

Akademisyenlerin Öğretimsel Bariyerlere Yönelik Atıflarının Pedagojik-Epistemolojik İnanç Sistemleri Bağlamında İncelenmesi

Exploration of Scholars' Attributions of Instructional Barriers in the Context of Pedagogical-Epistemological Belief Systems

Yılmaz SOYSAL, Hatice TANIK

ÖZ

Bu çalışmada bir vakıf üniversitesinde görev alan iki akademisyenin öğretimsel süreçlerinde karşılaştıkları bariyerler ve bu bariyerlere yönelik atıfsal akıl yürütmeleri, onların öğrenme, öğretme ve bilgiye yönelik inançları çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma nitel bir perspektifte yürütülmüştür. Nitel veri toplama ve analiz süreçleri ile bariyer-atıf arasındaki karşılıklı belirleyici ilişkinin, akademisyenlerin pedagojik-epistemolojik inançlarından nasıl etkilendiği açıklanmaya çalışılmıştır. İki farklı görüşme protokolü ile veriler toplanmış, tümevarımcı ve yorumlamacı bir şekilde veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların pedagojik-epistemolojik inançlarının yönelimi (öğrenen-merkezli; öğretmen-merkezli) ya da ayrışıklığı bariyer-atıf ilişkisinin bahsi geçen inanç sistemleri bağlamında incelenmesine izin vermiştir. Daha öğrenen-merkezli olan akademisyenin öğretimsel bariyerlere yönelik atıflarının daha içe yönelimli (kendi pedagojik yetkinlikleri ile ilgili), kontrol edilebilir ve geçici/sürekli olmayan şekilde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, daha öğretmen-merkezli öğretimsel süreçlerin etkililiğine inanan katılımcı akademisyenin ise daha dışa dönük, kendi kontrolünün dışında olan ve bariyerlerin kalıcılığını ya da sürekli olduğunu vurgulayan atıfsal akıl yürütmeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın temel çıktıları yükseköğretim bağlamında psikolojik (atıf teorisi) ve öğretimsel (pedagojik-epistemolojik inançlar) lenslerle değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik inanç sistemleri, Öğretimsel bariyerler, Atıf teorisi, Akademisyen, Öğrenilmiş çaresizlik

ABSTRACT

In this study, two academics' who have been employed in a private university teaching barriers and accompanied attributional reasoning were examined in the context of their belief systems with regards to learning, teaching and knowledge. This study was conducted with a basic qualitative perspective. By means of qualitative data gathering and analysis, it was aimed at estimating how the relation between teaching barriers and attributional reasoning was influenced by pedagogical-epistemological belief systems of scholars. Qualitative data was collected through two different semi-structured interview protocols and gathered data was analyzed with an inductive and interpretivist manner. The scholars' beliefs systems' divergences (teacher-centered vs. learner-centered) allowed to explore the presumable relation of barrier-attribution in the context of pedagogical-epistemological belief systems. It was found out that the scholar who has adopted the more learner-centered modes of teaching favors more internally-oriented, controllable and non-stable attributional styles in illustrating her barrier-attribution relation. In contrast, it was also detected that the scholar who has held more teacher-centered teaching beliefs is liable to make attributions to overly external, non-controllable and stable factors in illuminating her barrier-attribution relation. Major outcomes of the study are evaluated by means of psychological (i.e., attribution theory) and instructional (pedagogical-epistemological beliefs) lenses and suggestions are offered in the context of higher education.

Keywords: Pedagogical belief systems, Instructional barriers, Theory of attribution, Academics, Learned helplessness

Yılmaz SOYSAL (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1352-8421

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İstanbul, Türkiye
 İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of of Primary Education, Istanbul, Turkey
 yilmazsoysal@aydin.edu.tr

Hatice TANIK

ORCID ID: 0000-0001-5711-4162

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye
 İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Special Education, İstanbul, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 30.06.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 28.12.2016

GİRİŞ

Bu çalışmada bir vakıf üniversitesinde çalışan iki öğretim görevlisinin ya da akademisyenin öğretimsel süreçlerinde karşılaştıkları bariyerler ve bu bariyerlere yönelik atıfsal akıl yürütmeleri onların öğrenme, öğretme ve bilgiye yönelik düşünceleri çerçevesinde incelenmiştir. “Öğretimsel bariyerler” ve “atıfsal akıl yürütmeler” arasındaki karşılıklı belirleyici ilişkinin katılımcı akademisyenlerin “pedagojik-epistemolojik inançlarından” etkilendiği tahmin edilmektedir (Levitt, 2001; Pajares, 1992). Bu çalışmada nitel bir araştırma perspektifinde bahsi geçen hipotez kendi bağlamında (Lincoln & Guba, 1985) tanıtlanmaya çalışılmıştır.

Bilindiği üzere hem ulusal hem de uluslararası ölçekte öğrenenlerin sesinin sınıflarda daha çok duyulması, onların öğrenme olgusuna çeşitli entelektüel katkılarda bulunabilmesi için hem öğreticiler hem de öğrenenler için yeni roller ve yükümlülükler tanımlanmıştır (Crawford, 2000; Boyer Commission, 1999; Education Commission, 2000; Fullan, 2000; Keys & Bryan, 2001; Kim, 2004; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004a, 2004b, 2004c, 2004d). Bu durum öğretmen eğitimcileri olan eğitim fakültesi akademisyenleri adına da yeni rol ve yükümlülükler anlamına gelmektedir (Ayas, 2005; Saban, 2003, 2004). Türkiye’de de akademisyenler adına yeni rol ve yükümlülükler iki öğretim/öğretme ya da öğrenme paradigması çerçevesinde şekillenmiştir: Beceri - ya da öğrenen-merkezli öğretim ve konu - ya da öğretmen - merkezli öğretim (Akşit, 2007; Güven, 2008; Koç, Işıksal & Bulut, 2007; Balcı, 1999, Özoğlu, 2010; Şişman, 2009; Türer, 2006).

Bu çalışmada pedagojik-epistemolojik inançlar da öğretmen-merkezli ve öğrenen-merkezli olmak üzere iki ayrıksı yönde incelenmiştir. Çünkü sahip olunan pedagojik-epistemolojik inanç sistemi kişilerin öğretimsel pratiklerini tahmin etme konusunda oldukça güçlü veriler sunabilmektedir (Pop & Turner, 2009; Watt & Richardson, 2008, 2011). Bu bağlamda *pedagojik inanç sistemi* kişilerin “öğrenme ve öğretme” ile ilgili argümanlarını içerirken, *epistemolojik inançlar* ise “bilgi, bilme, bilmenin yolları, bilimsel bilgi” gibi kavramlara yönelik kavramsallaştırmalarını içermektedir (Anderson, 1996; Anderson, 2002; Chiapetta & Adams, 2000; Kielborn & Gilmer, 1999).

Her ne kadar öğreneni merkeze alan ve onun sosyal dili üzerinden başlatılması arzu edilen bir öğretimsel yaklaşım bütünü kabul edilip, benimsense de, bu hem üniversite hem de daha alt eğitim bağlamları için yeterli ve gerekli ölçüde uygulanabilir nitelikte olamamaktadır (Akşit, 2007; Güven, 2008; Koç, Işıksal & Bulut, 2007). Çünkü kişiler daha öğrenen merkezli öğretimsel süreçleri işletmeye çalışırken çeşitli “öğretimsel bariyerlerle” karşılaşmaktadırlar (Anderson, 1996, 2002; Chiapetta & Adams, 2000; Kielborn & Gilmer, 1999; Yoon & Kim, 2010). Bunlar akademisyenlerin kendi pedagojileri ile ilgili içsel bariyerler olabileceği gibi, onların kontrolünde olmayan dışsal bariyerlerde olabilir. Bu bağlamda kişinin ya da akademisyenlerin kendisine öğretimsel bariyerinin kaynağı sorulduğunda ya içsel bir sebep sunacak ya da dışsal bir faktörü işaret edecektir. Başka bir ifadeyle, akademisyen “atıfsal akıl yürütme” yapacaktır (Capella & Weinstein, 2001; Caprar et al., 2008; Zimmerman, 2000).

Burada sorulması gereken en önemli noktalardan biri daha öğrenen merkezli bir öğretimsel sürecin varlığının hissedildiği üniversite dersleri bağlamında, bir akademisyen karşılaştığı öğretimsel bariyerlerle ilgili eğer içe ve dışa atıflar yapıyorsa, bu bariyer-atıf ilişkisini karakterize eden temel faktörler neler olabilecektir? İlgili teorik çerçeve en önemli karakterize edici faktörlerden birini kişilerin sahip oldukları pedagoji-epistemolojik inanç sistemleri olarak tanımlamaktadır. Diğeri ise atıfların yapıldığı bağlamlardır (Weiner, 1985, 1992, 2000, 2005). Pedagoji-epistemolojik inanç sistemleri daha öğrenen-merkezli oldukça kişilerin daha içe yönelimli ya da kendinin kontrol edebildiği durumlara atıf yapabileceği, öğretmen-merkezli inanç sistemine sahip olan öğrencilerin ise kendi pedagojilerinin dışında kalan daha dışsal faktörlere atıf yapabileceği düşünülmektedir (McPherson & Young, 2004). Bununla birlikte bağlamın değişmesi de kişilerin atıflarını ciddi derecede değiştirmektedir. Şöyle ki, daha başarılı bir grupta öğretimsel faaliyetleri yürüten öğretmenler sınıf içi öğretimsel problemleri kendi pedagojik yetkinlikleri ile açıklarken, daha az başarılı gruplarla çalışan öğrencilerin ise öğretimsel sorunları öğrencilerin başarısızlığı, sınıf ortamı, teknolojik araçların yetersizliği gibi daha dışsal faktörlere atıf yaptığı görülmüştür. Bu atıfsal dönüş, ilgili literatürde “temel atıf hatası” olarak geçmektedir (Gilbert & Malone, 1995; Humphrey, 1985; Kennedy, 2010; Ross, 1977). Bunların ötesinde öğrencilerin daha öğrenen-merkezli yaklaşımları kullandıkça öğretimsel bariyerlere yönelik atıfların içselleştiği ve dış atıfların azaldığı, yani öğrencilerin daha gerçekçi ve kendilerinin kontrolünde olan faktörleri öğretimsel bariyerler olarak gördüğü tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen aralarında karşılıklı belirleyicilik olan bariyer-atıf ilişkisini karakterize eden temel faktör bu çalışmada akademisyenlerin pedagojik-epistemolojik inanç sistemi olarak ele alınmıştır. Eğer varsa bu tipte bir bağlantının ortaya çıkarılması için önce katılımcı akademisyenlerin pedagojik-epistemolojik inanç sistem ve yönelimlerinin belirlenmesi (öğrenci-merkezli, öğretmen-merkezli), öğretimsel bariyerlerinin belirlenmesi, atıfsal akıl yürütmelerinin yönelimlerinin (içe dönük, dışa dönük) belirlenmesi, ardından her bir katılımcının birer ‘durum’ (“case”) olarak düşünülmesi ve karşılaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Katılımcı akademisyenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik bireysel pedagojik ve epistemolojik inanç sistemlerinin yapısı nasıldır?
2. Katılımcı akademisyenlerin karşılaşılabildikleri öğretimsel bariyerler neler olabilir?
3. Katılımcı akademisyenlerin karşılaştıkları bariyerlere yönelik bireysel atıfsal akıl yürütmelerinin yapısı nasıldır?
4. Katılımcı akademisyenlerin öğretimsel bariyerlere yönelik yaptığı atıflar onların pedagojik ve epistemolojik inanç sistemlerinden nasıl etkilenmektedir?

Kuramsal Çerçeve

Pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri

Öğretmenler genellikle pedagoji-epistemolojik inanç sistemle-

rini daha önce tabii oldukları öğretimsel süreçlerden bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerek psikolojik gerekse duyuşsal bir bağlamda oluşturmaktadır (Kagan, 1992; Nespor, 1987). Bilindiği üzere öğretmenler sınıf içi aktivitelerini, öğretimsel metotları, pedagojik manevraları, ölçme ve değerlendirmelerini zihinlerine derince yerleşmiş olan inançlarına göre gerçekleştirebilmektedir (Bryan, 2003; Levitt, 2001; Pop & Turner, 2009; Watt & Richardson, 2008, 2011). Ancak bu durum öğrenci-merkezli inançlara sahip olan öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini öğrencilerin sesinin daha çok duyulması için organize edeceği anlamına gelmeyebilir (Simmons et al., 1999; Mellado et al., 2007; Uzuntiryaki et al., 2010). 'İnan-pratik' ya da 'teor-pratik' arasındaki temel uyumsuzluk aslında *bağlamsal ve durumsal* farklılıklardan kaynaklanabilmektedir (Lederman, 1992). Mesleğe yeni başlamış öğretmen adayları görevlerine oldukça oluşturmaya ya da öğrenen merkezli pedagojik bir yönelimle başlayabilir. Ancak okul ortamının öğretmen dışında kalan gerçeklikleri (aşırı ders yükümlülüğü, zaman yönetimi, hesap verme zorunluluğu, sınavlar, yöneticiler, vs.) öğretmenin daha öğrenen-merkezli öğretimsel yaklaşımları tutarlı bir şekilde uygulamasını ciddi derecede engelleyebilmektedir. (Briscoe, 1991; Gipps & McCallum, 1999; Munby, Cunnigham & Lock, 2000; Tobin & Tippins, 1996). Çünkü öğretmenler öğrenen-merkezli yöntemlerin bu tipte sorunlarla birlikte uygulanamayacağı yönünde pedagojik bir karar verme sürecine gitmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hem öğrenen- hem de öğretmen-merkezli süreçleri aynı anda işlediğini, yani birbiri içine geçmiş bir inanç sistemine sahip olabileceği söylenebilir (Green, 1971; Patchen & Crawford, 2011). Bu çalışmada ise, katılımcı akademisyenlerin pedagoji-epistemolojik inanç sistemlerinin bariyer-atf ilişkisini nasıl yordayıp, değiştirdiği noktaları açıklanması gereken temel nokta olarak ele alınmıştır.

Atf teorisi

Atf teorisi (AT) insanların çevrelerinde gelen olayları sadece basit bir şekilde gözlemlemediğini, aynı zamanda olayların nedenleri ile ilgili açıklama arayışları ya da içsel bir motivasyona sahip olduklarını ifade etmektedir (Atkinson, 1957, 1964; Weiner, 1985, 1994, 2010; Weiner & Kukla, 1970). Weiner (1994) kişilerin atfsal yönelimlerini tanımlamak ve karakterize etmek için üç boyutlu bir model sunmuştur. Bu model Tablo 1'de gösterilmiştir.

