

T.C  
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**GERİ BİLDİRİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Halil İbrahim KAYA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ  
Yrd. Doç. Dr. M. Zeki İLGAR**

**KARS - 2005**

**T.C.**  
**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GERİ BİLDİRİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Halil İbrahim KAYA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**  
**Yrd. Doç. Dr. M. Zeki ILGAR**

**KARS - 2004**

## Kabul ve Onay Sayfası

Halil İbrahim KAYA' nın Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığı " İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Geribildirime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi " adlı bu çalışma, yapılan tez savunması sınavı sonunda jüri tarafından Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği uyarınca değerlendirilerek oy ..... *birliği* ..... ile kabul edilmiştir.

17.02/2005

	Adı Soyadı	İmza
Başkan	<i>Y. Doç. Dr. M. Zeki İlgar</i>	<i>[Signature]</i>
Üye	<i>Doç. Dr. S. S. ALBABA</i>	<i>[Signature]</i>
Üye	<i>Yrd. Doç. Dr. Cengiz YANIKLIAN</i>	<i>[Signature]</i>
Üye	.....	.....
Üye	.....	.....

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun *13.../04/2005* tarih ve *2005.../...04* sayılı kararıyla onaylanmıştır.

*[Signature]*  
*Doç. Dr. Mitat ŞAHİN...*

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin geribildirim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesini yapmak ve çıkan sonuçlara göre öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın evreni 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında Kars Merkez İlköğretim Okullarında 78 bayan, 76 erkek öğretmenden ve Ardahan Merkez İlköğretim Okullarında 22 bayan, 27 erkek olmak üzere toplam 100 bayan 103 erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın kuramsal boyutu literatür taraması olarak yapılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın veri alt problemlere, ilgili kaynaklara dayanarak ve Erişen (1997) tarafından “Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışları Yerine Getirme Derecelerini” belirlemek amacıyla geliştirilen ve Oral (2000) tarafından “Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını” belirlemek amacıyla çalışmaya uyarlanan anket yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin geri bildirim hakkındaki görüşlerinin değerlendirmeleri yüzde, frekans, t değeri ve varyans analizi istatistiksel işlemleri kullanılarak ortaya konmuştur.

Araştırma bulguları, örnekleme oluşturan ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin geribildirim davranışlarını yeterli düzeyde kullandıklarını; bayan öğretmenlerin geribildirim davranışlarını erkek öğretmenlerden daha etkili kullandıklarını; mezun olunan okul, alan ve meslekteki kıdemin geribildirim davranışlarını kullanmada etkili olmadığını ortaya koymuştur.

## SUMMARY

The purpose of this research is to determine the materialize grade of the feedback in the frame of reference of teachers in the primary education fist rank and to develop the suggestions according to the results to be found.

The universe of the research in 2003-2004 educational year is consisted of 78 women and 76 men teachers in the primary schools of Kars center and 22 female and 27 men teachers in the primary schools of Ardahan center and as total 100 women and 103 men teachers.

The teoretical dimension of the research has been formed by searching literature thoroughly. The data of the research depending on the lower problems and concerned sources are collected via questionnaire adapted to the study improved in order to determine “the grades of performing the feedback and correction behaviours of teaching staffs” by Erişen (1997) and “ the feedback and correction behaviours of primary school teachers according to the perceptions of teacher candidates” by Oral (2000).

The collected data have been put forward by using percentage, frequency, t value and the analysis of variance and statistical process to determine the grades of performing the feedback in the frame of references of the first rank teachers in primary education.

The research findings have brought up that the fist rank teachers in primary education who have been sample have used feedback behaviours sufficiently; female teachers have used feedback behaviours more effective than male teachers and that the school which was graduated from, the branch, and career rank have not been effective in using feedback behaviours.

## ÖNSÖZ

Tüm yaşam alanlarında çok hızlı bir şekilde değişen ve gelişen şartlara insanların uyum sağlamadaki en önemli aracı eğitimidir. Bu durum ülkelerin eğitime olan talep ve ilgilerinin artmasına neden olmaktadır. İnsanlar hem değişen şartlara hem de eğitime olan taleplerine bağlı olarak eğitim sistemlerini de sürekli geliştirme gayretine girmektedirler. Bu da insanların daha iyi bir yaşam standardına sahip olmasını istemeleri ve daha kaliteli bir eğitim hizmeti almaları için çeşitli arayışlara girdikleri göstermektedir. Bu arayışlara bağlı olarak daha kaliteli bir eğitim hizmeti verebilmek için gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinde hedef – davranışlara maksimum düzeyde ulaşmayla mümkün olabileceği aşıkardır. Hedef – davranışları kazandırmada bize yol gösteren ve kontrol mekanizması olan geri bildirimle ilişkin öğretmen görüşlerinin ne olduğu bu çalışmayla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında düşünceleriyle çalışmamı destekleyen ve yol gösteren danışmanım Yrd. Doç.Dr. M. Zeki ILGAR'a teşekkür ederim. Araştırmanın şekillenmesinde fikirleriyle desteğini esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Cengiz YANIKLAR'a, veri analizinde özverili yardımlarından dolayı Dr. Birol ALVER'e, Arş.Gör. Erdal BAY'a, Arş.Gör. Namık Kemal YEŞİLTAŞ'a ve Arş.Gör. Vedat BAYRAKTAR'a teşekkür ederim. Ayrıca gerek lisans gerekse lisansüstü eğitimim boyunca beni yetiştiren tüm hocalarıma ve sevgili anneme, babama ve eşime teşekkür ederim.

Kars - 2005

Halil İbrahim KAYA

# İÇİNDEKİLER

	<b><u>Sayfa No</u></b>
ÖZET.....	I
SUMMARY.....	II
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar DİZİNİ.....	VI
KISALTMALAR DİZİNİ.....	VII
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Amaç.....	1
1.2. Önem.....	2
1.3. Problem.....	2
1.4. Alt Problemler .....	2
1.5. Denenceler.....	3
1.6. Varsayım.....	3
1.7. Sınırlılıklar.....	3
1.8. Tanımlar.....	4
1.9. İlgili Araştırmalar .....	5
II. BÖLÜM.....	
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	9
2.1. Türk Millî Eğitim Sistemi.....	9
2.2. İlköğretim.....	9
2.3. Eğitim, Program ve Eğitim Programı Kavramlarına Genel Bakış.....	11
2.4. Eğitim Programı Kavramı.....	15
2.5. Eğitim Programının Öğeleri.....	17
2.5.1.Hedef.....	17
2.5.2.Davranışlar.....	18
2.5.3.İçerik.....	20
2.5.4.Eğitim Durumu.....	22

	<u>Sayfa No</u>
2.5.5.Değerlendirme.....	24
2.6.Eğitim Durumunun Değişkenleri ve Geri Bildirim.....	28
2.6.1.Pekiştireç.....	28
2.6.2.İpucu.....	29
2.6.3.Öğrenci Katılımı.....	30
2.6.4.Geri Bildirim.....	31
2.6.4.1.Sınıfta Geri Bildirimin Kullanımı.....	38
III. BÖLÜM	
3. METODOLOJİ	
3.1. Araştırmanın Yöntemi	46
3.1. Evren.....	46
3.2. Örneklem.....	47
3.3. Veri Toplama Aracı.....	49
3.4. Verilerin Analizi.....	50
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR VE YORUM	
4.1. Birinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	51
4.2. İkinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	55
4.3. Üçüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	56
4.4. Dördüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	57
4.5. Beşinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	58
V. BÖLÜM	
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuç.....	60
5.2. Öneriler.....	61
KAYNAKLAR .....	63
EKLER.....	67
Anket Formu.....	68
Araştırma İzni .....	69
ÖZGEÇMİŞ.....	70



