“Öncelikle bir hocanın öğrencisini tanıması gerektiğine inanıyorum. Hocalarımız alanına hâkim kişiler fakat o kadar çok öğrencileri var ki bizleri tanımıyorlar, neyi bilip neyi bilmediğimiz hakkında hiç fikirleri yok maalesef. Eğer akademisyen sayısı fazla olsa ve akademisyenlerin eğiticiлик yönleri geliştirilse, biz anlatılan dersleri daha iyi anlamlandırabiliriz ve eksiklerimiz hakkında fikir sahibi olabiliriz. Bu durum ise bana göre niteliğin ön koşulu.” (ÖT4).

“Eğitimin niteliği ancak hocanın niteliği arttırılırsa artar diye düşünüyorum. Örneğin bir hoca dersine gelmeden önce mutlaka hazırlık yapmalı çünkü bir öğrenci olarak rahatlıkla söyleyebilir ki ben hazırlıklı gelen hoca ile hazırlıksız gelen hocayı ayırabiliyorum. Örneğin bazı hocalarımızın sunumlarındaki ifadeleri internete yazıp tarattığımız zaman başka hocalara ait olduğunu kendisinin hazırlamadığını görebiliyoruz. Aslında hocalarımızın alan bilgisinde sorunu yok ama ders kısmı çok arka plana bırakılıyor. Bu durum aslında niteliksiz doktorların sahaya inmesine neden oluyor. Bunu önlemenin de çok kolay bir çözümü var aslında, eğer hoca sayısı arttırılır ya da eğitim verecek hoca ile hizmet kısmında çalışacak hoca ayrımı yapılırsa o zaman nitelik artacaktır.” (ÖT5).

“Tıp fakültesinin bölümlerinin çok fazla alt dalları var ve bu alt dallarda hoca bulmak, görmek imkânsız. O nedenle her alt dal için bile hoca sayısını sağlasak büyük bir başarıya imza atmış oluruz. Nitelik

sorgulaması yapabilmemiz için öncelikle gerekli asgari şartları sağlamamız gerekiyor.” (ÖT6).

“Bu konuda ben çok dertliyim, şu anda biz 2022 yılındayız yani artık teknolojik bir çağdayız ama hocalarımız sanki hiç bu çağda yaşamıyorlar gibi davranıyorlar. Örneğin her hocanın ben bilgisayar en az bizler kadar iyi kullanması gerektiğini düşünüyorum. Akıllı tahtaların yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum. Resim çizimlerini hala tahta üzerinde yapamaya çalışan hocalarımız mevcut oysaki bilgisayar üzerinden paylaşım yapsa ve biz onu çizmeye çalışsak o düzeltse biliyorsunuz bu tür programlar artık çok yaygın daha iyi öğreniriz diye düşünüyorum. Ayrıca hocalarımızın alan bilgileri teknoloji ile bütünleşmediği zaman ve aktarılabilirliği gelişmediği zaman bence hiçbir şey ifade etmiyor.” (ÖT8)

“Daha sonra bu dersleri verecek olan üyelerin de gerçekten dersi anlatım konusunda istekli ve hevesli olmaları da öğrencilerinki kadar sorgulanmalıdır. İnanın her ayrıntısıyla anlaşılacak ve öğrencinin odağını kaybetmemek için anlatan bir hocayla slaytı okuyup günü kapatan hocanın verdiği ders arasında öğrencinin kaderini etkileyecek kadar fark vardır. Öğrencilerden geri bildirim olarak ders etkinliği sorgulanmalı gerekirse öğretim üyelerine öğrencilerin ilgisini ders boyu zinde tutarak anlatma teknikleri konusunda eğitimler verilmelidir. Konuya hâkim olmayan yada gerekli vakit ayıracak kadar hevesli olmayan bir hocayla yürütülen derslerde niteliğin sorgulanması çok da doğru olmuyor.” (ÖT9)

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlara ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri iletişim becerileri koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenin öğrencisiyle arkadaş olması gerektiğini düşünüyorum. Bir öğretim elemanın kapısının öğrencisine her zamana açık olması gerektiğini düşünüyorum ama biz hocalarımızın kapısını çalmaya çekiniyoruz. Onlar dersini anlatıyor ve çıkıyor hiçbir ortak alanımız olmuyor. Bizim fakültede örneğin öğrenci girişi ile hoca girişi dahi aynı değil onlar için fakültenin yan tarafından farklı bir giriş açılmış durumda ve orayı tercih ediyorlar bu bile insanın kendini kötü hissetmesine neden oluyor. Kendinizi alt kademedeki görüyorsunuz yani statü farkı yüzünüze yüzünüze vuruyor.” (ÖE4).

“Öğretim üyelerimizin bizimle hiç diyalogu olmadı. Ben şu an dördüncü sınıftayım ve gittiğimde hiçbirini özleyecek değilim çünkü hiç biri ile bir anımız bir diyalogumuz gelişmedi. Bu durum da tabi ki derslerimize yansdı, sınıf ortamına yansdı kendi anlattıkları teoride söyledikleri hiçbir şeyi bize yaşatmadılar ve mezun olunca bizim yaşatmamızı istiyorlar.” (ÖE7).

“Hocalarımızı çok otoriter buluyorum, kendi merkezli yaşıyorlar. Bize öğrenci merkezli olmaktan, sınıf yönetiminden bahsediyorlar ama dersi işlerken bile o kadar iletişime kapalılar ki biz konuşmaya çekiniyoruz.” (ÖE7).

“Hocalarımız bizlere meslektaşları olarak değil de öğrencileri olarak görüyorlar ve iletişimde de bunu fazlasıyla hissettiriyorlar. Bazen bizimle konuşurken ki tavırlarında küçümseme hissediyorum ve hemen geri çekiliyorum. Genellikle düşüncelerimi ve sorularımı paylaşmaktan kaçınıyorum.” (ÖE12).

“Ben tıp fakültesinde okuyorum ve genellikle tıp fakültesi mezunu olmayan hocaların daha sert davrandığına, daha zorladığına şahit oluyorum. Biz bu hocalarla bazen koridorda dahi karşılaşmaya korkuyoruz. Korkma sebebimiz ise, bizde komite sınavları olur ve sözlü sınavlardır, hocayla karşılaşsak acaba ters bir bakış hisseder mi, ya da bir şeye takar da sınavda sıkıntı yaratır mı diye düşünmekten kendimizi alamıyoruz. Diğer üniversitelerden arkadaşlarla konuştuğumuzda hocamızla çay içtik demesini yadırgıyorum ve bizim iletişim kuramamamızı ise oldukça sorguluyorum.” (ÖT1).

“Tıp fakültesi çok karma bir yapıda açıkçası ve genellikle temel tıp bilimlerinde görevli olan hocalarla sıkıntılarımız oluyor. Bazen bakıyorum insan yerine koymayan hocalar var, hatta konuşmaları hakaret boyutuna ulaşan hocalar var. Bu durumda hocasını görmek istemiyorsun ki dersi özveri ile dinleyesin, tabi ki motivasyonun olmadığı için dersi öğrenme değil de geçme derdine düşüyorsun. Bir de bazı branş hocalarımız var ki kendinizi mesleğe başlamış gibi değerli hissettiriyorlar. Bizimle öyle bir ilgileniyorlar ve benim çocuğuma sizler bakacaksınız diyerek en iyisini öğretmeye çalışıp bizi motive ediyorlar. Bize doktor hanım, doktor bey diye hitap eden hocalarımız var ve biz onların dersine girdiğimiz zaman öğrenerek çıkıyoruz, mutlu olarak çıkıyoruz.” (ÖT2).

“Bizim bir hocamız var ve nerede bizi görse mutlaka konuşur belki tanımaz, ismimizi bilmez ama mutlaka selam verir. Şimdi bu hocayı o kadar çok seviyor ve o kadar çok güveniyorsun ki dersinden düşük alsam ne derim muhakemesi yapıyorsun ya da sınavdan düşük alsan mutlaka benim hatamdır diyerek daha fazla çalışıyorsun.” (ÖT3).

“Hocalarımızın kişilere yönelik doğru tavır ve iletişim becerisinde olmadığını düşünüyorum. Bizim eğitimimiz usta çırak eğitimine benzer ve burada da iletişimin güçlü olması oldukça önemlidir ve bazı hocalarımızın bizi azarlar gibi konuşması bizim motivasyonumuzun düşmesine, algımızın düşmesine neden oluyor.” (ÖT5).

“Hocalarımız bizim en ufak şikâyetimizi değerlendirip hemen bize dönüyorlar. Onların bu yoğunlukları arasında bile bizim sorunlarımızla ilgilenmesi, bizi dinlemesi, bize değer vermesi, bize aileden biri gibi davranması bizim motivasyonumuzu artırıyor, azmimizi artırıyor.” (ÖT6).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlara ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri kurumlar arası iş birliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Biz aslında alanımızla ilgili olarak kullanmayacağımız birçok bilgi öğrendik fakültede. Sıkıntı şu ki biz staj derslerine gittiğimizde okulda öğrendiğimiz birçok bilgiyi orada kullanamadık. O çocukların gözlerine baktığımızda ne yapacağımızı şaşırarak açıkçası. Bu şaşkınlığın asıl sebebi ise fakülte ve MEB birbirinden çok farklı aralarında kopukluk hatta uçurum var.” (ÖE5).

“Bizim fakültemizde sosyallik maalesef hiç yok ve bizde halk eğitim müdürlüğünden rica ettik. Bizim için müzik ve İngilizce dersleri açtılar ama bunu tamamen biz kendi çabamızla başardık. Keşke halk eğitim ve fakültemiz arasında bir anlaşma yapılmış olsa ve biz bu kadar uğraşmadan gidip istediğimiz alanlarda eğitim alabilsek ve bunun duyuruları tüm fakülte çapında yapılırsa gerekli sayı sağlansa da daha fazla eğitim alabilsek daha güzel olur bence.” (ÖE6).

“Ben matematik öğretmenliği okuyorum ve fakülte de üst grup bir matematik aldım sonra staja bir gittim orası çok daha farklı bir dünya. Lisedeki bilgilerim matematik grupinde yetecek ama eksik olan şey ise o çocuklara bunu anlatabilmek. Şimdi düşünüyorum ben bu noktada da

eğitim almadım eee üniversite okumamın ne anlamı oldu diye çok sorguladım. MEB ve fakülte birbirinden ayrı iki dünya gibi yaşıyorlar oysaki biri teorik bilgi kaynağı diğeri uygulama sahası bütünleşik olması gerekir.” (ÖE8).

“Öğretim yöntem ve teknikleri dersi ve program dersi haricinde oda kazanımlara falan aşınayız diye söylüyorum MEB ile fakültenin hiçbir ortak yanı yok. Ben şimdi düşünüyorum atansam oturup MEB kitabına çalışmam gerekecek çünkü fakültede almış olduğum bilgileri çocuklara entegre etmem mümkün değil.” (ÖE9).

“Ben sınıf öğretmenliğinde okuyorum çocukların seviyesine saten inemiyorum çünkü onların seviyesinde bir ders almadım ya da onlara bilgiyi nasıl aktaracağıma dair bilgi almadım. Bir örnek vermek istiyorum. Çocukların müzik dersindeydik benimse pop haricinde şarkı bilmiyordum. Ders sürecince ben değil onlar bana şarkı öğrettiler.” (ÖE10).

“Ben staja gittiğimde sanki fakültedeymişim gibi sunumlar yapıyordum ve çocuklar doğal olarak beni dinlemiyor ve düzeni sağlayamıyordum. Stajı dinlemeye gelen hocam beni eleştirdi ve nasıl iletişim kurmam gerektiğini bizzat uygulamalı olarak gösterdi. MEB ve fakülte tüm öğrenimimiz boyunca bütünleşik olsaydı eğer biz tüm bu sorunları yaşamıyor olacaktık.” (ÖE11).

“İlk okuma yazma dersinden başka MEB ile hiçbir ortak dersimiz yok. Fakülte müfredatı ve MEB müfredatı tamamen birbirinden farklı ve ben çok zorlandım staj dersinde. Biz fakülte de derinlemesine bilgi alırken MEB’de çok çok çok yüzeysel anlatıyoruz ve çocuğun seviyesine inemiyoruz.” (ÖE12).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlara ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri meslek seçimindeki bilinç koduna ait olan katılımcı görüşleri aşığıda yer almaktadır.

“Öğretmenlik mesleği seçimi için sadece üniversite puanı ile seçilmemeli. Bu kişi öğretmen olacak kişisel olarak bu mesleğe uygun mu? Araştırılması gerekiyor. Bence aynı konservatuar sınavların da olan özel yetenek sınavı gibi bir sınav yapılması gerekiyor. Buraya insanlar sadece puanları yettiği için gelememeli gerçekten bu mesleği sevdiği için, kendine uygun bulduğu için gelmeli.” (ÖE10).

“Kariyer planlama derslerinin verilmesi gerekiyor. Bizim alanımız çok geniş bir alan ve kafamızda çok soru oluyor seçmek istediğimiz bölümlerle ilgili olarak. Biz bu sorularımızı hocalarımıza sorduğumuz zaman bile bizi geri çeviren hocalar oluyor ama kariyer planlama dersimiz olsa ve bize tüm süreç ayrıntıları ile aktarılsa bizde aslında hayatımız için doğru kararları almış oluruz.” (ÖT1).

“Üniversiteye başladığımızda sınıf mevcudumuz fazlaydı ama süreç içerisinde kimisi kendine uygun bulmadığı için bıraktı, kimisi hocaların tavrından dolayı bıraktı, kimisi mesleği sevemediği için bıraktı ve sayı giderek azaldı. Bu insanların ve devletin emeğine yazık oldu açıkçası, keşke süreç içerisinde lisedeyken bize doğru olarak meslek tanıtımı yapılsa, bizim yeteneklerimiz doğrultusunda yönlendirmeler yapılsa çok daha kazançlı olur diye düşünüyorum.” (ÖT3).

“Çoğumuz seçtiğimiz fakültelerin ders içerikleri hakkında bilgi sahibi değildik, meslekle ilgili detaylı bilgiye sahip değildik, sadece puanımız doğrultusunda ve toplumsal yönlendirmeler neticesinde bu fakülterlere geldik. Şimdi ben düşünüyorum şu an ki aklımla o dönemde olsam mühendislik tercihi yapardım ve çok da hevesli ve mutlu okurdum fakültemi.” (ÖT5).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlara ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri öğrenci sayısı ve niteliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bazı arkadaşlarımız fakülteye öğretmen olmak için değil farklı mesleklere yönelmek için geliyorlar örneğin polis olmak için gelen çok sayıda arkadaşım var. Sınıf sayısının fazla olması ve fakülteye geliş amacının farklı olması derslerin kalitesini etkiliyor.” (ÖE7).

“Tıp fakültesi öğrencisi olarak bizler amfilerde ders görüyoruz ve sınıf mevcudunun fazla olması derslerdeki motivasyonumuzu etkiliyor. Özellikle uygulama ve laboratuvar derslerinde bunun sıkıntısını çok daha fazla yaşıyoruz çünkü bireysel ya da az sayıda incelememiz gereken bir kadavrayı çok daha kalabalık bir grup olarak inceliyoruz. Bu durum ise bizim uygulamada eksik yanlarımızın kalmasına sebep oluyor.” (ÖT5).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlara ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri üniversite sayısı koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Hemen hemen her ilde artık birden fazla üniversite var ve buralarda doğru dürüst hoca olmamasına rağmen öğrenci almaya devam ediyor. Bu durum ise hem öğrenciler için sıkıntı oluşturuyor hem de akademisyenler için sıkıntı oluşturuyor. Öğrenciler gittikleri üniversite de hayal ettikleri üniversite hayatını yaşamak istiyorlar. Benim için durum aynen anlattığım gibi oldu, geldim ve baktım ki benim okuduğum lise bundan daha güzel ve daha nitelikliydi. İkinci kısımda hocalar içinde bu durum sıkıntılı çünkü hocalarda o kadar çok derse giriyorlar, sosyal hayatları kalmıyor ve eğitime isteksiz oluyorlar.” (ÖE2).

“Ülkemizdeki üniversite sayısı çok çok çok fazla ben dünyanın başka bir ülkesinde bu kadar fazla üniversite olduğunu sanmıyorum. Kendi alanımın nezdinde konuşacak olursam eğer hem her yere üniversite açılmamalı hem de her üniversiteye tıp fakültesi açma yetkisi verilmemeli. Biz üniversitemiz de imkânlar olmadığı için başka daha büyük bir üniversiteye eğitim almak için gönderildik ve oradaki hocaları ve imkânları görünce durumun ciddiyetini çok daha iyi görebiliyorsunuz.” (ÖT4).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlara ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri memnuniyet ölçümü koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Bizim her stajımızdan sonra bence görüşlerimiz alınmalı, öğretim üyesi faktörüne göre, stajın etkililiğine göre, değerlendirme durumlarına göre hatalarımızla yüzleşmemiz gerekiyor. Bu görüş alma yani aslında öğrenci değerlendirmesini almadan öğretim boyutunun ileriye gideceğini düşünmüyorum. Tabi ki burada öğrencilere de bu değerlendirmelerin gizli kalacağı ve öğrencilere yansıtılmayacağı konusunda da ciddi bir söz verilmesi gerekiyor.” (ÖT6).

“Tıp fakültesi okuması gerçekten çok zor olan bir fakülte ve öğrencilerinin zaman zaman bu eğitim sürecinden dolayı yaşamış olduğu sıkıntılar oluyor. Bu sıkıntılarının tespit edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunları yapmak artık günümüzde çok zor olamamalı bizler korkmadan eğitimle

ilgili, fiziksel ortamla ilgili, hocalarla ilgili sıkıntılarımızı yazabilmeliyiz ve bunun bize olumsuz dönüşleri olmamalı.” (ÖT8).

“Tıp fakültesinde her düşünceye önem verilmemeli bizlere sık sık anketler yapılmalı ama bunlar yapılmış olmak için yapılmamalı gerçekten çözüm bulmak amacıyla yapılmalı. Örneğin benim önemsendiğim en önemli mevzulardan bir tanesi adalet kavramı ve zaman zaman bu konuda sıkıntılar yaşanıyor. Ben yapılan ankete korkmadan bunu yansıtılabilmeliyim. Bana yapılacak dönüşü düşünerek ankete temkinli cevaplar vermemeliyim.” (ÖT9).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri öğrenme-öğretme süreci koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Alan bilgimizin çok güçlü olmadığını ben yaptığım staj esnasında gördüm yani şunu anlatmaya çalışıyorum ben fen bilgisi öğretmenliğinde okuyorum ve 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar her sınıfa giriyoruz. Staj esnasında her konuya yeteri kadar konulara hâkim olmadığımızı gördüm. Bunun sebebi de hem MEB ve fakülte konularının eşleşmemesi hem de doğru bir yöntemle konuların bize aktarılmaması olduğunu düşünüyorum. Biz sadece klasik yöntemle ders dinledik ve sınavlara ezberleyerek girdik sonrasında ise staj döneminde bilgilerin kalmadığıyla yüzleştik.” (ÖE8).

“Bazı hocalarımız dersi bizim anlatmamızı istiyorlar ve dönemin başında bize konu dağılımı yapıyorlar, sonrasında bize bir yönerge verip bu yönerge doğrultusunda sunumlarımızı yapmamızı istiyorlar. Ben bu durumdan çok rahatsızım çünkü bazı arkadaşlar gerçekten çok iyi hazırlanıp, çok iyi anlatıyorlar. Bazı arkadaşlarımız ise ya düzgün hazırlanmıyorlar ya da anlatımını tam olarak yapamıyorlar. Bu durumda kötü giden süreçteki konu hepimiz için kaynemiş oluyor ve bizler aslında o konuyu öğrenmeden geçiyoruz. Bir de bu süreçte hocalarımızdan biz dönüt alamıyoruz örneğin ben sunumu doğru mu yaptım, beden dilini doğru mu kullandım gibi dönütler verilmediği için sadece bilginin doğruluğuna bakıldığı için sunum yapmamızda amacına ulaşmıyor.” (ÖE11).

“Benim yapacağım mesleği burada yani eğitim gördüğüm fakültede öğrenmem lazım ama maalesef biz bunu tam olarak öğrenemiyoruz. Örneğin ben pratisyen hekim olarak mezun oldum ve atandım önüme acil

bir hasta geldi ben ona nasıl müdahale edeceğimle ilgili tereddütler yaşıyorum. Bu durum mezun olan hemen hemen her arkadaşım aynı şeyi söylüyor. Çalışma hayatınıza geçtiğinizde acil eğitimi almak zorunda kalıyorsunuz diyorlar. Ben eğitim aldığım fakülte de bunu 6 yıl boyunca öğrenemeyip gidip özel bir kuruluştan ya da bir dernekten kendi imanlarımla sağlıyorum sağlamak zorunda kalıyorum. Bu çok ilginç olan bir durum bence çünkü siz burada milyonda bir görülen bir hastalığı sorsanız burada hepimiz biliriz, tüm spesifik bilgilere sahibiz ama temel konularda ise eksikliğimiz var.” (ÖT1).

“Bizim en büyük eksikliğimiz acil durumlardaki müdahale yöntemlerini tam olarak bilmemiz. Ben bu fakülteden mezun olduktan sonra kendimi yasal olarak bir sıkıntıya sokmayacak ya da kişiye herhangi bir zarar vermeyecek olan müdahaleleri yapmak. Özellikle mesleğe başladıktan sonra birkaç hekim intiharına baktım ve hepsinin ortak vurgusu kendilerini yetersiz hissetmeleri ve yeterince müdahale edemedikleri için kendilerini suçlu hissetmeleriydi. Bu durum beni çok tedirgin ediyor açıkçası yani bizi mezun eden kurum bize o diplomayı veriyorsa eğer bize tüm yeterlilikleri kazandırmış olarak vermeli aksi halde o bizi mezun etmemeli kesinlikle ve kendi içinde de bir öz değerlendirmeye gitmeleri gereklidir. Gerçekten verdiğim eğitim yerinde ve yeterli mi diye” (ÖT2).

“Ben fakülte de farmakoloji dersinden başka mantığa dayalı hiçbir ders görmedim. Adam gerçekten gelip dersinin mantığını kavratarak ve bizi işin içine katarak anlatıyor. Benim diğer hocalardan beklentim de aynı farmakoloji dersinde olduğu gibi ezbere dayanmadan öğretilmesi. Örneğin serviste hasta görüyoruz ve bizi hocalar hiç umursamıyorlar, bizim gidip araştırıp bulmamamızı bekliyorlar bu durum bana yanlış geliyor. Bence hoca kendi alanıyla ilgili olarak hastaya dair olan her şeyi bıkmadan yorulmadan anlatmalı diğer hastalıklardan farkını iyi bir şekilde ortaya koyabilmeli. Şimdi aklıma geldi geçenlerde bunu yapan bir hoca ile karşılaştık ve benim o hastalığı unutmam mümkün değil artık. Göğüs hastalıkları servisindeydik ve bir hastalık üzerine konuştuk ve bayan hocamız o hastalığı bize tanıtabilmek için bütün hastaneyi gezdi ve birkaç hafta sonra o hastalığa sahip olan birini görünce de hepimizi oraya toplayarak göstererek tek tek anlattı.” (ÖT3).