AT modelinde ilk boyut "kontrolün kaynağı" olarak isimlendirilmiştir. Meydana gelen bir olayın kaynağı ya da nedeni "içer" ya da "dışa" yönelik olabilir. Öğretimsel bariyerler açısından, örneğin bir akademisyen *teknolojik kurulumun eksikliğinden dolayı çeşitli metotları uygulayamadığını ifade ediyorsa* dışa

yönelik bir kontrol kaynağından bahsedilebilir. Aksine, aynı akademisyen belli başlı *pedagojik hamleleri yapamadığı ya da alan bilgisi eksikliğinden dolayı verimli dersleri icra edemediğini* ifade ediyorsa, kendi ile ilgili yani içe yönelik atf yapıyor demektir. AT modelinin diğer iki boyutundan biri "kontrol edilebilirlik" boyutudur. Bu boyut icra edilen atfın içeriğinin kontrol edilebilirlik derecesi ile ilgilidir. Bu çalışma bağlamında şöyle bir örnek verilebilir: *bir akademisyen öğrenci sayısının fazlalığından ve yeterli ve gerekli uygulama alanlarından dolayı arzu ettiği öğretimsel yaklaşımı işletemediğini* ifade ediyorsa kontrol edilemez bir durumla ilgili atfsal akıl yürütme yapmaktadır. Çünkü öğrenci sayısını ve uygulama alanlarının ne derecede ve nasıl üleştireceği ile ilgili herhangi bir karar verme etki ve yetkisine sahip olmayabilir, dolayısıyla bu durum onun için kontrol edilemez olacaktır. *Alan bilgisi eksikliğinin farkında olup, daha fazla çaba harcayarak daha iyi bir kavramsal altyapıya sahip olan bir akademisyen* ise daha kontrol edilebilir bir durumu değiştirmiştir, çünkü denildiği üzere durum kendisince kontrol edilebilmektedir. AT modelinde son boyut ise "süreklilik" olarak tanımlanmıştır. Süreklilik tanımlanan problem kaynağının geçici mi yoksa kalıcı mı olduğu ile ilgilidir. Öğrenci sayısına bağlı olarak oluşan aşırı ders yükümlülükleri bir akademisyen için sürekli bir durum olarak ortaya çıkabilir ve eğer akademisyen bununla ilgili bir atf yapıyorsa değişmeyen bir durumu ana problemin kaynağı olarak tanımlıyor demektir. *Tecrübesi arttıkça reform-temelli öğretimsel yaklaşımları daha iyi işletebileceğini düşünen* ve bu tarzda bir atf yapan akademisyen ise süresiz olan ya da geçici (gelecekte değişmesi muhtemel) bir durumla ilgili atf yapıyordur. Tüm bunlar düşünüldüğünde bu çalışmada yer alan iki akademisyenin öğretimsel bariyerlere yönelik atfsal yönelimlerinin pedagojik-epistemolojik inanç sistemlerine göre nasıl değişkenlik gösterebileceği nitel bir bağlamda tahmin edilmeye çalışılmıştır.

Öğretimsel bariyerler

Literatürde birçok çalışmada "bireysel; pedagoji-temelli" ya da "dışsal olarak açıklanan" öğretimsel bariyerler hem öğretmenler hem de akademisyenler adına tespit edilmiştir (Anderson, 1996; Anderson, 2002; Chiapetta & Adams, 2000; Kielborn & Gilmer, 1999). Öğretimsel bariyerler ilgili literatürde genel olarak bütüncül kategoriler kapsamında incelenmiştir. Örneğin Johnson (2005) bariyerleri tanımlamak için dört kategori geliştirmiştir. Bunlar zaman yönetimi (aşırı ders saati), maddi eksiklikler (sınıf büyüklüğü, çalışmayan öğretimsel materyaller), kültürel sorunlar (bölümsel baskılar, öğrenen özellikleri ve demografik özellikleri), daha öğrenen merkezli öğretime yönelik öğretmen becerileri, beklentileri ve öğrencilerin tutumları-

Tablo 1: Atf Teorisi Modeli ve Örnek Atfsal Akıl Yürütmeler

Atf Teorisinin Boyutları				
	İçsel		Dışsal	
	Sürekli	Geçici	Sürekli	Geçici
Kontrol edilemez	Yetenek	-	Görevin zorluğu	Şans
Kontrol edilebilir	-	Çaba	-	-

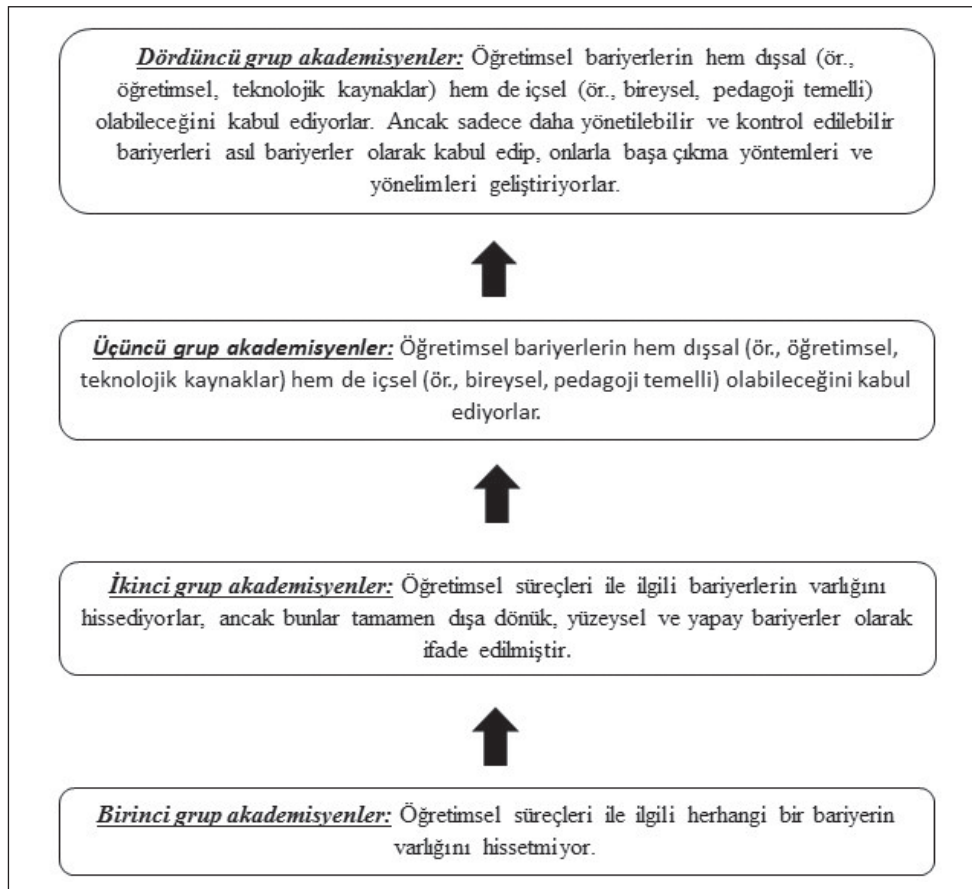
dır. Colburn (2000) ve Walker (2007) benzer sınıflandırmalar oluşturmuşlar ve bariyerleri üniversite sistemine ait sorunlar, kaynaklara ait sorunlar ve öğretilere ait sorunlar olmak üzere üç başlıkta incelemişlerdir. En çok bilinen ve akademik olarak tanınan bariyer sınıflandırması ise Anderson (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Anderson'a (1996) göre öğretimsel bariyerler teknik, politik ve kültürel olarak üç boyutta ele alınmıştır. Teknik bariyer boyutu öğrencilerin daha öğrenen-merkezli süreçleri işletebilmesi için gerekli olan altyapıyı ifade etmektedir. Politik bariyer boyutu sürekli mesleki gelişim desteği ile ilgili bariyerleri ifade etmektedir. Kültürel bariyer boyutu ise öğrencilerin öğretime yönelik inançlarını, değerlerini ve epistemolojik yönelimlerini kapsamaktadır. Yukarıda ifade edilen çeşitli öğretimsel bariyer sınıflandırmaları başka çalışmalarda da doğrulanmıştır (Blumenfeld et al., 1994; Hodson, 1993; Ladewski, Krajcik, & Harvey, 1994; Maor & Taylor, 1995).

Yukarıda özetlendiği üzere öğretmenler üniversite sınıflarında birçok öğretimsel problemle karşılaşabilirler. Bunlar “genel problemler” olarak ilgili alan yazında iyi bir şekilde tespit edilmiştir. Türkiye’de de birçok araştırmacı akademisyenlerin bariyerlerini tespit etme ve tanımlama adına birçok teorik çerçeve geliştirmiştir. Bu çalışmada “klasik” ya da “bilinen, tahmin edilen” öğretimsel bariyerleri yeniden tanımlamaktansa, bunların psikolojik ve pedagojik faktörlerle (ör.; bireysel atıflar, pedagojik inançlar) açıklanması amaçlanmıştır. Başka bir deyiş-

le bariyer-atf ilişkisinin pedagojik-epistemolojik inançlara göre değişkenliği çeşitli teorik lenslerle bu çalışmada incelenmiştir. Bu bağlamda yukarıda yer alan “temel bariyer sınıflandırmaları” ya da “genel bariyer tanımları” yerine başka bir sınıflandırma ya da tanımlama yoluna bariyer-atf arasındaki ilişki için pedagojik-epistemolojik inançlar ekseninde incelenmesi amacıyla gidilmiştir. Şekil 1’de bu yeni ve çalışma bağlamına uygunlaştırılmış sınıflandırma özetlenmiştir.

Bu çalışmadaki akademisyenlerin sundukları bariyer-atf ilişkileri Şekil 1’de yer alan hiyerarşik teorik lensle incelenmiştir. En alt grupta yer alan akademisyenler herhangi bir öğretimsel bariyeri hissetmemektedir. Başka bir deyişle bu grup akademisyenler dersi *bilginin transferi* şeklinde karşıya aktardıkları ve karşı tarafta bilgiyi alıp, muhafaza etmenin yollarını öğrendiği için karşılıklı bir anlaşma olmuş, herhangi bir pürüz oluşmamıştır. Dolayısıyla bu gruptaki akademisyenler herhangi bir öğretimsel bariyeri hissetmemektedirler (Ball, 1990; Olson, 1981).

İkinci grupta yer alan akademisyenler öğretimsel bariyerlerin varlığını hissetmektedirler. Çünkü bu tip akademisyenler en azından birkaç kez daha öğrenen-merkezli süreçleri işletme ile ilgili tecrübeleri yaşamışlardır. Yalnız bu gruptaki akademisyenler öğretimsel bariyerlerin tamamının dışa dönük, kendi pedagojisi ile ilgili olmayacak ve kendi kontrolünün dışında olacak şekilde tanımlayabilirler (Blumenfeld et al., 1994; Marx et al., 1994).



Şekil 1: Hiyerarşik öğretimsel bariyer sınıflandırması.

YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Bu çalışma temel bir nitel araştırmadır (Merriam, 1998). Temel nitel araştırmalar bir olgunun ya da sürecin keşfedilmesi ve anlaşılması için gerçekleştirilir ve etraflı teoriler kurgulamak veya kültürel oluşumlara odaklanmak gibi amaçları yoktur (Merriam, 1998: 11). Bu çalışmada nitel araştırma süreçleri işletilerek, kişilerin kendilerine özel olan üniversite bağlamında, öğretimsel bariyerler, atıfsal akıl yürütmeler ve pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri incelenmiştir. Bariyer-atıf ilişkisini karakterize edebilecek olan pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri kişilerin kendi gözünden, doğal ortamında incelenmiştir.

Bu çalışmanın katılımcıları biri bayan (Selin, 31 yaş) diğeri bay (Emir, 34 yaş) olmak üzere iki akademisyenden oluşmaktadır. Gizliliğin korunması adına takma isimler verilmiştir. Selin Eğitim Yönetimi ve Ekonomisi bölümünden doktora derecesi almış, Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşabilmekte ve kendini akademik olarak ifade edebilmektedir. Selin'in ortalama ders yükümlülüğü ortalama olarak 18 saattir. Selin temel çalışma alanları ile ilgili çeşitli tezler yürütmekte, bitirme projelerinde uzman olarak çalışmakta ve bilimsel yayınlar üretmektedir. Selin'in herhangi bir idari görevi bulunmamaktadır ve bundan önce akademiye idareci olarak hiç çalışmamıştır.

Emir psikoloji bölümü mezunudur ve aynı alanda yüksek lisans derecesini almıştır, başka bir deyişle Emir uzman psikologdur. Doktora düzeyinde olan Emir doktora tezi aşamasındadır. Eğitim psikoloji, öğrenme psikolojisi, çocuk psikolojisi gibi dersler Emir'in bir öğretim görevlisi olarak pedagojik anlamda tecrübe kazandığı derslerdir.

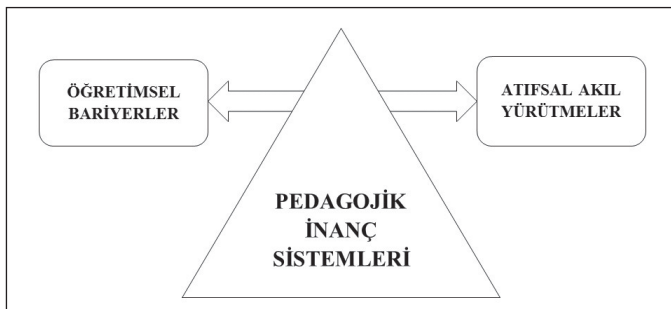
Bu çalışmada Selin ve Emir'in katılımcılar olarak seçilmesi bazı ölçütlere dayandığından amaçlı nitel örnekleme gerçekleştirilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Öncelikle araştırmanın amacı öğretimsel bariyerlerin psikolojik ve pedagojik faktörlerle irdelenmesi olduğundan azami sayıda çeşitlilikte ($X_{Selin}=5,3$ çeşitli ders; üç yıllık veridir; $X_{Emir}=6,7$ çeşitli ders; iki yıllık veridir) ve oranda ($X_{Selin}=21,3$ saat ders; üç yıllık veridir; $X_{Emir}=26,3$ saat ders; iki yıllık veridir) ders yürüten akademisyenlerin seçimi bize daha doğal ve gerçekçi bir veri seti sunabilecektir. Ek olarak, kişilerin içinde görev aldıkları kurumun yapısını ve doğasını öğretimsel süreçlerde anlayıp, bunları problem durumları olarak algılamaları ve tanımlamaları zaman alabileceğinden Selin ve Emir'in kurumda çalışma süreleri de onların katılımcı olması için önemli bir ön koşul olarak kabul edilmiştir. Çünkü kurumda çalışma süresi ortalaması göz önünde bulundurulduğunda iki yılı aşkın bir süre ortalamasının üzerinde kalmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda amaçlı nitel örnekleme gerçekleştirilmiştir.