## TABLÖLAR

	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo1.</b> Öğrencinin Çevresiyle Etkileşimi.....	23
<b>Tablo2.</b> Türkiye’de Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul ve Öğretmen Sayısı.....	46
<b>Tablo3.</b> İller Bazında Okul ve Öğretmen Sayısı.....	46
<b>Tablo 4.</b> Örneklemin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	47
<b>Tablo 5.</b> Örneklemin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	47
<b>Tablo 6.</b> Örneklemin Alana Göre Dağılımı.....	48
<b>Tablo 7.</b> Örneklemin Çalışma Yılına Göre Dağılımı.....	48
<b>Tablo 8.</b> Geri Bildirim Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine İlişkin Yerine Getirilme Durumu	50
<b>Tablo 9.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Bulgular.....	54
<b>Tablo 10.</b> Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	55
<b>Tablo 11.</b> Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Değerleri.....	55
<b>Tablo 12.</b> Mezun Olunan Alan Türüne Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin “t” Testi Değerleri.....	56
<b>Tablo 13.</b> Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
<b>Tablo 14.</b> Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Değerleri.....	57

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>s</b>	: Sayfa
<b>No</b>	: Numara
<b>İÖÖ</b>	: İlköğretim Okulu
<b>GBD</b>	: Geri Bildirim Davranışı

## I. BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar ve araştırma ile ilgili yapılmış daha önceki çalışmalar ele alınmıştır.

Eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde işlevini yerine getirebilmesinde iletişim önemli bir yer tutmaktadır. İletişim sürecinde kaynak; alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne derecede anlaşıldığını alıcıdan kendisine yönelecek tepkilerden anlayacaktır. Alıcıdan kaynağa yönelen bu tepkilere geri bildirim denilmektedir. Geri bildirim, iletişim sürecinin akışını sağlayan olmazsa olmaz unsurlarından biridir. Öğretmenin, öğrenme – öğretme durumlarında geri bildirimini kullanması, beklenen hedeflere ulaşma açısından önemlidir. Öğretmenin geri bildirimini yeterli düzeyde kullanması; eğitim faaliyetlerindeki her türlü değişimi, işleyen ya da işlemeyen öğelerin tespit edilmesini sağlayarak, düzenlemelerin yapılmasını, programdaki dengesizliğin giderilmesini, programın tekrar tutarlı biçimde işlenmesini sağlamaktadır. Eğitimde beklenen hedeflere ulaşmada, öğretmenin geri bildirimini etkili bir şekilde kullanması gerçekleşen hedefleri beklenen hedeflere yakınlıktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin geri bildirimini etkili kullanmasında onların geri bildirimden ne anladığının, geri bildirim onların penceresinden nasıl görüldüğünün, öğretmenlerin bunu faydalı görüp görmedikleri gibi durumlarla karşı karşıya kalınmış olunur. Hem öğrenci ile öğretmenin ilişkisini hem de yapılan eğitimin başarısını etkileyen geri bildirim etkili kullanılması, eğitim faaliyetlerine yön veren öğretmenin, geri bildirimini nasıl değerlendirdiğiyle ilişkilidir.

#### 1.1. Amaç

21. yüzyılın ilk yıllarının yaşandığı bu zamanlarda, insanların çok hızla değişen teknoloji ve yaşam şartlarına uyum sağlamada zorluk çektikleri açıkça gözlemlenmektedir. Bu problemi önleyici bir işleve sahip olan eğitimin önemi bu noktada belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, eğitime olan talepleri

yoğun bir şekilde artırırken, değişen durumların eğitim alanındaki bir yansıması olarak ortaya çıkan öğrenme ortamları da farklılaşmasını ve dinamik olmasını gerektirmiştir. Bu dinamizmin canlı tutulmasını sağlayan ve eğitim programının içerisinde yer alan önemli öğelerden biri de geri bildirimdir. Eğitim programlarının içerisinde, geri bildirim nereden ve nasıl kullanıldığının bilinmesi bu dinamikliği etkin kılacaktır. Bu anlamda öğrenme – öğretme sürecinde hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığını anlayabilmek için zorunlu olan ve değerlendirme durumlarında gözlemlendiğimiz geri bildirim, planlı davranışların ilk kazanım yeri olan ilköğretimin I. kademesine bakmamız yerinde olacaktır. Hiç şüphe yok ki, bu sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerin geri bildirimle ilişkin düşünceleri öğrenme ortamlarının etkililiğini artıracaktır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın amacı, İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde geri bildirim gerçeğe derecesini belirlemek ve varılan sonuçlar temelinde öneriler geliştirmektir.

## **1.2. Önem**

Eğitimin ve öğretimin, etkili bir duruma gelmesi sağlayan geri bildirim başarısı, öğrenme ortamlarında fonksiyonel bir duruma getirilmesiyle mümkün olacaktır. Öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan etkenlerin işe koşulması ve öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi için bu sürecin sağlıklı bir şekilde analiz edilmesini gerektirmektedir. Geri bildirim, bu öğrenme süreci içerisinde bir kontrol mekanizması görevini üstlenmiştir. Ayrıca, döngüsel bir şekilde devamı ileriki zamanlarda gerçekleşecek olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesini de sağlayacaktır. Kendisini hızlı şekilde değişime uğratan ve öğrenci başarısını esas alan eğitim-öğretim-öğrenme ortamlarının, bilimsel dayanakları olan çalışmalar ışığında gelişeceği aşikardır. Alanyazın taramasından bu konuda yeterli sayıda çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmayla da bu alana katkıda bulunulması hedeflenmiştir.

Sonuç olarak, çalışmada temel davranışların kazanıldığı İlköğretim birinci kademedeki eğitimin-öğretimin-öğrenmenin uygulayıcısı olan öğretmenin görüşlerine başvurularak geri bildirim gerçeğe derecesi araştırılmıştır. Bu yönüyle başarıyı artırmada geri bildirim kullanılması, geliştirilmesi, öğrenme

ortamlarında etkin bir rol alması ve çalışmanın başka araştırmalara örnek olabilmesi açısından önem taşımaktadır.

### **1.3. Problem**

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin geri bildirimle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi.

### **1.4. Alt Problemler**

1. Geri bildirim davranışlarının öğretmen görüşlerine ilişkin yerine getirilme durumu nedir?
2. Cinsiyet değişkenine göre; öğretmenler arasında geri bildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık var mıdır?
3. Mezun olunan okul türüne göre; öğretmenler arasında geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenler arasında, mezun oldukları alana göre geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık var mıdır?
5. Çalışma sürelerine göre öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık var mıdır?

### **1.5. Denenceler**

1. Geri bildirim davranışları öğretmen görüşlerine göre yerine getirilmektedir.
2. Cinsiyet değişkenine göre; öğretmenler arasında geri bildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık vardır.
3. Mezun olunan okul türüne göre; öğretmenler arasında geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık yoktur.
4. Öğretmenler arasında, mezun oldukları alana göre geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık vardır.
5. Çalışma sürelerine göre öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık vardır.

### **1.6. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel bilgi yönünden eşit oldukları kabul edilmiştir.

2. Araştırmada denetim altına alınamayan değişkenler bütün grupları aynı şekilde etkilemiştir.
3. Öğretmen görüşlerini tespit etmede kullanılan test ifadelerinde uzman kanısının yeterli ve objektif olduğu varsayılmıştır.
4. Öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

1. Araştırma,2003 – 2004 eğitim – öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Kars Merkez İlköğretim ve Ardahan Merkez İlköğretim I. kademedede görev yapan 203 öğretmen ile sınırlıdır.
3. Araştırma sınıf öğretmenlerinin geri bildirim ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekte yer alan ifadeler ile sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

**Eğitim Programı:** Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir.

**İlköğretim Okulu:** Örgün eğitimin öncelikle toplumun tüm üyelerinde bulunmasını istediği bilgi, beceri ve tutumlarını kapsayan genel eğitim bölümü. Programı yönünden orta ve yüksek öğretime göre daha geneldir ve öğrencilerini seçerek almaz.