“Staj esnasında bazı hocalarımız geliyorlar ve hasta başında muayene edip tedavi veriyorlar ve hepimize pratik yaptınız mı yaptık tamam o

zaman diyerek çekip gidiyorlar. Ben bunu dile getirdiğim zaman ise her şey serbest istediğin gibi hastaya dokunabilirsin ve uygulama yapabilirsin diyorlar ama siz buna cesaret edemiyorsunuz. Bir de zorunlu tutulmadığı için hesap yapmaya başlıyorsunuz. Örneğin diyorum ki bu uygulama ne kadar sürecek ne kadar vakit alacak hesaplıyorum ve daha eve gidip çalışmam gereken konuları hesaplıyorum ve vazgeçiyorum. Diğer arkadaşlarım da aynı hesabı yaptığı için genellikle yapmamayı tercih ediyoruz.” (ÖT4).

“Şu an her hocamız hasta bakma peşine düşmüş durumda kimsenin eğitimle ilgili bir derdinin olduğunu düşünmüyorum. Hocanın dersine giriyorum 1 yıl önceki notlar düzensiz bilgiler, hazırlıksız sunum ama herkes hasta başında. Örneğin bir dönem boyunca ortopedi ameliyat malzemesi gelmedi fakülteye ve tüm ameliyatlara doğal olarak durdu. O süre zarfında bir grubun ortopedi stajı vardı ve staj karneleri tek bir ameliyat görmeden imzalandı. Tüm bu süreçleri yaşadığımız için eğitimin çok nitelikli olduğunu söyleyemeyeceğim.” (ÖT5).

“Bir hocamız dersi için tam 100 sayfalık bir slayt hazırlamış ve ders esnasında okudu da okudu o ve hiçbirimiz elbette ki bir şey anlamadık. Okul çıkışı akşam evde toplandık ve o yüz sayfalık bilgiyi şekiller çizerek ve özetleyerek yirmi sayfaya indirgedik. Şimdi biz bunu yapmak için sabaha kadar çalıştık keşke hocamız bunun özet ve önemli yerlerini alsaydı ve şekil çizerek anlatsaydı da biz bunu derste öğrenip aklımıza takılan yerleri sorma fırsatını bulsaydık. Bana göre dersin en önemli yanı o konuyu derste anlamak ve anlamadığın yerleri sorabilmen çünkü dersi anlamadığında kafanda soru da oluşmuyor maalesef.” (ÖT6).

“Bizim eğitimimizdeki süreç birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda dönem yoktur yıl vardır. Siz dersten kaldığınız zaman yılı kaybetmiş olursunuz ve bizde yarım öğrenme olmaz tıpta her şeyi bilmek zorundasınız. Dördüncü ve beşinci sınıfa geldiğinizde stajlar başlar ve her staj önemlidir ve herkes kendi stajında sizi değerlendirir altıncı sınıfta ise sınav yoktur artık siz intörn olarak devam edersiniz. Buradaki sıkıntı ise bana göre şu, siz birbirinden kopuk olarak o kadar çok bilgi alırsınız ki staja geldiğinizde tüm bilgilerinizi birleştirmeniz ve bunu uygulamaya dökmeniz çok zor olur çünkü siz belki aynı konuyu birkaç farklı branşta almışsınızdır fakat herkes kendi bakış açısıyla size anlattığı için siz onu komplike düşünemez ve ortaya bir şey koyamazsınız.” (ÖT8).

“Niteliğin sağlanması için artık çağın gereklerine uygun olarak ders anlatmak gerektiğini düşünüyorum. Dünya yapay zekâdan bahsediyor. Sağlık alanıyla ilgili olarak geliştirilen birçok program var ortada biz hala slayttan ders dinliyoruz. Bizde de artık bunu teknolojide dökme zamanı geldi de geçiyor diye düşünüyorum.” (ÖT9).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri uygulama dersleri koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Ben çevre ile ilgili bir bölümde okuyorum. Derslerin doğa bütünleştirilerek anlatılması bizim için çok daha öğretici olurdu. Bizim derslerimizin neredeyse tamamı teoriye dayalı oysaki dersler kolaylıkla uygulamaya dönüşebilir. Sadece laboratuvar derslerinde ve materyal geliştirme dersinde uygulama yapıyoruz. Bu da derslerin çok monoton ve verimsiz geçmesine neden oluyor.” (ÖE1).

“Biz öğrenciyle çok geç karşılaşıyoruz yani sadece son sınıfta öğrencilerin karşısına çıkıyoruz. Bu durum ise sorun oluşturuyor. Biz sınıf öğretmenliği okuyoruz ve buna dair birkaç ders alıyoruz ve onlarda uygulamaya dönük değil teoriye dönük. Durum böyle olunca da öğrencinin seviyesine inemiyoruz. Sorumlu öğretmenimiz sürekli olarak bizi uyarıyordu biraz daha çocuklaşabilirsiniz çok ciddisiniz burası sizin üniversitedeki sınıfınız değil çocuklar ne söylemek istediğinizi anlamıyor diye. Yapılması gerek şey aslında bizim onlarla daha fazla iç içe olmamız ve fakültede aldığımız derslerinde sınıf öğretmenliğine uygun olması.” (ÖE3).

“Biz staj dersinde çocuklara girişi nasıl yapacağımızı bilmiyoruz. Çocuklara ne diyeceğiz? Böyle kaldık. Derse başladığımız zaman tamam ya her şeyi biliyoruz, bildiğimizin farkındayız, kendimizi eksik hissetmiyoruz, ama onu çocuğa aktaramıyoruz. Çocuğu aktarmada çok büyük problemler var. Çocuğun diline sahipsiniz ve belki onun gelişim özelliklerine uygun anlatmaya çalışıyorsunuz ama olmuyor, aktarım noktasında bir eksiklik var. Çocuğun seviyesine uyan mesela çocukta çocuk olup büyükle büyük olma ha bunu beceremedik. Bunu sebebi de üniversitede almış olduğumuz derslerin uygulamaya dönük olmamasıydı.” (ÖE4).

“Biz üniversiteyi teorik ağırlıklı gördük bu belki mühendislik fakültesinde olabilir, edebiyat fakültesinde olabilir ama bu eğitim fakültesinde olmaz

olmamalı. Bu durumu ben bizzat tecrübe ederek yaşadım. Staja dördüncü sınıfta gidiyoruz, yani dördüncü sınıfta çocukların karşısına geçip ders anlatıyoruz. Benim için çok zor bir gündü açıkçası çünkü söylediğim hiçbir şeyi anlamdı çocuklar, o konu hakkında çok fazla bilgi birikimim vardı ama ne dediysem bir türlü anlatamadım sonra sınıf öğretmenleri çıktı ve çok yüzeysel olarak birkaç cümle kurdu. Daha bilimsel olmayan bir yaklaşımla çocuklarla şakalaşarak işi çözdü. Bizim staj derslerimizin birinci sınıftan itibaren ve her yıl saati daha da artarak devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Bizdeki en büyük eksiklik uygulamanın eksik olması.” (ÖE5).

“Ben staja gittiğimde staj hocası müzik dersi ile ilgili bir şeyler anlatmamı istedi ve durum düşündüm biz fakültede müzik dersi aldık ama bir hocamız geldi akşama kadar bize notaları yazdı yazdı gitti. Şimdi ben bu çocuklara nota mı yazsam dedim öğretmen bilmezler olmaz dedi. Yaş grubuna uygun şarkı söyletmelisin dedi ama biz hiç çocuklar için şarkı öğrenmemiştik ve dersi hocamıza bırakmak zorunda kaldım. Üniversitedeki aldığımız derslerin yeniden güncellenmesi ve uygulamaya yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Müzik, resim, beden eğitimi derslerini biz hiç almıyoruz ve bu derslerde nasıl davranmamız gerektiği hakkında hiçbir fikrimiz yok.” (ÖE8).

“Eğitim fakülteleri teorik bilgidен çok pratiğe dönük olmalı. Biz sürekli olarak fakültede ders anlattık, sunum yaptık ve o konularda bilgi birikimimizi güçlendirdik ama uygulama yönümüz çok vasat kaldı. Hiçbir hocamız sunum yaparken ya sizin karşınızda çocuklar olacak şu yaş çerçevesinde bunu yapın demedi. Biz gayet ciddi sayfalar dolusu sunumlar yaptık ve hatta sunumdaki bilginin çokluğuna göre de puanlar aldık. Fakat staj okuluna bir geldik ki çocuklar çok farklı dünyadalar ne onlar bizi anlıyor ne de biz onları. Eğitim fakültesinin acilen uygulamaya dönük olarak yeniden program oluşturması gerektiğini düşünüyorum. Dördüncü sınıfta da hepimizin sadece staj okulunda kalması gerektiğini düşünüyorum.” (ÖE11).

“Bizim klinik stajlarımız dördüncü ve beşinci sınıfta başlıyor ve her branşa dâhil stajlar alıyoruz. Bu stajların süresi branşa göre değişiyor ve ben aslında her staj süresinin çok daha uzun olması gerektiğini düşünüyorum. Bazı stajlarımız var ki üç hafta sürüyor bu üç hafta içinde ben hem konunun ayrıntılarını hem de uygulama alanını sığdırmaya çalışıyorum ve ne kadar yapılabilirse o kadar yapılabilir. İntörn olarak çalışırken de ben

sürekli olarak hemşirelerin yapması gereken işlemleri yapıyorum. Hastadan kan alıyorum, hastayla birlikte tahlillerini yaptırması için gidiyorum ve alanımla ilgili çok daha fayda sağlamayan gereksiz ne kadar iş varsa onu yapıyorum. İntörn olarak hem hocalarımın peşinde hastaları görmek ve onların hastalıkları ile ilgili karşılıklı fikir alışverişinde bulunmak isterdim, söylemek istediğim şey aslında anne ördek ve çevresindeki yavru ördekler gibi hocalarımın bir dakika yanından ayrılmadan süreç yönetimini, teşhis ve tedavi süreçlerini sürekli tartışmak isterdim.” (ÖT1).

“Ben şu an dermatoloji stajından çıktım mesela ve bizdeki sistem her ne kadar uygulamaya yönelik görünse de aslında tamamen teorik bir eğitim. Staj esnasında da biz yeteri kadar uygulama yapamıyoruz, bu durum staj hocasına bağlı olarak değişiyor. Bazı hocalarımız var ki bizim uygulamada olup olmamamız umurlarında bile değil biz sürekli olarak asistanları ile muhatap oluyoruz. Staj karnelerimizi dahi onlara imzalatıyoruz. Hoca gözünün ucu ile bile dönüp bakmıyor varlığımız umurunda bile olmuyor ve biz buna uygulama dersi diyoruz.” (ÖT3).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Eğitim fakültesinde biz öğretim ilke ve yöntemleri dersi alıyoruz ama hocalarımızın hiçbiri anlattığı yöntem ve teknikleri kullanmıyorlar. Her yöntem ve tekniğin avantajlarını biliyoruz öğretime yansımalarını biliyoruz ama biz sadece teorik olarak ders alıyoruz.” (ÖE1).

“Bizim kullanmak istediğimiz mikro öğretim tekniği var örneğin biz bunu uzun uzun teorik olarak gördük, avantajlarından bahsettik ama o kadar. Mikro öğretim tekniği işte tam bize uygun bir teknik ve bizi uygulama anlamında da oldukça geliştirebilecek bir teknik ama uygulayan bir tane hoca var mı maalesef. Öğretim yöntem ve tekniklerine teorik olarak çok hâkim ama uygulamaya dönük olarak hiç kullanmayan bir fakülte eğitim fakültesi.” (ÖE4).

“Dijital çağda yaşıyoruz ve hocalarımız bunu avantaja dönüştürmüyorlar. Bize sürekli nitelikli öğretimin sağlanması için ders anlatımımızı farklı tekniklerle çeşitlendirmemizin öneminden bahsedip, o kadar sıradan ve tekdüze ders anlatıyorlar ki, kendileri ile o kadar çelişiyorlar ki. Dijital

çağda yaşıyoruz ve bunu derslerine yansıtamıyorlar hatta uzaktan eğitim sürecinde bunu fazlasıyla gördük.” (ÖE6).

“Öğretim üyeleri hepimizin aktif olması gerektiğini söylüyorlar fakat baktığımızda sadece slayttan sunum yapıyorlar. Tüm hocalarımız bize yapılandırmacı eğitimden bahsediyor ve çağımızın olmazsa olmazı diyorlar, kendileri sunuş yolunu tercih ediyorlar. Söylenenler ve yapılanlar çok ayrı bizim fakültede” (ÖE9).

“Öğretimin niteliğinden bahsedebilmek için öncelikle hocalarımızın ders anlatımından başlamak gerekiyor. Hocalarımız sadece hazırlamış oldukları slaytları okuyup geçiyorlar ya da ellerindeki notları okuyorlar. O zaman sorguluyorsunuz benim bu derse gelmemenin nedeni ne ben evde de okuyabilir bu slaytı ya da notları. Ben istiyorum ki o konuyu kendi deneyimlerini de katarak anlatsınlar ve o hasatlıkla ilgili yaşamış oldukları anılarını anlatasınlar yani bize o konuyu yaşatsınlar.” (ÖT3).

“Bu konuda ben çok dertliyim. Şimdi iki bin yirmi iki yılındayız. Yirmi iki yılında herhangi bir hocanın çok iyi derecede bilgisayar, akıllı tahta ve benzeri iletişim araçlarını çok iyi derecede kullanabiliyor olması lazım. Çünkü ya bir eğitimci bilgisini aktaramadığı zaman onun bilgisinin çok da bir kıymeti olmuyor. Bunu uzaktan eğitim sürecinde de bunu çok net gördük. Hocalarımız bir şekil dahi çizmekte o kadar amatör davranıyorlar ki bu beni çok üzüyor açıkçası. Böyle bir eğitim verilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Eğitim verdik bitti şeklinde değil de bir ürün ortaya konulmalı, hocalar tarafından mesela bilgisayar kullanılarak bir ürün ortaya konulduğu zaman öğrenme gerçekleşiyor. Eğer modern bir eğitimle öğrenim görmek istiyorsak mutlaka öğretimimizi zenginleştirmemiz gerekiyor. Yeri ve zamanı gelince öğrenciden beklentiler açıklanıyor ama kimse dönüp de kendine bakmıyor.” (ÖT8)

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan eğitim durumlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri program ve içerik koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Eğitim fakültesi programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bizim alanımız çok yoğun ve biz dönemdeki derslerimizi tamamen bitiremiyoruz ve o dersleri bitirebilmek adına ise sürekli olarak slayt dinliyoruz. Yapılandırmacı öğretimden bahsedip sürekli pasif bir

şekilde konu dinliyoruz bunu sorduğumuzda ise hocalarımıza konular yetişmiyor cevabını alıyoruz. Eğitim fakültesi programı yeniden düzenlensin o zaman ve biz artık konuları sürekli dinlemek yerine o konularla ilgili araştırmalar yapalım işin içine girelim ayrıca uygulama dersleri ağırlıklı olsun. Bunu yapmanın çok da zor olmadığını düşünüyorum sonuçta fakültedeki herkes bu konuda eğitilmiş ve uzman.” (ÖE2).

“Programların yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bizim uygulama derslerimiz oldukça az staj derslerimiz çok az biz öğrenci ile sadece dördüncü sınıfta karşılaşmamalıyız, her yıl bizim staj dersimiz olmalı ve saati giderek arttırılmalı.” (ÖE5).

“Fakültede aldığımız dersler ile MEB anlatacağımız dersler kesinlikle uyuşmuyor. Fakültede o kadar gereksiz ve kullanmayacağımız dersler alıyoruz ki asıl almamız gereken dersleri alamıyoruz. Bir an önce fakülte ve MEB program uyumunun getirilmesi gerekiyor.” (ÖE9).

“Tıp fakültesinde çekirdek eğitim programı uygulanıyor ve çok yoğun bir program ben bazen 16 saat ders çalışıp konuları yetiştiremediğimi biliyorum. Bir de bizde şöyle bir sıkıntı var. Bizim fakülte de aldığımız derslerle TUS sınavının içeriği birbirinden çok farklı. Bu durumda son sınıfa geldiğimizde bizde TUS kaygısı başlıyor, olması gereken şey bence her iki durumun birbirine paralel olarak oluşturulması. Ben eğitim aldığım fakültedeki bilgileri TUS sınavında bulamadığım için çok ciddi fiyatlara TUS dershanelerine kaydoluyoruz ve onlar için de ayrı emek harcıyoruz.” (ÖT9).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan Ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin duruma dair üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri ölçme değerlendirmede güvenilirlik koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Sınavlardan yana bizim hiçbir zaman tereddütlerimiz olmuyor. Çünkü hocalarımız derslerine cevap anahtarı ile sınav kâğıtlarını getiriyorlar ve karşılaştırma yapmamıza izin veriyorlar bu bizim için çok kıymetli oluyor. Sınavda yapmış olduğumuz hatayı ve o hatanın nasıl düzeltilmesi gerektiğini öğrenmiş oluyoruz.” (ÖE1).

“Bizim fakültede ölçme değerlendirme konusunda ciddi adaletsizlikler var. Bazen hocalarımıza dile getiriyoruz ama onlar ya durumun farkında değiller yâda bilerek yapıyorlar bilemiyorum. Örneğin siz çok emek veriyorsunuz ve bir başkasının hiç emek vermediğini görüyorsunuz ama

bakıyordunuz ki aynı puanı almışsınız. Sınav itiraz hakkını kullanıyorsunuz bu defa hocayla kişisel husumetiniz başlamış oluyor artık yorulup o hakkı kullanmak bile istemiyorsunuz. Sınavların dikkatli bir şekilde okunmadığını hatta hiç okunmadığını düşünmeye başlıyorsunuz.” (ÖE5).

“Klasik sınavlara girmeyi hiç sevmiyorum çünkü objektif değerlendirildiğini düşünmüyorum. Klasik sınav yapılacaksa eğer gerçekten puanlama sisteminizin oldukça objektif olması ve bunun öğrenciye açık olması gerekir. Bizim fakülte de durum maalesef böyle değil, biz sınav kâğıtlarımızı resmi dilekçeler verildikten sonra görebiliyoruz ve puanlama sistemi de olmadığı için işte bu kadar yapmışsın alacağın puan ne ki ne bekliyorsun gibi onur kırıcı sözlere maruz kalıyoruz. Bu nedenle sınavların objektif yapıldığını düşünmüyorum.” (ÖE7).

“Kesinlikle geçtiğimi düşündüğüm bir sınava itiraz ettim hocanın yanına gittim. Hocayla kâğıdımı beraber inceledik. Dört arkadaşıyla birlikte kaldık o stajda ve en yüksek alan öğrencinin kâğıdıyla karşılaştık çünkü cevap kâğıdı yoktu sonra hoca bize aynen şunu dedi eee sen geçmişsin dedi bana. Bu cümle direkt ağızımdan çıkıyor. Sen geçmişini niye bıraktık seni biz tekrar okuyalım senin kâğıdını dedi. Belli bir süre sonra yine aynı puanı girdiler yani yine kaldım. Sonra hocanın yanına tekrar gittim ve sordum aldığım cevapsa senin daha iyi öğrenmen için bıraktık dedi. Kısaca özetleyecek olursam hoca tükürdüğünü yalamadı.” (ÖT1).

“Komite sınavlarında kesinlikle adaletli davranıldığını düşünmüyorum. Soruları hocalar soruyor ve soruların sorulma sırası ya da mantığı yok. Hoca bazen bakıyor sevdiği bir öğrenci ve pozitif ayrımcılık yaparak çok kolay soru sorabiliyor ya da tam tersi biraz göze batan bir öğrenci hemen en zor soruyu yapıştırabiliyor. Bu komite sınavlarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunun bir standardının ve adaletinin olması gerektiğini düşünüyorum.” (ÖT4).

“Her üniversitede farklı işleyen sınav sistemleri de bir sorundur bence. Örneğin komite usulü tüm derslerin tek oturumda verilip toplam puanla değerlendirildiği sınavlar ayrı ayrı her dersten yeterli olunup olunmadığını atlamaktadır. Sınav sistemi her derste yeterliliği sorgulamalı ancak yalnızca sözlü sistemi gibi öznel bir yargıya da asla bağlı kalmamalı. Örneğin sözlü uygulanacak alanlarda hocalar tarafından ortak oluşturulmuş kutulardan

soru seçimi gibi adaletli sistemler kullanılmalı kişilerin kaderi yine tek bir kişinin öznel yargısına teslim edilmemelidir.” (ÖT5).

“Komite sınavlarında adaletli davranılmadığını düşünüyorum. Komite sınavlarında hocanın önünde bir liste vardır. Örneğin sınavda diyabet sorulacak. Listenin en başındakilere diyabetin tanımı sorulur, diğerine diyabetin kriterleri sorulur, sonra diyabetin komplikasyonları sorulur vs. söylemek istediğim şey bilgi genelden spesifik alana doğru ilerler ve listenin en sonundakiler genellikle yanarlar. Bu sistemin artık daha adil ve sistematik bir düzene getirilmesi gerekiyor çünkü bu komite sınavları yüzlerce öğrencinin hayatını etkiliyor. Bir de unutmadan ekleyeyim bu sınavlarda kişisel ilişkilerde oldukça belirli oluyor maalesef.” (ÖT7).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan Ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin duruma dair üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri ölçme değerlendirmede kapsam geçerliği ve soruların niteliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Yapılan sınavların kapsam geçerliliği çok düşük onlarca konu öğreniyoruz hepsine çalışmak için günler harcıyoruz ve sınava girdiğimizde sadece iki konudan sorularla karşılaşyoruz.” (ÖE1).

“Biz konu olarak çok fazla ve gereksiz bilgiler öğreniyoruz ve sınava giriyoruz neredeyse öğrendiğimiz şeylere dair hiç soru yok. Hocaların özen gösterdikleri bir ya da iki konu üzerinden sınav yapılıyor. O zaman da şu aklınıza geliyor ee o zaman biz kalan yüzlerce sayfayı niye okuduk niye öğrendik madem önemsiz biz onlara neden bu kadar süre ayırdık.” (ÖE11).

“Bizim sınavlarımız genellikle komite üzerinden oluyor ve soruların kalitesi ve sorulma yeri kişiden kişiye değişiyor. Bu nedenle hocalar bazen iyi niyetli bazen de tamamen art niyetli olarak soruların zorluk derecesiyle oynayabiliyorlar.” (ÖT3).

“Bazı sınavlarda çok yüzeysel bilgiler sorulurken bazı hocalar çok derinlemesine çok özele inen sorular sorabiliyorlar ve ortak standart bir durum olmuyor sınavlarda bu nedenle biz daima en ince ayrıntısına kadar çalışmış oluyoruz.” (ÖT6).

“Hocaların sınavlarda tutarlı sorular sorduğunu düşünmüyorum. Örnek vermek gerekirse bana kadın doğum stajında bir soru sorulmuştu ve ben o soruyu cevaplayamamıştım. Sınavdan çıkınca tüm kitapları karıştırdım baktım sorunun cevabını bulamıyorum. Annemi aradım bu arada benim annemde kadın doğumcu ona sordum o da şaşırdı ve araştırıp bana döneceğini söyledi ve maalesef o da cevabı bulamadı. Bu durumu hoca ile paylaşınca ne cevabı alamam mümkün oldu ne de artık iletişim kurmamız mümkün oldu.” (ÖT9).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan Ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin duruma dair üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri alternatif ölçme değerlendirme teknikleri koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Ölçme değerlendirmenin sadece yazılı sınavlara bağlı kalmasını eleştiriyorum. Bence bir hocanın karşısına geçip sunum yapmak ona bir şeyleri aktarmaya çalışmak çok daha kıymetli olmalı çünkü biz eğitim fakültesiyiz. Ayrıca grup ödevlerinin verilmesi ve onların da değerlendirme sürecine yansımaları gerektiğini düşünüyorum. Sebebi ise insan grup ödevlerini hazırlarken daha fazla özeniyor aman benim yüzümden kimseye bir zarar gelemsin kimseye mahcup olmayalım şeklinde olaya bakıyor ve çok daha detaylı öğrenme gerçekleşiyor.” (ÖE3).