Selin ve Emir'in çalıştığı üniversite 38.000 ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencisine öğretim hizmetleri sağlayan bir vakıf üniversitesidir. Üniversite coğrafi konumlanma olarak Marmara Bölgesi'nde bulunmaktadır. Öğretimsel süreçler 11 fakültede gerçekleştirilmektedir. Selin ve Emir'in görev aldığı Eğitim Fakültesi ana kampüste bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi'nde 10

Üçüncü grup akademisyenler, diğer iki gruba göre daha gerçekçi bir bariyer-atıf ilişkisine sahip olabilir. Bu gruptaki akademisyenler öğrenen-merkezli süreçlerdeki bariyerleri hissetmekte, bunları sadece dış etmenlerle değil, bireysel olarak kendi pedagojik yeterlilikleri ile de açıklama yoluna gitmektedirler. Bu grup akademisyenler için bariyerler iki yönlüdür, dolayısıyla atıflarında iki yönlü olması düşünülebilir. Bu tip akademisyenlerin içinde çalıştıkları bağlam değiştiğinde atıflarının yönünde de değişim olması birinci ve ikinci gruptaki akademisyenlere göre daha muhtemel olabilir (Yoon, Joung & Kim, 2011).

Son grupta yer alan akademisyenler üçüncü grup akademisyenler gibi dışsal bariyerleri kabul etmektedirler. Ancak bu grup akademisyenler, ayırt edici bir özellik olarak dış bariyerlerle mücadele etme, onları organize etme, onları başat bariyer olarak gösterme ve algılama yerine, neredeyse tamamen kendi pedagojileri ile ilgili yetkinliklerden doğan sorunsalları asıl bariyerler olarak tanımlayabilirler (Johnson, 2005; Pozuelos, González, & de León, 2010). Özetle, Şekil 1 ve Şekil 2 birlikte incelendiğinde, akademisyenler kendi üniversite bağlamlarında çeşitli öğretimsel bariyerleri ya hissetmektedirler ya da ilgili bariyerler onlara görünmez hale gelebilmektedir. Örneğin öğrenen-merkezli bir öğretimsel yaklaşımda herhangi bir bariyerin akademisyenlere görünür hale gelmesi, ilgili öğretimsel yaklaşımın kullanılması ile ilişkilidir. Öğrenen-merkezli öğretimsel yaklaşımların kullanılma ve içselleştirilme oranı da akademisyenlerin pedagojik-epistemolojik inançlarının bahsi geçen yaklaşımlarla ilgili derinliği ve pratik yansımaları ile ilişkilidir.

Daha net bir ifade biçimi ile akademisyenler eş-oluşturmacı öğretimsel sistemlerin öğretimsel çıktılar açısından daha da etkin olduğuna ikna oldukça ya da bunu deneyimledikçe bu sistematiğe daha da ilintili olacaktır. Dolayısıyla süreç içerisinde hem öğretimsel bariyerleri hem de onlara yönelik atıfsal akıl yürütmeleri de değişimler gösterebileceklerdir. Bu bağlamda bu değişimi ya da bariyer-atıf ilişkisini dönüştürecek temel noktalarından bir tanesi "pedagojik-epistemolojik inançlar" olabilecektir. Bu çalışma bağlamında düşünüldüğünde ise, akademisyenler Şekil 1'de özetlenen birinci gruptan dördüncü gruba doğru ilerlediklerinde bariyer-atıf ilişkileri onların sürekli ileriye doğru değişmekte ve dönüşmekte olan pedagojik-epistemolojik inançları ile yeni bir hiyerarşi basamağına yerleşecektir. Ancak görüldüğü üzere yukarıdaki argümanların hepsi hipotetiktir ve sezgisel akıl yürütmelere dayanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile ileri sürülen argümanlar nitel bir araştırma bağlamında, veriye dayalı bir biçimde test edilecektir.



Şekil 2: Bariyer-Atıf ve Pedagojik inanç sistemleri ilişkisi.

farklı programda ve üç ana bilim dalında öğretimsel süreçler iletilemektedir. Bazı programlar tam ya da kısmi İngilizce ders içeriklerine sahiptir. Selin ve Emir çeşitli programlardaki yürütüğü derslerde Türkçeyi öğretim dili olarak kullanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın çıktıları tamamen kişilerden toplanan nitel verilerin nitel analizine dayanmaktadır. Çalışmada yazarlar tarafından geliştirilen iki görüşme protokolü ile tüm veriler iki seferde olmak üzere toplanmıştır. Birinci görüşme protokolü akademisyenlerin pedagojik-epistemolojik inançlarını onların gözünden ortaya çıkarabilecek şekilde hazırlanmıştır. Birinci görüşme protokolü EK-1’de görülebilir. Bu protokol iki temel kavramsal kategori içerir: pedagojik inanç sistemi ve epistemolojik inanç sistemi. Birinci kavramsal kategori iki alt boyutu “öğrenme” ve “öğretme” başlıkları altında içermektedir. Bu kısım altı ana soru ve her bir soruya eşlik eden bir sonda sorusundan oluşmaktadır. İkinci boyut ise “bilgi”, “bilimsel bilgi” ve “bilim insanı” alt boyutlarından oluşmakta ve altı ana soruya eşlik eden altı sonda sorusundan oluşmaktadır. Birinci görüşme protokolündeki toplam görüşme soru sayısı 24 olarak belirlenmiştir. Soruların tamamı çeşitli teorik çerçevelerden (Kagan, 1992; Nespör, 1987) faydalanılarak oluşturulmuştur.

İkinci görüşme protokolü ise bariyer-atf ilişkisini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır ve daha kapsamlı bir protokoldür. Genel bir literatür taraması sonucunda ana ve sonda sorular oluşturulmuştur (Anderson, 1996; 2002; Colburn, 2000; Hashweh, 2005; Johnson, 2006; Newman, vd., 2004; Roehrig & Luft, 2004). Özellikle Anderson’ın (1996) “Study of Curriculum Reform. [Volume I: Findings and Conclusions] Studies of Education Reform” adlı kapsamlı bilimsel raporundan faydalanılmıştır. Genel olarak “teknik bariyerler” ve “bağlamsal bariyerler” isimli iki kategoride, yedi alt kategoride, 30 ana ve bunlara eşlik eden sonda soruları ile oluşturulmuştur. Her alt kategori için önce akademisyenlere ilgili öğretimsel bariyerle karşılaşmış karşılaşmadığı sorulmuş, sonrasında atıfsal akıl yürütmelerinin ortaya çıkarılması için sonda soruları aracılığı ile belirtilen öğretimsel bariyerlerin nedenleri onlardan talep edilmiştir. EK-2’de ikinci görüşme protokolünün bütün ayrıntılarına ulaşılabilir.

Süreç

Veri toplama süreci bu çalışmanın yazarları tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak veriler toplanmadan önce belli başlı çalışmalar elde edilen verilerden çıkarılan yorumların geçerliliğini artırmak ve sağlamak için yapılmıştır. Öncelikle her iki görüşme protokolü uzman görüşünün sağlanması için iki farklı uzmana iletilmiştir. Uzmanlardan gelen düzenlemeler yapılmıştır ve tekrar uzmanlara formlar nihai hallerinin oluşturulması için gönderilmiştir. Uzman onayı ve ek düzeltmelerin yapılmasının ardından soruların istenilen amaca hizmet edip etmediğini test etmek için bir pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışmada bazı soruların istenilen yönde çalışmadığı, bazı sorularına diğer sorularla yakın anlamlar içerdiği görülmüştür. Belirlenen bu sorular ya tamamen çıkarılmış ya da amacına hizmet etmesi için değiştirilip, düzeltilmiştir. Soruların son hali uzman görüşüne sunulduktan sonra veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler birinci protokol için ortalama

50 dakika ikinci protokol için ortalama 130 dakika sürmüştür. Görüşmeler sağlıklı verilerin elde edilmesi adına farklı günlerde gerçekleştirilmiştir. Eşzamanlı görüşmelerde görüşmeciler ve görüşülenler arasındaki bütün diyaloglar bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşülenlere öncelikle araştırmanın hangi amaçlar doğrultusunda gerçekleştirildiğinden bahsedilmiştir. Görüşülenler istemedikleri sorulara cevap vermeme konusunda araştırma etiği açısından haklara sahip olduğu görüşme başlamadan bilgilendirilmişlerdir. Sorular sorulduktan sonra bekleme zamanları görüşülen kişinin rahat ve sakin bir biçimde cevap vereceği şekilde ayarlanmıştır. Görüşmeciler tarafsız bir biçimde, görüşülenlerin cevaplarını kesinlikle herhangi bir değerlendirmeye tabi tutmadan, yansız bir şekilde görüşmeyi sürdürmüşlerdir.

Veri Analizi

Veriler analiz edilmeden önce ses kayıtları, sesi yazıya dönüştürerek aktaran, mobil bir uygulama olan “Dragon Dictation” aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Tam metin veri analizine uygun hale getirilmek üzere defalarca okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu birden fazla tüm metinlerin okunma süreci hem teknik düzenlemelerin yapılmasına olanak vermiş hem de araştırmacılar için ön bir kavramsal çerçeve oluşturmuştur.

Veri analizi iki temel boyutta gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Emir ve Selin’in pedagojik-epistemolojik inançları onların gözünden değerlendirilmiş, sonrasında ise bariyer-atf arasındaki ilişkinin pedagojik-epistemolojik inançlar tarafından hangi biçimlerde dönüştürüleceğine yönelik bir analiz gerçekleştirilmiştir. Pedagojik-epistemolojik inanç sistemi için öncelikle veri analizinin gerçekleştirildiği sürede kod kataloğu temel olarak oluşturulmuş, yeni kodların varlığında sürekli yinelenmiştir ya da yeni kodlar eklenmiştir. Bu süreç araştırmacılar dinamik bir kod kataloğu sağlamıştır. Bu katalog temel alınarak pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlama belli bir süre ortaklaşa ve aynı ortamda gerçekleştirilmiş, sonrasında kodlayıcılar arasındaki nicel tutarlılığın hesaplanması amacıyla farklı yerlerde kodlama devam etmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılık anlaşma yüzdesi olarak hesaplanmıştır. Bu oran başta %63 olarak hesaplanmış ve kabul edilemez bir düzeyde olduğu görülmüştür. Sonrasında uyumsuz kodlar üzerinden yapılan müzakerelerde yeniden bir kodlama sürecine gidilmiş ve kodlayıcılar arası nicel tutarlılık oranı %81’e yükseltilmiştir. Bu oran nitel analizler için yeterli ve gerekli bir orandır (Lincoln & Guba, 1985).

Bariyer-atf ilişkisinin kodlanması ya da ikinci görüşmeden elde edilen verilerin analizi daha sistematik ve mekanik bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Çünkü bu tip bir analiz için kod kataloğu tamamen teori-temelli olacak şekilde oluşturulmuştur. Bu kısmın analizi kendi içinde üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada bariyerler belirlenmiş ve her iki katılımcı için bir bariyer listesi oluşturulmuştur. Bu kısım tanımlanan bariyerlerin listelenmesini ve daha üst kategorilerde birleştirilmesini sağlamıştır. Sonrasında katılımcıların bariyerlerin nedenleri ile ilgili yaptığı açıklamaları ya da atıfsal akıl yürütmeleri bazı özellikli cümle öğelerinin bulunması yolu ile ortaya çıkarılmıştır. Bu öğeler “çünkü”, “...den dolayı”, “...olduğundan dolayı” gibi

sebe-sonuç ilişkisini belirtecek nitelikte olan öğelerdir. Son aşamada ise pedagojik-epistemolojik inançların bariyer-atf ilişkisi perspektifinden yeniden yorumlanması için bir ikili ve bütünleştirici analiz ve yorumlama gerçekleştirilmiştir. Bu kısım analizlerde kodlayıcılar arası nicel tutarlılık oranı başlangıç kodlama aşaması için %88, müzakereler sonrası yeniden kodlama sonrasında ise %93 olarak yeterli olarak hesaplanmıştır. Her iki veri analizi süreci için belli başlı noktalarda, kod kataloglarının ve kategorilerin oluşturulması, uzman görüşüne başvurulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir çalışmada yer alması gereken bir takım geçerlik ve güvenilirlik koşulları bu çalışma adına sağlanabilmiştir. Öncelikle güvenilirlik bağlamında kodlayıcılar arası anlaşma yüzdeleri her iki analiz aşaması içinde yeterli ve gerekli düzeydedir. Geçerlik için öncelikle veri kaynağı çeşitlenmesi yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri birden fazla kaynaktan (iki görüşme protokolü) elde edilmiştir (Patton, 1980). Bununla birlikte araştırmanın hem veri toplama araçlarının oluşturulması hem de verilerin analizi süreçlerinde psikoloji ve araştırma konusunda uzmanlaşmış kişilerin görüşüne başvurulmuş, bu uzmanlar dış denetleyiciler olarak yazarları sürekli kontrol etmiş, aşırı öznelleşen analiz ve yorumlamalardan uzaklaştırmışlardır (Lincoln & Guba, 1985).

BULGULAR

Çalışmanın bulguları iki kısımda sunulmuştur: (i) Katılımcıların pedagojik-epistemolojik inançlarına yönelik bulgular, (ii) bariyer tanımlamaları ve atfsal akıl yürütmelerine ait bulgular. Bu bölümde öncelikle öğretim üyelerinin pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri yorumlanmış, bunlarla bağlantılı olacak şekilde bariyer tanımlamaları ve bunlara yönelik atfsal akıl yürütmeleri sunulmuştur.

Öğretim Üyelerinin Pedagojik İnanç Sistemleri

Selin'in Öğrenme ile İlgili İnançları

Bir öğretim üyesi olan Selin, öğrenmenin bireylerde *kavramsal değişim* süreci ile gerçekleştiğine inanmaktadır. O'nun için öğretmen adaylarının öğrenmesi hem *keşfederek* hem de *kolektif bir* şekilde gerçekleşebilir. Selin'e göre öğrenenler arasında *karşılıklı bir belirleyicilik* vardır. Selin'in de ifade ettiği üzere, öğretmen adayları içinde buldukları öğrenme topluluklarını entelektüel katkıları ile etkilerken, aynı zamanda topluluktan etkilenirler: "Ben daha çok bir şey öğretmiyorum öğrencilerimin öğrenmesini sağlıyorum, sürekli onlara ipucu vererek onları yönlendirerek, rehberlik ederek öğrenmelerini sağlıyorum yani saf bilgi vermiyorum onlara. Bütün süreçlerde onların yanındayım daha çok iş birliği yöntemini kullanıyorum öğrencilerle birlikte. Yani benim öğrencilerimle daha çok aktif yöntemleri kullanıyorum" (Selin, 013).