**Geri Bildirim:** Genel olarak bir kaynaktan çıkararak, davranışın düzene konmasında yararlı olan her türden geriye iletilen bilgi. İstenilen ile elde edilen etkiler ya da beklenen amaçla elde edilen arasındaki ayrımları düzeltme. Bu ayırım, can alacak ölçü sınırını aşınca durum kendiliğinden kaynağa bildirilerek düzeltme sağlanır. Sonuç üzerine bilgi edinme.

**Öğretmen:** Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi.

**Likert tipi ölçek:** Tutum ölçeği hazırlamada ve bu tür ölçümleri puanlamada kullanılan bir yöntemdir. Üç ya da beş basamaklı ölçekte deneğe, belirtilen özelliği benimseyip benimsememe derecesini de belirtmesi söylenir.

### 1.9. İlgili Araştırmalar

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin görüşlerinin çerçevesinde geri bildirim konusu ile doğrudan ilgili olarak Türkiye’de yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmacının gerek internet taramalarında gerekse kütüphane taramalarında konuyla ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte araştırmaya konuyla detaylı ve doğrudan olmasa da dolaylı yönlerden katkısı olacağına inandığımız bazı araştırmalar aşağıda sunulmuştur. Konunun daha iyi anlaşılması ve elde edilen verilerin yorumlanmasında faydası olacağına inanılmıştır. Söz konusu araştırmalar şunlardır:

AKSU 1981, biçimlendirme – yetiştirmeye dönük değerlendirmenin okuldaki öğrenmeye etkisini incelemiştir. Bilişsel giriş davranışlarının göstergesi olarak aldığı üniversite seçme sınavı ve önşart derse ilişkin toplam puanları ile erişim arasındaki ilişkiler üstünde durmuştur. Öğrencilerin erişimleri ile bilişsel giriş davranışlarının ölçüleri olarak alınan önşart derse ilişkin toplam puanları arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulunmasına karşın, genel yeteneğin ölçüsü olarak alınan ÜSS toplam puanları ile ilişki anlamlı çıkmamıştır. Bilişsel giriş davranışlarının erişimdeki değişkenliğinin %19-31’ini açıklayabilmesine karşın, biçimlendirme – yetiştirmeye dönük değerlendirmenin %36’sını açıklayabilecek güçte olduğu gözlenmiştir (Aksu, 1981).

SENEMOĞLU 1987, bilişsel giriş davranışlarıyla dönüt düzeltmenin erişime etkisini incelemiştir. Program Geliştirme ve Öğretim I dersine ilişkin bilişsel giriş davranışlarında dönüt – düzeltmenin etkisi üzerinde durulmuştur. Program Geliştirme ve Öğretim I dersine ilişkin kolaylaştırıcı nitelikte olduğu düşünülen bilişsel giriş davranışlarının tamamlanmasının tek başına ve dönüt-düzeltilme işlemlerinin uygulandığı deney grubunda erişimin, sadece bilişsel giriş davranışlarının tamamlandığı gruptakinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir (Senemoğlu, 1987).

GÖKÇE 1998, yeniden oluşturma adlı geri besleme tekniğinin yazma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerine ‘yeni oluşturma’ adlı alternatif geri besleme tekniğinin öğrenci kompozisyonlarında geleneksel sistemden daha başarılı olup olmadığına bakılmıştır. İki denek grubuna iki değişik geri besleme tekniği uygulanmış ve bir dönem boyunca peş peşe yazılan üç kompozisyon süresince uygulanmıştır. Süre boyunca yeniden



oluşturma tekniğiyle geri besleme alan deney grubunun geleneksel geri beslemenin uygulandığı kontrol grubundan daha üstün olduğunu gözlemiştir (Gökçe, 1998).

KANYILMAZ GÖNENÇ 1998, ilköğretim 1. kademe 1. devre 3. sınıflarda dönüt düzeltmelerin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılan dönüt-düzeltilme değişkeninin kullanılmasının öğrenci erişimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada dönüt-düzeltilme değişkenleri ile öğrenim gören öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı oldukları bulunmuştur (Kanyılmaz Gönenç, 1998).

SOMUNCUOĞLU 1996, bilgisayar destekli öğretimde farklı geri bildirimlerin stratejiklerinin öğrenme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, geri bildirim içerdiği bilgi miktarı ile orantılı olarak öğrenmede kalıcılığın arttığı ve başarının yükseldiği, farklı geri bildirim stratejilerinin her biri, hiç geri bildirim vermemeye göre daha etkilidir sonucuna varmıştır (Somuncuoğlu, 1996).

ERİŞEN 1997, öğretim elemanlarının dönüt düzeltme davranışlarını yerine getirme derecelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler kendi görüşlerine göre öğretim elemanlarının olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını daima veya genellikle yaptıklarını ifade ederlerken, öğrenciler bu davranışların öğretim elemanlarının bir kısmı veya çok azı tarafından yapıldığı belirtilmiştir. Bu davranışlarla ilgili olarak öğretim elemanlarının görüşleri öğrenciler tarafından desteklenmediği görülmüştür. Olumsuz dönüt ve düzeltme davranışları konusunda ise öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin birbiri ile tutarlı olduğu bulunmuştur (Erişen, 1997).

ORAL 2000, öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, çok sayıda olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarının öğretmenlerin ancak bir kısmı tarafından yerine getirildiği ve yine öğretmenlerin bir kısmının ise olumsuz dönüt ve düzeltme davranışlarında bulduklarını saptamıştır (Oral, 2000).

CELEP 2002, ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik ve akademik gereksinimlerini karşılama ile sınıf içi öğrenci dönütlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi öğrenci dönütlerini yeterli ölçüde dikkate almadıkları anlaşılmıştır. Araştırmada sürekli değişkenlerden cinsiyet ve yaş ile dönüt, psikolojik ve akademik gereksinim arasında ilişki taraması yapılmıştır. Bunun

sonucunda, cinsiyet ile dönüt ve psikolojik gereksinim; yaş ile psikolojik ve akademik gereksinim, baba eğitimi ile akademik gereksinim arasında ilişki saptamıştır. Cinsiyet ile sınıf içi öğrenci dönütleri, psikolojik gereksinim arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Celep, 2002).

DOİĞ 2004, Eğitimde Geri Bildirimin Rolünü Anlamaya Çalışma (Developing an Understanding of The Role of Feedback in Education) konulu çalışmasında, bilişçi öğrenme, tam öğrenme ve değerlendirme alanlarından çıkarılan geri bildirim tartışmalarını gözden geçirirken bu üç alanda ve hatta bunlarla bilimde oluşan bu terimin kullanımları arasında bazı benzerlikler olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu özelliklerin eğitimde nasıl tanımlanması gerektiği konusunda eğitim teorisyenleri aynı fikirde olmadığını belirtmiştir. Bilimde ve eğitimde geri bildirim teriminin mukayeseli ve karşıt tartışmalarında, oysaki sistemin bilimde anlaşıldığı gibi kolayca tanımlanabileceği eğitsel metinde, bu terimin öyle basit bir tanımının olmadığı daha önceden belirtmiştir. Terimin pek nadir olarak eğitici geri bildirim tartışmalarında görünmesinin sebebi bu olabilir (Doig, 2004).