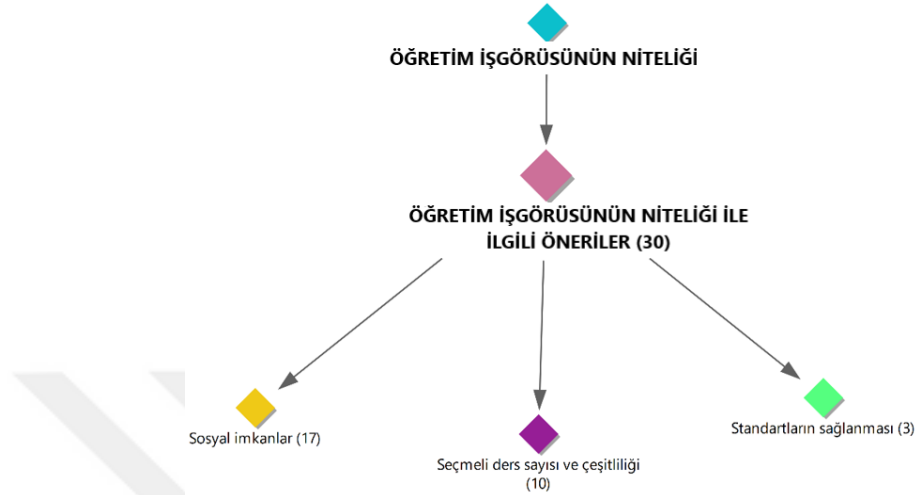
“Sınavların sadece yazılı olması ve diğer birçok aşamanın ihmal edilmesi bence çok yanlış. Biz ölçme değerlendirme dersi alıyoruz ve ders kapsamında süreç değerlendirmenin öneminden bahsediyoruz fakat dönüp bunun uyarlamasını yapmıyoruz. Bize uygulama sınavları yapılması gerekiyor. Bizim performansımızın hafta hafta ya da ay ay ölçülmesi gerekiyor ki ben eksikimi yarım kalan yanıma bileyim. Sonuçta biz öğretmen olmak için bu fakültede yer alıyoruz ama mesleğimizle ilgili hiçbir şekilde ölçme değerlendirmeye tabi olmuyoruz.” (ÖE8).

b). Araştırmanın altıncı alt problem b bendi “Öğrencilerin; yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine ilişkin, öğretim işgörüsünün daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri nelerdir?” Sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında araştırılan öğretim hizmetinin teması ve öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili öneriler alt teması ve kodları Şekil 25’te verilmiştir.

Şekil 25

Üniversite Öğrencilerine Göre Öğretim İşgörüsünün Niteliği ile İlgili Öneriler Konusundaki Görüşlerinin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli



Şekil 25'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin öğretim işgörüsünün niteliği ile ilgili öneriler alt teması sosyal imkânlar, seçmeli ders sayısı ve çeşitliliği, standartların sağlanması kodlarından oluşmaktadır. Belirtilen kodlar katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili önerilere ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri sosyal imkânlar koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Üniversitemizde sosyal imkânlarımız yok denecek kadar az ve biz burada lise hayatımızın devamını yaşar gibi yaşıyoruz. Fakülte de hiçbir imkân olmadığı için sınıf arkadaşlarımızla ders aralarında bir paylaşımımız bir etkinliğimiz olmuyor maalesef bu durum mesela sınıf içinde gruplaşmalara ve duygusal bağlılığın olmamasına neden oluyor.” (ÖE1)

“En sosyal olması gereken fakültelerden bir tanesi bizim fakültemiz aslında ama bizdeki sosyallik derecesi sıfırın altında. Fakülte de sosyallik adına hiçbir etkinlik yapılmıyor, hiçbir yatırım yapılmıyor masa tenisi hariç. İnsanlar o nedenle buraya sadece ders saatinde geliyor ve dersi bitir bitmezde ayrılıyor. Sınıflarda yakın arkadaş gruplarınız hariç kaynaşma olmuyor. Mezun olunca ismini hatırlamayacağım insanların olması ya da dört yılda hiçbir paylaşımının olmadığı insanların olması insanı üzüyor.” (ÖE3)

“Fakültede vakit geçirebileceğimiz yer olarak sadece kantin var ve onun da imkânları çok kısıtlı açıkça söylemek gerekirse oturup çay dahi içemiyoruz kantinde. Oysaki ders aralarında oturup çay içebileceğimiz, sohbet edip tartışabileceğimiz alanların yapılması lazım ki fakülteye bir bağlılığımız oluşsun.” (ÖE4).

“Fakültemizde sosyal aktiviteler çok eksik dört yıldır bu fakülteyim bir defa güzel sanatlardan arkadaşlar geldiler ve burada ebru sanatını gösterdiler inanın fakülte de bayram havası esti. Dersten çıkıp hep birlikte gittik denemek isteyen arkadaşlarla beraber denedik ve çok eğlenceliydi. Ertesi günü okula mecburiyetten değil de isteyerek gittiğimi hissettim.” (ÖE5).

“Fakültemizde basketbol ve voleybol sahamız var ve kapısı kilitli düşünabiliyor musunuz oyun alanının kapısı kilitli ve tertemiz duruyor işte arada bir açıyorlar ve oynama şansımız oluyor. Masa tensimiz var sadece ve biz bu yıl fakülte genelinde masa tensisi turnuvası düzenledik ve o kadar çok teşekkür aldık ki sayısını şu an unuttum neredeyse tüm fakülte teşekkür etti. İnsanların stresini atacağı, fakültesini evi gibi göreceği alanların olması gerekiyor. Eğitim demek sadece ders girip evine gitmek olmamalı. Öncelikle bizlerin burayı sevmesi ve benimsemesi sağlanmalı ama maalesef bu konuda çok zayıfız.” (ÖE6).

“Fakültedeki öğrenci kulüplerinin çoğaltılması gerekiyor ve bunun içinde bazı hocalara görev verilmesi gerekiyor. Siz uğraşıyorsunuz ama muhatap olacağınız kimseyi bulamayınca ya da talepleriniz saçma sebeplerle dekanlık tarafından reddedilince artık sizde yorulup bırakıyorsunuz.” (ÖE11).

“Ben kendim bireysel olarak sosyalleşmenin sağlanabilmesi için çok fazla çaba gösterdim yani arkadaşlar da bunu biliyor. Öğrenci kulüplerini aktive etmeye çalıştım bir grup arkadaş çok mücadele verdik ama maalesef bunların hem idare hem de ekonomik olarak desteklenmesi lazım fakat öğrenci arkadaşlarımdan desteği haricinde bir destek bulamadım ve sonunda bende yıldı ve bıraktım artık. Tıp fakültesi dersleri çok zor ve ağırdır siz onca yükünüzün yanında bir şeyler yapmak için çalışıyorsunuz ve karşılığında da destek yerine köstek olduğunu görüyorsunuz ve o noktadan sonra bana ne arkadaş diyerek mücadeleyi bırakıyorsunuz.” (ÖT1).

“Ben uzun süre kulüp başkanlığı yaptım. Ölen bir tıp fakültesi arkadaşımız vardı ve onun adına bir şarkı yazdık ve bir etkinlik yaparak onu yâd etmek istedik ve fakültemizden çalışabileceğimiz boş bir oda rica ettik onlarda bizi güzel sanatlar fakültesine yönlendirdiler ve orada bize bu

oda temin edildi ve anahtarını bize vermek yerine oradaki bir memur arkadaşına verdiler. Çalışmalar için o memur arkadaşına ulaşmanız gerekiyor ki bu gerçekten mümkün değil, hadi bir şekilde buldunuz ve ulaştınız bu defa da benim saatim doldu deyip kapıyı kilitleyip gidiyor. Bu kadar uğraşlarımızın neticesinde istediğimiz etkinliği düzenlemiş olduk ve bir daha da böyle bir işe girmedik bizim için ilk ve son oldu diyebiliriz.” (ÖT5).

“Biz öğrenci kulübü olarak 21 Mart tıp bayramında Ankara’ya bir gezi planladık ve onu gerçekleştirebilmek adına resmen savaş verdik. Birçok prosedürel işlemlerden sonra izinlerimiz çıktı ama bize bir otobüs tahsis edilmedi ve biz kendi imkânlarımız ile bir otobüs bulduk. Yapacağımız sosyal etkinliklerde üniversitenin bize destek olmasını istedik.” (ÖT8).

“Okulun sosyal bir alana dönüştürülmesi gerektiğini düşünüyorum. Kişi kendini okulunda evi gibi hissedebilmeli ve sahiplenebilmeli, rahat olmalı. Bunu sağlayabilmeniz içinde öğrencinin sosyal ihtiyaçlarını karşılamamız gerekir. Kantine bir bilardo masası koysanız, satranç takımları olsa, basketbol, voleybol sahaları olsa, bisiklet sürme alanı olsa öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirmiş olursunuz.” (ÖT9).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili önerilere ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri seçmeli ders sayısı ve çeşitliliği koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Ben de seçmeli derslerime mesela kariyer planlama vesaire gibi derslerden seçmiştim. Dosyalar falan hazırlıyorduk kendimize, o yönden çok iyi olmuştu. Bizdeki sorun dersi ne zaman seçeceğimizi seçiyoruz ki biz buna zorunlu seçmeli de diyebiliriz. Bizim asıl istediğimiz şey ise seçmeli derslerimizde farklı fakültelerden ders alabilmek. Ben örneğin güzel sanatlar fakültesinden bir ders almak isterdim. Resimle ilgilenmeyi çok seviyorum ilgilim doğrultusunda bir ders almak beni çok mutlu ederdi.” (ÖE3).

“Genelde çok az seçenek sunuyorlar ya da hiç seçenek sunmuyorlar. Sadece bir tane zorunlu olarak seçmemiz gereken bir seçmen ders koyuyorlar, zorunlu seçmeli ders koyuyorlar. Örneğin biz sınıf öğretmenliği okuduğumuz için müzik, resim gibi seçmeli dersler koyulabilir ve farklı fakültelere yönlendirilebilir. Biz zorunlu seçmeli derslerde hep teorik dersleri koyuyorlar burada da uygulamaya yönelik hiçbir ders yer almıyor.” (ÖE5).

“Biz seçmeli derslerde müzik dersi aldık. Gelen müzik hocası güzel sanatlar fakültesinden geldiği için bize sürekli nota öğretti ve teorik bilgileri

aktardı ve ben o dersi aldığıma çok pişman oldum çünkü ben sınıf öğretmenliği okuyorum ve öğrendiğim teorik bilginin ve notaların bir faydasını görmedim. Benim o dersi alırken kafamda oluşan düşünce öğrencilerime öğreteceğim şarkıları öğrenmekti ama bir dönem boyunca tek bir çocuk şarkısı öğrenmedim.” (ÖE6).

“Seçmeli derslerde çağımızın gereklerine uygun olarak derslerin koyulması gerekiyor. Bizim seçmeli derslerimiz tamamen teoriye uygun olan ve hiç ilgimizi çekmeyen dersler oysaki robotik kodlama dersi olabilir, bilgisayar dersi olabilir, kodlama ile ilgili dersler olabilir. Bu dersler bizim kişisel gelişimimiz için oldukça önemli ve bunun eğitimini almak çok değerli.” (ÖE7).

“Benim İngilizceye çok ilgim var ve ben İngilizcemini geliştirmek istiyorum. Seçmeli dersler arasında bence yabancı dil dersi eklenmeli bence ve hatta dijitallikle ilgili dersler olmalı özellikle robotik kod uygulama ile ilgili dersler eklenmeli. MEB müfredatında robotik kodlama dersi var ve biz bunu verebilmemiz için bunun eğitimini almamız gerekecek ve seçmeli olarak bu ders bize sunulmalıdır.” (ÖE9).

Öğretim işgörüsünün niteliği temasının alt teması olan öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili önerilere ilişkin üniversite öğrencilerinin ifade ettikleri standartların sağlanması koduna ait olan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Ben her şeyin standartlarının olması gerektiğini düşünüyorum ve bu standartların açık ve net olarak yazılması gerektiğine inanıyorum. Bir dersin bile standartlara bağlı kalarak anlatılmasını isterdim yani, ben o ders kapsamında ne öğreneceğimi önceden bilmek isterim bununla ilgili bana bir çizelge verilmesini isterim. Sınavların hangi standartlarda yapılacağını bilmek isterim. Komite sınavları özellikle işin kadere bırakılmamasından yanayım. Klinikte görev alıyorsak eğer hastabakıcıdan tutunda, hemşiresine, intörnüne, asistanına kadar nelere dikkat edilmesi gerektiği açık ve net olarak belirlenmeli ve herkes üzerine düşen görev sorumluluğunu bilmelidir. Aksi halde bu işler insanların keyfine ya da inisiyatifine bırakınca işin içinde çıkılmıyor ve orada da nitelik ve kalite olmuyor.” (ÖT1).

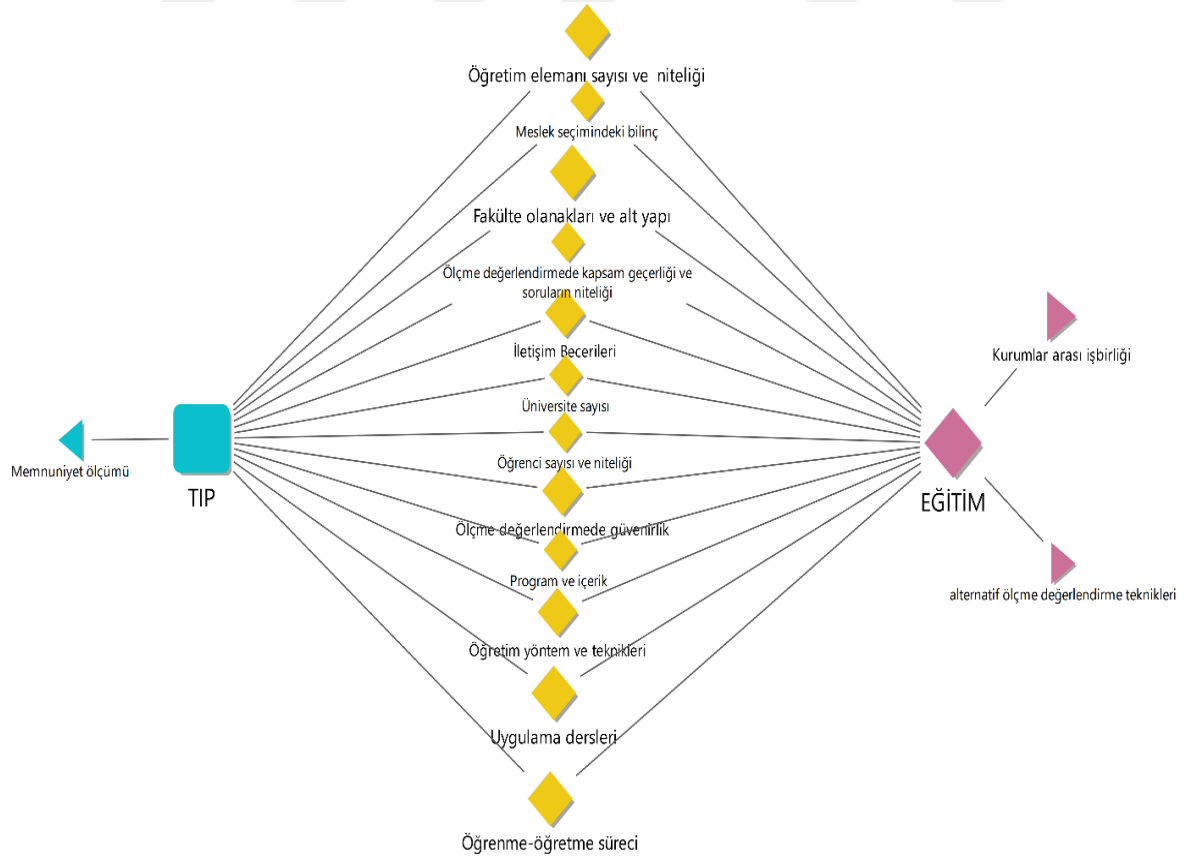
“Biz genellikle komite sınavlarına gireriz ve o sınavlar sözlü sınavlardır. Bu sınavlarda standart yok maalesef soru sayısında, kalitesinde, sizin cevabınızın puanlanmasında hiçbir standart yoktur. Bu sınavlardaki tek gerçeklik ise hocanın vicdanıdır ve ben kesinlikle kimsenin vicdanına

bırakılmasını doğru bulmuyorum. Sınav öncesinde tüm sorular ve cevaplar yazılı olmalı ve ben soruyu kendim seçebilmeliyim hatta soruların zorluk ve kolaylık derecelerine göre bile ayrılmış olması gerekir. Ben hem kolay sorudan hem zor sorudan cevaplmalıyım ve sorunun altında yeterli derecede cevapları yazılı olmalı ve benim eksikim orda yazılı olarak bana gösterilmeli ki ben aynı zaman da o sınavdan hata ve eksikimi bilerek ayrılabilirim. Tüm söylediklerim yapılmadığı zaman bizim kafamızda hep bir şaibe kalıyor acaba daha yüksek alabilir miydim ya da hocanın kişisel gazabına mı uğradım bilemiyorum. Oysaki net olarak orada bana yanlışı gösterilse ya da eksikim gösterilse hem ben daha rahat olacağım hem öğrenmiş olarak oradan ayrılacağım.” (ÖT9).

Şekil 26'da eğitim fakültesi öğrencileri ile tıp fakültesi öğrencilerinin öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Şekil 26

Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli



Şekil 26'ya bakıldığında tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları ortak noktalar ve ayrıldıkları noktalar görülmektedir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları ortak noktalar; öğretim elemanı sayısı ve niteliği, meslek seçimindeki bilinç, fakülte olanakları ve alt yapı, ölçme değerlendirme kapsam geçerliği ve soruların niteliği, iletişim becerileri, üniversite sayısı, öğrenci sayısı ve niteliği, ölçme değerlendirmede güvenilirlik, program ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, uygulama dersleri ve öğrenme-öğretme süreci olarak belirlenmiştir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları noktalar; kurumlar arası iş birliği, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak belirlenmiştir. Tıp fakültesinde öğrenim gören öğrenciler öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin memnuniyet ölçümünü ifade etmişlerdir.

Şekil 27'de eğitim fakültesi öğrencileri ile tıp fakültesi öğrencilerinin öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin önerilerinin dağılımını gösteren iki vaka modeli verilmiştir.

Şekil 27

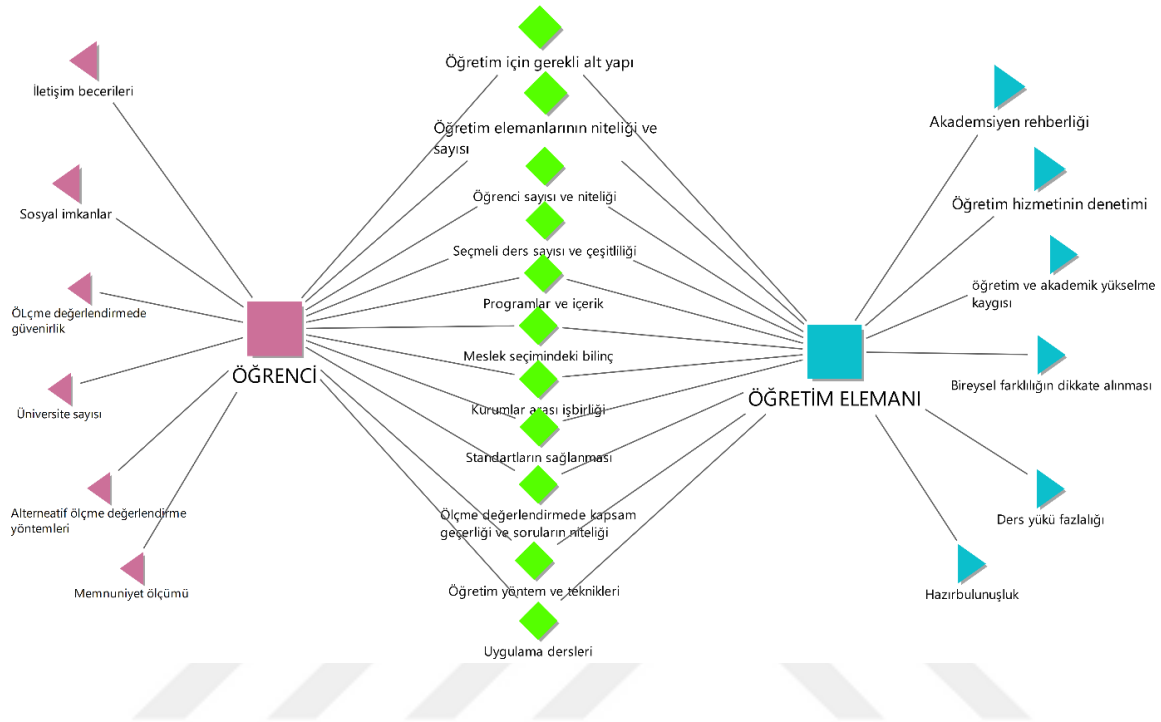
Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Önerilerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli



Şekil 27'ye bakıldığında tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim işgörüsünün niteliğinin arttırılmasına yönelik sunmuş oldukları önerilerin ortak noktası sosyal imkânlar, tıp fakültesinde öğrenim gören öğrenciler

Şekil 29

Öğretim Elemanları ile Üniversite Öğrencilerinin Öğretim İşgörüsünün Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli



Şekil 29'a bakıldığında tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanları ile tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları ortak noktalar ve ayrıldıkları noktalar görülmektedir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanları ile tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin ifade etmiş oldukları ortak noktalar; öğrenim için gerekli alt yapı, öğretim elemanının niteliği ve sayısı, öğrenci sayısı ve niteliği, seçmeli ders sayısı ve çeşitliliği, programlar ve içerik, meslek seçimindeki bilinç, kurumlar arası işbirliği, standartların sağlanması, ölçme değerlendirilmede kapsam geçerliği ve soruların niteliği, öğretim yöntem ve teknikleri, uygulama dersleri olarak tespit edilmiştir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim işgörüsünün niteliğinin sağlanması ilişkin ayrıca iletişim becerileri, sosyal imkanlar, ölçme değerlendirilmede güvenilirlik, üniversite sayısı, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, memnuniyet ölçümü olarak ifade etmişlerdir. Tıp fakültesi ve

eğitim fakóltesinde görev yapan đretim elemanlarının đretim iřđorusünün niteliğinin sağlanması ilişin ayrıca akademisyen rehberliği, đretim hizmetinin denetimi, đretim ve akademik yükselme kaygısı, bireysel farklılığın dikkate alınması, ders yükü fazlalığı, hazırbulunuşluk olarak ifade etmişlerdir.

Bu araştırma ğretim elemanları ve ğrenci görüşleri doğrultusunda ğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet iřđorlerini gerçekleştirme bakımından eğitim durumlarının niteliğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bununla birlikte araştırma kapsamında ğretim iřđorusünün niteliğini etkileyen faktörler, bilimsel araştırmanın niteliğini etkileyen faktörler, topluma hizmetin niteliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve ğretim elemanları ile öğrencilerin eğitim durumlarının niteliğini arttırmaya yönelik önerilerini belirlemesi amaçlanmıştır.