Kısaca, Selin'e göre, öğretmen adayları içinde buldukları öğrenme topluluğunu dönüştürürken, topluluk tarafından da dönüştürülürler. Selin'in liderlik ettiği öğrenme topluluğu yukarıda ifade edilen öğrenme süreçlerinde *gerçek hayat tecrübelerini* müzakereler yoluyla paylaşmak zorundadırlar.

Ötesinde, Selin karşısında sadece öğretmen adayları değil, *araştırmacı-öğretmen* adayları beklemektedir. Selin her ne kadar oluşturmaya ya da diğer bir söylemle öğrenen-merkezli bir pedagojik algı ve inanç sistemine sahip olsa da klasik "...davranışta kalıcı ve izli değişim" tanımından da henüz tamamen vazgeçmiş değildir.

Selin'in Öğretme/Öğretim ile İlgili İnançları

Görüşme sırasında her ne kadar öğretim ile ilgili sorular sormuş olsak da, Selin bizi "öğretim" in olmadığına sadece "öğrenmenin" olduğuna kendi pedagojik repertuarını sunarak ikna etmiştir. Öğretmen Selin'in gözünden kendi müziğini yapabilen bir orkestranın şefi konumunda olmalıdır. Selin'in sınıfında *zihinleri ve elleri harekete geçirilmiş*, kolektif çalışabilen öğretmen adayları olmalıdır. Selin için öğretim ya çelişkileri çözümlenerek ya da *problem-tanılayıcı* (Freire, 2014) bir perspektifte gerçekleşmelidir. Gerçek yaşam durumlarını müzakere eden araştırmacı-öğretmen adayları, Selin'in öğretiminde merkezindedir. Selin'in öğretimsel süreçleri işlediği sınıflardaki öğretmen adayları araştıran kişiler olduğu için Selin öğrenmenin sorumluluğunu onlara yıkmıştır.

"Mesela problem odaklı çalışıyorum. Derslerimde, yani bir problemi beraber tanımlıyoruz öğrencilerimle, birlikte tanımıyoruz. Ondan yola çıkarak öğrencilerim araştırma yapıyorlar ve bulduklarını getirip sınıfta paylaşıyorlar. Ne olabilir, grup çalışması yapıyoruz. Gerçek örnekler sınıfa getiriyoruz, örnek olaylar, onlardan yola çıkarak öğrencileri düşündürmeye çalışıyorum derslerimde" (Selin, 046).

"Genelde onlardan fikir yazısı istiyorum çoğu zaman... Ve bu da onların düşünebilmesini sağlıyor. Yine belki bir olay görüp hep beraber onları farklı farklı görüşlerini istiyorum. Gerçek örneklerden yola çıkarak... Araştırma soruları bazen veriyorum, bir problem durumu veriyorum değerlendirme için. Öğrencilerin onu kendileri gidip araştırıp bulmalarını istiyorum" (Selin, 173).

Dolayısıyla Selin'in açıkça ifade ettiği üzere onun sınıfındaki öğretim konu-merkezli değil beceri-merkezlidir. Selin aslında öğretimin *anlamın kişilerarası sosyal müzakerelerle* oluşturulduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla Selin öğretimin her bir fazında sonuç-odaklı olmaktansa süreç-odaklı olmayı benimsemiştir. Selin öğretmen adaylarına yapılan ölçme ve değerlendirmeyi öğretimden izole etmemekte, öğretimin bütünlük bir parçası olarak görmektedir. Dolayısıyla Selin'in de ifade ettiği üzere öğrenme süreçlerinin bizzat gözden geçirildiği formatif ölçme ve değerlendirme Selin'in birincil tercihidir. Desteklemek gerekirse, Selin yukarıda ifade edilen öğrenme süreçlerinde öğretmen adaylarına *argümantatif makaleler* yazdırmakta ve onların öğrenme-öğretim ile ilgili problemleri durumları çeşitli pedagojik lenslerle değerlendirmesini talep etmektedir.

Selin'in Epistemolojik İnanç Yönelimleri

Selin'in bilgi ve bilimsel bilgi ile ilgili ifadeleri oldukça ciddi bir çeşitlilik göstermiştir. Öncelikle Selin "bilgi" (gündelik) ile "bilimsel bilgiyi" birbirinden ayırt etmektedir. Selin'e göre bilimsel bilgi yaşayan ya da var olan kanıtlardır (matematiksel aksiyomlar). Selin bilimsel teorileri ve doğa yasalarını birbirinden ayırt etmekte ve bunların farklı bilgi türleri olduğunu kabul etmektedir.

“Bilgi bir konu hakkında var olan tespit edilen şeyler, kavramlar olabilir, kanunlar olabilir. Bazı kişiler tarafından bunlar, yani kuram olabilir” (Selin, 205).

“Yani öğrenme yoluyla bilimsel bilgiler gerçekleşir. Mesela bilimsel bilgi hakkında araştırma yapıldığı zaman sonucu öğrenme olabilir yani” (Selin, 220).

Öte yandan Selin bilginin bilimselliğini özel bir öğrenme topluluğuna ithaf etmektedir. Bu öğrenme topluluğunun üyeleri bilim insanlarıdır: çünkü Selin’ e göre bilimsel bilgi *bilim insanlarının bilişidir*. Öte yandan ilgili şahıs bilimsel bilgiyi somut bir gerçeklik olarak tasavvur etmekte ve onu “hata kabul etmeyen” bir zimni zemine oturtmuştur. Beklentik bir şekilde Selin’e göre bilimsel bilgi veri ve delil temelli olmalıdır. İncelenen kişi açıkça veriye dayalı sistemlerin ancak ve ancak bilimsel olabileceğine inanmaktadır. Tutarlı bir şekilde Selin öğrenme ile bilimsel bilgi üretimini birbirinden ayırt etmemektedir. Çünkü Selin öğrenmeyi, onun dediklerinden de anladığımız üzere, bilgiyi üretme süreci ile eşlemektedir. Yani Selin’ e göre bilimsel bilgi öğrenmenin sonucu ortaya çıkan bir şeydir.

Emir’in Öğrenme İle İlgili İnançları

Emir’in pedagojik-epistemolojik inançları, Selin’e göre derin farklılıklar göstermektedir. Çünkü Selin daha öğrenen-merkezli bir pedagojik yaklaşıma sahipken, bu durumun Emir için geçerli olmadığı, Emir’in konuyu ya da öğretene merkeze aldığı görülmüştür. Öncelikle Emir öğrenme olgusunu bir “öğreti” haline getirmiştir. Başka bir deyişle, Emir kendi öğretmenlerinden öğrendiği gibi öğretmektedir. Yani O’nun geçmiş pedagojik yaşantıları şu an ki öğrenme kavramsallaştırmasını oluşturmuştur.

Kıscacası Emir “öğretildiği gibi” öğretmektedir. Emir’e göre “doğru bilgi, yararlı ya da kullanışlı” bilgidir. Dolayısıyla öğrenme yararlı olan bilginin edinimidir, diğer yararlı olmayan ya da ihtiyaç olarak görülmemen bilgilerin öğrenilmesi fazlaca önem arz etmemektedir. Bununla ilişkili olacak şekilde yaşam pratiklerini edinme Emir’e göre asıl öğrenmedir. Emir’in öğrenme ile öne çıkan en önemli söylemi bilginin kendisi ya da diğerleri ya da başka kaynaklar aracılığı ile daha az bilenlere aktarılmasıdır.

“...İlgili genel bir bilgilendirmeden sonra alması gereken temel eğitimin temel öğrenmenin belirli, ilgi çekici materyallerle karşı tarafa aktarılmasıdır” (Emir, 028)

“Bana sorarsanız öğrenme benim işime yarayacak her türlü bilginin araştırılarak sağdan soldan ya da insanlardan birebir yüz yüze ya da kaynaklardan taranarak ihtiyacım olduğu kısmının benimsemesi olarak tanımlıyorum ben. Genellikle hep bu şekilde tanımlamışımdır ben” (Emir, 011)

“...Öğretirken daha doğrusu öğrendiğim şekilde öğretme yöntemini “benimsiyorum” (Emir, 039).

Emir’in Öğretme/Öğretim ile İlgili İnançları

Emir’in öğrenme olgusuna karşı var olan inançları O’nun öğretime yönelik inançlarını da şekillendirmiştir. Öyle ki Selin’in pedagojik yönelimleri “öğretimin” olmadığı “öğrenmenin” olduğunu bize gösterirken, Emir ise “öğretimin” olduğunu

kabul etmektedir. Başka bir deyişle Emir bize öğretimin bilgi transferi ile nasıl yapıldığını anlatırken, Selin öğretmeyi “öğretmenin öğrenmesi” ile eş tutmuştur. Emir bilgisini daha az bilen sınıf üyelerine transfer ederken, bilimcilerin kullandığı terminoloji ve teknik kavramların yüklü olduğu bir anlatı tarzını da benimsediği açıkça ifade etmiştir.

“Öğretmek tamamen kontrol bende olduğu için bununla ilgili çok ciddi malzemelere sahip olmam lazım. Yoksa bile bunları edinmek zorundayım” (Emir, 053).

Emir öğretme olgusunu temelde iki kavram üzerinde odaklamıştır. Birincisi Emir’e göre öğretimin temel koşulu öğrenmeye merak ve motivasyon oluşturmaktan geçmektedir. Bir diğeri ise öğretim; pürüzsüz, beklenmedik olayların ya da sınıf içi etkileşimlerin olmadığı bir aktarım ya da difüzyon işidir. Bu bilgi transferini gerçekleştirirken, Emir aynı zamanda “kendi öğrenme heyecanını” da karşı tarafa aktarmanın öğretimin temel ögesi olduğunu ifade etmektedir. Ancak, karşı tarafın O’nun öğrenmeye duyduğu heyecana benzer bir heyecan yaşamamasının sebeplerinden bahsetmemiştir.

“Aktaran rolü sadece başka rol yok. Tabii ki orda benim heyecanım çok önemli, benim istediğim, öğrendikten sonraki o hissiyatımın ve bana hissettirdiği duygu çok önemli. Eğer bunu karşı tarafa aktarabiliyorsam onlarda öğrenmeye meyilli oluyorlar” (Emir, 098).

Emir’in Epistemolojik İnançları

Emir’in öğrenme ve öğretme ile ilgili inançları arasındaki tutarlılık aynı zamanda onun epistemolojik inançlarını da şekillendirmiştir. Emir’in epistemolojik inançlarını belirleyen temel kavramsallaştırmalar Brezilyalı eğitim felsefecisi Freire’nin bankacı eğitim kavramsallaştırması ile fazlaca uyumaktadır. Pedagojik-epistemolojik bir bağlamda değerlendirildiğinde, Emir’in aktardığı bilgiler kişiler tarafından zamanı gelince kullanılmak üzere hafızaya depolanır. Metaforik olarak bankacı eğitim sisteminde de öğrenenler öğretmenlerden aldıkları bilgileri zihinlerine depolarlar ve merkezi sınavlarda kullanmak üzere onları çeşitli mevduat biçimleri olarak tutarlar (Freire, 2014: 58).

“Ben nasıl tanımlıyorum daha doğrusu. Bence bu tamamen yine başa döneceğim belki ama merak edilen her şeydir. Bunları edinmektir. Bunları kayıt etmektir. Uzun süreli belleğe atmak diye tanımlıyorum ben. Merak edilen her şey” (Emir 073).

Her ne kadar Emir, öğrenme ve öğretmeyi ayırıp, öğretmeyi bilgi transferi olarak algılamış olsa da, bilginin (örn., gündelik) ve de bilimsel bilginin kendisini, öğrenmenin bir sonucu olarak görmektedir. Emir bireysel farklılıkları gözeterek, bilginin nesnel bir bağlamdan çok, öznel bir boyutta olduğunu da savunmaktadır. Ancak bilimsel bilginin özellikleri Emir’e sorulduğunda O’nun pedagojik inançlarının etkisi burada da ciddi bir biçimde ortaya çıkmıştır. Örneğin, Emir “üniversite bilimini” öğrenenlere aktardığına inanmaktadır. Yani Emir kendini bilim insanı olarak görmemekte, birileri tarafından yaratılmış bilgiyi aktaran birisi olarak görmektedir.

Açıkça Emir bilgiyi kendisi yapılandırmadığından, öğrencilerinin de bilgiyi yapılandıramayacağına inanmakta ve doğrudan aktarı-

rım yaklaşımlarını benimsemektedir. O'na göre bilimsel bilginin özellikleri klasik perspektifte deneysel ve genellenmiş olması gerekmektedir. Ancak bilimsel bilginin inşası özellikli ve sistematik yöntemler gerektirdiğinden ve de bu yöntemler Emir'e yabancı olduğundan ya da O'nun dışında durduğundan, Emir bilimsel bilgiyi özel bir gruba ithaf etmiş, O ise bu bilginin aktarıcısı rolünü üstlenmiştir. Son olarak Emir bilimsel metod mitine sahiptir. Başka bir deyişle bilim sürekli bir araştırma sorusunun sorulmasıyla başlayıp, genel-geçer bazı yöntemleri izlediğimizde gerçekleşir algısı Emir tarafından sıkı sıkıya benimsenmiş bir epistemolojik inançtır.

“Bilimsel bilgi daha tabii ki biraz daha profesyonel ve ayakları yere basarak yapılması gereken bir şeydir. Bir defa genel geçer bir şey olması gerekiyor. Herkes tarafından kabul edilebilir bir şey olması gerekir. Bunun ile ilgili belli çalışmaların yapılması gerekiyor ve belli sonuçlara ulaşmak lazım. Bu ulaşılan sonuçta elde edilen her türlü bilgi ve veridir. Bilimsel bilgi” (Emir, 110).

Özetle, Selin'in bir öğretim üyesi olarak Emir'e göre daha öğrenen - ya da beceri - merkezli bir öğretimsel yaklaşıma ve algıya sahip olduğu düşünülebilir. Emir'in görüşlerinde öğretmen-merkezli öğretimsel süreçlerin birçok izi görülebilirken, Selin'in ifadelerinde ise öğreneni merkeze alıp, öğretimsel süreçleri onlarla ilerletmenin birçok yönü tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, Selin'e göre öğretim öğrenenlere yapılan bir şey değildir, öğrenenlerin bizzat kendi adına yaptığı bir şeydir, öte yandan Emir'e göre öğretim özellikli kişilerce öğrenenlere yapılan, onların süreçte fazlaca olmasını gerektirmeyen bir şeydir. Bundan sonraki kısımda ise yukarıda ayrıntılı bir şekilde ifade edilen pedagojik-epistemolojik inançların öğretim üyelerinin öğretimsel bariyerleri nasıl tanımladığını ve bunlara ilişkin atıfsal akıl yürütmelerini nasıl biçimlendirebileceği yorumlanmıştır.