WILLIAMS 2004, Öğrenci tatmin yaklaşımı: Öğrenci geri bildirim ve nitelik değerlendirilmesi (The Student Satisfaction Approach: Student Feedback and Its Potential Role in Quality Assessment and Enhancement) konulu makale çalışmasında, 2002 yılına kadar UCE (University of Control England)'da ve bu modeli kabul etmiş diğer kurumlarda bölümler imkanlar öğrenci memnuniyeti yöntemini dikkate almıştır. Öğrenci geri bildirim ve onun öğrenme çevresinde tüm yönleriyle sonuçlarının ilgili kamuoyu bilgisi, yüksek eğitime girmede potansiyel öğrencileri ve bunların ebeveynlerini daha çok bilgilendirmiş, kararlar almasını sağlayabilir. Geri bildirimle ilgili kamuoyu bilgisi, yüksek öğrenim kurumları öğrencilerin gereksinimlerinden sorumlu olduklarını göstermektedir (Williams, 2004).

BLOOMLINDA BOURDON 1980, Yazılı geri bildirim tipleri ve sıklıkları (Types and Frequencies of Teachers' Written Instructional Feedback) konulu makale çalışmasında, düzeltilmeyen geri bildirim, düzeltilen geri bildirim kadar sıkça kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Açıkçası çoğu öğretmen sadece geri bildirim düzeltilen öğretim aktivitesi olarak kabul etmeksizin 'doğruluk' veya 'yanlışlık' hesabını tutarlar. Bir dizi yardımcı istatistik testleri, düzeltilen geri bildirim tekniklerini kullananların cinsiyet, ırk veya deneyim yılına göre düzeltilmeyen geri bildirim

kullananlardan önemli ölçüde ayrılırlar. Basit doğru veya doğru olmayan geribildirim tekniklerini kullanan öğretmenler arasında sadece üçte biri daha etkili strateji ‘sadece yanlış’ ı kullandıklarını ortaya çıkarmıştır (Bloominde Bourdon, 1980).

BARDWELL 1981, Geri Bildirim: Nasıl İşler? (Feedback: How Does It Function?) konulu makale çalışmasında, geri bildirim gecikmesi, beklenti, gelişme faktörleri içinde analiz edilmiştir. Cinsiyet önemli ölçüde birbirini etkileşimin veya ana etkilerin hiçbirinin içine girmediği için analiz dışında tutuldu. Öğrenme ve akılda tutma testlerindeki puanlar bu ilk iki analiz için bağımlı değişkenlerdir. Öğrenme ve zihinde tutma testleri için şahısın tahmin doğruluğu bu analiz için değiştirilebilecekti. Doğruluk, tahmin edilmiş ve başarılı puanlar arasındaki tam fark alınarak tespit edilmiştir. Böylece düşük puanlar daha büyük doğruluğu göstermiştir (Bardwell, 1981).

## II. BÖLÜM

### 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerine yer verilmiştir. Kuramsal temelde, öncelikle eğitim sistemi tanımlanmış ve eğitim sisteminde ilköğretimin yeri ve amaçları açıklanmıştır. Ayrıca eğitim programı kavramı, eğitim programının öğeleri, eğitim durumunun değişkenleri ve geri bildirim kavramları açıklanmıştır.

#### 2.1. Türk Millî Eğitim Sistemi

Her milletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Ülkelerin eğitim sistemleri, o; milletin toplumsal, kültürel ve ekonomik özelliklerine ve değerlerine uygun olarak kurulur, biçimlenir ve gelişir. Başka bir deyişle, eğitim sistemi toplumun değerini yansıtır ve o toplumun eğitimden beklediği görevleri gerçekleştirmek zorundadır (İlgar, 1996, s. 56). Bu amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan Millî Eğitim sisteminin yapısı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilmiştir. Eğitim sistemi incelendiğinde, bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde alt sistemlerden oluştuğu görülmektedir. Türk Millî Eğitim sistemi bir bütünlük içinde örgün ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir (Türk, 1999, s. 110). Ülkeler arasında bazı farklılıklar bulunmasına rağmen ülkemizde örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsamaktadır (Kıncal, 2000, s. 93).

#### 2.2. İlköğretim

Türk Millî Eğitim sistemi içinde hiyerarşik olarak sıralanan, örgün eğitim kademelerinin başlangıcında yer alan ilköğretim, 7-14 yaş çocuklarının devam ettiği 8 yıl süreli, zorunlu ve devlet okullarında parasız bir öğretim kademesidir (Fidan ve

Erden, 1994, s. 212; Karagöz ve diğeri,1998, s. 168; Kıncal, 2000, s. 97; MEB, 1991, s. 64; Türk,1999, s. 113).

İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim çağına gelen bir birey ilk kez planlı, amaçlı, güdümlü destekli ve zorunlu bir öğretim sürecine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Gürkan, 1999, s. 33).

İlköğretimin amaç ve görevleri, Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

1. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.

2. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir (MEB,1991, s. 64).

Öğrenim süresi beş yıl olan zorunlu eğitim (ilkokullar), 4306 sayılı kanunla ilköğretim kurumlarına dönüştürülmüş ve zorunlu eğitimin süresi sekiz yıla çıkarılmıştır (Türk, 1999, s. 113).

İlköğretimin amacı, “millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmak, onu, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretim kişilerin içinde buldukları toplumun sorunlarını kavrayabilmeleri ve çevrelerini tanıyabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinmeleri, yaşamları için gerekli asgarî becerileri kazanmaları amacı ile verilen eğitim olarak da kabul edilmektedir.

Ulusal kalkınmanın sağlanmasında ve toplumsal yapının geliştirilmesinde, ilköğretimin amaç ve işlevlerinin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi belirleyici bir rol oynamaktadır. İlköğretimde bireye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar hem bireyin kişiliğini şekillendirmekte, hem de bir genel kültür dokusu oluşturarak bireyin gelecekteki yaşamına yön vermektedir. Bu yönüyle ilköğretim çok önemli bir işleve sahiptir (Gürkan, 1991, s. 36). Millî Eğitim Temel Yasasının genel amaç ve

temel ilkelerine uygun olarak genel ve temel nitelikli bir eğitim süreci olan ilköğretimle, çocukların nitelikli insan, iyi yurttaş olarak yetiştirilmeleri, kendileri ve toplum yaşamları için gerekli genel bilgi, tavır, tutum ve davranışlar ile ekonomik anlamda üretkenlik kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmek için; çocuğun izlenmesi, gelişim basamaklarına uygun olarak kişilik hizmetlerinin verilmesi, tanıtma ve rehberlik sağlanması, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmelerinin sağlanması gerekir.

### **2.3. Eğitim, Program ve Eğitim Programı Kavramlarına Genel Bakış**

Eğitim kavramıyla ilgili literatürde çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Eğitimle ilgili bu farklılığın asıl nedeni Kneller'e göre, eğitimcilerin, farklı felsefi görüşlerden hareketle olanı değil olması gerekeni tanımlama girişimleridir (Tekin, 1996, s. 1).

Bu gerçekten hareketle eğitim kavramına ilişkin bazı tanımlar vermek mümkündür. W. R. Taylor'a göre eğitim; bireyde istendik yönde davranış değişikliği oluşturucu nitelikte bir süreçtir. Taba ve Bloom'a göre; öğrencileri değiştiren, onların davranışlarında değişiklik yapan bir süreçtir. Sosyologlara göre bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, psikologlara göre; bireyin içindeki yetenekleri, arzuları, ilgileri, ulaşabileceği en üst düzeye çıkarmaktır. En genel ifadeyle bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972, s. 12; Kıncal, 2000, s. 2).

Öğretim ise; teşkilatlı ve düzenli olarak genellikle bir öğretim kurumunda(okul vs. ) öğretmenler tarafından öğrencilere araç-gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür (Akyüz, 1994, s. 2; Varış, 1996, s. 18) şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitim kavramının mahiyetinde belirtilen amaçların gerçekleşmesi öğrenme-öğretme faaliyetlerinin belirli bir plan dahilinde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Bay,2003,s.25).