Yükseköğretimin iřđorlerine Yönelik Yorumlar ve Tartışma

Araştırma nicel kısmında geliştirilen “ğretim Elemanlarının ğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme leği”, “Yükseköğretimin Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini Değerlendirme leği” ve “niversite ğrencilerinin ğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme leği” ile nitel kısmında yer alan yükseköğretimin iřđorleri ana teması altında incelenmiştir. İnceleme sonucunda bulgulara dayalı bütüncül bir yakalaşım izleyebilmek amacıyla ğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet iřđorleri ayrı ayrı yorumlanmaya çalışılmıştır.

Yükseköğretimde ğretim iřđorusne Yönelik Yorumlar ve Tartışma

Öğretim iřđorusünün niteliğine ilişkin ğretim elemanları ve ğrenci görüşlerinin yorumlanması nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki bölüm altında incelenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan ğretim elemanlarının ğretim iřđorusünün niteliğine ilişkin; ğretim elemanlarının yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağ kurma, derslerini planlı ve hazırlıklı yürütme, ders planlarını programın öğeleri doğrultusunda

yapılandırma, öğrenciden beklentilerini net bir şekilde açıklama, öğrenciye öğrenme-öğretme sürecinde rehberlik etme, öğrenme-öğretme sürecini dersin hedefleri doğrultusunda yapılandırma, sınavlarda kapsam geçerliğini sağlama, bilimsel araştırma sonuçlarını öğrenme-öğretme sürecine entegre edebilme, sınavlarda farklı grupta sorular sormaya özen gösterme, öğrenme-öğretme sürecini öğrenci merkezli olarak yürütme ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma noktasında görüşlerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada öğretim işgörüsünün niteliği ile ilgili, elde edilen bulgular daha önce yapılmış olan birçok araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Hagenauer ve diğerleri (2022) tarafından incelenen öğretim elemanlarının yükseköğretimin niteliğiyle ilgili görüşlerini almayı amaçladıkları çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının öğrencilere akademik anlamda destek olması, öğrencilere yönelik rehberlik hizmeti sunması, geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelmesi, öğretim elemanı ve öğrencilerin birbirleri ile etkili iletişim kuracakları eğitim ortamlarının oluşturulması vurgulanmıştır. Zhu ve Sharp (2022) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretimin kalitesinde öğretim elemanı niteliğinin en önemli unsur olduğu, eğitim öğretim sürecinin şeffaf ve karşılıklı iletişimden geçmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin bulgular üniversite ve fakültelere göre farklılık göstermektedir. Üniversiteler bazında değerlendirildiğinde üst grupta yer alan üniversite ve orta grupta yer alan üniversite arasında anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farkın üst grup lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alt grupta yer alan üniversite ve orta grupta grupta yer alan üniversite arasında anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farkın alt grup lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunda kullanılan URAP üniversite sıralamasına bakıldığında üst grup, orta grup ve alt grubun yer aldığı görülmektedir. Bu durum URAP sıralamasının üniversitelerin bilimsel araştırma işgörülerine ilişkin oluşturulduğu, öğretim ile ilgili kriterlerin yer almadığı ve öğretim hizmetinin

değerlendirilmediği olarak açıklanabilir. Öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin görüşlerin üniversite ve fakültelere göre farklılık göstermesi daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile paralellik göstermekte ve bu konuda ileri sürülen görüşleri desteklemektedir. Kızılay ve Ödemiş (2020) tarafından URAP sıralamasına benzer bir sıralama oluşturularak sıralamanın sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda vakıf üniversitelerinin araştırma ve akademik kadro gibi kriterlerinde farklılık oluşturmadığı ancak öğretim ve öğrenci boyutunda farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Araştırmada öğretimle ilgili boyutun sıralamadan farklılık gösterdiği belirtilmiştir ve bunun sebebin de kullanılan sıralamda öğretim ile ilgili kriterlerin yer almamsından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve bu konuda ileri sürülen görüşleri desteklemektedir.

Bu araştırmada öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin bulgular fakülteler bazında değerlendirildiğinde tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına oranla daha düşük bir ortalamaya sahip olması eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının alan uzmanlığı olarak pedagojik meslek bilgisine sahip olmaları, dersleri öğretim programının öğeleri doğrultusunda yapılandırmaları, eğitim-öğretim sürecinde rehberlik yapmaları, öğrenme eksikliklerinin tespiti, ölçme değerlendirmede kapsam geçerliğinin sağlanması, sınavlarda farklı grupta sorular sorması, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit etme noktasında kendilerini daha yeterli görmeleri ile açıklanabilir. Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulguları nitel kısmından elde edilen bulgularda desteklemektedir. Bu bağlamda nitel veriler analiz edildiğinde tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının eğitici eğitimine ihtiyaç duyduklarını belirtmeleriyle, programın öğelerine yeterince hakim olamadıklarını ifade etmeleriyle, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmeleriyle, tıp fakültesinde öğrenci sayılarının fazla olmasına karşın öğretim elemanı sayısının düşük olmasıyla, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edemediklerini ifade etmeleri ile de örtüşmektedir. Senemoğlu ve

Özçelik (1989) tarafından yapılan araştırmada farklı üniversitelerin farklı fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi üzerine yapmış oldukları benzer çalışmada eğitim fakültelerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler dikkate alınarak birinci faktör olan “Ders İçerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi” açısından bakıldığında ders içeriklerinin güncel mesleki becerileri içermesi, ders içeriklerinin mesleki becerileri geliştirmeye yönelik olması, ders içeriklerinin günlük yaşamla ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmesi, öğrencilerden beklenen görev ve sorumlulukların dersin başında açık bir şekilde belirtilmesi, öğretim elemanının yeterli kaynak ve materyal önermesi, öğretim elemanının derse hazırlıklı olarak katılmasına yönelik görüşlerinin ortalaması yüksek düzeydedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Şahin ve diğerlerinin (2010) öğrencilerin %66’sının öğretimin sürecinin kalitesini iyi ve mükemmel olarak değerlendirmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler dikkate alındığında ikinci faktör olan “Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi” açısından; öğretim elemanlarının yeterli düzeyde rehberlik hizmetinde bulunması, öğretim elemanlarının öğrencilere mesleki gelişimleri hakkında dönütler vermesi, öğrencilerin önceki bilgilerini belirlemek amacıyla sınavlar yapması noktasındaki görüşleri orta düzeydedir. Rehberlik hizmetinin yeterli bulunmadığı bir başka çalışma Şahin ve diğerleri (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın bulgularında öğrencilerin hangi konuda rehberlik hizmetine başvuracaklarını bilmemeleri ve danışmanların ilgisizliği vurgulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler dikkate alındığında üçüncü faktör olan “Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” açısından bakıldığında öğretim elemanlarının değerlendirmede objektif davranmaları, sınav sorularının açık ve anlaşılır olmasına özen

göstermeleri, sınav sonuçlarına yapılan itirazların titizlikle incelenmesi, öğretim elemanlarının yaşamış oldukları kişisel sorunlarını değerlendirme sürecine yansıtılmaları, sınavlarda farklı düzeylerde sorular sormaya özen göstermeleri ve sınav sürelerinin yeterli olması noktasındaki görüşleri yüksek düzeydedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Açı ve Saydan (2009) yapmış oldukları çalışmada öğretim elemanının ölçme değerlendirme becerisinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler dikkate alındığında dördüncü ve son faktör olan “Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi” açısından; üniversite olanaklarının sosyal imkanlar açısından yeterli olması, üniversitenin fiziki donanım açısından yeterli olması, üniversitenin zengin bilgi kaynaklarını öğrencilere sunması hakkındaki görüşleri orta düzeydedir. Çalışmanın ölçek alt faktörlerinden olan “Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi” faktöründe üst grupta öğrenim gören öğrenciler ile alt grupta öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklılığın üst grupta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi faktöründe üst grupta öğrenim gören öğrenciler ile orta grupta öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklılığın grupta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum üst grupta yer alan üniversitenin daha köklü ve imkânları geniş olan kurum olmasından kaynaklanması ile açıklanabilir. Üniversite öğrencilerinin üniversite olanaklarını ve fiziksel çevreyi değerlendirdiği bir çalışma da Olmos-Gómez ve diğerleri (2021) tarafından yapılmıştır. Olmos-Gómez ve diğerleri (2021) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada yükseköğretimde kalitenin sürdürülebilirliği için fiziksel alt yapı kalitesinin artırılmasının gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Htang (2021) tarafından lisans öğrencilerine yönelik yapılan memnuniyet araştırmasında, öğrencilerin üniversitenin fiziki imkânlarını düşük buldukları sonucunu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin verileri incelendiğinde; orta grupta yer alan üniversitenin ölçek alt faktörlerinden rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi boyutunda tıp fakültesi öğrencilerinin toplam puanlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin toplam puanlarından daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarının tamamında eğitim fakültesi öğrencilerinin, tıp fakültesi öğrencilerinin toplam puanlarından daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulguları nitel kısmından elde edilen bulgularda desteklenmektedir. Araştırmanın nitel kısmında tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının yapmış oldukları akademik rehberlikte aylık olarak öğrencilerin kişisel ve psikolojik takiplerinin yapılmasının yansımaları olarak açıklanabilir.

Araştırmada ölçeğin alt faktörlerinden olan ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesinde üst, orta ve alt grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin üst, orta ve alt grubun üçünün de toplam puan ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Mellado-Moreno ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak öğretimin kalitesi ile ilgili eğitim sürecinin açıklığına, kaynaklara ve değerlendirme çeşitliliğine vurgu yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Araştırmada ölçeğin alt faktörlerinden olan rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi noktasında üst grup ve alt grup arasında anlamlı farkın bulunduğu ve bu farkında alt grup lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulguları nitel kısmından elde edilen bulgularda desteklenmektedir. Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesinde üniversite*fakülte ortak etkisi tespit edilmiş olup, farklılığın üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile üst grup eğitim fakültesi öğrencileri arasında üst grup eğitim fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Üniversite*fakülte ortak etkisinde ayrıca üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile alt

grup tıp fakültesi öğrencileri arasındaki farklılığın alt grup tıp fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Üniversite*fakülte ortak etkisinde üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile alt grup eğitim fakültesi öğrencileri arasındaki farklılığın alt grup eğitim fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Üniversite*fakülte ortak etkisinde ayrıca üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile orta grup tıp fakültesi öğrencileri arasındaki farklılığın orta grup tıp fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Üniversite*fakülte ortak etkisinde ayrıca üst grup tıp fakültesi öğrencileri ile orta grup eğitim fakültesi öğrencileri arasındaki farklılığın orta grup eğitim fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum üniversitenin üst grupta yer alması ve tıp fakültesinin de ülkenin önde gelen fakültelerinden olduğu için öğrencilerin beklentilerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Ekinci ve Burgaz (2007) tarafından Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda tıp fakültesi öğrencilerinin akademik danışmanlık ve rehberlikle ilgili hizmetlere ilişkin öğrenci beklentilerinin “çok” düzeyde, memnuniyetinin ise “az” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de programlar ve içeriktir. Her iki fakültede görev alan öğretim elemanları öğretim programlarının yeniden yapılandırılması ve belli zaman aralıklarında mutlaka güncellenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim fakültesi öğretim elemanları programların MEB programları ile uyumlu hale getirilmesini ve fakültedeki program geliştirme sürecine program geliştirme uzmanlarının dâhil edilmediklerinin altını çizmişlerdir. Tıp fakültesi öğretim elemanları ise programın hedeflerinin oluşturulması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları programın hedefleri ve çıktıları arasındaki bağlantıyı kuramadıklarını bu durumda ölçme ve değerlendirme sürecine olumsuz olarak yansıdığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca tıp fakültesi eğitim programlarının gelenekçi ve katı yapıdan daha

esnek bir yapıya taşınması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin de program ve içerik hakkındaki görüşleri öğretim elemanlarının görüşleri ile örtüşmektedir. Her iki fakültede öğrenim gören öğrenciler programların yeniden güncellenmesi ve program içerikleri azaltılarak eğitimin teoriden uygulamaya doğru kayması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Eğitim fakültesi öğrencileri eğitim fakültesi programları ile MEB programlarının uyumsuzluğundan söz ederek, programların uyumlu hale getirilmesine vurgu yapmışlardır. Bu durum eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri ile örtüşmektedir. Tıp fakültesi öğrencileri ise eğitim programları ve TUS sınavının uyumsuzluğu üzerinde durmuşlardır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Yarış ve diğerleri (2001) yapmış oldukları çalışmada fakültenin eğitim içerikleri ve TUS sınav içeriğine dikkat çekerek eğitim içeriğinin TUS'a yönelik yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Vallejo Ruiz ve Torres Soto (2020) yapmış oldukları çalışmada tıp eğitiminin sürekliliğinin sağlanmasının ve akreditasyon standartlarının sağlanmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Jiang ve diğerleri (2022) yapmış oldukları çalışmada ise yabancı tıp öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler araştırmış ve program güncellemesinin yapılmasına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca Demirören (2019) yapmış olduğu çalışmada sorumluluk bilinci gelişmiş, hasta yaşamında ve toplumsal sorunların çözümünde sağlık sistemi üzerinde olumlu etkiler bırakabilecek mezunların yetiştirilmesi için eğitim programlarının geliştirilmesine, topluma dayalı tıp ve tıp eğitimi gibi yaklaşımların programa entegre edilmesine vurgu yapmışlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de öğretim yöntem ve tekniklerdir. Her iki fakültede görev alan öğretim elemanları da öğretim yöntem ve teknikleri konusunda geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen öğrenci merkezli yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca dijital

teknolojilerin de öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesinin gerektiğine vurgu yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Uskun ve diğerlerinin (2004) yapmış oldukları çalışmada tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili sıkıntı yaşadıkları ve bu konuya dair eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim yöntem ve teknikleri hakkındaki görüşleri öğretim elemanlarının görüşleri ile örtüşmektedir. Her iki fakültede öğrenim gören öğrenciler derslerin geleneksel yöntemlere bağlı kalınarak sadece sunum şeklinde işlendiği, bu süreçte öğrencinin aktif değil sürekli pasif olarak kaldığına dikkat çekmişlerdir. Bu durum öğrenci sayısının fazla olması ve eğitim müfredatının yoğun olması ile açıklanabilir. Senemoğlu (1994) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri ve sosyal bilimlerde görev yapan öğretim elemanlarının daha çok sunuş yoluyla öğretim yöntemini tercih ettikleri, araştırma ve buluş yoluyla öğretim yöntemlerini ise daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Şahin ve diğerlerinin (2010) üniversite öğrencileri, öğretim elemanlarının ders işleme yöntemlerinin yetersizliğini vurgulamaktadırlar. Hagenauer ve diğerleri (2022) öğretim elemanlarının geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de disiplinler arası çalışmadır. Her iki fakültede görev alan öğretim elemanları tarafından günümüzde disiplinler arası çalışmaların öğretim sürecine entegre edilmesinin öğretim işgörüsünün niteliğini etkileyeceğini vurgulamışlardır. Alan yazındaki çeşitli çalışmalarda da ifade edilen disiplinlerarası çalışmanın önemi ve bu çalışmalara artan ilgidir. İnci ve Kaya (2022) gerçek hayatta sorunlara çözüm üretebilmek için disiplinlerarası çalışma ve iş birliğinin önemine

vurgu yapmaktadırlar. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir

Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de seçmeli ders sayısı ve çeşitliliğidir. Eğitim fakóltesi öğretim elemanları seçmeli derslerin öğrencilerin ilgileri doğrultusunda hazırlanması gerektiğinden ve ders açma esnasında yaşadıkları bürokrasiden söz ederken, tıp fakóltesi öğretim elemanları ise öğrencilerin değerler eğitimi ve iletişim ile ilgili seçmeli ders almalarının öneminden söz etmişlerdir. Bu durum yeni nesil hekimlerin, değerlere uygun hareket eden, sahip olduğu bilgiyi toplumun yararına kullanabilen, güçlü iletişim becerilerine sahip hekimler yetiştirilmesi olarak açıklanabilir. Seçmeli ders sayısı ve çeşitliliğine ilişkin eğitim fakóltesi öğrencilerinin de öğretim elemanları ile paralel düşüncelere sahip olduklarını belirlenmiştir. Eğitim fakóltesi öğrencileri de zorunlu seçmeli olarak tabir ettikleri dersleri kendi ilgileri doğrultusunda seçmek istediklerinden, bu dersleri farklı fakólteleden alma şanslarının olması gerektiğinden ve bu derslerin çağın şartlarına uygun olarak robotik kodlama, yazılım gibi derslerinde eklenmesi gerektiğinden söz etmişlerdir. Her iki fakólte öğrencileri de öğretim elemanlarının görüşüne benzer şekilde iletişim becerileri dersinin öğretim programına eklenmesinin mesleki gelişimleri için önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Her iki meslek grubunun da toplumla iç içe olan meslekler olduğu düşünöldüğünde kişisel ve mesleki gelişim için iletişim becerileri dersinin anlamlı olduğu söylenebilir. Olmos-Gómez ve diğerleri (2021) yükseköğretimin kalitesinin kurum içerisindeki etkili iletişimin sağlanmasına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Hagenauer ve diğerleri (2022) öğretim elemanı ve öğrencilerin birbirleri ile etkili iletişim kurabilecekleri eğitim ortamlarının oluşturulmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Benzer bir çalışma olarak Özkan ve Cafoğlu (2003) öğretim elemanlarının tıp eğitimin sorunlarına dair müfredata iletişim becerileri, bilgisayar, internet, kütüphane kullanımı dersinin eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Tokareva ve diğerleri (2021) yapmış oldukları çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin

kullanımının eğitimin kalitesini, rekabet gücünü arttırdığı ve mesleki yeterliklerin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Dervenis ve diğerleri (2022) yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının yeterlilikleri arasında dijitalliği göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de akademisyen rehberliğidir. Eğitim fakültesi öğretim elemanları akademisyen rehberliğinin sadece öğretim süreci ile sınırlı kaldığını ifade ederken, tıp fakültesi öğretim elemanları ise öğrencilerin sadece akademik anlamda değil kişisel ve psikolojik süreçleri ile ilgili aylık takibinin yapıldığını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Şahin ve diğerleri (2010) üniversite öğrencilerinin fakülteden beklentilerine ilişkin olarak mesleki rehberliğin sağlanması ve akademik danışmanlığın geliştirilmesi üzerinde durduklarını belirtmiştir. Hagenauer ve diğerleri (2022) öğretim elemanlarının öğrencilere akademik anlamda destek olmasının ve öğrencilere yönelik rehberlik hizmeti sunmasının önemine vurgu yapmıştır. Benzer başka araştırmada Agricola ve diğerleri (2021) üniversite öğrencilerinin öncelikle öğrenci ihtiyaçlarının tespit edilmesi gerektiğine ve öğretim süreci boyunca öğretim elemanları tarafından rehberlik hizmetinin sunulmasının önemine vurgu yapmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de öğretim için gerekli alt yapıdır. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak görüşü öğrenci sayılarının fazla olması nedeniyle dersliklerin yeterli gelmediği, laboratuvar, cihaz ve sarf malzemelerde eksiklerin yaşandığı bu durumda eğitimin niteliğini etkilediğine vurgu yapmışlardır. Öğretim için gerekli alt yapı noktasında öğrencilerde benzer noktada görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerde öğretim elemanlarıyla benzer şekilde derslik, laboratuvar,

kütüphane ve kaynak olanaklarının yetersizliğini belirterek bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediğinin altını çizmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Yalçınoğlu ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları çalışmada üniversitesinin fiziki şartlarının tıp eğitimi vermeye yeterli olmadığını tespit etmiştir. Benzer bir çalışma da Yarış ve diğerleri (2001) tarafından yapılmış ve üniversite öğrencileri kütüphane, yemekhane gibi olanakların yetersizliğinden bahsetmiştir. Benzer bir çalışmada Can (2021) tarafından yapılmış olup, üniversite öğrencileri tesis, kütüphane, derslik, atölye, laboratuvar gibi eğitim ortamlarının yeterliliğinin ve bakımının önemine dikkat çekmiştir. Dias (2019) Portekizli öğretim elemanları ile gerçekleştirdiği çalışmasında mali ve alt yapı kaynaklarının yetersizliğine vurgu yapmıştır. Olmos-Gómez ve diğerleri (2021) ise yükseköğretimde kalitenin sürdürülebilirliği için fiziksel alt yapı kalitesinin artırılmasına duyulan ihtiyaçtan bahsetmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de öğretim elemanlarının niteliği ve sayısıdır. Eğitim fakültesi öğretim elemanları ders yükü fazlalığının ve öğretim elemanlarının kendi uzmanlık alanları haricinde istihdam edilmesinin öğretim işgörüsünün niteliğini etkilediğini belirtmişlerdir. Tıp fakültesi öğretim elemanları ise öğretim elemanı yetersizliğinin ve mesleki gelişimleri için kurum içi eğitimlerin verilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Uskun ve diğerlerinin (2004) tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve teknikleri konusuna dair eğitim almak istedikleri sonucuna yer vermiştir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin de öğretim elemanları ve niteliği hakkındaki görüşleri öğretim elemanlarının görüşleri ile paralellik göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencileri öğretim elemanı yetersizliğin söz ederken, tıp fakültesi öğrencileri öğretim elemanı sayısının yetersiz olması, öğretim elemanlarının derse hazırlıklı olarak gelmemeleri, öğretim elemanlarının derse karşı olan motivasyonlarının öğretim işgörüsünün niteliğini etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına benzer bir çalışmada Can (2021) tarafından yapılmış olup, üniversite öğrencileri öğretimin kalitesini etkileyen etmenlerin öğretim elemanı sayısının yeterli olmaması ve öğretim elemanı tarafından öğrenci başarısının desteklenmesi olarak belirtmiştir. Tıp fakültesi öğrencileri aynı zamanda öğretim elemanlarının teknolojik olarak gelişiminin ve bunun derse yansıtılmasının önemine dikkat çekmiş olup, öğretim elemanlarının iş yükü fazlalığından dolayı öğretimin ikinci plana atılmasının öğretim işgörüsünün niteliğini düşürdüğüne dikkat çekmişlerdir. Özdemir ve Gürbüz (2020) öğretim elemanlarının memnuniyetlerine yönelik yapmış oldukları çalışmada öğretim elemanı sayısı yetersizliği ve ders yükü fazlalığına vurgu yapmıştır. Akyol ve diğerleri (2018) akademisyen, yöneticiler ve yükseköğretimde akademisyene ilişkin sorunlar temasında; öğretim elemanı sayısının yetersiz olduğunu ve ders yükünün fazla olmasına dikkat çekmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de öğrenci sayısı ve niteliğidir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak noktası öğrenci sayılarının fazla olmasıdır. Her iki fakültede görev yapan öğretim elemanları gerek teorik dersler için gerekse de uygulama dersleri için öğrenci sayılarının fazla olmasından kaynaklı olarak derslerdeki niteliğin sağlanamadığını belirtmişlerdir. Her iki fakültede görev yapan öğretim elemanlarının birleştiği bir diğer nokta ise öğrenci niteliği olup, fakültelerine gelen öğrencilerin her geçen yıl daha da niteliğinin düştüğünü ifade etmişlerdir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin de öğrenci sayısı ve niteliği hakkındaki görüşleri öğretim elemanlarının görüşleri ile paralellik göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencileri öğrencilerin atama sıkıntısından dolayı farklı mesleklere yönelmek için bu fakülteye geldiğini ve bu nedenle de motive olamadıklarını belirterek öğrenci niteliğine vurgu yaparken, tıp fakültesi öğrencileri ise öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı derslerin nitelikli olarak sürdürülemediğine dikkat çekmişlerdir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Gülbak (2020)