Katılımcıların Bariyer Tanımlamaları ve Atıfsal Yönelimleri ile İlgili Bulgular

Katılımcılar görüşme esnasında birçok öğretimsel bariyer tanımlamışlardır ve bunlara yönelik atıfsal akıl yürütmelerini oluşturmuşlardır. Bariyerler iki kavramsal temada birleştirilmiştir: (i) Öğretimsel bariyerler, (ii) Yönetimsel bariyerler (Şekil 3 ve Şekil 4). Kavramsal temalara ait alt kategoriler ve örnek kodlar her iki katılımcı için sırasıyla Şekil 3 ve Şekil 4'de gösterilmiştir. Öğretimsel bariyerler teması Selin için üç farklı alt kategori tarafından karakterize edilirken (pedagojik problemler, sınıf yönetimi problemleri ve ölçme-değerlendirme problemleri), Emir içinse iki farklı benzer alt kategori oluşturulmuştur (pedagojik problemler, ölçme-değerlendirme problemleri). Yönetimsel bariyerlerse her iki katılımcı için *planlama-öğretim-işbirliği, mesleki gelişim desteği, bölüm içi yönetim desteği ve öğretimsel ekipmanlar* ile ilgili problemleri ifade eden alt kategorilerce karakterize edilmiştir.

Katılımcılar bariyerlerini ifade edip, atıflarını yaparlarken ciddi derecede birbirinden ayrılmışlardır. Bunlar Şekil 3 ve Şekil 4 karşılaştırıldığında daha da net görülmektedir. Her iki kavramsal tema da (öğretimsel ve organizasyonel) ortak bariyer tanımlamaları olsa da bunların sayısı oldukça azdır (%12). Öğretimsel bariyerler açısından pedagojik problemler alt kategorisinde yer alan “fonksiyonu düşük teknolojik altyapı”, “aşırı kalabalık

ve uygunsuz sınıflar” ve “alan dışı ders yükümlülüğü” ortak tanımlanan öğretimsel bariyerlerdir. Mesleki gelişim desteği problemleri alt kategorisinde “yoğun çalışma saatleri”, bölüm içi yönetim desteği problemlerinde “akademik bilgi paylaşımı olmayan meslektaşlar” ve öğretimsel ekipmanlar problemlerini yansıtan alt kategoride ise “yetersiz öğretimsel teknolojik araçlar” gibi tanımlanan organizasyonel bariyerler de katılımcılar tarafından ortak bir şekilde ifade edilmiştir. Bu bulgu açık bir şekilde bariyer tanımlamalarının pedagojik ve epistemolojik inançlara göre özelleşebildiğini göstermektedir.

Bir başka öne çıkan bulgu ise tanımlanan bariyerlerin hem miktarı hem de çeşitliliğinde oluşan farklılıklardır. Analitik kodlar şeklinde alt kategorileri oluşturan bariyerler nicelleştirildiğinde bu farklılık netleşmektedir. Selin toplamda 30 bariyeri, 24 farklı biçimde ifade ederken, Emir ise toplamda 21 bariyeri 15 farklı biçimde ifade etmiştir (Şekil 3, Şekil 4). Buradan birkaç sonuç çıkmaktadır: birincisi daha öğrenen-merkezli öğretimsel yaklaşımları tercih edip, bunu sınıf içi pratiklerine rutin bir pedagoji olarak yansıtmak daha fazlaca beklenmedik sınıf olayı doğuracaktır (Windschilt, 2002). Bu da daha fazla ve çeşitlilikte bariyer tanımlanması anlamına gelmektedir (Anderson, 1996; Anderson, 2002; Chiapetta & Adams, 2000; Kielborn & Gilmer, 1999).

Yani öğretmenler öğrenen-merkezli yaklaşımları *kullanmaya başladıkça* daha gerçekçi (içe dönük, kendi pedagojisi ile ilgili olan) bariyerlerle karşılaşmakta ya da bu daha gerçekçi bariyerler onlara görünür olmaktadır (Anderson, 1996, 2002; Colburn, 2000; C. Johnson, 2006; Johnson, 2005; Walker, 2007). Ancak bu durum Emir için geçerli değildir. Belirtildiği üzere Emir, daha düşük bir sayıda ve çeşitlilikte bariyer tanımlaması yapmıştır. Çünkü zaten öğretmen-merkezli bir yaklaşım uyguladığından bariyerler onun için görünmez olmuştur (Anderson, 2002; Johnson, 2006; Kielborn & Gilmer, 1999; Welch et al., 1981). Emir'in sınıfında, onun pedagojik-epistemolojik inançları ile aynı doğrultuda olacak şekilde, öğrenenlerle etkileşim adına beklenmedik olaylar yaşanmamaktadır. Çünkü Emir öğrenenlerin sosyal dilini göz önünde bulundurup, Selin gibi anlamın sosyal müzakeresini yapmaktansa direkt bilgi ve tecrübe aktarımını öğretimsel bir pratik olarak tercih etmiştir.

Öğretimsel bariyerler Selin'in daha çok kendisi ile ilgili olan (içe atıf yapılabilen) bariyer tanımlamalarıdır. Dolayısıyla bu tipteki bariyerlerin nedenlerinin daha çok içe atıf yapılarak, kontrollü ve sürekli olmayan tipteki nedensel atıflarla açıklanmasını beklemekteyiz (Atkinson, 1957, 1964; Weiner, 1985, 1994, 2010; Weiner & Kukla, 1970).

Selin burada *karışık* bir atıfsal akıl yürütme tipine sahiptir. Şekil 3'de görüldüğü üzere Selin hem içe dönük (daha kontrol edilebilir, geçici olabilen) hem de dışa dönük (daha az kontrol edilebilir, geçici olmayan) atıflar yapmıştır. Bunlardan bir tanesi “konu temelli pedagojik alan bilgisi” olarak tanımlanmıştır.

Açıklamak gerekirse, Selin üniversitede verilen dersin içeriği ile dersi veren öğretim üyesinin ilgili içeriğin öğretilmesindeki pedagojik repertuarının uyumsuzluğunu, “en azından kendisi adına” ciddi bir pedagojik problem olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Emir'in yaptığı bariyer tanımlamaları ve atıfsal yöne-

limleri ciddi ölçüde değişkenlik göstermektedir. Emir kendisinin pedagojik ya da öğretimsel problemlerinin tamamının dışsal kaynaklı durumlarla açıklamaktadır (Şekil 4).

“Derslerin alanlara özgü de farklı bir kodla o zaman verilmesi gerekiyor, mesela bilgisayar öğretmenliğinde ilke ve yöntem-

ler ayrı bir içeriğe sahip olması gerekiyor öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için” (Selin, 218).

Selin için maddi rutinin dışına çıkan bir başka problem ise hem öğrencilerin hem de meslektaşlarının fazlaca konu-merkezli bir pedagojik anlayış ve pratiği öğrenimsel ve öğretimsel rutinleri haline getirmiş olmasıdır.

BARIYER-ATIF İLİŞKİLERİ (SELİN)

Öğretimsel (Pedagojik) Bariyerler	Yönetimsel (Organizasyonel) Bariyerler
<p><u>Pedagojik problemlerle karşılaşıyorum, çünkü...</u></p> <p><u>Pedagojik problemler</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Alan dışı ders yükümlülüğü (OBA1) Aşırı ders hazırlık sorumlulukları (BA2) Öğrenenlerin pedagojik yetersizlikleri(BA3) Aşırı kalabalık ve uygunsuz sınıflar (OB2) Fonksiyonu düşük teknolojik alt yapı (OB3) Konu temelli pedagojik alan bilgisi* (BA6) Öğrenenlerin pedagojik inançları* (BA7) Meslektaşlarının pedagojik inançları* (BA8) 	<p><u>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Okul içi seminerlere katılım zorunluluğu (BA11) Kesintili öğretimsel süreçler (BA12) <p><u>Mesleki gelişim desteği problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Yoğun çalışma saatleri (OBA4) Çalışma ortamının uygunsuzluğu (BA14) Kendine ait çalışma ortamının olmaması (BA15) Kısıtlı akademik veri tabanları (BA16) Akademik anlamda ciddi olmayan meslektaşların varlığı (BA17) Meslektaşlarının kendilerini yalnızca öğretim üyesi olarak görmeleri (BA18) Meslektaşlarını kendilerini bilim insanı olarak değerlendirmemeleri (BA19) <p><u>Bölüm içi yönetim desteği problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Akademik etkinliklere katılamama (BA20) Yoğun bürokratik prosedürler (BA21) Uzun çalışma saatleri (BA13) Sınırlı sayıda etkinliğe katılma izninin olması (BA22) Akademik bakış açısına sahip olmayan meslektaşlar (BA23) Olumsuz sosyometrik ilişkiler (BA24) Bilgi paylaşımı olmayan meslektaşlar (OBA5) Hoşgörü sahibi olmayan meslektaşlar (BA26)
<p><u>Sınıf yönetimi problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Sınıfların kalabalık olması (OB2) Öğrenenlerle iletişim problemleri (BA9) Demorolize olmuş öğrenenler (BA10) Fonksiyonel olmayan teknolojik alt yapı (OB3) Öğrenenlerin pedagojik inançları* (BA7) 	<p><u>Öğretimsel ekipmanlarla ilgili problemlerle karşılaşıyorum, çünkü...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Yetersiz organizasyon yapısı (BA27) Yetersiz idari destek(BA28) Yetersiz öğretimsel teknolojik ekipmanlar (OBA6) Yetersiz derslik koşulları (BA30)
<p><u>Ölçme ve değerlendirme problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrenenlerin pedagojik inançları* (BA7) Meslektaşlarının pedagojik inançları* (BA8) 	

*BA: Bariyer-Atıf ilişkisi; **OBA: Ortak belirtilen Bariyer-Atıf ilişkisi

Şekil 3: Selin'in bariyer-atıf betimlemeleri.

Başka bir deyişle, Selin derslerinde çoğunlukla öğreneni merkeze alan beceri-temelli bir süreç işletmeye çalışırken, meslektaşlarının ısrarla konu-merkezli yaklaşımları öğrenenlere sürekli pratik ettirmesi, Selin için ciddi bir *asal gerilim* oluşturmaktadır. Asal gerilim Selin'in öğreneni merkeze alan beceri-temelli

süreçleri işletmesini engelleyen kişi, durum ve olaylara direnç gösterme yani karşı koyma isteğidir.

"Kesinlikle en büyük problemin öğrencilerin geleneksel yaklaşıma alıştıkları ve onu aşamadıklarıdır" (Selin, 053).

BARIYER-ATIF İLİŞKİLERİ (EMİR)

Öğretimsel (Pedagojik) Bariyerler	Yönetimsel (Organizasyonel) Bariyerler
<p><u><i>Pedagojik problemlerle karşılaşıyorum, çünkü...</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fonksiyonu düşük teknolojik alt yapı (OBA**1) Aşırı kalabalık ve uygunsuz sınıflar (OBA2) Aşırı kontrolcü dış denetleme (BA*3) Alan dışı ders yükümlülüğü (OBA3) <p><u><i>Ölçme ve değerlendirme problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> Sınavı alan öğrenci sayısı (BA5) Soru sayısı (ölçme aracının güvenilirliği) (BA6) Yetersiz sınav süresi (BA7) Ölçmede sistematik ve rastgele <i>hata</i> yapma zorunluluğu (BA8) 	<p><u><i>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> Zaman yönetimi (kısıtlılığı) (BA9) Uzayan ders saatleri (BA10) Aşırı kalabalık ve uygunsuz sınıflar (OBA2) <p><u><i>Mesleki gelişim desteği problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> Yoğun çalışma saatleri (OBA4) Plansız ders yükümlülükleri (akademik) (BA12) Aşırı kontrolcü dış denetleme (BA3) <p><u><i>Bölüm içi yönetim desteği problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> Hantal hat tipi örgüt yapısı (BA13) Plansız ders yükümlülükleri (akademik olmayan) (BA14) Yetersiz akademik gelişim desteği (BA15) Meslektaşların mesleki tükenmişliği (BA16) Mesleki etkileşimin azlığı ve yokluğu (OBA5) Mesleki paylaşımın azlığı ve yokluğu (OBA5) Meslektaşlarla kolektif çalışma azlığı ve yokluğu (BA18) <p><u><i>Öğretimsel ekipmanlarla ilgili problemlerle karşılaşıyorum, çünkü...</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fonksiyonu düşük teknolojik alt yapı (BA1) Pratik uygulamaları engelleyici > sınıf mevcudu (BA19) Öğretimsel araçların yetersizliği > sınıf mevcudu (OBA6) Hizmetlilerin yetersiz işbirliği ve hizmet desteği (BA21)

*BA: Bariyer-Atıf ilişkisi; **OBA: Ortak belirtilen Bariyer-Atıf ilişkisi

Şekil 4: Emir'in bariyer-atıf betimlemeleri.

“En büyük sebepler öğrenciler olarak görüyorum. Bir de geleneksel öğretimi kullanan diğer akademisyenler” (Selin, 077).

“Bazen öğrenciler kullandığım yöntemlere değer vermiyorlar. Çünkü alışmamışlar çağdaş yöntemlere, hep diğer hocaları geleneksel yöntemler kullandıkları için benim yaptıklarına alışmaları çok uzun sürüyor. Bir dönem sürüyor ve yeni yeni alışırken öbür dönem bir daha karşılaşmıyorum onlarla. Bazen o kadar emek vermeme rağmen onlar öğrendiklerini bile bile, yine benden onlara sınav yapmamı istiyorlar. Burada da beni çok büyük hayal kırıklığına uğrattıyor” (Selin, 123).

Emir için böyle bir durum söz konusu değildir. Çünkü aslında Emir, Selin’in asal gerilim yaşadığı öğretim görevlilerinden biridir. Kısacası Emir fazlaca konu - ya da öğretmen-merkezli süreçleri sınıflarında işlettiğinden bir öğretimsel problemle karşılaştığında bunu dışarı atıflar yaparak çözmeye çalışmakta ve de Selin için pedagojik bir bariyer oluşturmaktadır.