20. yüzyıla kadar program öğretmenler tarafından öğrenilmesi gereken dersler, konular olarak tanımlanmıştır. Bilimsel bilgi ve öğrenme- öğretim süreci ile ilgili bilgideki değişimler, okul çalışmalarını öğrencinin yaşamına ve sosyal hayatın

değişen şartlarına bağlanma ihtiyacı 20. yüzyılın ilk yıllarında program düşüncesinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Böylece program çeşitli şekillerde tanımlanmaya başlamıştır (Saylan, 1995, s. 5).

Günümüzde yapılan program tanımlarına göre program bir işin akışı anlamındadır. Bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını, nasıl yapılacağını gösteren tasarı anlamına gelir (Büyükkaragöz, 1997, s. 1). Bir eğitim kurumunu çocuklar, yetişkinler ve gençler için sağladığı, Millî Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir. Diğer taraftan öğrenene okul dışında ve içinde planlanmış, etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği veya “öğrenme yaşantıları düzeneği” (Demirel, 1997, s. 7; Ertürk, 1972, s. 95-100) olarak da tanımlanmaktadır. Bu şekillerde tanımlanan programın öğeleri Tyler’ın program planlamada cevaplandırılması gereken dört sorusuna verilen cevaplarla genel olarak belirlenebilmektedir. Bu sorular (Saylan, 1993, s. 30):

- 1- Okul hangi eğitsel amaçları gerçekleştirmeye çalışmalıdır?
- 2- Hangi eğitim yaşantılarıyla bu amaçlara ulaşabilir?
- 3- Bu eğitim yaşantıları etkili bir şekilde nasıl düzenlenmelidir?
- 4- Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenir?

Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda programın öğeleri;

- i) Hedefler ve hedef davranışlar,
- ii) Öğrenme- öğretme süreçleri,
- iii) Ölçme ve değerlendirme, olarak belirlenmiştir.

Toplumsal yapılanma içinde yerini almış her okul, öğrencilere daha önce belirlenmiş bir takım özellikleri kazandırır. Bu özellikler toplumun felsefesine ideallerine, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap verecek uygunlukta olmak durumundadır. Bireylere kazandırılacak özelliklerin bireyin toplum içindeki konumu, fonksiyonu ve beklentilerine uygun nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Tasarlanan bu özellikler, aynı zamanda okulların amaçlarını oluşturmaktadır. Okullar amaçlarına çeşitli derslerin amacını gerçekleştirmek suretiyle ulaşırlar (Beydoğan, 1998, s. 15). İşleyişteki süreç göz önünde tutulduğunda hedef, ‘bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış

değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli bir özelliktir' şeklinde tanımlanmaktadır.

Hedefler belirlendikten ve davranış olarak ifade edildikten sonra “nasıl öğretilecek” sorusunun cevaplandırılması gerekir. Aslında bu ‘belirlenmiş hedeflere nasıl ulaşılabilir’ sorusunun değişik bir ifadesidir. Bu soru, hedefe ulaştırıcı konu içeriği, ders araç-gereçleri ve öğretim metotlarının belirlenmesiyle cevaplandırılmış olur (Büyükkaragöz, 1997, s. 38). Eğitim durumu, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir anlatımla, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından öğretme durumları düzeneği olarak düşünülebilir (Demirel, 1998, s. 129).

İstenilen öğrenme yaşantılarını oluşturabilecek eğitim durumlarının seçiminde ve düzenlenmesinde uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

1. Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır.
2. Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
3. Ekonomiklik; denilince bir yaşantının;
  - i) Ucuza mal edilmesi,
  - ii) “Bir taşla iki kuş vurma”,
  - iii) Diğer yaşantılara görelilik olması anlaşılmaktadır (Ertürk, 1972, s. 46-48.).

Programın başında belirlenmiş olan hedeflere ulaşılacağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık, kaynaşıklılık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarını öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi edinmek gerekir. Değerlendirme; programın üç boyutundan (hedefler, öğrenme-



öğretme durumları ve ölçme değerlendirme) biridir. Tyler'in "planlanan hedeflere ne düzeyde ulaşılmıştır?" sorusunun cevabı niteliğindedir.

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin ölçme ve değerlendirme ile olma zorunluluğu vardır. Öğrenilecek ve öğretilecek olanların belirlenmesi, nasıl organize edilecekleri ve gerçekleştirileceği ve başarılı olup olmadığı ölçme ve değerlendirme şekilleri ile tespit edilebilir ve geliştirilebilirler. Yine de değerlendirme karışık, belirsiz ve kesin olmama gibi problemlerle çevrilidir. Cronbach, eğitim üzerine yazdığı bir makalede değerlendirmeyi "eğitim hakkında verilecek kararlar için bilgi toplanması ve kullanılması" olarak klasik bir şekilde tanımlamaktadır. Bütün tasarımı, uygulama sürecini ve sonuçları da içeren toplam program değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca toplam program değerlendirilmeleri yapılan programlar karşılaştırılarak belli ölçütlere dayalı kararlar verilebilir. Yine öğrenci giriş davranışlarına, süreç içinde ilerlemeleri ve sonuçta öğrenci üzerinde gerçekleştirenlerin yeterlikleri üzerinde ve öğretmen niteliklerine dönük kararlar almak için de değerlendirme yapılmaktadır (Karakaya, 2001, s. 115). Programlara girmeden önceki öğrenci başlama veya giriş davranışları ve duyuşsal özelliklerinin tespiti önemlidir. Farklı olan öğrencilerin, çeşitli yeterlilikleri sağlandıktan sonra programa katılmaları gereklidir.

Diğer taraftan özellikle hedefler modelinde programı güçlendirmek için sürekli olarak hedeflerin gerçekleştirilme durumunun ölçülmesi, ortaya çıkan engellerin tespit edilmesi gerekir. Bu anlamda değerlendirmenin geri bildirim anlamında bir süreç olması gerektiği ifade edilmektedir. Değerlendirmenin eğitimde uygulama kararlarının tam bir dayanağı olmaktan ziyade destek olabileceği ifade edilir. Öğrenciler arasındaki farklılıkların okul ve sınıf şartlarının ve öğretmen niteliklerinin göz önünde bulundurulma ihtiyacı vardır. Ayrıca yönetimin, aile yapısının, danışmanlar ve diğer öğrenciler üzerinde etkili olan faktörlerin değerlendirme içerisinde olmaları gerekir. Hedefler modelinde olduğu gibi sabit birimlerden veya ölçütlerden hareketle değerlendirme eksik olacaktır (Karakaya, 2001, s. 118). Değerlendirme için gerekli ölçütler konusunda, Tyler, öğretim hedeflerinin ölçüt olarak kullanılabilmesi, hedeflere ulaşılabilmesi düzeyinde öğretim programının gerçekleşen kesitinin ortaya çıkacağını ileri sürmüştür (Beydoğan, 1998, s. 22).

Sonuç olarak değerlendirme, hem programların geliştirilmesi ve hem de öğrenme-öğretme etkinliklerinin iyileştirilmesi için birlikte el ele yürütülmek zorunda olan süreçlerdir. Değerlendirmelere veri sağlamak için öğretmenler, sınıf içi faaliyetlerden ve ölçme araçlarından faydalanır. Faydalanılan faaliyet ve araçlar; objektif testler, öğretmen yapımı testler, ev ödevleri, sınıf içi çalışmalar ve beceriler, kontrol listeleri, anektodlar, gözlemler gibi özelliklerine göre sınıflandırılabilir.

#### **2.4. Eğitim Programı Kavramı**

Eğitim programı kavramının kullanılmasının, M.Ö. birinci yüz yıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceasar ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimindeki koşu pistini, latince curriculum ( İngilizce track: koşu yolu ) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama geçişi sağlanmıştır. Bu süreçte, “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır. Genel olarak, 20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılan eğitim programı kavramının tanımı üzerinde çeşitli yorumlar yapılmış ve bu yorumlardan bazıları şöyle sıralanmıştır.

Eğitim programı, konular listesidir.

Eğitim programı, ders içerikleridir.