öğrenci sayısının fazla olmasının öğretim hizmeti ve bilimsel araştırma hizmeti dengesini sarstığını ve bu dengenin sağlanabilmesi için eğitim üniversitesi ve araştırma üniversitesi ayrımının yapılabileceğine vurgu yapmıştır. Bir başka çalışmada Baykan ve diğerleri (2018) tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanları öğretim işgörüsünün kalitesinin artırılmasında öğrenci sayılarının azaltılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Can (2021) öğretim hizmetinin kalitesinin sağlanmasında öğrenci sayısının makul düzeyde tutulması, öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının dengede tutulmasına dikkat çekmiştir. Hanefar ve diğerleri (2022) öğretim elemanları nitelikli eğitim uygulamalarını etkileyen önemli bir faktör olarak öğrenci sayısının fazla olmasını göstermiştir. Zeydan ve Gürbüz (2019) öğrencilerin yükseköğretimdeki kaliteye ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada öğrenci sayısının fazla öğretim elemanı sayısının az olmasından dolayı yaşanan sıkıntılara dikkat çekmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de meslek seçimindeki bilinçtir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak noktası üniversite sınavında puanının yetmesinden dolayı mesleği seçtiği ve mesleği tanımadan fakülteye geldikleri içinde motivasyon kaybı yaşadıkları ve mesleğe adanma gösteremedikleri yönündedir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin de meslek seçimindeki bilinç hakkındaki görüşleri öğretim elemanlarının görüşleri ile örtüşmektedir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğrencilerinin ortak noktası fakülte programı ve mesleğin özelliklerini bilmeden sadece aldıkları puanlar doğrultusunda seçimlerini yaptıkları ve bu durumda eğitim sürecinde motivasyonlarını etkilediğini belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Akar (2012) öğrencilerin üniversite tercihlerini üniversitenin konumu ve akademik saygınlığa göre yaptığına vurgu yapmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işđorusünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de öğretim hizmetinin denetimidir. Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesi öğretim elemanlarının ortak noktası öğretim işđorusünün sıkı bir şekilde denetlenmesi ve bu konuya ait bazı yaptırımların uygulanmasının gerekliliğidir. Bu konuya ait olarak eğitim fakóltesi öğretim elemanları yasal düzenlemelerin yapılmasını, performansa dayalı bir sistemin getirilmesini önermektedirler. Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesi öğretim elemanlarının ortak görüşleri öğretim elemanlarına çok fazla sayıda ve çeşitte ders verilmesi ile hem motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini hem de öğrencilere yeterli düzeyde dönüt vermediklerini bu durumunda öğretim işđorusünün niteliğini olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Tang ve diğerleri (2022) yapmış oldukları çalışmada kalitenin sağlanabilmesi için denetim odağının yetersizliğinden bahsetmiştir. Turhan ve Erol (2017) öğretim elemanlarının niteliğin göz ardı edilmemesi ve denetim altına alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Zeydan ve Gürbüz (2019) akademik personelin denetime tabi tutulmamasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işđorusünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de akademik yükselme kaygısıdır. Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesi öğretim elemanlarının ortak görüşleri bilimsel araştırmaların akademik yükselme ve atama kaygıları ile yapıldığıdır. Öğretim elemanlarının değişen doçentlik ve atanma kriterlerini sağlayabilmek adına daha hızlı yayınlar ürettikleridir. Öğretim elemanları çalışmaların nicelik odaklı yapılmasının bilimsel araştırmanın niteliğini olumsuz olarak etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretim elemanları bilimsel araştırmaların artık nitelikten niceliğe doğru kaydđını, bu durumun ise doğru ve kapsamlı araştırmaların yapılmasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca öğretim ve araştırmanın birbirinden ayrılmaz parçalar olduğunu, ders yükünün fazla olmasının bilimsel çalışmalarını olumsuz etkilediğini, bilimsel araştırmalardaki niceliği

tamamlamak için ise öğretim hizmetini aksattıklarını vurgulamışlardır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Gülbak (2020) öğretim elemanlarının ders yükü fazlalıklarından dolayı bilimsel araştırmaya yeterince zaman ayıramadıklarını, bu durumda öğretim hizmeti ile bilimsel araştırma hizmeti arasındaki dengeyi sarstığını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma da Bakioğlu ve Tatık (2020) öğretim elemanlarının iş yükü fazlalığından dolayı araştırmaya yeterince zaman ayıramadıklarını, bu nedenle de ders yüklerinin azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırma ve öğretim hizmetinde dengenin sağlanmasının önemine vurgu yapmıştır. Benzer bir çalışmada Demir (2019) akademik yükselme ve atama kriterlerinin sadece yayın sayısına bağlı kalmadan, öğretim hizmetini de içine alan farklı bilim dalları için farklı kriterlerin oluşturulmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de kurumlar arası iş birliğidir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak görüşleri kurumlar arası iş birliğinin olmadığı yönündedir. Her iki fakültede görevli öğretim elemanları hizmet verecekleri kurumlarla üniversite ve YÖK'ün uyum ve iş birliği içinde hareket etmesi gerektiğini ancak bu koordinasyonun sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Her iki fakültede görevli öğretim elemanlarının ortak olarak bahsettiği bir başka noktada kurumlar arası iş birliğinin sadece öğretim hizmeti ile sınırlı kalmadan bilimsel araştırma ve topluma hizmet noktasında da aynı desteğin sağlanması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Her iki fakültede görevli öğretim elemanları mali sıkıntıdan dolayı bilimsel araştırmalarını uzun süreli ve daha nitelikli olarak planlayamadıklarını bunu yapabilmek için ise maddi destek aramak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte öğretim elemanları diğer kurum kuruluşların bilimsel araştırmalar için kendilerine destek olmasının bilimsel çalışmaların niteliğini arttıracığına vurgu yapmışlardır. Tıp fakültesi öğretim elemanları ayrıca toplumsal açıdan da olaya bakarak toplumun sorunlarının belirlenmesi ve ortak bir yaklaşımla bu sorunların

çözülebilmesi için kamu özel demeden o sorunu ilgilendiren tüm paydaşların bir araya gelerek ortak çalışmalar yapması gerektiği ve sorunun çözümüne yönelik projeler oluşturması gerektiğinin önemine dikkat çekmişlerdir. Aksi takdirde sorunlara yönelik bireysel çalışmaların ya da geliştirilen çözüm önerilerinin alan yazına katkı sağlamaktan öteye geçemediğini belirtmişlerdir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin de kurumlar arası iş birliği hakkındaki görüşleri öğretim elemanlarının görüşleri ile örtüşmektedir. Eğitim fakültesi öğrencileri de eğitim fakülteleri ve MEB arasındaki koordinasyon kopukluğuna dikkat çekmişler, aldıkları eğitimle uygulamanın farklılık arz ettiğini ifade etmişlerdir. Eğitim fakültesi öğrencileri ayrıca yerel kurum kuruluşlarla fakültenin koordinasyonun olmadığını belirterek bu durumun topluma hizmet dersine yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca fakültenin halk eğitim gibi kurumlarla iş birliğinin olmamasından dolayı mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanamadığından bahsetmişlerdir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Korukoğlu (2003) derslerin uygulamaya yönelik hazırlanması ve üniversite sanayi iş birliğinin artırılmasının mesleki gelişimlerine sağlayacağı faydaların önemi üzerinde durmuştur. Yılmaz ve Konan (2022) yapmış oldukları çalışmada eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ve mezun öğretmenlerin eğitim fakültelerine yönelik kalite algısını ortaya koymayı hedeflemiş ve okul ve fakülte iş birliğini önemli bir faktör olarak belirlemiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de ölçme değerlendirme kapsam geçerliği ve soruların niteliğidir. Bu konu üzerine eğitim fakültesi öğretim elemanları değinmemiştir. Tıp fakültesi öğretim elemanları ise ölçme değerlendirmede kapsam geçerliği ve soruların niteliğinin üzerinde titizlikle durmuşlardır. Tıp fakültesi öğretim elemanları sınavlardaki kapsam geçerliğinin ve soru kalitesinin sağlanabilmesi için sınavların titizlikle hazırlandığını ancak öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı sınavların ağırlıklı olarak teorik yapıldığına dikkat çekmişlerdir. Sınavlardaki kapsam geçerliği ve

soruların niteliğine ilişkin olarak tıp fakültesi öğrencileri ile tıp fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri çelişmektedir. Tıp fakültesi öğrencileri sınavlardaki soruların kapsam geçerliğinin sağlanamadığını, genellikle birkaç konuya ait olan sorularla karşılaştıklarını ve oldukça spesifik soruların yer aldığını, soruların zorluk derecesinin ayarlanamadığını ifade etmişlerdir. Tıp fakültesi öğrencileri ayrıca sınavlarda adaletli davranılmadığını ve yapılan komite sözlü sınavlarına öğretim elemanlarının kişisel görüşlerini de yansıttıklarını bu nedenle de sınavlarda standardın sağlanamadığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Sarıkaya ve diğerlerinin (2002) klinik staj sonunda yapılan değerlendirmelerin yapılandırılmamış sözlü sınavlardan oluştuğunu ve öğretim üyeleri arasında tutarlılık ve standardın olmadığını, sınavın öğrenme hedefleri ile uyuşmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada sınavların bireysel performansı yansıtmadığı ve stajların çoğunun öğrenme hedefleri ile tam olarak uyuşmadığını ancak bazı stajlarda ise yapılan sınavların yapılandırılmış objektif ölçme ve değerlendirme sistemini yansıttığına vurgu yapmıştır. Constantinou ve Wijnen-Meijer (2022) tıp fakültesi öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerine göre ölçme-değerlendirme sistemlerinin incelenmesi amaçlanmış ve tıp fakültesi için bütüncül bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi ve elde edilen verilerin eğitim programına yansıtılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de bireysel farklılıkların dikkate alınmasıdır. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak görüşleri eğitimde bireysel farklılıklara dikkat edilmediğidir. Her iki fakültede görev alan öğretim elemanları da bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmişler ve buna dikkat edemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum eğitim müfredatının fazla olması, öğrenci sayılarının fazla olmasına karşın öğretim elemanı sayılarının ise aynı oranda düşük olması ile açıklanabilir. Benzer bir çalışmada Kozikoğlu ve Kayan (2018) eğitim fakültesinde görev alan öğretim

elemanları öğrencilerin profillerine yönelik olarak öğrenci seçiminde sadece seçme sınavının yeterli olmadığını aynı zamanda duyuşsal ve fiziki özelliklerinde kriterlere dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buluş (2011) eğitim sürecinde içsel motivasyonun ve bireysel farklılıkların öğrenmedeki önemi üzerine vurgu yaparak bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de uygulama dersleridir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak görüşleri eğitimin teorik ağırlıklı olarak değil de uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesi gerektiğidir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanları eğitimlerinin teorik ağırlıklı olarak devam ettiğini ifade ederek bu durumun öğrenci sayılarının fazlalığı öğretim elemanı sayılarının az olması ve programın teorik ağırlık olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Tıp fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin de uygulama dersleri hakkındaki görüşleri öğretim elemanlarının görüşleri ile örtüşmektedir. Her iki fakültenin öğrencileri de uygulama derslerinin saat olarak yetersiz olması, eğitimin teorik ağırlıklı olarak yürütülmesi nedeniyle mesleğe geçtiklerinde yaşayacakları sıkıntıları ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Baykan ve diğerleri (2018) yapmış oldukları çalışmada tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının tıp eğitiminin teorik içeriğinin fazla olduğunu ve uygulama eğitimi içeriğinin az olduğunu vurgulamıştır. Öğretim de kalitenin arttırabilmesi için uygulamalı eğitimin arttırılmasının gerekliliğinden söz etmiştir. Yalçınoğlu ve diğerleri (2012) teorik bilgi ve uygulamalarda öğrencilerin kendilerini yetersiz gördüğünü belirtmiştir. Tıp fakültesi öğrencilerin birinci basamağa yönelik değil, uzmanlaşmaya yönelik eğitim aldıklarına vurgu yapmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Korukoğlu (2003) yılında yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin mezun olduklarında çalışacakları iş ile almış oldukları eğitim arasında paralellik bulunmadığına dikkat çekmiştir. Duman ve Taş (2021) derslerin

uygulama kısmının yetersiz olduğunu belirterek uygulamalı derslerinin sayısının artırılmasının önemine vurgu yapmıştır. Eren ve Kılıç (2014) nitelikli araştırmaların yapılabilmesi için öğretimde uygulamaya ağırlık veren programların oluşturulmasına dikkat çekmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları, eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarından farklı olarak hazırbulunuşluk üzerinde durmuştur. Tıp eğitiminin yoğun bir programa sahip olması, öğretim elemanlarının iş yükünün ve öğrenci sayılarının fazla olması gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespitinin yapılmadığını vurgulamışlardır. Öğretim elemanları bu durumun da öğretim hizmetini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Alan yazında çeşitli çalışmalarda da ifade edildiği gibi öğretim işgörüsünün niteliğini etkileyen etmenlerden bir tanesi de hazırbulunuşluk kavramıdır. Harman ve Çelikler (2012) öğretme-öğrenme süreçlerinin ön koşulu sayılan hazırbulunuşluk kavramının teorik boyutta incelemesini yapmıştır. Çalışmada hazırbulunuşluğun önemine dikkat çekerek bilişsel, sosyol ve eğitsel açıdan hazırbulunuşluk kavramını irdelemiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde öğrenin gören öğrenciler tarafından öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de üniversite sayısıdır. Her iki fakültede okuyan öğrencilerin ortak görüşü üniversite için gerekli olan alt yapı, fiziki donanım, teknik donanım ve öğretim için yeterli öğretim elemanı sayısına ulaşmadan üniversite sayısının niceliksel olarak artışının üniversitelerin niteliğini olumsuz olarak etkilediğidir. Benzer bir araştırmada Dias (2019) öğretim elemanlarının yükseköğretimin kalitesine ilişkin mali ve alt yapı kaynaklarının yetersizliğinden bahsettiklerini vurgulamıştır. Özkan ve Cafoğlu (2003) öğretim elemanlarının tıp eğitimin sorunlarına dair öğrenci sayısının fazlalığından, tıp eğitiminde standardizasyonun olmamasından, tıp fakültesi sayısının fazla olmasından, öğrenci niteliğinin düşük olmasından, öğretim elemanı sayısının

yetersiz olmasından ve eğitim donanımının yetersiz olmasından bahsetmiştir. Ayrıca Çetin (2018) üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları ile yapmış olduğu çalışmada ortak görüş olarak üniversite sayısının fazla olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca üniversite sayısının fazla olmasından dolayı öğrenci niteliğinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir

Öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin eğitim fakültesi öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmamasının altını çizerek, tıp fakültesi öğrencileri fakültelerinin sıklıkla öğrenci sorunlarına, eğitim sürecine, fakülte olanaklarına yönelik memnuniyet ölçümlerinin yapılmamasına dikkat çekmişlerdir. Benzer bir çalışmada Hanefar ve diğerleri (2022) öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda öğretim-öğrenme süreçlerinde kullanılan biçimlendirici değerlendirme yöntemini kullanılmasının ölçme değerlendirme sisteminin niteliğini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Constantinou ve Wijnen-Meijer (2022) tıp fakültesi için bütüncül bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Öğretim işgörüsünün niteliğinin artırılmasına yönelik olarak eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğrencilerinin ortak görüşlerinden bir tanesi de okulun sosyal bir alana dönüştürülmesi, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır. Tıp fakültesi öğrencileri eğitim sürecinde standartların sağlanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanları da öğretim hizmetinde standartların sağlanmasına ilişkin öğrencilerle benzer düşüncelere sahiptir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları da meslek standartlarının oluşturulmasını ve tüm üniversitelerinde bu standartlar doğrultusunda programlarını yapılandırmalarının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu durumun mezun niteliğine yansıtacağını ve bu yansımamanın da mezun takip sistemleri ile takip edilerek öğretimde gerekli güncellemelerin yapılmasına

olanak sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ataman ve Adıgüzel (2019) üniversite öğrencilerinin yükseköğretimin kalitesine ilişkin öğrencilere sunulan sosyal etkinliklerin öneminden bahsetmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Baykan ve diğerleri (2018) tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanları, öğretim işgörüsünün kalitesinin artırılması için eğitimin standardize edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir

Yükseköğretimde Bilimsel Araştırma İşgörüsüne Yönelik Yorumlar ve Tartışma

Bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin yorumlanması, nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki bölüm altında incelenmiştir.

Araştırma kapsamında bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin; üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik maddi destek sağlaması, gerekli fiziki, teknik, teknolojik alt yapıya sahip olması açısından orta düzeydedir. Eğitim fakültesinde ve tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri; bilimsel araştırma sürecine öğrencilerini teşvik etmesi, bilimsel araştırma sürecinde öğrencilerine rehberlik etmesi ve alan bilgilerini güncelleme açısından yüksek düzeydedir.

Çalışmanın ölçek alt faktörlerinden olan üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteğinin değerlendirilmesinde üst grup ve alt grup arasında anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farkın üst grup lehine olduğu belirlenmiştir. Bu faktör için ayrıca alt grup ve orta grup arasında anlamlı fark oluşturduğu ve bu farkın orta grup lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırmadaki örneklem seçiminde de kullanılan URAP sıralaması ile de benzerlik göstermektedir. Araştırmadaki örneklem seçiminde üst grup, orta grup ve alt grup yer almaktadır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde araştırmanın sonucu beklenen bir durumdur. Chakraborty ve Biswas (2019) bilimsel araştırma faaliyetlerinin öğretimin kalitesi üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğunun altını çizmiştir. Dervenis ve diğerleri (2022)

yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerinin arasında yer alan altı boyuttan bir tanesinin de bilimsellik olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Çalışmanın ölçek alt faktörlerinden olan öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumunda üst grup ve orta grup arasında anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farkın üst grup lehine olduğu belirlenmiştir. URAP tarafından kullanılan göstergeler; makale, toplam atıf sayısı, bilimsel doküman, doktora mezun öğrenci sayısı ve öğretim üyesi sayısı olup bu durum URAP sıralaması ile de benzerlik göstermektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de araştırmanın niteliği ve etikidir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak görüşü yapılan bilimsel çalışmaların özgün olması gerektiğidir. Öğretim elemanları bilimsel çalışmaların kısa sürede yapıldığını ve niceliğe daha fazla önem verildiğini vurgulamışlardır. Bu durum akademide yükselme ve atama kriterlerinin öğretim elemanları üzerinde yapmış olduğu baskıdan dolayı bilimsel araştırmaların nitelikten niceliğe kayması ile açıklanabilir. Bakioğlu ve Tatık (2020) öğretim üyelerinin öğretim iş yükünün fazlalığından dolayı araştırmaya yeterince zaman ayıramadıklarını ve bu nedenle ders yüklerinin azaltılması gerektiğini rapor etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Yarış ve diğerleri (2001) öğretim elemanlarının yayın sayısında yaşanan nicel artışın yayın niteliğine yansımalarının önemine dikkat çekmişlerdir. Turhan ve Erol (2017) öğretim elemanları niceliğe dönük olan bu sistemin yayın kalitesinin niteliğini düşüreceğini, etik açıdan sıkıntılar oluşturabileceğini ve bu durumun denetim altına alınması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer bir çalışmada Demir (2019) öğretim elemanları bu sistemin yayın sayısını arttıracığına fakat yayın niteliğini de aynı oranda azaltacağına vurgu yapmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesinde görevli öğretim elemanları tarafından bilimsel araştırma işğörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de araştırma açısından maddi olanakların yetersizliğidir. Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesi öğretim elemanlarının ortak görüşü bilimsel araştırma yapmak için maddi desteğin sağlanmadığı yönündedir. Her iki fakóltede görevli öğretim elemanları maddi destek sağlanmadığı için bilimsel araştırma yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Her iki fakóltede görevli öğretim elemanları maddi destek sağlanmadığı için yapılan bilimsel çalışmalarını yurtiçi ve yurtdışı kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklerde sunamadıklarının altını çizmişlerdir. Her iki fakóltede görevli öğretim elemanları ayrıca alan araştırması yaparken bilimsel sitelerin ücretli olduğunu ve üniversitelerin bu sitelere ücretsiz olarak erişim hakkını sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları bilimsel araştırmalara yönelik fon kaynaklarının yeniden düzenlenmesinin, yurtiçi ve yurtdışındaki bilimsel etkinliklere katılanlara yönelik teşvik verilmesinin, BAP birimlerinin işleyişinin ve bütçesinin yeniden yapılandırılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Benzer bir çalışmada Turhan ve Erol (2017) öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönlendirmesi ve öğretim elemanlarının maddi olarak desteklenmesi bakımından akademik teşvikin önemine vurgu yapmıştır. Chakraborty ve Biswas (2019) ise bilimsel araştırmanın geliştirilmesinin araştırmacının alan bilgisine ve araştırma için gerekli olan alt yapıya bağlı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Eren ve Kılıç (2014) nitelikli araştırmacıların yetiştirilebilmesi için araştırmaya maddi desteğin sağlanması gerektiği, kütüphane, laboratuvar, sarf malzeme eksikliklerinin tamamlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesinde görevli öğretim elemanları tarafından bilimsel araştırma işğörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de araştırma açısından disiplinlerarası çalışmadır. Eğitim fakóltesi ve tıp fakóltesi öğretim elemanlarının ortak görüşü bilimsel araştırmalarda farklı bilim dallarından, farklı kurum ve kuruluşlardan kişilerle yapılan çalışmaların araştırmanın niteliğini etkilediğidir. Benzer bir çalışmada

Oyman Bozkurt (2021) öğretim elemanlarının disiplinlerarası yeterince okuma ve çalışma yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından bilimsel araştırma işgörüsünün niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de prosedürdür. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanları kamu kurum ve kuruluşları ile ortak çalışma yapılacağı zaman süreçte yaşanan bürokratik engellerden ve uygulama sürecinde yaşanan prosedürlerden dolayı yaşamış oldukları sıkıntılara dikkat çekmişlerdir. Benzer bir çalışmada Dias (2019) öğretim elemanlarının kalite değerlendirmesi sürecinde bürokrasiden kaynaklı yaşadıkları sıkıntıları ifade etmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları bilimsel araştırmanın niteliğinin sağlanabilmesi için yayın sürecinin nitelikli olarak ilerlemesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanları yayın sürecinin çok uzun sürmesinin yıpratıcılığına vurgu yapmışlardır. Öğretim elemanları ayrıca son dönemlerde yayın sürecinde yaşanan sıkıntılardan dolayı birçok araştırmacının yurtdışındaki ücretli dergilere yöneldiğini, bu durumda niteliği etkilediğini belirtmişlerdir. Tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının yayın sürecinden söz etmemeleri, alanları ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı dergi sayısının fazlalığı ile açıklanabilir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Yarış ve diğerleri (2001) öğretim elemanları, yayın değerlendirme kriterlerinin tüm akademisyenler için adil olmadığını altını çizmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları bilimsel araştırmanın niteliğinin sağlanabilmesi için veri toplama sürecinin nitelikli olarak sürdürülebilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretim elemanları veri toplama sürecinde çok zorlandıklarını, çalışmaya katılacak olan insanların artık bu süreçten bıktıklarını ve sürece dâhil olmak istemediklerini

ifade etmişlerdir. Bu konuya dair öğretim elemanları MEB ile YÖK arasında protokol yapılmasını, bilimsel araştırma sürecine dâhil olan öğretmenlerin puanlama sistemi ile ödüllendirilmesini çözüm olarak önermektedirler. Bu durumun öğretmenlerin bilimsel araştırmaya olan ilgisini arttıracığı için daha nitelikli çalışmaların üretileceğine vurgu yapmışlardır. Iguodala ve diğerleri (2020) yapmış oldukları benzer bir çalışmada veri toplama aracında uzmanlığın öneminden bahsetmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Yükseköğretimde Topluma Hizmet İşgörüsüne Yönelik Yorumlar ve Tartışma