Bu argüman sınıf yönetimi içinde geçerlidir: Selin öğrenenlerle birlikte öğretimsel süreçlerini gerçekleştirmek için beceri-merkezli yaklaşımları sınıfında icra etmeye çalışmaktadır. Fakat sınıf mevcudunun fazlalığı beceri-merkezli öğrenmeyi tercih eden Selin için sınıfın yönetiminde problemlerin oluşmasına neden olmaktadır. Selin bu tipte bir öğretimsel bariyerin kendi kontrolünün tamamen dışında olduğunu ifade etmiştir.

“Aynen, aktif oldukları için bence birçok sorun aşılabilir ama sınıf kalabalıklığını bir türlü ben aşamadım yani çok sorun. Sınıf bu kadar kalabalık olmasa çok şeyler yapacağımı düşünüyorum” (Selin, 418).

Ancak Şekil 3’de de görüldüğü üzere Emir, herhangi bir sınıf yönetimi problemi tanımlamamıştır. Bu Emir’in pedagojik ve epistemolojik inançları göz önüne alındığında anlam kazanmaktadır. Şöyle ki, öğretmenin konuyu direkt olarak anlattığı ve aktardığı sınıflarda sınıf yönetimi problemleri oluşması daha az olasıdır (Blumenfeld, et al., 1994; Marx, et al., 1994). Çünkü Emir müzakere ya da öğrenenlerin kendi sorumluluğunu alıp üretici gücü oluşturdukları bir sınıf ortamını yaratma konusunda rutin bir pedagojik yönelime sahip değildir.

Ölçme-değerlendirme bağlamında da oldukça benzer bir argüman geçerlidir: Öğrenenlerin fazlaca konu-merkezli değerlendirilmeye tabi tutulup, ölçme ve değerlendirme adına bu yöneyleme bir pedagoji geliştirmiş olmaları Selin için ciddi çeldirici ve caydırıcı bir bariyerdir. Ötesinde, ölçme-değerlendirme adına norma-dayalı araçları sıklıkla kullanan meslektaşları da Selin’in alternatif ölçme-değerlendirme metotlarını kullanmasının önünde engel teşkil etmektedir. Başka bir deyişle, Selin’in tanımladığı ve atıf yaptığı diğer öğretimsel bariyerlerde olduğu gibi, hem Selin ve öğrenciler hem de Selin ve meslektaşları arasında çelişki içeren ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılıyor olması Selin’in daha beceri - ve süreç-merkezli ölçme-değerlendirme yapmasını zorlaştırmaktadır.

“Yüzeysel bir şey yapıp geçirmek istiyorlar. Benim ödevler diğer ödevlere göre farklı oldukları için onlar başka hocalarının ödevlerine alıştıkları için aynı mantığı yürütüp aynı şekilde yapmaya çalışıyorlar, bu da bazen benim için sorun oluyor.”

“Kesinlikle en büyük problemin öğrencilerin geleneksel yaklaşıma alıştıkları ve onu aşamadıklarıdır” (Selin, 455).

“Evet, evet kesinlikle bazı duyduğum öğrenciler bunu haksızlık görüyorlar. Direkt sınav yapılmasını düşünüyorlar. Sınav daha eşit bir ölçme aracıymış gibi görüyorlar. Yani herkese sınav yapıp, sonuçlanması gerekiyor veya bunu bazılarının işine geliyor. Sadece bir gün çalışacaklar sınava. Onlar için her hafta başka şeyler yapmak zorlayıcı geliyor ve derse sürekli katılım gerekiyor. Yaptığım yöntemlerde işlerine gelmiyor” (Selin, 510).

“En büyük sebepler öğrenciler olarak görüyorum. Bir de geleneksel öğretimi kullanan diğer akademisyenler. Ve eğer benim öğrenci sayım az olsaydı ve yeterince ders sayım az olsaydı daha çok ölçme aracı kullanabilirdim.” (Selin, 535)

Ölçme ve değerlendirme bariyerleri altında Selin için ulaşılan sonuçlar Emir için geçerli değildir. Açıkça Selin daha biçimlendirmeye dayalı (formatif, süreçte gerçekleşen) yaklaşımları kullanırken ya da problemlerle baş edip kullanmaya çalışırken, Emir özetleyici (‘summatif’, sonuç odaklı) ölçme ve değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde bariyerlerini dışsal bir yöneyleme tanımlamıştır. Emir’in pedagojik-epistemolojik inançları açıkça onun öğretimsel değerlendirme metotlarına derinden yansımıştır. Özetleyici ölçme ve değerlendirme de beraberinde, Emir adına, dışsal atıfları getirmiştir. Örneğin Emir için “sınavı alan öğrenci sayısı”, “sınavın güvenilir bir şekilde yapıp yapılmadığı” gibi problemler asıl sorunlar haline gelmiştir.

Yönetimsel bariyerler ise görüldüğü üzere (Şekil 3), Selin’in tamamen dışındadır. Bu bağlamda Selin’in atıflarının daha çok dışa yönelimli ve kendi kontrolünün dışında olmasını beklemekteyiz. Hipotez edildiği üzere yönetimsel bariyerlerin hepsi dışsal olarak belirtilmiş ve Selin’in nedensel açıklamaları dışa yönelimli, kontrol edilemeyen ve sürekli olabilecek bir şekilde oluşmuştur (Şekil 3). Çünkü bu tipteki, öğretim adına engel teşkil edici oluşumlar Selin’in kontrolünün dışındadır. Bunları yönetmek, kontrol etmek ve yönlendirmek Selin’in elinde değildir, ya da çok az kontrolündedir. Katılımcıların hem bariyer tanımlamaları hem de atıfsal akıl yürütmeleri açısından en çok ortak nokta oluşturdukları kısım yönetimsel bariyerlerdir. Bu kavramsal tema adına hipotez edildiği üzere her iki katılımcının da fazlaca dışa atıf yapması beklenmektedir. Bu şekilde de gerçekleşmiştir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde Emir’in hem daha çok kontrol edebileceği (öğretimsel bariyerler) hem de daha az kontrol edebileceği (yönetimsel bariyerler) problemlere yönelik atıfları ciddi ölçüde dışsallık taşımaktadır. Bu durum Selin için geçerli değildir. Selin daha çok kontrol edebileceği pedagojik bariyerlerle ilgili hem daha çok içe atıf yapmış hem de problemlerin kaynağını belirleme noktasında Emir’den ciddi ölçüde yukarıda da ifade edildiği üzere farklılaşmıştır. Kavramsal temalar ve onları karakterize eden alt temalarda oluşan bu tipteki bariyer tanımlamaları ve atıf yönelimlerinin, katılımcıların pedagojik-epistemolojik inançlarından ileri geldiği en azından bu çalışma itibarıyla iddia edilebilir.

Özetle, Selin karşılaştığı maddi rutin bariyerleri dışsal faktörler olarak zaten kabul etmektedir. Selin, eğer sınıfında beceri merkezli bir öğretimi icra edemiyorsa bunu, örneğin, *alan dışı ders yükümlülüğü* gibi maddi bir rutin dış belirleyiciye bağlamaktan-

sa kendi pedagojisini yani içsel bir faktörü sorgulama ve buna atf yapma yoluna gitmiştir. Başka bir deyişle Selin “Dördüncü Grup Akademisyenler” arasında yer almaktadır (Şekil 1). Ancak aynı durum Emir için geçerli değildir. Emir, Selin’in görebildiği birçok öğretimsel bariyeri kendisi adına görememekte ve dışsal atıfsal yönelimlerle öğretimsel bariyerlerini açıklama yoluna gitmişlerdir. Başka bir ifade biçimi ile bu çalışmada sunulan özel sınıflandırmaya göre Emir “İkinci Grup Akademisyenler” özelliğini göstermektedir (Şekil 1). Bu durumun temel sebeplerden biri, en azından bu çalışmada da gösterildiği üzere, katılımcıların öğretimsel pratiklerini ciddi derecede etkileyen ve belirleyen pedagojik-epistemolojik inançlarıdır.

TARTIŞMA

Çalışma katılımcı akademisyenlerin öğretimsel süreçlerde karşılaştıkları bariyerler ve sebepleri ile ilgili iki önemli hususu ortaya koymaktadır. Birincisi “öğretimsel bariyerler” ve “atıfsal akıl yürütmeler” arasındaki karşılıklı belirleyici ilişkinin katılımcı akademisyenlerin “pedagojik-epistemolojik inançlarından” etkilendiğidir. İkincisi ise öğretimsel bariyerlere yönelik atıfsal akıl yürütmelerin “aşırı dışsal” olması durumunda Emir’in “temel atf hatası” (Gilbert & Malone, 1995; Humphrey, 1985; Kennedy, 2010; Ross, 1977) yapma olasılığıdır. Bu kısımda öncelikle bu iki argüman tartışılacak ve çalışmanın diğer çalışmalarla da bir karşılaştırılması yapılacaktır. Son kısımda ise ileri araştırmalar ve uygulamalarla ilgili önerilere yer verilecektir.

Tuzgöl Dost ve Cenkseven (2007) yaptıkları geniş çaplı çalışmada (64 devlet ve 12 vakıf üniversitesinde çalışmakta olan 2.570 akademisyenin katıldığı) öğretim elemanlarının (öğretimsel) mesleki sorunlarını incelemişlerdir. Hem vakıf hem de devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin çoğu iş ortamındaki olumsuz kişiler arası ilişkilerden; sınıfların kalabalık olmasından; ders yükümlülüklerinin fazlalığından; referans materyallerinin (kitap, makale vs.) yetersizliğinden; çalışma ortamındaki internet ve bilgisayar gibi maddi olanakların yetersizliğinden olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Belirtilen bu bariyerler bu çalışmanın öne çıkan bulgular ile de paralellik göstermektedir.

Diğer taraftan araştırmanın (Tuzgöl Dost ve Cenkseven, 2007) politik bariyerleri olarak öne çıkan ekonomik sıkıntılar, kadro atamalarındaki haksız uygulamalar, yurt dışında akademik çalışma olanaklarının sınırlılığı, uluslararası yayın yapma güçlüğü, yabancı dil sorunu ve kadroya atama ölçütlerinin yüksekliği akademisyenler tarafından yükseköğretimde karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir. Belirtilen sorunlar bu çalışmada katılan akademisyenler tarafından sorun olarak ifade edilmiştir.

Başka bir çalışmada, Doğan (2013) yeni kurulan (2006 yılından sonra) üniversitelerin sorunlarını araştırmak için 150 öğretim üyesine “Akademisyenlerin Sorunları Ölçeği” uygulamıştır. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde çalışmaya katılan öğretim elemanlarının tamamı akademik çalışma yapmak için yeterli zamanları olmadığını belirtmişlerdir. Akademisyenlerin %90’ı üniversitelerde bürokrasinin bir sorun olduğunu ve öğretim elemanları arasında mesleki işbirliği ve dayanışmanın azaldığını, %70’i ders yükü fazlalığının olduğunu; %64’ü yöne-

timsel sorunlar olduğunu ve %40’ı da araç-gereç yetersizliği durumlarını sorun olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmanın katılımcıları ise benzer bir şekilde yoğun çalışma saatlerini, aşırı ders yükümlülüklerini, bilgi paylaşımı konusunda sağduyulu davranmayan meslektaşlarını, fonksiyonu düşük teknolojik alt yapı sorunlarını, aşırı kalabalık ve uygunsuz sınıfları “ortak bariyerler” olarak tanımlamışlardır. Benzer bir şekilde, Doğan’ın (2013) bulguları ile nitel bir çalışma olması nedeniyle yüzdelik olarak kıyaslan(a)masa da sorunların nedenleri açısından kıyaslandığında bu çalışmanın bulguları ile belli bir dereceye kadar paralellik gösterdiği görülmektedir.

Genel olarak araştırmacılar akademisyenlerin karşılaştığı klasik bariyerleri (ör., kalabalık sınıflar, ağır ders yükümlülükleri, ekonomik sıkıntılar, iş ortamındaki olumsuz kişiler arası ilişkiler ve iş ortamındaki internet ve bilgisayar olanaklarının yetersizliği, öğrencilerle ilgili sorunlar vb.) tanımlama yoluna gitmişlerdir (Murat, 2003; Tuzgöl Dost & Cenkseven, 2007; Doğan, 2013; Artut, 2008; Yılmaz, 2010). Bu çalışmanın özellikli ilgi alanı ise diğer çalışmaların çoğunluğunda olduğu gibi klasik öğretimsel bariyerlerin betimlenmesi ile ilgili olmayıp; bunlara (karşılaşılan bariyerlere) yönelik yapılan atıfların pedagojik-epistemolojik inançlardan nasıl etkilendiğinin belirlenmesidir. Özellikle bu çalışmada yer alan katılımcılardan öğrenen-merkezli anlayışa sahip olan Selin’in belirttiği *konu temelli pedagojik alan bilgisi, öğrenenlerin pedagojik inançları ve meslektaşlarının pedagojik inançları* gibi daha pedagojik eğilimli olan sorunlar büyük ölçekli yapılan araştırmalarda bulgulanmamıştır (Murat, 2003; Tuzgöl Dost & Canseven, 2007; Artut, 2008; Doğan, 2013). Dolayısıyla bu çalışma akademisyenlerin karşılaştıkları öğretimsel bariyerleri politik ya da bürokratik perspektiflerden değil, pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri perspektifinden incelemektedir.

Katılımcı akademisyenlerin pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri incelenerek Selin’in daha öğrenen-merkezli, Emir’in ise daha öğretmen-merkezli inanç sistemine sahip olduğu bulgularda gösterilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların kendi öğretimsel süreçlerinde karşılaştıkları bariyerler de tespit edilmiştir. Bulgular genel olarak, Emir’in *daha az sayıda ve çeşitlilikte* bariyer tanımlaması yaptığını işaret etmektedir. Ötesinde, Emir öğretimsel süreçlerinde “sınıf yönetimi” ile ilgili herhangi bir öğretimsel bariyerle karşılaşmadığını açıkça belirtmiştir (Anderson, 2002; Kielborn & Gilmer, 1999; Yoon et al., 2011). Ek olarak Emir, öğretimsel bariyerlerine yönelik atf yaparken daha “dışa yönelimli” olma eğilimindedir. Bu önemli bir bulgudur. Anderson (2002) yaptığı çalışmada öğretimsel faaliyetleri yükümlenen kişilerin öncelikle herhangi bir öğretimsel bariyer tanımlamadığını, tanımlasa dahi bunlara yönelik atıfların fazlaca dışsallık taşıdığını belirtmiştir. Başka bir deyişle, Anderson (2002) akademisyenlerin hakikatli öğrenen-merkezli süreçler işlettiğinde ise karşılaşılan öğretimsel bariyerlerin çeşitlendiğini ve atıfların ise daha pedagojik - ya da birey-temelli olduğunu rapor etmiştir.