Eğitim programı, çalışmaların programlanmasıdır.

Eğitim programı, öğretim materyalleri listesidir.

Eğitim programı, derslerin sıralanmasıdır.

Eğitim programı, hedef – davranışlar grubudur.

Eğitim programı, okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.

Eğitim programı, okul personeli tarafından planlanan her şeydir (Demirel,1998,s:3).

Saylor, Alexander ve Levis ise programı; eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak tanımlamaktadırlar (Demirel,1998,s:4).

Taba'da eğitim programını; öğrenme planı olduğunu belirterek tanımı program öğelerini sıralayarak yapar. Taba' ya göre, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır (Demirel,1998,s:4). Ronald C. Doll ise eğitim programını; okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını tavırlarını

değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlanmış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantıları düzeni olarak görmüştür (Demirel,1998,s:4). Tanner ve Tanner'e göre, eğitim programı; okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması olarak tanımlanmıştır (Demirel,1998,s:4). Albert I. Oliver, eğitim programı ile öğretim programını eş anlamlı görmekte ve bir eğitim programının;

- 1- Çalışma programı
- 2- Yaşantı programı
- 3- Hizmet programı
- 4- Örtük program (ders dışı etkinlikleri içine alan) olmak üzere dört öğeden oluştuğunu ileri sürmektedir (Demirel,1998,s:5).

Taba ve Tyler, eğitim programını; istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman yada eylem planı olarak tanımlamışlardır (Demirel,1998,s:5).

Türkiye'de program geliştirme çalışmanın öncülerinden Varış eğitim programını; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel,1998,s:6). Ertürk eğitim programını; “yetişek” olarak nitelermekte ve “ geçerli öğrenme yaşantıları düzeni ” olarak tanımlamaktadır (Ertürk,1972,s:6). Doğan eğitim programını; “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamaktadır (Demirel,1998,s:6). Demirel, eğitim programını; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel,1998,s:7). Sezgin, programı bir sistem yaklaşımı açıdan ele almakta ve programını; “öğretme-öğrenme durumlarını gösteren ayrıntılı bir plan” olarak tanımlamaktadır (Karakaya,1998,s:27). D.A. Özçelik, program çeşitlerini inceleyerek, öğretim programı üzerinde çalışmasını yoğunlaştırmıştır. Öğretim programını; “ bir ders ile ilişkili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı” olarak tanımlamaktadır (Karakaya,1998,s:27).

S. Büyükkaragöz, eğitim programını; “bir okulda yapılacak eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen belge” olarak tanımlamıştır (Karakaya,1998,s:27).

## **2.5. Eğitim Programının Öğeleri**

Çağdaş eğitim programı şu öğelerden oluşur.

1. Hedefler ve Hedef – Davranışlar
2. İçerik (Muhteva)
3. Eğitim Durumları
4. Değerlendirme

### **2.5.1. Hedef**

Eğitim uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim sorunlarına masa başında ve kağıt üzerinde değil, sorunun kaynağında, okulda ya da eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan sorunların çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikasına, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürülmesi söz konusu olan programların geliştirilmesine bağlıdır (Varış,1996,s.4). Eğitim programı, program öğelerinin arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken işe “bireyleri niçin eğitiyoruz” sorusuna yanıt aramakla başlar. Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle eğitimle kazandırılması mümkün özellikler arasında en önemli sayılanlar belirlenerek uygun önlemlerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılır (Demirel,1998,s:115). Hedef genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Eğitimde hedef ise, kişide gözlenen kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. Burada temel kavram “istendiktir”. Hedeflerin tespitinde de bu istendik davranışların ölçüt olarak ele alınması yatmaktadır. Ölçüt, karar vermede temel alınan nesnenin gözlenip ölçülebilir her özelliği olarak tanımlanabilir (Sönmez,2003,S:21). Yani değerlendirmelerde hedefler; programın tartışılması, veri toplama ve ölçme için bir temel oluşturur (Morris ve ark., Ç: Gürkan ve ark., 1998,s.9).

Eğitimde nesne (obje) insandır. İnsan aynı zamanda öznedir (suje). Bu durumda istendik davranışın ölçütleri, insanın gözlenip ölçülebilir özelliklerinden çıkarılabilir.

Bugünkü bilimsel bilgiye göre “ insan genellikle 46 kromozomdan oluşan bio – kültürel, toplumsal ve psikolojik bir varlık” olarak betimlenebilir. Bu betimlemeden hareketle, istendik davranışların belirleyicileri: İnsan, toplum, konu alanı (bilim, sanat, felsefe, vb.) ve doğa olabilir; çünkü insanın biyolojik yapısı, yani gelişmiş bir beyin ve sinir sistemi, doğuştan getirdiği yetenekleri, geliştirilebilecek tutum, kişilik, ilgi vb. kapasiteleri vardır. Ayrıca bir toplum içinde yaşamaktadır. Doğanın yaptıklarının dışında, insanoğlunun yapıp ettiklerinin dirik bir örüntüsü olan kültürle etkileşim içindedir. Üstelik doğal bir çevrede yaşamaktadır.

Tüm bunların etkileşimi sonucu onun psikolojik bir yapısı oluşmaktadır. İşte bu özelliklere bakmadan istendik davranışı saptamak, onun neliğine ters düşebilir (Sönmez,2003,S:21). Her hedef; kişinin bilgi, beceri, alışkanlık, güç, yetenek, ilgi, tutum gibi özelliklerinden birine dayanabilir (Büyükkaragöz,1997,s:20). Bundan dolayı; hedeflerin belirginleştirilmesinin yanında aşamalı olarak sınıflandırılmasının da öğrenme etkinliklerini olumlu etkilediği araştırmalar desteklemiştir. Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom ve arkadaşlarının örgütledikleri ve Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan sınıflamadır. Bu sınıflamada belli bir alana giren hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. En basit hedefler aşamalı dizinin en alt basamağını oluştururken, en üst düzeydeki hedefler dizinin en üst basamağında yer almaktadır.

Hedeflerin aşamalı sınıflaması üç alanda yapılmaktadır. Bu alanlar Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan, Psikomotor Alandır. Bilişsel Alan, zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Duyuşsal Alan, sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Bu alanda bireyin özellikleri ön plandadır. Psikomotor Alan, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Bu alanda beceriler ön plandadır (Demirel,1998,s:116).

### **2.5.2. Davranışlar**

En genel anlamda organizmanın bir uyarıcı karşısında eylemde bulunması olarak tanımlanabilen davranış, programın önemli bir ögesidir. Burada kastedilen davranışlar, öğrenilmemiş olanlardır (Sönmez,2003,s:43). Eğitim açısından diğer bir deyişle; bir hedefi oluşturan gözlenebilir ifadelerin her birine davranış denir (Büyükkaragöz,1997,s:36). Davranışlar hem hedefler, hem de eğitim ve sınama

durumlarıyla ilgilidir; çünkü eğitimde hedef bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellik biçiminde tanımlanabilir (Ertürk,1972,s:25). Bir hedefle ilgili her davranış, o hedefin bir ögesini oluşturur. Tüm davranışlar gerçekleştiğinde hedef gerçekleşmiş olur. Yukarıda da belirtildiği gibi hedef özellikleri “ bilgi, güç, beceri, yetenek, alışkanlık, ilgi, ve tutum” vb. oluşur. Kişi doğuştan bu özellikleri geliştirme yetisine sahip olarak dünyaya gelir.