Topluma hizmet işgörüsünün niteliğine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin yorumlanması, nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki bölüm altında incelenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının, uzmanlık alanı ile ilgili yaptıkları araştırmalarla topluma hizmet etmeleri, toplumun sorunlarına yönelik yapılan çalışmaların üniversiteler, kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenmesi, teknokentlerin topluma hizmet etmesi, topluma hizmet kapsamında üniversite ile kamu kurum kuruluşların iş birliğinin sağlanmasına dair görüşleri orta düzeydedir. Çalışmanın alt ölçek faktörlerinden olan topluma hizmet ile üniversiteler ve fakülteler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından topluma hizmetin niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de bilinçlendirme faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasıdır. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak noktası topluma hizmet edilebilmesi için kamu kurum kuruluşların, üniversitelerin, öğrencilerin, kamuoyunun bu konuda bilinçlendirilmesidir. Toplumsal olarak bu bilinçlenmenin sağlanması gerçekleştirildiğinde bilimsel çalışmaların ve öğretim işgörüsünün niteliğinin artacağı vurgusu yapılmıştır. Mencet ve Akar (2022) üniversite paydaşlarının durumlarının tespitine yönelik memnuniyet ölçümlerinin yapılması gerektiğinden ve kurumlar arası koordinasyonu sağlayacak birimlerin kurulmasının öneminden bahsetmiştir. Arcagök ve

Şahin (2013) ise topluma hizmet uygulamaları dersinde kamu kurum ve kuruluşlarla iş birliği noktasında sıkıntıların yaşandığını ifade etmiştir. Yaşanan bu sıkıntının sebebi olarak kurum yöneticilerinin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanabileceği rapor edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından topluma hizmetin niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de sorun analizinin yapılmasıdır. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak noktası toplumsal sorunların doğru analiz edilebilmesidir. Her kesimden bireylerin yer alacağı ekipler oluşturularak toplumsal sorunların masaya yatırılmasının önemine vurgu yapmıştır. Oyman Bozkurt (2021) öğretim elemanlarının toplumsal sorunlarla örtüşmeyen sadece yükselme kaygısı ile yapılan yayınlara dikkat çekmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından topluma hizmetin niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de topluma hizmet açısından maddi olanakların yetersizliğidir. Eğitim fakültesi ve tıp fakültesi öğretim elemanlarının ortak görüşü topluma hizmet boyutunda yapılan projelerin ve bilimsel araştırmaların kamu ve özeldeki kurumlar tarafından desteklenmesidir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından topluma hizmetin niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de gönüllü çalışmadır. Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları toplumsal sorunların çözümüne yönelik olarak her bireyin imkân ve uzmanlık alanları dâhilinde çalışmalara katılmaya gönüllü ve istekli olmasının önemine dikkat çekmiştir. Öğretim elemanları ayrıca topluma hizmet noktasında kurumlarla iş birliğinin sağlanması, doğru yönlendirmelerin yapılabilmesi, topluma hizmet birimi adı altında bir birim kurulmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Dere ve Akdeniz (2021) öğretmen adaylarının topluma hizmet kapsamında gerçekleştirdikleri gönüllülük

faaliyetleri yardımseverlik, bağlılık, sorumluluk ve dayanışma kavramlarıyla ilişkilendirilmiş olup bu tür faaliyetlere destek verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Seban (2013) öğretim elemanları ile yapmış olduğu çalışmada, dersi yürüten öğretim elemanının yeterliğine ve uzmanlık alanının yanında gönüllülüğünün de esas alınmasına dikkat çekmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından topluma hizmetin niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de nitelikli üretimdir. Tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının yapılan bilimsel çalışmaların literatüre katkı sağlaması haricinde bu çalışmaların kamu ve özel sektör desteği ile nitelikli bir ürüne dönüşmesinin önemine vurgu yapmışlardır.

Eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından topluma hizmetin niteliğine ilişkin belirlenen faktörlerden bir tanesi de sosyal hesap verilebilirlik ve geleceğe yönelik planlamadır. Tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanları, her kesimin kendi uzmanlık alanları doğrultusunda yaptıkları çalışmalar ile topluma ne kadar hizmet ettiğini raporlaştırmasının önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca kamu ve özeldede yer alan tüm kurumlar ile toplum arasındaki iletişimin güçlendirilmesinin altını çizmişlerdir. Tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ayrıca toplumun ihtiyaçları doğrultusunda mesleki yönlendirmenin yapılmasının ve geleceğin mesleklerinin çok iyi analiz edilmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Bireyleri bu mesleklere planlı bir şekilde yönlendirmenin toplum için olan önemine dikkat çekmişlerdir. Akturan ve Sarıkaya (2020) tıp fakültelerinde yapmış oldukları benzer bir çalışmada sosyal hesap verilebilirlik kavramının topluma karşı sorumluluk olarak görüldüğüne, topluma hizmet uygulamaları için yeterli zaman ve gerekli planlamalara ihtiyaç olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu planlamaların yapılabilmesi için ulusal görüş birliğinin sağlanmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Demirören (2019) tıp fakültelerinde yapmış olduğu çalışmada toplumsal bilincin ve sorumluluğun oluşabilmesi için topluma dayalı tıp ve tıp eğitimi gibi yaklaşımların kullanılarak kurumsal sosyal hesap

verilebilirliğin yerine getirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular yukarıda sözü edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte ve onları desteklemektedir.

Tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları genel olarak çalışma şartlarının olgunlaştırılması konusuna dikkat çekmişlerdir. Tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları öğretim, bilimsel araştırma ve hizmet noktasında üç farklı alanda çalışmak zorunda kaldıklarının altını çizmişlerdir. Tıp fakültesinde görevli öğretim elemanları öğretim hizmetini yerine getirmede öğretim elemanı sayısının yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı gibi nedenlerden dolayı öğretim kısmında zorlandıklarını, hizmet kısmında ise hasta yoğunluğunun yaşandığını aynı zamanda da bilimsel araştırma yapmak zorunda kaldıkları için çok yıprandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun niteliği oldukça etkilediğini ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını, öğretim elemanı sayısının yeterli düzeye çıkartılmasının, öğrenci sayılarının makul düzeyde tutulmasının önemine dikkat çekmişlerdir.

Tıp fakültesi ve eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanları öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmetin niteliğinin sağlanabilmesi için kurumlar arası iş birliğinin sağlanması, disiplinler arası çalışmaların yaygınlaştırılması, öğretim elemanı yetersizliğinin giderilmesi ve maddi olanakların düzenlenmesinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretim elemanlarının öğretim işgörüsünün niteliğine ilişkin, yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağ kurmanın sağlanması, derslerin planlı ve hazırlıklı olarak yürütülmesi, ders planlarının öğretim programlarının öğeleri doğrultusunda yapılandırılması, öğrencilerden beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmesi, öğrencilerin doğru cevaba kendilerinin ulaşması noktasında rehberlik edilmesi, öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi, sınavlarda kapsam geçerliliğinin sağlanması, sınavlarda farklı gruplerde soruların sorulması, öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin belirlenmesi, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenecekleri öğretme-öğrenme sürecinin oluşturulması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması noktasında nicel verileri incelendiğinde;

- ✓ Üst grup tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydeyken, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması ise çok yüksek düzeydedir.
- ✓ Orta grup tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması her iki fakülte içinde yüksek düzeydedir.
- ✓ Alt grup tıp fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydeyken, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması ise çok yüksek düzeydedir.
- ✓ Öğretim işgörüsüne ilişkin tıp fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalamaları yüksek düzeydeyken, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalamaları çok yüksek düzeydedir.

Öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerine ilişkin, öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarıyla ilgili yapmış oldukları çalışmaların topluma

hizmet etmesi, üniversitelerin toplumsal sorunların çözümüne yönelik araştırmaları desteklemesi, kamu kurum ve kuruluşların toplumsal sorunların çözümüne yönelik araştırmaları desteklemesi, teknoknetlerin topluma hizmet işgörüsünü yerine getirmede katkı sağlaması, topluma hizmet noktasında üniversitenin farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması, üniversitenin farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği noktasında öğretim elemanlarına rehberlik yapması, üniversitelerin bilimsel araştırmalar için maddi destek sağlaması, üniversitelerin bilimsel araştırmalar için gerekli olan yazılımları sağlaması, üniversitelerin bilimsel araştırmalar için gerekli fiziki ve teknik donanıma sahip olması, üniversitenin zengin kütüphane ve elektronik veri tabanına sahip olması, öğretim elemanlarının öğrencilerini bilimsel araştırmaya teşvik etmesi, öğretim elemanlarının bilimsel araştırma sürecinde öğrencilerine rehberlik etmesi, öğretim elemanlarının alan araştırmaları ile bilgilerini sürekli olarak güncellemesi noktasında nicel verileri incelendiğinde;

- ✓ Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini Değerlendirme Ölçeğinin puanları farklılık göstermektedir. Üst grupta yer alan üniversitede görev yapan tıp ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir. Orta grupta yer alan üniversitede görev yapan tıp fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydeyken, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir. Alt grupta yer alan üniversitede görev yapan tıp ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydedir.
- ✓ Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini Değerlendirme Ölçeği içinde yer alan üç faktörden birincisi olan “Topluma Hizmet Fonksiyonu” puanları farklılık göstermektedir. Üst grup ve alt grupta yer alan üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması orta düzeyde yer alırken, alt grupta yer alan üniversitenin öğretim

elemanlarının görüş puanlarında farklılık söz konusu olmuştur. Alt grupta yer alan üniversitenin tıp fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması orta düzeyde yer alırken, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir.

- ✓ Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini Değerlendirme Ölçeği içinde yer alan üç faktörden ikincisi olan “Üniversitelerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Desteği” puanlarında tüm üniversiteler ve fakültelerdeki öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydedir.
- ✓ Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini Değerlendirme Ölçeği içinde yer alan üç faktörden üçüncü faktör olan “Öğretim Elemanlarının Araştırmaya Yönelik Tutum” puanlarında üst grupta yer alan tıp fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydeyken, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması çok yüksek düzeydedir. Orta grupta yer alan tıp ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir. Alt grupta yer alan tıp ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir.
- ✓ Benzer şekilde üniversitelerin tamamı dikkate alındığında öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerine ilişkin ölçek alt boyutlarından topluma hizmet fonksiyonu tutum puanları hem eğitim fakültesinde hem de tıp fakültesinde orta düzeydedir.
- ✓ İkinci alt boyut olan üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik destek tutum puanları da her iki fakülte için orta düzeydedir.
- ✓ Son faktör olan öğretim elemanlarının araştırmaya yönelik tutum puanları ise hem eğitim fakültesinde hem de tıp fakültesinde yüksek düzeydedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretim elemanlarına göre öğretim işgörüsünün grupine ilişkin üniversite ile fakülte ortak etkisi anlamlı fark göstermemiştir. Öğretim işgörüsünde üniversitenin temel etkisine bakılan analizler sonucunda üniversitenin temel etkisinin anlamlı olduğu ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretim işgörüsünde fakültenin temel etkisine bakılan analizler sonucunda ise fakültenin temel etkisinin de anlamlı olduğu ve bu etkinin ise geniş etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

- ✓ Öğretim işgörüsünde fakültenin temel etkisinde üst, orta ve alt grupta yer alan üniversitelerin eğitim fakültesi öğretim elemanlarının almış olduğu ortalama puan ile tıp fakültesi öğretim elemanları almış olduğu ortalama puan karşılaştırıldığında, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır.
- ✓ Öğretim işgörüsünde üniversitenin temel etkisine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda ise üst grup ile orta grup arasında üst grup lehine ve orta grup ile alt grup arasında alt grup lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Öğretim elemanlarına göre topluma hizmet ve bilimsel araştırma işgörülerinin grupine ilişkin üniversite ile fakültenin ortak etkisi üç faktörün tamamında (topluma hizmet fonksiyonu, üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği, öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu) anlamlı fark göstermemiştir.

Topluma hizmet fonksiyonu, üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği, öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu faktörleri ile üniversitenin temel etkisine bakılan analizler sonucunda üniversitenin temel etkisinin anlamlı olduğu ve bu etki büyüklüğünün geniş etki sahip olduğu görülmüştür.

Üniversitenin temel etkisinin yönünü belirlemek için yapılan analizler sonucunda topluma hizmet fonksiyonu puanlarında üniversitenin temel etkisi anlamlı fark

göstermemiştir. Üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği puanlarında üniversitenin temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizde, üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği faktöründe üst grup ile alt grup arasında üst grup lehine anlamlı fark olduğu ve orta grup ile alt grup arasında ise orta grup lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu faktöründe üst grup ile orta grup arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üst grupta görev yapan öğretim elemanlarının ortalama puanları ile orta grupta görev yapan öğretim elemanlarının ortalama puanları karşılaştırıldığında üst grup görev yapan öğretim elemanları lehine olmak üzere faktör puanlarında anlamlı fark vardır.

Öğretim elemanlarına göre topluma hizmet ve bilimsel araştırma işgörülerinin grupine ilişkin fakültenin temel etkisi üç faktörün tamamında (topluma hizmet fonksiyonu, üniversitelerin bilimsel araştırmaya yönelik desteği, öğretim elemanlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumu) anlamlı fark göstermemiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin öğretim hizmet işgörüsüne ilişkin, ders içeriklerinin güncel mesleki bilgileri içermesi, ders içeriklerinin mesleki becerileri geliştirmeye yönelik olması, ders konularının günlük yaşamla ilişkilendirilerek anlamlı hale gelmesi, öğrencilerden beklenen görev ve sorumlulukların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, öğretim elemanı tarafından ders içeriği ile ilgili yeterli kaynak ve materyal önerilmesi, öğretim elemanının derse hazırlıklı olarak gelmesi, öğretim elemanları tarafından rehberlik hizmeti için yeterli sürenin ayrılması, öğrencilere mesleki gelişimleri hakkında dönütlerin verilmesi, ön bilgilerin tespiti için sınavların yapılması, öğretim elemanının ölçme değerlendirme sürecinde objektif davranması, sınav sorularının açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmesi, sınav sonuçlarına yapılan itirazaların titizlikle incelenmesi, öğretim elemanlarının yaşamış

oldukları kişisel sorunları değerlendirme sürecine yansıtılmaları, sınavlarda farklı gruplarda sorular sormaya özen gösterilmesi, sınavlarda yeterli sürenin verilmesi, üniversitenin sosyal imkanlar açısından yeterli olması, üniversitenin fiziki donanım açısından yeterli olması, üniversitenin zengin bilgi kaynaklarını öğrencilerin kullanımına sunması noktasında nicel veriler incelendiğinde;

- ✓ Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeğinin puanları farklılık göstermektedir. Üst grupta öğrenim gören tıp ve eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir. Orta grupta öğrenim gören tıp ve eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydedir. Alt grupta öğrenim gören tıp fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydeyken, eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir.
- ✓ Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği içinde yer alan dört faktörden birincisi olan “Ders içerikleri ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi” puanları üst grup, orta grup ve alt grupta öğrenim gören tıp ve eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir.
- ✓ Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği içinde yer alan dört faktörden ikincisi olan “Rehberlik Hizmeti ve Öğrenci Gelişim Seviyesinin Değerlendirilmesi” puanları üst grupta öğrenim gören tıp fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması düşük düzeydeyken, eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydedir. orta grup ve alt grupta öğrenim gören tıp ve eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydedir.
- ✓ Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği içinde yer alan dört faktörden üçüncüsü olan “Ölçme Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” puanları üst grupta öğrenim gören tıp fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydeyken, eğitim fakültesi öğrencilerinin

görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir. Orta grup ve alt grupta öğrenim gören tıp ve eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması yüksek düzeydedir.

- ✓ Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği içinde yer alan dört faktörden dördüncüsü olan “Üniversite Olanaklarının Değerlendirilmesi” puanları üst grup, orta grup ve alt grupta öğrenim gören tıp ve eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin puan ortalaması orta düzeydedir.
- ✓ Tüm öğrenciler dikkate alındığında ise birinci faktör olan ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi açısından bakıldığında toplam puan ortalaması yüksek düzeydedir.
- ✓ Tüm öğrenciler dikkate alındığında ikinci faktör olan rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi açısından bakıldığında toplam puan ortalaması orta düzeydedir.
- ✓ Tüm öğrenciler dikkate alındığında üçüncü faktör olan ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi açısından bakıldığında; puan ortalaması yüksek düzeydedir.
- ✓ Tüm öğrenciler dikkate alındığında dördüncü ve son faktör olan üniversite olanaklarının değerlendirilmesi açısından bakıldığında ise öğrencilerinin toplam puan ortalaması orta düzeydedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsünde üniversitenin temel etkisine bakılan analizler sonucunda üniversitenin temel etkisinin anlamlı olduğu ve bu etkileşimin küçük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ölçek alt boyutlarına ilişkin analizlere bakıldığında ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi faktör puanlarında üniversitenin temel etkisinin olmadığı görülmüştür.

Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktör puanlarında üniversitenin temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı olup küçük etkiye sahiptir ve bu fark alt grup ile üst grup arasında anlamlı olup alt grup lehinedir.

Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi faktör puanlarında üniversitenin temel etkisi yoktur.

Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi faktör puanlarında üniversitenin temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı olup küçük etkiye sahiptir. Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi faktör puanlarında oluşan bu fark üst grup ile alt grup arasında ve üst grup ile orta grup arasında olup üst grup lehinedir.

Üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsünde fakültenin temel etkisine bakılan analizler sonucunda fakültenin temel etkisinin anlamlı olduğu ve bu etkinin de küçük olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçek alt boyutlarına ilişkin analizlere bakıldığında ders içerikleri ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi faktör puanlarında fakültenin temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı olup küçük etkiye sahiptir ve eğitim fakültesi öğrencilerinin lehinedir.

Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktör puanlarında fakültenin temel etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi faktör puanlarında fakültenin temel etkisi yoktur.

Üniversite olanaklarının değerlendirilmesi faktör puanlarında fakültenin temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı olup küçük etkiye sahiptir ve eğitim fakültesi öğrencilerinin lehinedir.

Üniversite öğrencilerine göre öğretim işgörüsünün grupine ilişkin üniversite ile fakülte ortak etkisi ölçekte yer alan alt boyutlardan sadece rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktör puanlarında anlamlı olup küçük etkiye sahiptir. Rehberlik hizmeti ve öğrenci gelişim seviyesinin değerlendirilmesi faktöründe üniversite ile fakülte ortak etkisinin anlamlı olduğu;

- ✓ Üst grup eğitim fakültesi ve üst grup tıp fakültesi karşılaştırıldığında üst grup eğitim fakültesi lehinedir.
- ✓ Üst grup tıp fakültesi ve alt grup tıp fakültesi karşılaştırıldığında alt grup tıp fakültesi lehinedir.
- ✓ Üst grup tıp fakültesi ve alt grup eğitim fakültesi karşılaştırıldığında alt grup eğitim fakültesi lehinedir.
- ✓ Üst grup tıp fakültesi ve orta grup tıp fakültesi karşılaştırıldığında orta grup tıp fakültesi lehinedir.
- ✓ Üst grup tıp fakültesi ve orta grup eğitim fakültesi karşılaştırıldığında orta grup eğitim fakültesi lehinedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problem ilişkin sonuçlar, öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine yönelik olarak öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri, bilimsel araştırma işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri, toplumsal hizmet işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri ve öğretim, bilimsel araştırma, toplumsal hizmet işgörülerini daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri alınarak ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarından alınan görüşlerin nitel analizinde ana tema, tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan ana tema üniversitelerin işgörülerinin niteliğidir. Üniversitelerin işgörülerinin niteliği ana temasının altında öğretim hizmeti işgörüsünün niteliği, bilimsel araştırmanın niteliği, topluma hizmet işgörüsünün niteliği olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır.

Öğretim hizmeti işgörüsünün niteliği temasının altında ise eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretimle ilgili sorunlar, öğretimle ilgili öneriler olmak üzere 4 alt tema yer almıştır.

Bilimsel araştırmanın niteliği temasının altında yer alan alt temalar ise araştırma ile ilgili sorunlar ve araştırma ile ilgili önerilerdir. Son olarak ise topluma hizmet işgörüsünün niteliği temasının altında ise üretimin desteklenmesine ilişkin durum, topluma hizmetle ilgili sorunlar ve topluma hizmetle ilgili öneriler olmak üzere 3 alt tema oluşturulmuştur.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalardan eğitim durumları alt teması; programlar ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, uygulama dersleri, öğretim açısından disiplinler arası çalışma, bireysel farklılıkların dikkate alınması, seçmeli ders sayısı ve çeşitliliği, hazırbulunuşluk ve akademisyen rehberliği şeklinde 9 kodu kapsamaktadır.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalardan öğretim ile ilgili sorunlar alt teması; öğrenim için gerekli alt yapı, öğretim elemanlarının niteliği ve sayısı, öğrenci sayısı, öğrenci niteliği, meslek seçimindeki bilinç, öğretimin denetimi, öğretim elamanlarının ders yükü fazlalığı, öğretim ve akademik yükselme kaygısı ile öğretim açısından kurumlar arası iş birliği kodlarından oluşmaktadır.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalardan öğretimle ilgili öneriler alt teması; standartlar, öğretim açısından yasal düzenlemeler, iletişim becerileri dersi ve mezun sistemi yeterliği kodlarından oluşmaktadır.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalardan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları alt teması ise; ölçme değerlendirme de kapsam geçerliği ve soruların niteliği, ölçme değerlendirmede güvenilirlik soruların niteliği kodlarından oluşmaktadır.

Bilimsel araştırmanın niteliği temasına ilişkin alt temalardan araştırma ile ilgili sorunlar alt teması; araştırma açısından kurum desteği, araştırmanın niteliği ve etik, araştırma açısından maddi olanakların yetersizliği, araştırma açısından disiplinler arası çalışmalar, çalışma şartlarının durumu, araştırma ve akademik yükselme kaygısı, yayın süreci, veri toplama süreci ve prosedür şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

Bilimsel araştırmanın niteliği temasına ilişkin alt temalardan araştırma ile ilgili öneriler alt teması; çalışma şartlarının olgunlaştırılması, araştırma açısından yasal düzenlemeler, araştırma için maddi olanakların düzenlenmesi ve eğiticilerin eğitimi kodlarından oluşmaktadır.

Topluma hizmetin niteliği temasına ilişkin alt temalardan üretimin desteklenmesine ilişkin durum alt teması; toplumsal açıdan kurumlar arası ve disiplinler arası iş birliği, gönüllü çalışma, nitelikli üretimin sağlanması, sosyal hesap verilebilirlik ve geleceğe yönelik planlama kodlarından oluşmaktadır.

Topluma hizmetin niteliği temasına ilişkin alt temalardan topluma hizmetle ilgili sorunlar alt teması; bilinçlendirme faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, sorun analizi ve topluma hizmet açısından maddi olanakların yetersizliği kodlarından oluşmaktadır.