Selin ise *daha fazla sayıda ve çeşitlilikte* bariyer tanımlaması gerçekleştirebilmiştir. Emir’den farklı olarak “sınıf yönetimi” ile ilgili daha öğrenen-merkezli süreçleri uygulamak istediğinde ciddi öğretimsel bariyerlerle karşılaştığını da ifade etmiştir. Öte

yandan Selin öğretimsel bariyerlere yönelik atflarını belirtirken daha “içe yönelimli” olma eğilimindedir. Emir ve Selin arasındaki bariyer-atf ilişkisi kapsamında oluşan farklılıklar çeşitli açılardan yorumlanabilir. Alan yazın öğreticilerin öğrenen-merkezli süreçleri kullandıkça daha gerçekçi (pedagoji-temelli, bireye ait olan) öğretimsel bariyerlerle karşılaşabileceğini iddia etmektedir (Anderson, 2002). Gerçek öğretimsel bariyerlerle bu çalışma bağlamında ifade edilen nokta onların kendi kontrol edebildiği ve kendileri ile ilgili olan öğretimsel bariyerlerdir. Açıklamak gerekirse, öğrenen-merkezli öğretimsel süreçler uygulanırken, akademisyenler bariyerleri kendi pedagojik yetersizlikleri ile eşleyebilirler. Ötesinde, akademisyenlerin ileriye ya da daha öğrenen-merkezli yaklaşımlara doğru değişen pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri bariyer ve atf betimlemelerini dönüştürebilecektir. Öğretmen-merkezli öğretimsel süreçlerin gizlediği tüm bariyerler öğreticiler öğrenenlere sınıfta oluşturulan öğrenme ürününe entelektüel katkıda bulunma şansı verdiğinde açığa çıkıp, görünür hale gelmiş somut ya da gerçek bariyerler olarak betimlenebilecektir.

Bu çalışmada yukarıda yer alan tezlere yönelik bazı durumlar tespit edilebilmiştir. Selin öğretmen-merkezli pedagojik-epistemolojik inanç sistemlerine sıkı sıkıya bağlanmış ve pratiklerini bu yönde devindiren meslektaşlarını ve öğrencilerini, dilediği öğrenen-merkezli süreçlerin işletme noktasında en ciddi bariyer olarak ifade etmiştir. Aksine, Emir’in ise karşılaştığı bariyerlerin kaynağını aşırı bir dışsallık taşıyacak şekilde tanımladığı görülmüştür (Ho, 2004; Mavropoulou & Padelidi, 2002; Poulou & Norwich, 2000; Soodak & Podell, 1994). Örneğin Selin karşılaştığı öğretimsel bariyerleri şu şekilde özetlemiştir:

“En büyük sebepler öğrenciler olarak görüyorum. Bir de geleneksel öğretimi kullanan diğer akademisyenler” (Selin, 413).

Selin daha ileri ya da öğrenen-merkezli bir öğretimsel süreci işletmeye çalışırken, *karşı pedagojik-epistemolojik yerleşik inanç sistemleri*, Selin’e karşı bir sınıf içi pratik oluşturmaktadır. Öte yandan böyle bir durum Emir tarafından hiç hissedilmemiştir. Çünkü Emir, Selin gibi bir pedagojik düşünme ve davranma biçimine sahip değildir. Özetle, bariyer-atf ilişkisi pedagojik-epistemolojik inanç sistemlerince yönetilebilmektedir. Bu bulgu özellikle Ho’nun (2004) yaptığı çalışma ile ciddi derecede örtüşmektedir. Ho (2004) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin atflarının onların pedagojik akıl yürütme, pedagojik karar verme ve pedagojik eyleme geçme noktasında oldukça önem arz edip, belirleyici olduğunu bulmuştur.

Bu çalışmadaki ikinci önemli husus ise *temel atf hatasının* varlığının sorgulanmasıdır. Temel atf hatası şu tezleri teorileştirir: insanlar çevrelerinde meydana gelen olayları açıklamaya çalışırken diğerlerinin davranışları ya da diğer etmenlerle ilgilenir; dış etmenleri fazlaca önemseyip, iç etmenleri az önemseme yoluna gidebilirler. Temel atf hatasının başka bir yönü ise, kişiler *durumsal ya da bağlamsal* atfsal akıl yürütmeler içinde olduklarının farkında ol(a)mayabilirler (Gilbert & Malone, 1995; Humphrey, 1985; Kennedy, 2010; Ross, 1977; Soysal & Radmard, 2016). Bu çalışma adına temel atf hatası teorisi şöyle çalışabilir: kişiler bariyerlerin içinde buldukları bağlamla ilgili olmadıklarını varsayabilirler. Yani teknolojik altyapı ya da

çalışmayan teknolojik araçların varlığı aslında sadece o bağlam için geçerlidir. Başka bir kurumda bu tipte bariyer tanımlamaları olmayabilir. Çünkü teknolojik alt yapı tamdır ve kişiler öğretimsel süreçlerini sağlıklıca ilerletebilirler. Ancak atfların bağlam ya da içinde bulunulan durumdan etkilendiğinin farkında olunmaması hem atfları aşırı dışsallaştırabilir hem de kişileri ciddi bir ümitsizliğe götürebilir (Albaili, 1998; Mezulis, Abramson, Hyde & Hankin, 2004; Miller & Ross, 1975). Tüm bunlar düşünüldüğünde bu çalışmada Emir’in temel atf hatası yapmış olabileceği, Selin’in ise bu tipte bir akıl yürütme hatasından kaçınabildiği düşünülmektedir. Bu durum bu çalışmada farklı biçimlerde kendini göstermektedir. Selin içinde bulunduğu durumların değişeceği konusunda daha ümitli ve değiştirmeye konusunda daha kararlı görünürken, Emir adına böyle bir durumdan bahsedilememektedir.

“Aynen, aktif oldukları için bence birçok sorun aşılabılır ama sınıf kalabalıklığını bir türlü ben aşamadım yani çok ciddi sorun. Sınıf bu kadar kalabalık olmasa çok şeyler yapacağımı düşünüyorum” (Selin, 043).

“Vazgeçmiyorum ve hiç bir zaman vazgeçmeyeceğim. Ama beni kesinlikle yoruyor. Sürekli daha pratik yolunu arayış içindeyim” (Selin, 212).

“Her zaman değil şöyle düşünüyorum zamanla aşılabılır sınıf yönetimiyle ilgili problemler” (Selin, 196).

Yukarıdaki alıntılarda, Selin açıkça yaptığı dışsal atfların içinde bulunulan bağlam ya da durum ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu tip bir atfsal akıl yürütme açıkça Selin’de daha uygun olan davranışın (öğrenen-merkezli öğretimsel süreçleri bariyerlerin varlığında da sürdürme motivasyonu) sürdürülmesinde önemli bir pozitif direnç gösteren etmen olarak ele alınabilir. Emir için ise daha karamsar bir pedagojik tablo söz konusu olabilir. Aşırı dışsal atfların olduğu ve karşılaşılan bariyerlerin kalıcı olduğu (bağlamdan ya da durumsallıktan kopuk olması olayı) düşünme sistemlerinde “öğrenilmiş çaresizlik” tepkisinin ortaya çıkması oldukça muhtemeldir (Cheung, 2000; Cheung & Kwok, 1998). Tüm bu sistemler bir zincir ve kısır reaksiyon şeklinde çalışmaktadır: kişi aşırı dışa atf yapar > durumsallık ve bağlamsallık unutulur > atfların doğası sürekli-değişmeyecek biçimde tanımlanır > değişimin söz konusu olmadığı düşünüldüğünden çaresizlik öğrenilir > çaresizliğin çeşitli sonuçları kendine hizmet eden önyargı şeklinde kendini gösterir > kişiler bariyerlerle uğraşma değil, onlarla birlikte yaşama eğilimi gösterirler (Heine & Hamamura, 2007; Mezulis, et al., 2004; Miller & Ross, 1975; Soysal & Radmard, 2016).

SONUÇ

Yukarıdaki argümanlar eşliğinde bu çalışma adına çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle metot kısmında da bahsedildiği üzere bu bir durum çalışmasıdır. Dolayısıyla bu çalışma genelleme kaygısı olmaksızın hissedilen sorunun kendi bağlamı içinde derinlemesine incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Daha büyük örneklem gruplarının kullanıldığı çalışmalarda, yukarıda çeşitli teorilerle desteklenmeye çalışılan argümanlar deneysel tarzlarla test edilebilirler. Yalnız bu çalışmanın sonuçlarının da genelleme olasılığı vardır. Nitel araştırma paradigması ile

verilerin toplanıp, analiz edildiği bir çalışmanın temel çıktıları yazarlar tarafından değil, okuyucular tarafından genellenir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 1980). Şöyle ki, dış okuyucular bu çalışmanın bağlamını ya da araştırmaya katkı veren akademisyenleri kendi bağamlarına ya da kendilerine benzetirlerse, araştırma çıktıları kendilerine genellebilirler (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998). Dolayısıyla Metot kısmında hem katılımcılar hem de çalışmanın gerçekleştirildiği üniversite bağlamı derinlemesine tanımlanmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına göre Emir temel atfı hatası yapıyor olabilir. Ancak çalışmayı yürüten araştırmacıların Emir'in içinde bulunduğu durumu değerlendirdiğinde görülen aşırı dış atfların sebebinin tamamen onun pedagojik-epistemolojik inançları ile açıklıyor olması başka bir temel atfı hatasıdır. Dolayısıyla Emir'in atfları her ne kadar ciddi bir dış yönelim gösterse de onun bu atfsal yönelimde olmasının sebeplerinin sadece onun pedagojik inanç sistemi ile belirlenmemesi yerinde olacaktır. Desteklemek gerekirse, Emir'in içinde bulunduğu bağlam ya da zorlayıcı durumsallıkları değiştiğinde Emir'in atfsal tipolojilerinin değişip, değişmeyeceğine yönelik herhangi bir bulgu yoktur. Bu durumun gözlemlenmesi ve veriye dayalı akıl yürütmenin yapılması için daha deneysel bir tarzda gerçekleştirilmesi gereken bir çalışmaya ihtiyaç duyulabilir.

Atflar ve pedagojik-epistemolojik inançlar bu çalışmada akademisyenlerin psikolojik ve pedagojik olarak öğretimsel bariyerleri ifade etme yönelimlerini değiştirip, etkileyebilir. Ancak akademisyenler atflarının yönelimlerinin aşırı dışa bağımlı olduğunun farkında olma gibi zorunlu bir duruma sahip değildir. Yani *atfsal farkındalık* (Fosterling, 1985; Hunter ve Perry, 1996) ancak kişilerin atflarla yüzleştirmesi ile kendini gösterebilen bir olgudur (Ruthig et al., 2004). Dolayısıyla atfsal akıl yürütmelerin sonuçlarının aşırı dışsallaştığı bir durumda atfsal farkındalık eğitimlerinin düzenlenmesi kişilerin karşılaştığı öğretimsel bariyerlere yönelik daha rasyonel ve sağlıklı neden-sonuç açıklamaları için düzenleyici ve denetleyici etki sağlayabilecektir (Pintrich & Schunk, 2002). Atfsal farkındalıkların düzeylerinin bireylere göre nasıl farklılaştığının netleştirilmesi adına da bu çalışmada özellikle sunulan "Hiyerarşik öğretimsel bariyer sınıflandırması" (Şekil 1) kullanılabilir. Bu tipte yüksek kalitede hazırlanmış ve uygulanmış eğitimler üniversite sistemlerinin sürdürülebilirliği, daha özgürleşimci ve otonom davranışları sıklıkla sergileyebilen akademisyenlerin yetişip, gelişmesi açısından son derece önem taşıyabilir (Gedikoğlu, 2013; Doğan, 2015).

KAYNAKLAR

- Albaili, M. A. (1998). Goal orientations, cognitive strategies and academic achievement among United Arab Emirates college students. *Educational Psychology, 18*, 195-203.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development, 27*, 129-137.
- Anderson, R. D. (1996). *Study of curriculum reform*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: what research says about inquiry? *Journal of Science Teacher Education, 13*(1), 1-12.
- Artut, K. (2008). Üniversitelerde öğretim görevlilerinin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 6*(23), 50-69.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ayas, A. (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Özbay* (Ed.). *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu* (pp. 157-171). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Balcı, A. (1999). Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers, and parents from four selected school in Ankara. *Unpublished doctoral dissertation*, Middle East Technical University, Ankara.
- Ball, D. L. (1990). Reflections and deflections of policy: The case of Carol Turner. *Educational Evaluation and Policy Administration, 12*, 247-259.
- Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S., Marx, R.W., & Soloway, E. (1994). Lessons learned: How collaboration helped middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal, 94*(5), 539-551.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's beliefs system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 40*(9), 835-868.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: A case study of teacher change. *Science Education, 75*(2), 185-199.
- Boyer Commission, (1999). *Reinventing undergraduate education: a blueprint for America's research universities*. Stony Brook, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Capalle, E., & Weinstein, R. (2001). Turning around reading achievement: predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 758-771.
- Caprara, G., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 525-534.
- Cheung, C. K. (2000). Study as a source of life satisfaction among university students. *College Student Journal, 34*, 79-95.
- Cheung, C. K., & Kwok, S. T. (1998). Activities and academic achievement among college students. *The Journal of Genetic Psychology, 159*, 147-162.
- Chiapetta, E., & Adams, E. (2000). *Towards a conception of teaching science and inquiry: The place of content and process. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. New Orleans.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: new roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 37*, 916-937.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope, Special Issue, 42-44*.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(2), 108-116.