Topluma hizmetin niteliği temasına ilişkin alt temalardan topluma hizmetle ilgili öneriler alt teması; toplumsal açıdan yasal düzenlemeler ve topluma hizmet biriminin kurulması kodlarından oluşmaktadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problem ilişkin sonuçlar, öğrencilerin yükseköğretimde eğitim durumlarının niteliğine yönelik olarak öğretim işgörüsünün gerçekleştirilmesi hakkındaki görüşleri ve öğretim işgörüsünün daha nitelikli hale gelmesi hakkındaki önerileri alınarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerden alınan görüşlerin nitel analizinde tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan öğretim işgörüsünün niteliğidir. Öğretim işgörüsünün niteliği temasının altında ise öğretim hizmeti ile ilgili sorunlar, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin durum olmak üzere 3 alt tema yer almıştır.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalardan öğretim hizmeti ile ilgili sorunlar alt teması; fakülte olanakları ve alt yapı, öğretim elemanı sayısı ve niteliği, iletişim

becerileri, kurumlar arası iş birliği, meslek seçimindeki bilinç, öğrenci sayısı ve niteliği, üniversite sayısı ve memnuniyet ölçümü kodlarından oluşmaktadır.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalardan eğitim durumları alt teması; öğrenme-öğretme süreci, uygulama dersleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile program ve içerik kodlarından oluşmaktadır.

Öğretim işgörüsünün niteliği temasına ilişkin alt temalardan ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin durum alt teması; ölçme değerlendirmede güvenilirlik, ölçme değerlendirmede kapsam geçerliği ve soruların niteliği ile alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kodlarından oluşmaktadır.

Öneriler

“Üniversitelerin Öğretim, Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İşgörülerini Gerçekleştirme Bakımından Eğitim Durumlarının Niteliği” adlı doktora tez çalışması dikkate alınarak oluşturulan öneriler araştırmacılar ve uygulayıcılar olmak üzere iki kısımda verilmiştir.

Uygulayıcılar için öneriler:

- ✓ URAP sıralaması üniversitelerin temel işgörülerinden biri olan bilimsel araştırma işgörüsü ile ilgili olup üniversiteler için önemli bir göstergedir. Bilimsel araştırma işgörüsü ile üniversitelerin diğer temel işgörülerinden olan öğretim işgörüsü ile topluma hizmet işgörüsünü de dikkate alan bir üniversite sıralama aracı geliştirilebilir.
- ✓ Üniversite sıralama aracının geliştirilmesinde bu çalışmada geliştirilen ölçeklerden ve diğer verilerden yararlanılabilir.
- ✓ Ülkemizde bütün üniversitelerin eğitim fakülteleri kendi öğretmen yetiştirme programını geliştirmekte ve YÖK tarafından onay aldıktan sonra uygulamaya koymaktadır. Tüm eğitim fakültelerin öğretmen yetiştirme programlarında

kullanılması zorunlu olacak şekilde öğretim işgörüsünü dikkate alan ortak öğretmen yetiştirme standartları oluşturulabilir.

- ✓ Üniversitelerde toplumsal sorunların tespiti ve çözümüne yönelik bilim insanları ile kamu ve özel sektörü buluşturan aynı zamanda koordinasyon ve iletişimi sağlayan topluma hizmet birimleri kurulabilir.
- ✓ Akademik personelin uzmanlık alanın yer aldığı bölümde istihdam edilmesi zorunlu hale getirilebilir.
- ✓ Üniversiteye başlamadan önce öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerinde meslek seçimi ve bölüm seçimi konularına daha fazla önem verilebilir.
- ✓ Üniversitelerde mezun takip sistemi daha aktif hale getirilebilir.
- ✓ Öğretimin niteliğini artırmak için öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre belirli standartlar oluşturulabilir.
- ✓ Akademik yükselme kriterlerinde niceliğin ötesinde niteliği artıran standartlar oluşturulabilir.
- ✓ Bilimsel araştırmalar için kurumsal destekler artırılabilir.
- ✓ Öğretim elemanlarının niteliğini temel alan ücret politikaları geliştirilebilir.

Araştırmacılar için öneriler:

- ✓ Araştırma 3 üniversite ve bu üniversiteler içinde yer alan 2 fakülte ile sınırlı olduğu için daha fazla üniversiteyi ve farklı fakülteleri de içine alan çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırma öğretim elemanı ve üniversite öğrencileri ile sınırlı olduğu için yöneticiler veya mezun öğrenciler gibi farklı paydaşlarla genişletilebilir.
- ✓ Araştırmanın nitel bölümünde kullanılan yarıyapılandırılmış görüşme dışında gözlem veya odak grup görüşmesi gibi veri toplama araçları kullanılarak çalışmalar çeşitlendirilebilir.

Kaynaklar

- Abukari, A. (2010). The dynamics of service of higher education: A comparative study. *Compare*, 40(1), 43-57.
- Açan, B. & Saydan, R. (2009). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 225-253.
- Ada, S. & Baysal, Z.,N. (2013).Türk eğitim sistemi. Ada, S. ve Baysal (Eds.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* (s.37-96). Pegem Akademi.
- Agricola, B. T., Prins, F. J., van der Schaaf, M. F., & van Tartwijk, J. (2021). Supervisor and student perspectives on undergraduate thesis supervision in higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 877-897.
- Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: İktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Akturan, S., & Sarıkaya, Ö. (2020). Tıp fakültelerinde eğitim sorumlularının sosyal hesap verebilirliğe yönelik görüşleri; nitel bir çalışma. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(59), 65-76.
- Akyol, B., & Arslan, H. (2014). The evaluation of higher education problems in Turkey. *European Scientific Journal*, 10(7), 71-84
- Akyol, B., Yılmaz, K., Çavuş, B., & Aksoy, V. (2018). Akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre türkiye'de yükseköğretimin sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 111-131.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000-m.s. 2015*. Pegem Akademi.
- Arabacı, H.,M. (2020). Cumhuriyet dönemi inkılapları ve siyasal alanda gelişmeler. Demircioğlu, İ.,H., Özcan, A., Yiğit, Y. ve Çencen, N.(Eds). *Çağdaş Türkiye tarihi* (s. 255-285). Pegem Akademi.

- Arcagök, S., & Şahin, Ç. (2013). Öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarının “topluma hizmet uygulamaları” dersine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(2), 13-48.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773-788.
- Asifiwe, C. (2011). *The contribution of higher education to socio-economic development of the local community: a case study of makerere university*. [Master's thesis]. Kampala.
- Astafeva, A., Tsareva, E., & Khafizova, L. (2020). The experience of using the results of research work by english teachers in pedagogical practice with the technological university students. In L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *14th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 2993-3000). Valenica: Iated-Int Assoc Technology Education & Development.
- Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2019). Yükseköğretimde kalite algısı: düzce üniversitesi örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 39-56.
- Atatekin, E. (2017). *Türkiye’de yükseköğretimde kalite: öğrenci algısı üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Avcı Yücel, Ü. & Ergün, E. (2013). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Cabı, E. (Eds), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 50-69). Pegem Akademi
- Ayaz, N., & Arakaya, A. (2017). Eğitim sektöründe hizmet kalitesinin ölçülmesi: Öğrenci işleri birimi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 336-350.
- Aytuğ Koşan, A., M., Akman, C., & Toraman, Ç. (2021). Tıp fakülteme mektubum var!. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(61), 5-25.

- Bahat, İ. (2020). *Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baker, S. E., & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. England:National Centre for Research Methods Review Paper.
- Bakhlova, O. V., Bakhlov, I. V., Napalkova, I. G., & Soldatova, A. S. (2019). Development of the programme of applied research as a tool for the formation of research competency of future political scientists (on the example of the theme "Spatial Development of Russia as a Factor in Nation-Building and National Idea Formation"). *Obrazovanie / Nauka-Education and Science*, 21(9), 49-79. doi:10.17853/1994-5639-2019-9-49-79
- 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.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32
- Baykan, Z., Naçar, M., & Poyrazoğlu, M., H. (2018). Erciyes üniversitesi tıp fakültesi öğretim üyelerinin mezuniyet öncesi tıp eğitimi hakkındaki düşünceleri. *Konuralp Medical Journal*, 10(2), 230-234.
- Baysal, Z.,N. & Ada, S. (2015). *Dünden bugüne türk eğitim sistemi ve yapısı*. Pegem Akademi.
- Becket, N., & Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education-what quality are we actually enhancing?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education* (Pre-2012), 7(1), 40-54.

- Bektaş, H., & Akman, S. U. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, (18), 116-133.
- Benli, A. R., Habibe, İ. N. C. İ., Cebecik, A., & Sunay, D. (2018). Türkiye’de tıp fakülteleri temel tıp bilimlerinin ders saatleri ve akademisyen sayılarının karşılaştırılması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 17(51), 13-20.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588–606.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Breznitz, S. M., & Feldman, M. P. (2012). The engaged university. *The Journal of Technology Transfer*, 37(2), 139–157.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus–community partnerships: the terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.
- Brooks, R. (2005). Measuring university quality. *The Review of Higher Education*, 29(1), 1-21.
- Browne, M. W. & R. Cudeck. (1993). Testing structural equation models. K. A. Bollen & J. S. Long. (Ed.), *In alternative ways of assessing model fit*. Newbury Park, Sage.
- Budevici – Puiu, L. (2020). The necessity of change and development of the higher education institution in the age of globalisation. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 350-356. doi:10.18662/rrem/218.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Burgaz, B., & Ekinci, C. E. (2007). Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi’nce sunulan hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet grupleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 71-89.

- Bülbül, M. (2021). Üniversitelerde sosyal ve beşerî bilimlerle eğitim bilimleri alanlarında oluşturulan bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili mevzuata yönelik hukuki bir değerlendirme: nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 270-280.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A Yayıncılık.
- Can, E. (2021) Öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimde kalite göstergeleri (Kırklareli üniversitesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 54-71.
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965.
- Caspersen, J., Frølich, N., & Muller, J. (2017). Higher education learning outcomes - ambiguity and change in higher education. *European Journal of Education*, 52(1), 8-19. doi:10.1111/ejed.12208
- Ceylan Dumanoğlu, S. (2019). Osmanlı devleti tanzimat dönemi eğitim faaliyetleri. Kılınc, M. ve Keçeci Kurt, S.(Eds). *Türk eğitim tarihi* (s.129-150). Pegem Akademi.
- Chakraborty, D., & Biswas, W. (2019). Motivating factors in a teacher's research and developmental activities and their impact on effective quality teaching in higher education institutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4),609-632.
- Charles, D. R., Benneworth, P., Conway, C. & Humphrey, L. (2010) 'How to benchmark universitycommunity interactions' in Inman, P. & Schütze, H. G. (Eds), *The Community Engagement and Service Mission of Universities* (pp. 69-86).NIACE.

- Constantinou, C., & Wijnen-Meijer, M. (2022). Student evaluations of teaching and the development of a comprehensive measure of teaching effectiveness for medical schools. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-14.
- Cureton, E. E., & D'Agostino, R. B. (2013). *Factor analysis: an applied approach*. Psychology press.
- Çetin, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının gözünden üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin sorunları. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu EYFOR 9 Bildiri Kitabı 01-04 Kasım 2018 Antalya EYUDER*, 9.
- Çetinkaya, S., Karaca, S. N., & Karagöz, N. (2021). Bir tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin fakülteyi seçme nedenleri, akreditasyonla ilgili düşünceleri ve akademik başarı grupları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(60), 112-121.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* [Growth, quality, internationalization: A road map for higher education in Turkey]. Eskişehir, Turkey: Yükseköğretim Kurulu.
- Çilingirtürk, A.M. (2011). *İstatistiksel karar almada veri analizi*. Seçkin Yayıncılık
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.
- Daştan, A., Bayraktar, Y., & Bellikli, U. (2019). Türkiye'de sosyal bilimler alanında bilimsel araştırma ve yayın etiği eğitimi: ideali arayış bağlamında bir araştırma. *Global Journal of Economics and Business Studies*, 8(15), 21-39.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- De Weert, E. (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19(1), 57-72.

- Demir, R. (2019). Bir performansla ilişkili ücretlendirme örneği: akademik teşvik uygulaması ve kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin uygulamaya yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 277-298.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirören, M. (2019). Tıp eğitimi ve sosyal sorumluluk. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 28(2), 137-144.
- Denchev, S., Peteva, I., Varadinova, T., & Stoyanova, D. (2016). University's r&d institutes - natural links between education and research. In L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *Edulearn16: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 6132-6138). Iated-Int Assoc Technology Education a& Development.
- Dere, İ., & Akdeniz, Ş. N. (2021). Toplumla hizmet eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık ve gönüllülük algıları. *Başkent University Journal of Education*, 8(2), 352-367.
- Dervenis, C., Fitsilis, P., & Latrellis, O. (2022). A review of research on teacher competencies in higher education. *Quality Assurance in Education*, 30(2), 199-220
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.
- Dias, D. (2019). *Work with quality for a quality work in higher education: academics'perceptions*. In Edulearn 19 Proceedings.
- Díaz, M. J. F., Santaolalla, R. C., & González, A. G. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European higher education challenges. *Higher Education*, 60(1), 101-118.
- Duman, B. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Duman,S.,N. & Taş, İ.,D. (2021). Eğitim fakülteli olmak (Kırıkkale Üniversitesi örneği). *Ulusal Eğitim Akademi Dergisi*, 5(1),112-130.
- Dundar, H., & Lewis, D. R. (1998). Determinants of research productivity in higher education. *Research in higher education*, 39(6), 607-631.
- Dzimińska, M. (2022). How quality as transformation is manifested and enabled in a student vision of an ideal university: implications for quality management in higher education. *Quality in Higher Education*, 1-17.
- Ekinci, C. & Burgaz, B. (2007). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet grupleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(120),120-134.
- ENQA. (2015), *Quality procedures in the European higher education area and beyond: Internationalisation of quality assurance agencies 4th ENQA survey*. Brussels, Belgium, ISBN 978-952-5539-78-3
- Erdem, H. (2021). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. Cihan, M., Yılmaz, Z. (Eds). *Eğitim felsefesi* (s. 213-225). Pegem Akademi.
- Eren, H. & Kılıç, A. Yenilikçilik açısından üniversite öğrencilerinin ortamı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 51-78.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Erpek, S., Dereboy, Ç., & Altınışik, M. (2002). Adnan Menderes Üniversitesi tıp fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerinin uygulanan tıp eğitimine ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 3(3),13-20.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde 'program' geliştirme*. Edge Akademi.

- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Filippakou, O. (2011). The idea of quality in higher education: a conceptual approach. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 32(1), 15-28.
- Geyik, M. F., Kara, İ.,H., Uzunlar, A., K., Baltacı, D., Gönen, İ., Bahçebaşı, T., Ataoğlu, A., Özçetin, A., Gürel, F.,S. & Karakılıç, O. (2013). Tıp fakültesi öğretim üyelerine uygulanan eğitimcilerin eğitimi etkinliğinin araştırılması. *Konuralp Medical Journal*, 5(3), 24-28.
- Giles Jr, D. E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 7-85.
- Göksu, E. & Akdemirel, S.,K. (2020). Orta çağ ve yeniçağda doğu batı ve Türk-islam toplumlarında eğitim. Köçer, M. ve Koçoğlu, E. (Eds), *Eğitim tarihi* (s.117-139). Pegem Akademi.
- Güçlü, M. (2020). Klasik dönem Osmanlı eğitim anlayışı. Köçer, M. ve Koçoğlu, E. (Eds), *Eğitim tarihi* (s.141-173). Pegem Akademi.
- Gülbak, O. (2020). Öğretim üyeleri perspektifinden araştırma üniversitesi girişimi: bir vakıf üniversitesi örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 124-130.
- Gümüş, S. (2018). State level higher education boards in the usa and reform suggestions for Turkey: governance, quality assurance, and finance. *Ted Eğitim ve Bilim*, 43(193), 45-61. doi:10.15390/eb.2018.7476
- Gür, B.,S. & Özer, M. (2012). *Türkiyede yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi*. SETA Çalıştay. Zonguldak.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. Cem Web Ofset.

- Güven, A., Kaplan, Ç., & Acungil, Y. (2018). Türkiye'deki akademik teşvik çalışmalarının akademik personelin motivasyonu üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73(1), 245-268.
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
- Hagenauer, G., Muehlbacher, F., & Ivanova, M. (2022). “It’s where learning and teaching begins—is this relationship”—insights on the teacher-student relationship at university from the teachers’ perspective. *Higher Education*, 1-17.
- Haggarty, L. (1996). What is content analysis?. *Medical Teacher*, 18(2), 99-101.
- Hanefar, S. B. M., Nusrat, A. N. N. Y., & Rahman, S. (2022). Enhancing teaching and learning in higher education through formative assessment: Teachers’ Perceptions. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 61-79.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3),2146-9199.
- Heyneman, S. P. (2004). International education quality. *Economics of Education Review*, 23(4), 441-452.
- Ho, S. S.-H., & Peng, M. Y.P. (2016). Managing resources and relations in higher education institutions: A framework for understanding performance improvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 279-300.
- Hodson, P., & Thomas, H. (2003). Quality assurance in higher education: fit for the new millennium or simply year 2000 compliant?. *Higher Education*, 45(3), 375-387.
- Hoecht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education: issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*, 51(4), 541-563.

- Htang, L. K. (2021). A look at university student service quality and satisfaction. *Quality Assurance in Education, 29*(2/3), 101-115.
- Iguodala, W. A., Okonofua, F. E., Adejumo, O. A., & Okunlola, O. A. (2020). Views of students on qualities expected of their lecturers: a case study of the University of Medical Sciences, Ondo city, Nigeria. *The Pan African Medical Journal, 35*-64.
- Iliyasu, R., & Etikan, I. (2021). Comparison of quota sampling and stratified random sampling. *Biom. Biostat. Int. J. Rev, 10*, 24-27.
- Ivanova, O. P., Trifonov, V. A., & Daneykin, Y. V. (2021). Assessment of the University's Contribution to Regional Development. In *International Scientific and Practical Conference "Russia 2020-a new reality: economy and society" (ISPCR 2020)* (pp. 188-192). Atlantis Press.
- İnci, S., & Kaya, V., H. (2022). Eğitimde multidisipliner, disiplinlerarası ve transdisipliner kavramları. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(235),2757-2772.
- Jiang, Q., Horta, H., & Yuen, M. (2022). International medical students' perspectives on factors affecting their academic success in China: a qualitative study. *BMC Medical Education, 22*(1), 1-16.
- Johnson, C. E., Keating, J. L., Boud, D. J., Dalton, M., Kiegaldie, D., Hay, M., B., McGrath, W., McKenzie, K., B., Nair, D., Nestel, C., Palermo & Molloy, E. K. (2016). Identifying educator behaviours for high quality verbal feedback in health professions education: literature review and expert refinement. *BMC Medical Education, 16*(1), 1-11.
- Kanuka, H., Rourke, L., & Laflamme, E. (2007). The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology, 38*(2), 260-271.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayınevi.

- Karakaya, A., Kılıç, İ., & Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı(2)*, 40-55.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayınları.
- Kaymakçı, S. & Çakır, O. (2008). Türk eğitim tarihinde yükseköğretimin gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (11), 17-40.
- Keçeci Kurt, S. (2019). II. Meşrutiyet dönemi eğitimi. Kılınc, M. ve Keçeci Kurt, S.(Eds). *Türk eğitim tarihi* (s.173-190). Pegem Akademi.
- Kember, D. & McKay, J. (1996). Öğrenci öğreniminin kalitesine yönelik eylem araştırması: fakülte gelişimi için bir paradigma. *Yüksek Öğretim Dergisi*, 67(5), 528-554.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490.
- Kılıç, F. (2019). Atatürk dönemi eğitim tarihi. Kılınc, M. ve Keçeci Kurt, S.(Eds). *Türk eğitim tarihi* (s.193-212). Pegem Akademi.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 289-310.
- Kırkkılıç, H. A., Sevim, O., & Söylemez, Y. (2015). Akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 375-390.
- Kızılay, D., & Ödemiş, M. (2020). Ranking of private Turkish Universities: Proposal of new indicators. In *The International Symposium for Production Research* (pp. 1002-1014). Springer, Cham.

- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Dombaycı, M. A., Toprak, M. & Şahin, M. (2016). Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması: bir indeks oluşturma. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 1-28. doi:10.15390/eb.2016.6223
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher education*, 8(1), 3-16.
- Kocadere, S. A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: Uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 75-89.
- Koçar, H. (2021). *R ile geçerlik ve güvenirlik analizleri*. Pegem Akademi.
- Koletvinova, N. D., & Bichurina, S. U. (2019). *Development of research competence of future teachers in the process of their professional training*. Pensoft Publishers.
- Korukoğlu, A. (2003). "Üniversite öğrencilerinin eğitimden beklentileri" Ege Üniversitesi İİBF örneği". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-89.
- Kozikoğlu, İ., & Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim: öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1863-1873.
- Kuik, P., Blaauw, M., Sloof, J. E., & Wolterbeek, H. T. (1993). *The use of Monte Carlo methods in factor analysis. Atmospheric Environment. Part A. General Topics*, 27(13), 1967-1974.
- Kurnaz, Ö. (2010). *Yükseköğretimde araştırma kalitesinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Kuznetsova, E. I., Dianov, D. V., Ovezova, U. A., Suslov, A. V., & Markova, T. S. (2021). Career and salary of a university teacher: personnel policy regulation in Russia. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 10-25.
- Lambert, R. (2003). *Lambert review of business-university collaboration*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.
- Leenknecht, M. J., Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M., & Loyens, S. M. (2020). Building relationships in higher education to support students' motivation. *Teaching in Higher Education*, 1-22.
- Leighton, R. H., & Griffioen, D. M. E. (2021). Lecturers' curational behaviour in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-20.
- Makarova, O., Ldokova, G., & Egorova, R. (2021). Analysis of students' views of the quality of pedagogical education in Russia. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(3), 462-481.
- Malcolm, M. (2014). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *Higher Education*, 67(3), 289-301.
- Marga, A. (2006). The cultural legitimacy of the European university. *Higher Education in Europe*, 31(4), 425-438.
- Maurrasse, D. J. (2001). *Beyond the campus: How colleges and universities form partnerships with their communities*. Routledge.
- Mellado-Moreno, P. C., Lacave, C., Sánchez-Antolín, P., & Molina, A. I. (2022). Factors related to teaching quality: a validated questionnaire to assess teaching in Spanish higher education. *Cogent Education*, 9(1), 1-19.
- Mencet, D. S. & Akar, N. (2022). Kalite Aktörlerinin Yükseköğretimde Sürdürülebilir Kaliteye İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Erciyes Akademi*, 36(1), 103-123.

- Middlehurst, R. (2004) Changing internal governance: a discussion of leadership roles and management structures in UK universities, *Higher Education Quarterly*, 58(4): 258–79.
- Morley, L. (2001). Subjected to review: engendering quality and power in higher education. *Journal of Education Policy*, 16(5), 465-478.
- Mulaik, S. A. (1988). Confirmatory factor analysis. In J. R. Nesselroade & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (2nd ed., pp. 259–288). New York: Plenum Press.
- Nelles, J., & Vorley, T. (2010). *From policy to practice: engaging and embedding the third mission in contemporary universities*. *International journal of Sociology and Social Policy*.
- Nicholls, G. (2005). New lecturers' constructions of learning, teaching and research in higher education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 611-625.
- Nieminen, M., & Kaukonen, E. (2004). *Universities and science-industry relationships: Making a virtue out of necessity?*. Embracing The Knowledge Economy.
- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46.
- Nushi, M., Momeni, A., & Roshanbin, M. (2022). Characteristics of an effective university professor from students' perspective: Are the qualities changing. *In Frontiers in Education*, 7, 1-11.
- Oliver, J. G. (2008). Content analysis: what are they telling us?. *Revista De Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30.
- Olmos-Gómez, M. D. C., Luque-Suárez, M., Ferrara, C., & Cuevas-Rincón, J. M. (2021). Quality in higher education and satisfaction among professors and students.

European Journal of Investigation in Health, *Psychology and Education*, 11(1), 219-229.

Oral, B., & Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). *A framework for the dimensions of quality in higher education*. Quality assurance in education.

Oyman Bozkurt, N. (2021). Bilimsel yayınların niteliği ve nitelik sorunlarına ilişkin akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 128-137.

Ölmez Ceylan, Ö. (2019). *Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması sürecine ilişkin görüşler temelinde yeni bir yasa için öneriler*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Öngel, G., & Süslü, M. (2020). Türkiye'deki vakıf yükseköğretim kurumlarında algılanan hizmet kalitesinin öğrenci memnuniyetine etkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 21(2), 173-188.

Özcan, A. (2020). Türk modernleşme tarihi. Demircioğlu, İ.,H., Özcan, A., Yiğit, Y. ve Çencen, N.(Eds). *Çağdaş Türkiye tarihi* (s.38-63). Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme (öğretmen el kitabı)*. Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretimi (genel öğretim yöntemi)*. Pegem Akademi.

Özçetin, S., & Gök, R. (2017). Akdeniz üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet kalitesi ile ilgili memnuniyet gruplarının ölçülmesi. *Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 301-311.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Nisan Kitabevi.

- Özdemir, A., & Gürbüz, A. (2020). Akademisyenlerin memnuniyet gruplerinin belirlenmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 162-178.
- Özer, M.,A. (2018). Enderun Okulu. Akçakaya, M. (Eds). *Türk-islam tarihinde yönetim uygulamaları* (s.187-234). Gazi Kitapevi.
- Özkan, S. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkan, S., & Cafağlu, Z. (2003). Tıp fakültesindeki öğretim üyelerinin tıp eğitimini ve sorunlarını algılamalarına yönelik bir durum araştırması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 12(12), 6-19.
- Öztürk Kaygusuz, T., & Erensoy, A. (2019). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre tıp eğitimi ile ilgili görüşleri ve mesleki beklentileri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 33(3), 127-135.
- Patrick, W. J., & Stanley, E. C. (1998). Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education. *Research in Higher Education*, 39(1), 19-41.
- Peng, F., Altieri, B., Hutchinson, T., Harris, A. J., & McLean, D. (2022). Design for social innovation: a systemic design approach in creative higher education toward sustainability. *Sustainability*, 14(13), 8075.
- Peng, F., Chow, L., & Tran, N. (2020). Service design thinking for social good. *Fusion Journal*, (18), 71-82.
- Phonthanukitithaworn, C., Wongsachia, S., Naruetharadhol, P., Thipsingh, S., Senamitr, T., & Ketkaew, C. (2022). Managing educational service quality and loyalty of international students: A case of international colleges in Thailand. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 1-21.
- Rakhmatullaev, M., & Normatov, S. (2018). Analysis of criteria for ensuring information security of scientific and educational resources. In society, integration, education. *Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 5, pp. 430-435)*.

- Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the US: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, 43(3), 355-390.
- Rüzgâr, M., & Aslan, B. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ralph W. Tyler, Basic principles of curriculum and instruction. Pegem Akademi.
- Sáez-López, J. M., Domínguez-Garrido, M. C., Medina-Domínguez, M. D. C., Monroy, F., & González-Fernández, R. (2021). The competences from the perception and practice of university students. *Social Sciences*, 10(2), 34-46.
- Sándor-Kriszt, E. (2014). *The mission of higher education*. március Tudományos füzetek – IX. Évfolyam. ISSN:1338-1598.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F., & Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: ege üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 22(6), 3732-3747.
- Sarıkaya, Ö., Gülpınar, M. A., Keklik, D., & Kalaça, S. (2002). Öğrencilerin sesini dinlemek: Eğitimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 9(9), 6-13.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Sayed, Y., Van Heerden, S., & McDonald, Z. (2020). Student teachers' views of their experiences in a Bachelor's programme. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-9.
- Schoepp, K. (2017). The state of course learning outcomes at leading universities. *Studies in Higher Education*, 44(4), 615-627. doi:10.1080/03075079.2017.1392500
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.

- Seban, D. (2013). Danışman öğretim üyelerine göre öğretmen eğitiminde topluma hizmet ederek öğrenme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 18-35.
- Sedgwick, P. (2013). Stratified cluster sampling. *BMJ*, 347
- Segrera, F. L. (2010). *Trends and innovations in higher education reform: Worldwide, Latin America and in the Caribbean*. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 12.10. Center for Studies in Higher Education.
- Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt düzeltmenin erişiyeye etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (1988). Öğrenme grupini yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).105-115.
- Senemoğlu, N. (1994). Üniversite mezunu öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretim etkinlikleri ve öğretmenlik meslek bilgisi ihtiyaçları. *1. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1.
- Senemoğlu, N. (2014). *Yükseköğretimde öğretme ve öğrenme süreçleri yönelimleri*. *UpToDate*. 20.10.2020 tarihinde <http://www.nuraysenemoglu.com> adresinden erişildi.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N., & Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına "öğretmenlik bilgisi" kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 142, 18-21.
- Shah, M., Nair, S., & Wilson, M. (2011). Quality assurance in Australian higher education: historical and future development. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 475-483.
- Shin, J. C., & Harman, G. (2009). New challenges for higher education: Global and Asia-Pacific perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 1-13.

- Smirnova, Y., & Dos, B. (2020). The nexus of teaching, research and practice: perceptions and expectations of undergraduate education students in Southeast Turkey. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.
- Sun, J. (2005). Assessing goodness of fit in confirmatory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(4), 240-256.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlarına ulaşmalarını etkileyen etkenlere ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 133-154.
- Şanal, M. & Alaca, E. (2019). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları (1938-1950). Kılınç, M. ve Keçeci Kurt, S.(Eds).*Türk eğitim tarihi* (s.215-232). Pegem Akademi.
- Şeker, H., Görgen, İ., Tuncel, İ., Alcı, B., Kablan, Z., Baykara, K., Küçüktepe, C. & Turan, H. (2013). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson.
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 5(2), 18-27.
- Tang, A. L., Tung, V. W. S., Walker-Gleaves, C., & Rattray, J. (2022). Assessing university students' perceptions of teacher care. *Quality in Higher Education*, 1-19.
- Teichler, U. (1996). Comparative higher education: Potentials and limits. *Higher Education*, 32(4), 431-465.

- Thomas, E., & Pugh, R. (2020). From 'entrepreneurial' to 'engaged' universities: Social innovation for regional development in the Global South. *Regional Studies*, 54(12), 1631–1643.
- Tokareva, E., Malysheva, O., Smirnova, Y., & Orchakova, L. (2021). Predictors of the use of ICTS in higher education: Relevance and readiness of universities for their implementation. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 16(14), 166-183.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
- Trowler, P., Fanghanel, J., & Wareham, T. (2005). Freeing the chi of change: the Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 30(4), 427-444.
- Turhan, M., & Erol, E. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 281-296.
- TÜİK. (2020). *Türkiye istatistik kurumu, örgüneğitim istatistikleri*. UpToDate. 15 Aralık 2020 tarihinde http://tuik.gov.tr/preTablo.do?alt_id=1018 adresinden erişildi.
- Ulusoy, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- URAP. (2022). *2022 Dünya alan sıralaması basın bildirisi, 27 Temmuz 2022*. UpToDate. 4 Ağustos 2022 tarihinde <https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/GRqbXwD8fdHRCRyy9/original/GRqbXwD8fdHRCRyy9.pdf> adresinden erişildi.
- Uskun, E., Doğan, M., Kişioğlu, A., Baylan, S., Uzun, E. & Akkaya, V. (2004). Süleyman Demirel Üniversitesi tıp fakültesi öğretim üyelerinin tıp eğitimi ile ilgili düşünce ve uygulamaları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 11(3), 19-24.

- Uygur, M. (2018). *Yükseköğretimde kalite güvencesi bağlamında öğretme-öğrenme süreçlerinin incelenmesi ve öğretim elemanlarına yönelik bir eğitici eğitimi programı geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Uzun, E. (2019). Osmanlı devletinde kuruluş ve yükseliş dönemi eğitim faaliyetleri. Kılınc, M. ve Keçeci Kurt, S.(Eds). *Türk eğitim tarihi* (s.85-107). Pegem Akademi.
- Ültay, E., & Ültay, N. (2018). Akademik teşvik ödeneğinin bilimsel faaliyetlere etkisi hakkındaki akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 162-171.
- Valero, A., & Van Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68, 53–67.
- Vallejo Ruiz, M., & Torres Soto, A. (2020). Calidad de los aprendizajes de estudiantes de pedagogía: influencia del modelo educativo. *Revista Fuentes*, 22(2), 238-250.
- Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41(4), 415-441.
- Van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28(3), 355-371.
- Vanhoutte, K. K. (2014). The future starts in the past. The loss of the spiritual centre of the university. *European Journal of Education*, 49(3), 409-420.
- Varela, M., Luis, A. L., & Neta, A. (2018). University performance: pedagogical efficiency vs. scientific efficiency. In L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *11th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 1239-1244). Iated-Int Assoc Technology Education & Development.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme:'teori ve teknikler'*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Velicer, W. F., Eaton, C. A., & Fava, J. L. (2000). Construct explication through factor or component analysis: A review and evaluation of alternative procedures for

- determining the number of factors or components. *Problems and Solutions in Human Assessment*, 41-71.
- Villalba, J. A. M., & Munoz, S. S. (2018). Generation of competences based on the management of scientific knowledge. *Reice-Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educacion*, 16(2), 61-76. doi:10.15366/reice2018.16.2.004
- Violano, A., Sotiropoulou, A., & Triantis, E. (2018). Teaching and research: the erasmus plus experience. In L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *12th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 1270-1276). IATED-Int Assoc Technology Education & Development.
- Vurucu, İ. (2019). Bilimsel araştırma-yayın etiği ve akademik teşvik. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 247-295.
- Wang, H., & Cui, J. (2021). Evaluation of teaching effect in higher educational institutions and identification of its influencing factors. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(17), 226-239.
- Watson, D. (2007). *Managing civic and community engagement*. McGraw-Hill Education.
- Wedgwood, M. (2006) Mainstreaming the third stream, in I. McNay (ed.) *Beyond Mass Higher Education: Building on Expansion*. Openb University Press.
- Wei, W., Sun, Y., & Xu, X. (2021). Investigating the impact of increased student feedback literacy level on their expectations on university teachers' feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1092-1103.
- Wollscheid, S., Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2021). Prepared for higher education? Staff and student perceptions of academic literacy dimensions across disciplines. *Quality in Higher Education*, 27(1), 20-39.
- Yalçınoğlu, N., Kayı, İ., Işık, Ş., Aydın, T., Zengin, Ş., & Karabey, S. (2012). İstanbul üniversitesi istanbul tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin tıp eğitimi ile ilgili görüşleri. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 75(3), 41-45.

- Yanpar Yelken, T. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Yanpar Yelken, T., Çelikkaleli, Ö., & Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yarış, F., Topbaş, M., Çan, G., & Özoran, Y. (2001). Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp fakültesi öğrencilerinin tıp eğitimi hakkındaki düşünceleri. *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 18(4), 233-241.
- Yavuz, M., & Gülmez, D. (2016). The assessment of service quality perception in higher education. *Ted Eğitim ve Bilim*, 41(184). doi:10.15390/eb.2016.6187
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., Dönmez, A., & Aydoğdu Özoğlu, E. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kalite bağlamında öğretim elemanlarından beklentileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 124-138.
- Yılmaz, A. (2019). Büyük Selçuklu devleti döneminde eğitim. Kılınç, M. ve Keçeci Kurt, S.(Eds). *Türk eğitim tarihi* (s.41-62). Pegem Akademi.
- Yılmaz, S., & Konan, N. (2022). Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği (EFKAÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 26-50.
- Yin, H., Lu, G., & Wang, W. (2014). Unmasking the teaching quality of higher education: Students' course experience and approaches to learning in China. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 949-970.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B., & Kanadlı, S. (2018). Akademisyen görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik sisteminin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 140-149.

- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim üniversiteler istatistik raporu*. *UpToDate*. 5 Ocak 2021 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2021). *Yükseköğretim üniversiteler istatistik raporu*. *UpToDate*. 5 Ocak 2022 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Türkiyenin yükseköğretim stratejisi*. *UpToDate*. 5 Ekim 2021 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2019a). *Türkiye yükseköğretim sistemi*. *UpToDate*. 5 Ekim 2021 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2019b). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu*. *UpToDate*. 5 Ekim 2021 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2019c). *Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi durumu raporu* *UpToDate*. 5 Ocak 2021 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2019d). *Yükseköğretim kanunu*. *UpToDate*. 10 Aralık 2020 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Zeydan, İ., & Gürbüz, A. (2019). Yükseköğretimde kalite ve öğrenci memnuniyeti. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(10), 37-44.
- Zhu, X., & Sharp, J. G. (2022). Service quality'and higher education: investigating Chinese international student and academic perspectives at a UK university. *Journal of Further and Higher Education*, 46(1), 1-19.

EK-A: Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliği Değerlendirme Ölçeği

Kıymetli Hocalarım,

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerin öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet işgörülerini gerçekleştirme bakımından eğitim durumlarının niteliğini tespit etmektir. Aşağıda bu amaca yönelik olarak öğretim hizmetinin niteliğine yönelik ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelerin hiçbirinin kesin olarak doğru yanıtı yoktur. Cevaplar kişiden kişiye değişebilir. Lütfen, her bir ifade ile ilgili görüşlerinizi belirtirken, önce ifadeyi dikkatlice okuyunuz sonrasında görüşlerinize uyan şekliyle derece veriniz. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan izin alınmıştır. Çalışma gönüllülük esasına göre yapılacak, araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri kullanılmayacak ve üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Zaman ayırarak çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Alev ORHAN
alevorhan@cumhuriyet.edu.tr

Cinsiyetiniz:

- Kadın
 Erkek

Üniversiteniz:

- B Üniversitesi
 C Üniversitesi
 D Üniversitesi

Görev Yaptığınız Fakülte:

- Tıp Fakültesi
 Eğitim Fakültesi

Akademik Unvanınız:

- Profesör Doktor
 Doçent Doktor
 Doktor Öğretim Üyesi
 Öğretim Görevlisi Doktor
 Öğretim Görevlisi
 Doktor Araştırma Görevlisi

Üniversitedeki Kıdeminiz:

- 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21-25 yıl
 26 yıl ve üzeri

Öğretim Elemanlarının Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda öğretim elemanları için yükseköğretimde öğretim hizmetinin niteliklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Sıralanan her bir ifadeye ait katılım grupunuzu tablonun sağında yer alan ilgili kutucuğun içine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1. Sınıflardaki öğrenci sayısı, nitelikli öğretim için uygundur.					
2. Yeni bir konuya başlamadan önce öğrencilerin ön koşullarını öğrenmelerini belirlerim.					
3. Öğretme-öğrenme süreçlerini, dersin hedefleri doğrultusunda yapılandırırım.					
4. Ders planlarımı öğretim programının öğeleri (hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri) doğrultusunda yapılandırırım.					
5. Dönem başında ilgili ders kapsamında öğrencilerden ne beklediğimi açık bir şekilde ifade ederim.					
6. Uygulama derslerini nitelikli olarak yürütebilmek için gerekli olan donanım ve teçhizat (laboratuvar, cihazlar, malzeme vb.) yeterli gruptadır.					
7. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin kazandıkları yeni bilgileri ile önceki bilgileri arasında bağ kurulmasını sağlarım.					
8. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan farklı yöntem ve stratejiler uygularım.					
9. Öğrencilerin, yaparak -yaşayarak öğrenecekleri öğretme-öğrenme süreçlerini oluştururum.					
10. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin doğru cevabı kendisinin ulaşması için rehberlik ederim.					
11. Derslerimi planlı ve hazırlıklı bir şekilde yürütürüm.					
12. Bilimsel araştırmalarımın sonuçlarını öğretme-öğrenme sürecine entegre ederim.					
13. Sınavlarımın kapsamı, öğrenilen konuları ya da kazandırılmak istenen yeterlikleri tam olarak temsil etmektedir.					
14. Sınavlarımda bilgiye dayalı soruların yanında farklı grupta sorular sormaya özen gösteririm.					
15. Öğrenme eksikliklerini belirleyebilmek amacıyla değerlendirme yöntemlerini kullanırım.					
16. Ders dağılımları öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına uygun olarak yapılmaktadır.					
17. Fakülte bünyesinde yer alan öğretim elemanı sayısı yeterlidir.					

EK-B: Öğretim Elemanlarının Topluma Hizmet ve Bilimsel Araştırma Niteliğini

Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda öğretim elemanları için yükseköğretimde bilimsel araştırma ve topluma hizmetin niteliklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Sıralanan her bir ifadeye ait katılım grupunuzu tablonun sağında yer alan ilgili kutucuğun içine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1. Üniversite, bilimsel araştırmalarımız için gerekli olan fiziki ve teknik altyapıya sahiptir.					
2. Üniversite, zengin kütüphane arşivi ve elektronik veri tabanı-kaynaklarına sahiptir.					
3. Üniversite, bilimsel araştırmalarımız için gerekli olan fiziki ve teknik imkânları sağlamaktadır.					
4. Üniversite, bilimsel araştırma yapma konusunda gerekli maddi desteği sağlamaktadır.					
5. Üniversite, bilimsel araştırmalarda gerekli olan yazılımları sağlamaktadır.					
6. Üniversite, bilimsel araştırma sürecini daha nitelikli hale getirmek için farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmaya özen göstermektedir.					
7. Alan araştırmaları ile bilgilerimi sürekli olarak güncellerim.					
8. Öğrencilerimi bilimsel araştırma yapmaya teşvik ederim.					
9. Bilimsel araştırma sürecine katılan öğrencilerime rehberlik ederim.					
10. Üniversite, farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak topluma hizmet uygulamalarını desteklemektedir.					
11. Üniversite, farklı kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği konusunda öğretim elemanlarına rehberlik hizmeti sunmaktadır.					
12. Toplumsal sorunların çözümüne yönelik yapılan bilimsel araştırmalar, ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenmektedir.					
13. Üniversitelerde kurulan teknokentler, toplumsal hizmet uygulamalarını yerine getirmeye katkıda bulunmaktadır.					
14. Öğretim elemanlarının, uzmanlık alanlarıyla ilgili yaptıkları bilimsel araştırmalar topluma hizmet etmektedir.					
15. Üniversite, toplumsal sorunların çözümüne yönelik araştırmaları desteklemektedir.					

EK-C: Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğini Değerlendirme Ölçeği**Değerli Arkadaşlar,**

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerin öğretim işgörüsünü gerçekleştirme bakımından eğitim durumlarının niteliğini tespit etmektir. Aşağıda bu amaca yönelik olarak öğretim hizmetinin niteliğine dair ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelerin hiçbirisinin kesin olarak doğru yanıtı yoktur. Cevaplar kişiden kişiye değişebilir. Lütfen, her bir ifade ile ilgili görüşlerinizi belirtirken, önce ifadeyi dikkatlice okuyunuz sonrasında görüşlerinize uyan şekliyle derece veriniz. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan izin alınmıştır. Çalışma gönüllülük esasına göre yapılacak, araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri kullanılmayacak ve üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Zaman ayırarak çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Alev ORHAN

alevorhan@cumhuriyet.edu.tr

Cinsiyetiniz:

- Kadın
 Erkek

Üniversiteniz:

- Hacettepe Üniversitesi
 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Öğrenim Gördüğünüz Fakülte:

- Tıp Fakültesi
 Eğitim Fakültesi

<p>Aşağıda, öğrenciler için yükseköğretimde öğretme-öğrenme sürecinin niteliklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Sıralanan her bir ifadeye ait katılım grupinizi tablonun sağında yer alan ilgili kutucuğun içine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.</p>	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretim elemanları tarafından yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurmamız sağlanmaktadır.					
2. Görev ve sorumluluklarımızı dersin amaçları doğrultusunda öğretim elemanı dönemin başında açık bir şekilde belirtmektedir.					
3. Öğretim elemanları dönemin başında yeterince kaynak ve materyal önermektedir.					
4. Aldığımız derslerin içerikleri mesleki becerilerimizin geliştirilmesine yöneliktir.					
5. Ders içerikleri, güncel mesleki bilgileri içermektedir.					
6. Öğretim elemanları ders konularını günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmektedir.					
7. Öğretim elemanları derslerine hazırlıklı gelmektedir.					
8. Öğretim elemanları mesleki gelişimimiz hakkında dönüt vermektedir.					
9. Öğretim elemanları öğrencilerine yeterince zaman ayırarak rehberlik faaliyetlerinde bulunmaktadır.					
10. Öğretim elemanları yaşadıkları kişisel sorunları değerlendirme sürecine yansıtılmamaktadır.					
11. Öğretim elemanları dönemin başında öğrencilerin ders ile ilgili önceki bilgilerini belirlemek amacıyla sınav yapmaktadır.					
12. Öğretim elemanları sınavlarda yeterli süre vermektedir.					
13. Öğretim elemanları sınavlarında bilgiye dayalı soruların yanında farklı grupta sorular sormaya özen göstermektedir.					
14. Öğretim elemanları sınav sorularının açık ve anlaşılır olmasına özen göstermektedir.					
15. Öğretim elemanları öğrencilerinin değerlendirilmesinde objektif davranmaktadır.					
16. Öğretim elemanları sınav sonuçlarına yapılan itirazları titizlikle incelemektedir.					
17. Üniversite zengin bilgi kaynaklarını (kütüphane arşivi ve elektronik veri tabanı vb.) öğrencilerin kullanıma sunmaktadır.					
18. Üniversitedeki imkânlar sosyal açıdan yeterlidir.					
19. Üniversitedeki imkânlar fiziki donanım açısından yeterlidir.					

EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 01/07/2021 08:21
Sayı: E-35853172-300-00001636536



00001636536

Sayı : E-35853172-300-00001636536
Konu : Alev ORHAN Hk. (Etik Komisyon İzni)

1.07.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01.06.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001591729 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Alev ORHAN'ın Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Üniversitelerin Öğretim, Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İşgörülerini Gerçekleştirme Bakımından Eğitim Durumlarının Niteliği" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 22 Haziran 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 786FB522-D45D-4C64-BE72-FFC5DA5DEC22

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * Atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- * Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

Beyan ederim.

06/02/2023

(İmza)

Alev ORHAN

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/02/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Üniversitelerin Öğretim, Bilimsel Araştırma ve Topluma Hizmet İşgörülerini Gerçekleştirme Bakımından Eğitim Durumlarının Niteliği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/02/2023	362	624400	09/01/2023	8	2005038429

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Alev ORHAN

Öğrenci No.: N18148637

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU)

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

03/02/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Department of Education Sciens

Thesis Title: Quality of Educational Situations in Universities in Terms of Fulfilling Their Instructional, Scientific Research and Community Service Duties

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/02/2023	362	624400	09/01/2023	8	2005038429

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Alev ORHAN

Student No.: N18148637

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU)

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

06/02/2023

(imza)

Alev ORHAN

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