- Doğan, D. (2015). Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında hesap verilebilirlik ve akademik özgürlük. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Education Commission (2000). *Learning for life, learning through life: reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Government Printer.
- Fosterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (11.baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 179-183.
- Gilbert, D. T., & Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin*, 117(1), 21-38.
- Gipps, C., & McCallum, B. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning. *The Curriculum Journal*, 10(1), 123-134.
- Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Güven, I. (2008). Teacher education reform and international globalization hegemony: issues and challenges in Turkish teacher education. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 2(4), 324-333.
- Hashweh, M. (2005) Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292.
- Hunter, A. J., & Perry, R. P. (1996). *Attributional retraining: Identifying at-risk students before admission to university*. Paper presented at the XXVI International Congress of Psychology, Montreal: QC, Canada.
- Heine, S. J., & Hamamura, T. (2007). In search of East Asian self-enhancement. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 1-24.
- Ho, I. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviour. *Educational Psychology*, 24, 375-391.
- Hodson, D. (1993). Philosophic stance of secondary school science teachers, curriculum experiences, and children's understanding of science: Some preliminary findings. *Interchange*, 24(1&2), 41-52.
- Humphrey, R. (1985). How work roles influence perception: Structural cognitive processes and organizational behavior. *American Sociological Review*, 50(2), 242-252.
- Johnson, D. (2005). Challenges to Implementing Inquiry: In the Senior Science Classroom. *Research Report, Project #121:2005*.
- Johnson, C. C. (2006). Effective Professional Development and Change in Practice: Barriers Science Teachers Encounter and Implications for Reform. *School Science and Mathematics*, 106(3), 150-161.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kennedy, M. M. (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: a handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keys, C. W., & Bryan, L. A. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(69), 631-345.
- Kielborn, T. L., & Gilmer, P. J. (1999). *Meaningful science: Teachers doing inquiry teaching science*. Tallahassee, FL: SERVE.
- Kim, J. W. (2004). Education reform policies and classroom teaching in South Korea. *International Studies in Sociology of Education*, 14(2), 125-145.
- Koç, Y., Işıksal, M., & Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, (8)1, 30-39.
- Ladewski, B.J., Krajcik, J.S., & Harvey, C.L. (1994). A middle grade science teacher's emerging understanding of project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94(5), 499-515.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Levitt, K. E. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86, 1-22.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maor, D. & Taylor, (1995) P.C. Teacher epistemology and scientific inquiry in computerized classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(8), 839-854.
- Mavropoulou, S., & Padelidiu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behavior problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22, 191-202.
- Mellado, V., Bermejo, M. L., Blanco, L. J., & Ruiz, C. (2007). The classroom practice of a prospective secondary biology teacher and his conceptions of the nature of science and of teaching and learning science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 37-62.
- McPherson, M. B., & Young, S. L. (2004): What students think when teachers get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for teacher anger? *Communication Quarterly*, 52(4), 357-369.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezulis, A.H., Abramson, L.Y., Hyde, J.S., & Hankin, B.L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*, 130(5), 711-747.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004a). *Müfredat Geliştirme Süreci: Program Geliştirme Modeli Çerçevesinde Yapılan Çalışmalar*. Ankara, Türkiye: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004b). *Tebliğler Dergisi (MEB Resmi Bülteni)*, 67(2562). Ankara, Türkiye: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004c) *Tebliğler Dergisi (MEB Resmi Bülteni)*, 67(2563), Ankara, Türkiye: MEB

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004d) *Tebliğler Dergisi (MEB Resmi Bülteni)*, 67(2566), Ankara, Türkiye: MEB
- Munby, H., Cunnigham, M., & Lock, C. (2000). School science culture: a case study of barriers to developing professional knowledge. *Science Education*, 84, 193–211.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 25-34.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Newman, W. J., Abell, S. K., Hubbard, P. D., McDonald, J., Otaala, J., & Martini, M. (2004). Dilemmas of Teaching Inquiry in Elementary Science Methods. *Journal of Science Teacher Education* 15(4), 257-279.
- Olson, J. (1981). Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation. *Instructional Science*, 10, 259-275.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları* (The problems of teacher training in Turkey). *SETA Analiz Dergisi*, 17, 7-26. Retrieved from <http://arsiv.setav.org/public/HaberDetay.aspx?Dil=tr&hid=19942&q=turkiye-de>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education, teacher and classroom influences*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc. Pop, M. M., & Turner, J. E. (2009). To be or not to be...a teacher? Exploring levels of commitment related to perception of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 683-700.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers’ casual attributions, cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavior difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.
- Pozuelos, F., González, G. T. & de León, P. C. (2010). Inquiry-based teaching: teachers’ conceptions, impediments and support. *Teaching Education*, 21(2), 131-142.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 173-220. Roehrig, G., & Luft, J. (2004). Constraints experienced by beginning secondary science teachers in implementing scientific inquiry lessons. *International Journal of Science Education*, 26(1), 3-24.
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 1–23.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers’ metaphorical images of selves and comparing them those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers’ thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88, 44-51.
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson L., Yager R., Craven J., Tillotson J., Brunkhorst H., Twiest M., Hossain K., Gallagher J., Duggan Haas D., Parker J., Cajas F., Alshannag Q., McGlamery S., Krockover J., Adams P., Spector B., Laporta T., James B., Rearden K., & Labuda, K. (1999). Beginning teachers: beliefs and classroom actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930–954.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29, 37-41. <http://turkyurdu.com.tr/2257/ogretmenyeterliliklerini-yeniden-dusunmek.html>
- Tobin, K., & Tippins, D. J. (1996). Metaphors as seeds for conceptual change and the implementation of science teaching. *Science Education*, 80(6), 711–730.
- Tuzgöl Dost, M., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar (teacher training and its issues in Turkey). *Abece Dergisi*, 235-236. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme>
- Walker, M. D. (2007). *Teaching inquiry-based science - a guide for middle and high school teachers*. LaVergne, TN: Lightning Source.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2011). Teachers’ profiles of professional engagement and career development in Australia and the U.S. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.
- Welch, W. Y., Klopfer, L. E., Aikenhead, G. L., & Robinson, J. T. (1981). The role of inquiry in science education: analysis and foundations. *Science Education*, 65, 33-50.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage. In Hamilton.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 73-84). New York: Guilford.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.

Windschitd, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131-175.

Soysal, Y., & Radmard, S. (2017). An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching. *Educational Studies*, 43(2), 186-209, DOI: 10.1080/03055698.2016.1248903.

Yılmaz, K. (2010). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm öneriler: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 297-332.

Yoon, H.-G., & Kim, M. (2010). Collaborative reflection through dilemma cases of science practical work during practicum. *International Journal of Science Education*, 32(3), 283-301.

Yoon, H., Joung, Y. J., & Kim, M. (2011). The Challenges of Science Inquiry Teaching for Pre-Service Teachers in Elementary Classrooms: Difficulties on and under the Scene. *Research in Science Education*, 42, 589-608.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

EK-1

ÖĞRENME, ÖĞRETME ve EPİSTEMOLOJİK PEDAGOJİK İNANÇLAR GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

1. Sizce öğrenme nedir? Lütfen açıkla mısınız?
2. Öğrenme olarak algıladığınız/adlandırdığınız bir süreci ya da tecrübenizi anlatır mısınız?
3. Sizce öğrencileriniz nasıl öğrenir? Onların öğrendiğine tanık olduğunuz bir durumdan bahsedebilir misiniz?
4. Sizin öğretileriniz ile öğrencilerinizin öğrenmesi birbirinden farklılık gösterir mi, ya da benzerlikler var mıdır? Lütfen açıkla mısınız?
5. Sizce öğretme nedir? Lütfen açıkla mısınız?
6. Siz nasıl öğretirsiniz? Lütfen örneklerle ve anekdotlarla açıkla mısınız?
7. Sizce bilgi nedir? Lütfen açıkla mısınız?
8. Sizce bilimsel bilgi nedir? Lütfen açıkla mısınız?
9. Bilgi ve öğrenme arasında herhangi bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıkla mısınız?
10. Bilimsel bilgi ve öğrenme arasında herhangi bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıkla mısınız?
11. Bilim insanları ve sizin öğrenmeniz arasında benzerlikler veya farklılıklar olduğunuz düşünüyor musunuz? Lütfen açıkla mısınız?
12. Bilim insanları ve öğrencilerinizin öğrenmesi arasında benzerlikler veya farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıkla mısınız?

EK-2

ÖĞRETİMSSEL BARIYERLER VE ATIFSAK AKIL YÜRÜTMELER GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Kategoriler	SORU İFADELERİ
TEKNİK BARIYERLER	
Öğretimsel Beceriler	<p>Alan Bilgisi MQ*: Sizce sahip olduğunuz alan bilgisi düzeyi, yükümlendiğiniz öğretimsel süreçleri gerçekleştirmeniz için herhangi bir engel teşkil ediyor mu? [Evet ise: Lütfen bunları anektodik örneklerle açıkla mısınız? Cevap 'Hayır' ise aşağıdaki sorulara geçilir] PQ**: Alanınızla ilgili olmak şartıyla, temel yeterliliklerden farklı olacak şekilde ne türde özel bilgiler ya da becerilere sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz? ATQ***: Öğretimsel süreçlerde alan bilgisi yeterliliğiniz ile ilgili bir sorun, engel, bariyer oluştuğunda bu sizce hangi sebepten/sebeplerden kaynaklanmaktadır? Pedagojik Bilgi MQ: Ders içeriklerinizin öğrenenler tarafından daha anlaşılır hale getirilmesi için ne gibi öğretimsel yaklaşımlar, stratejiler, teknikler, modeller vs. kullanıyorsunuz? PQ: Bahsettiğiniz öğretimsel yaklaşımları (i.e., stratejileri, teknikleri, modelleri, metotları) kullanırken herhangi bir engelle/zorlukla/bariyerle karşılaştığınız oluyor mu? Cevap evet ise: Bunlar nelerdir? Lütfen bir ya da birkaç örnek verebilir misiniz? ATQ: Sizce bu bariyerlerin sebebi/sebepleri neler olabilir? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız.</p>
Sınıf Yönetimi ve Öğretmenler & Öğrenenler için yeni roller	<p>Sınıf Yönetimi Sorunları MQ: Öğretimsel süreçlerde sınıf yönetimi sorunları ile karşılaşıyor musunuz? MQ [Alternatif]: Sınıf yönetimi sizce öğretimsel süreçlerde karşılaştığınız bir problem/öğretimsel bariyer/engel/zorluk olarak görülmeli midir? Cevap evet ise: PQ: Karşılaştığınız sınıf yönetimi sorunlarına yönelik sınıf içinden örnekler verebilir misiniz? ATQ: Sizce bahsettiğiniz sınıf yönetimi problemlerinin (sınıf yönetimi ile ilgili olan öğretimsel bariyerlerin) kaynağı (öğrenciler, sınıf mevcudu vs.) ne/neler olabilir? Lütfen açıklayınız.</p>
Ölçme-Değerlendirme Sorunları	<p>Yeni/Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Çatışkılar MQ: Öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? / Öğrenme çıktıları öğrenenler adına ne gibi yaklaşımlarla değerlendiriyorsunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız. SQ: Öğrenme çıktıları belirleme aşamasında ne gibi problemlerle karşılaşıyorsunuz? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız? ATQ: Sizce ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştığınız bariyerlerin/sorunların/problemlerin kaynağı/kaynakları (sebebi/sebepleri) neler olabilir? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız.</p>
Planlama, Öğretim ve İşbirliği için Zaman Yönetimi	<p>MQ: Yükümlendiğiniz derslerin sınıf içi süreçleri (i.e., etkinlikler, aktiviteler, okumalar etc.) için 'ders planlamalarını' yapıyor musunuz? Kısaca bu öğretimsel planlamalardan bahsedebilir misiniz? PQ: Dersleriniz kaç dakika sürüyor? Genel bir ortalamadan bahsedebilir misiniz? PQ: Size ders için ayrılan süre ders içi süreçleri bütünüyle yerine getirmeniz için yeterli oluyor mu? Lütfen açıkla mısınız? ATQ: Ders planlamaları ve öğretimsel süreçler için zamanın kontrolünde çeşitli engellerle/sorunlarla/bariyerlerle karşılaşıyor musunuz? PQ: Sizce bu bariyerlerin/sorunların/problemlerin kaynağı/kaynakları (sebebi/sebepleri) neler olabilir? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız.</p>
Yetersiz mesleki gelişim desteği	<p>MQ: Yakın zamanda alanınızla ilgili ve pedagojik bilginizi (içerik bilgisi, program bilgisi, ölçme değerlendirme eğitimleri, etc.) geliştirecek yönde eğitimler, çalıştaylar, seminerler vb. etkinliklerden hangisi yada hangilerine katıldınız? [Cevabınız Evet ise kaç tane ve neler olduğununsöyley misiniz?] MQ: Mesleki gelişiminiz için yeterli ve gerekli derecede (akademik, finansal, etc.) destek gördüğünüzü düşünüyor musunuz? ATQ: Çalıştığınız kurumda sizin akademik açıdan gelişmenizi engelleyecek ya da kısıtlayacak faktörler neler olabilir? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız.</p>

BAĞLAMSAK BARİYERLER	
Bölümiçi Yönetim ve Destek	<p>MQ: Daha verimli ve etkili öğretimsel süreçler için yönetim yapısında bulunan meslektaşlarınız size ne gibi olanaklar ve destekler sağlıyorlar? Lütfen mümkünse örneklerle açıklayınız.</p> <p>ATQ: Yönetim yapısında bulunan meslektaşlarınızdan destek alma ve onların size olanak sağlaması konusunda engelleriniz/sorunlarınız/problemlerinizi oluyor mu? Lütfen mümkünse örneklerle açıklayınız.</p> <p>MQ: Daha verimli ve etkili öğretimsel süreçler için akademi yapısında bulunan meslektaşlarınız sizinle yeterli ve gerekli derecede işbirliği içerisinde oluyorlar mı? Lütfen mümkünse örneklerle bu sorunların sebebinin/sebeplerinin (kaynağının/kaynaklarının) neler olabildiğini açıklayınız.</p> <p>ATQ: Meslektaşlarınızdan destek alma ve onların size olanak sağlaması konusunda engelleriniz/sorunlarınız/problemlerinizi oluyor mu? Lütfen mümkünse örneklerle bu sorunların sebebinin/sebeplerinin (kaynağının/kaynaklarının) neler olabildiğini açıklayınız.</p>
Öğretimsel Ekipmanların Kıtılığı	<p>MQ: Derslerinizi etkili ve verimli bir şekilde yürütmek için kaynakları yeterli ve gerekli bir şekilde (sınıf alanı, zaman, alan, laboratuvar, oda, teknolojik teçhizat, etc.) elde edebiliyor musunuz/elde etme imkanınız var mıdır? Lütfen açıklayınız.</p> <p>PQ: Sınıf mevcudunun sizin öğretimsel süreçleriniz için uygun olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.</p> <p>PQ: Dersliklerin genel şartlarının (büyüklük, teknolojik donanım, mimari, yapı, etc.) sizin öğretimsel süreçleriniz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.</p> <p>ATQ: Öğretimsel ekipman ve olanakların size ders içi süreçleri gerçekleştirme noktasında engeller/sorunlar/bariyerler çıkardığını/teşkil ettiğini düşünüyor musunuz? Lütfen mümkünse örneklerle bu sorunların sebebinin/sebeplerinin (kaynağının/kaynaklarının) neler olabildiğini açıklayınız.</p>