Eğitimle bu özellikler donatılıp geliştirilmeye çalışılır. Bunların geliştirilip geliştirilmediği şimdilik dolaysız olarak yoklanamıyor. Ancak kişinin davranışlarına bakarak bir sonuca varılabiliyor. Nitekim hedefin tanımında da bu durum vurgulanıyor. Eğer hedef davranışa dönüştürülemiyorsa, yani davranış olarak gözlenemiyorsa, o hedefin varlığından ya da gerçekleştirildiğinden söz edilemez. Üstelik bilgi, güç, beceri, alışkanlık gibi özelliklerden herkes aynı anlamı çıkaramayabilir. Herkesin aynı, en azından benzer anlam çıkarabilmesi için o özelliğin göstergesi olan davranışların belirlenmesi gerekir (Ertürk,1972,s:54). Aynı zamanda başka nedenlerden dolayı da hedefler davranışa dönüştürülür. Bunlar:

- Eğitimde her türlü değerlendirme işleminin yapılabilmesi için davranışların hem nitelik, hem de niceliksel olarak belirlenmesi gerekir.
- Eğitim durumlarının düzenlenebilmesi için, yine davranışların hem nitelik, hem de niceliksel olarak belirlenmesi gerekir.
- Açık bir sistem olan eğitimde her türlü düzenleme, yenileme, onarma, sistemi yeniden kurma gibi etkinliklerin yapılabilmesi için, sistemce kazandırılacak davranışların bilinme zorunluluğu vardır.
- Ölçütler, standartlar sağlamak için, davranışların belirlenme zorunluluğu vardır. Eğitim sisteminde ölçüt, davranıştır denebilir.
- Sistemde çalışan kişilerin (Yöneticiler, Öğretmenler, Hizmetliler) değerlendirilmesinde, yetiştirilmesinde, denetlenmesinde, eşgüdümün sağlanmasında, sisteme kazandırılacak davranışların belirlenme zorunluluğu vardır (Sönmez,2003,s:43).

### 2.5.3. İçerik

İçerik, program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünüdür (Demirel,2003,s.34). Programda; hedeflerin ve davranışların tespitinden sonra “Ne Öğretelim?” sorusunun cevabı olarak içeriğin belirlenmesi gelmektedir. İçerik, hedef – davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele alınabilir. İçerik hedef ve davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Oysa çoğu eğitim sisteminde hedef ve davranışlar değil, tersine içerik ön plana çıkmıştır. Bizim eğitim sisteminde de hedefler değil, eğitim ortamında içerik temele alınmıştır. Bir içerik; hedef ve davranışlarla tutarlı, çağdaş bilimsel, sanatsal, ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde, bilinenden bilinmeye, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez,2003,s:109).

İçerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir. Bu sebeple, belli bir disiplinde anlam taşıyan bölümleri saptayan, aktif çaba göstererek düzenleyen bilim adamlarının çalışmaları ve yapıtları ile ilişki kurmakta yarar vardır (Varış,1996,s:114). İçerik nitelik yönünden betimsel ve normatif olmak üzere ikiye ayrılır.

Betimsel içerik; olgu ve ilkelerden oluşur. Bunlar gözlemi yapılabilen ya da sayılabilen olayların dile getirilebilmesidir. Betimsel içerikte kanunlara ve ilkelere yer verilir.

Normatif içerik; değer yargılarından, normlardan ve standartlardan oluşur. İnsanların nasıl hareket etmesi ne gibi tercihler yapması gerektiğini açıklar.

İçeriğin seçiminde; bir örgün eğitim programına, insanoğlunun, tarihin karanlıklarından bu yana geliştirdiği içeriğin tümünü yerleştirmek olanağı yoktur. Bu sebeple, programla ilgilenenlerin, içerik seçimine ilişkin kriterlere göre hareket etmeleri gerekir (Varış,1996,s:115). Bunlar:

- i) Toplumsal fayda: Çocuklarımız ve gençlerimiz ülkemizin kalkınmasına katkıda bulunacak bir şekilde yetiştirebilmek için ne öğrenmelidir? Modern dünyanın koşullarına, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak bu düzeye uyum sağlamak için nelerle donatılmaları gerekmektedir? Programlarda yer alacak

içeriğin milli yönü ve milletler arası yönü ne olmalıdır? gibi sorulara cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır.

- ii) Bireysel fayda: Okulun uyguladığı içerik ve etkinlikler bireylere, onların gelişme ve öğrenmesine yardımcı olmak bireylerin öğrenmeleri gereken içerik nedir? İçerik bireylerin düşün ve davranışlarını, çalışma yöntemlerini etkilemekte midir? gibi sorulara cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır.
- iii) Öğrenme ve Öğretim: İçerik, ‘sınıfta öğretilirken öğrenciler için bir anlam ifade etmekte midir?’ ‘ilgi ve ihtiyaç ilkelerine uymakta mıdır?’ içeriğin geçerliğini göz önünde tutması gereken eğitim uzmanları, program geliştirmede, bilim adamları, konu uzmanları, öğretmenler ve öğrencilerle işbirliği yapmalıdırlar.
- iv) Bilginin yapısında içeriğin işgal ettiği yer: Çağların tecrübesi, disiplinlerin geçerliği için bir kontrol mekanizması teşkil etmiştir. Yerleşmiş disiplinlerin bütün öğrenci tarafından hangi ölçüde öğrenileceği ise program geliştirmede göz önünde bulundurulması gereken bir sorundur.

İçerik seçiminde uygulanacak diğer ölçütleri de şöyle sıralayabiliriz:

- Milli birliğe katkı
- Sosyal fayda
- Sosyal sorumluluk
- Ortak kültür dersleri
- İlgi ve ihtiyaçlara dayalı seçim
- Değerli bilgi – doğruyu amaçlayan etkinlikler
- Düşünme gücünü artıran bilgi – analitik ve eleştirel düşünceyi, bilimsel tutumu geliştiren konular

Bu ölçütlere yenileri ilave edilebilir. Önemli olan, içerik sorununun incelenmesinde yalnızca disiplinleri ele almanın ya da dersleri sıralamanın kısır bir tutum olduğuna işaret etmek, disiplinleri ve her bir disiplindeki yenilikleri izleyerek bunların içinden çeşitli kademedeki programlara alınabilecek olan içeriği seçebilmektir (Varış,1996,s:116).



#### 2.5.4. Eğitim Durumu

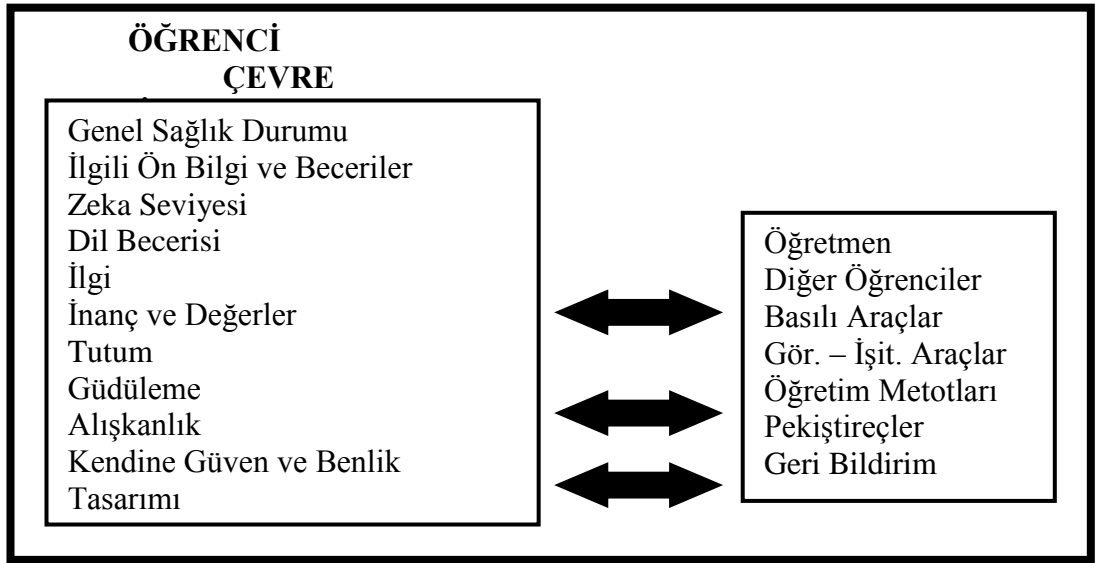
Hedef ve davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanabilir (Sönmez,2003,s:125). Hedefler belirlenip gözlenebilir öğrenci davranışlarına çevrildikten sonra neler, nasıl öğretilecek? sorusunun cevaplandırılmasına sıra gelir. Bu soru, hedeflere ulaştırıcı konu içeriği, ders araç – gereçleri ve öğretim metotlarının belirlenmesiyle cevaplandırılmış olur (Büyükkaragöz,1997,s:38). Eğitim durumu program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır.

Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir anlatımla, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz. Düzenleme çalışmalarını öğrenciye dönük ve öğretmene dönük olmak üzere iki aşamada ele alabiliriz. Öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için hedeflerle tutarlı öğretme etkinliklerinin neler olacağı iyi bir şekilde düşünülmeli ve buna uygun öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Etkinliklere dayalı bir öğretim yaklaşımı öğrenci açısından da ilginç olacaktır. Tüm bu etkinlikler planlanırken dikkate alınması gereken ilk husus öğrencilere kazandırılacak istenilen davranışlar olmaktadır (Demirel,1998,s:129).

Program açısından hedeflerin gerçekleşmesi, öğrenci açısından ise öğrenmenin ortaya çıkması, öğrencinin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi yoluyla olur. Yaşantı, birey ile çevre arasındaki etkileşimin bireydeki izlenimleri olarak görülebilir. Öğrenme yaşantısı ise, “nispeten kalıcı izli bir değişmeye vesile olan yaşantı”dır. Yaşantının temelinde etkileşiminin bulunması, onun, öğrencinin aktif katılımına dayandığını gösterir. Öğretmenin görevi, öğrencinin istenilen yaşantıları geçirmesini sağlayacak biçimde çevreyi düzenlemek olacaktır. Bu, bir yandan öğretmenin öğrencilerinin bilgileri, tutumları ve alışkanlıkları hakkında bazı bilgilere sahip olmasını, öte yandan da konu içeriği, ders araçları, kendi davranışları gibi öğelerin oluşturduğu eğitim çevresine, öğrenciyi istenilen davranışı yapmaya yönlerecek biçimde çeki düzen vermesini gerektirir.

Bundan da çıkarılabileceği gibi, öğrenme yaşantısının iki yanı vardır: öğrencinin iç şartları ve dış şartları. Aslında bir öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşim demek, öğrencinin kendi iç şartları ile öğrencinin etkileşeceği dış şartlar arasındaki etkileşim demektir. Öğrenci davranışında oluşturulmak istenen değişikliğin niteliğine göre, belli iç ve dış şartlar gerekir (Büyükkaragöz,1997,s:38).

**Tablo1. Öğrencinin Çevresiyle Etkileşimi**



(Büyükkaragöz,1997,s:39)

Eğitim durumu, her uygulama sonucu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucuna, işleyen yanlar elde tutulmalı, eksikler giderilmeli, işlemeyen değişkenler ya yeniden düzenlenmeli, ya da değiştirilmeli; son basamakta bu düzenlenen eğitim durumu yeniden uygulamaya konulmalıdır. Bu durum biteviye sürdürülmelidir.; çünkü olmuş bitmiş bir eğitim durumu söz konusu olmayabilir (Sönmez,2003,s:125).

Eğitim durumlarının seçiminde şu hususlara dikkat etmek gereklidir:

1. Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır. Hedefe ulaşılabilmesi için öğrenciye, hedefin ortaya koyduğu davranışları yapma imkanı vermelidir. Öğrenciler kendilerinden beklenen davranışın örneklerini eğitim durumunda görmelidirler. Düzenlenecek eğitim durumlarının niteliği, söz konusu eğitim durumlarıyla öğrenciye kazandırılması düşünülen davranış belirler. Çünkü farklı davranışların kazanılması farklı öğrenme biçimleriyle olur. Farklı öğrenme biçimleri de farklı

öğrenme şartları gerektirir. Öğretim işi, öğrencilerin kazanmaları istenilen davranışın türüne ve düzeyine göre ayarlanmalıdır.

2. Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. İstenilen davranış, öğrencinin gücünün üstünde olursa öğrenci, başarısızlık duygusuna kapılabilir. Öğrencinin gücünün çok altındaki bir davranışı yapmak da, bilinenin tekrarlandığı düşüncesiyle, öğrencinin ilgisini köreltebilir ve hatta öldürebilir. Bundan ötürü, eğitim durumları öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.

3. Eğitim durumları, hem birden çok hedefe hizmet etmeli hem de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktan uzak olmalıdır (Tekin,1996,s:22).

### **2.5.5. Değerlendirme**

Değerlendirme, ölçümler kümesinin değeri hakkında yargı oluşturmak için bir kural - yöntemli sistem kullanımını içerir (Ataman – Öncü, 2003,s:344). Eğitim, bireyin davranışlarında istedik değişiklik oluşturma süreci ise, değerlendirme de, bu türden davranış değiştirmelerinin, daha önce belirlenen ölçütlerin ışığında oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma sürecidir. Bir eğitim programının değerlendirilmesine, önce hedeflerce kapsanan davranışların öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığının ölçülmesiyle başlanır. Programın etkililik derecesi hakkında yargıda bulunmada hedeflerin açık seçik bir biçimde saptanmış olması gerekir. Bu gereklilik, program değerlendirme işleminde hedeflerin, ölçütler takımı olarak kullanılmasına dayanmaktadır. Bir program, hedeflere ulaşma oranında etkili ve verimli sayılır. Açık ve seçik bir biçimde saptanmış bulunan hedefler, program geliştirmede olduğu kadar, değerlendirmede de önemli rol oynar. Bu durum değerlendirmenin, program geliştirme ile olan vazgeçilmez ilişkisini belirler. Demek oluyor ki, program geliştirme, değerlendirme olmadan tamamlanamaz. Değerlendirme, bir ölçme sonucuyla bir ölçütün karşılaştırılmasını gerektirir.

Değerlendirme, bir başka ifadeyle, bir nesne hakkında değer yargısına ulaşma işidir. Değerlendirmede “karar verme” oldukça önemli bir süreçtir. Turgut, “karar verme, hemen hemen herkesin karşılaştığı ve kullandığı bir işlemdir (Bilen,1999,s:13). Buna rağmen karar işleminin mahiyeti, bir kararda ne gibi dayanakların bulunacağı, ancak pek az kimse tarafından bilinir. Karar işleminin ve dayanaklarının çözümlenmesi kararın mahiyeti hakkında kullanışlı bilgiler verir.

Cümleleriyle kararın önemini belirtmekte, karar vermenin dikkatle yapılması gerektiğini vurgulamakta ve “her değer yargısına bir değerlendirme süreci sonunda ulaşılır” demektedir. Bloom ve arkadaşları, öğretim ve değerlendirmenin, istendik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki unsuru olduğunu belirterek bu gerçeği dile getirmekte, değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksızlığı ortaya koymakta ve değerlendirmenin fonksiyonunu, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanması olarak belirtmektedirler.

Sınıftaki değerlendirmelerin başlıca iki tür etkinliği yaygın olarak içerdiği kabul edilmektedir. Bunlardan biri öğrencinin ne kadar bilgi ve beceri öğrendikleri hakkında bilgi toplama, diğeri de her bir öğrencinin öğrenme düzeyinin yeterliliği ve kabul edilebilirliği hakkında değer yargısına varmadır ( Ataman – Öncü, 2003,s:345). Bu görüşe katılan Tyler, değerlendirmeyi bireylerin hedeflerle belirlenmiş istendik değişmelere ulaşip ulaşmadıklarının saptanması diye tanımlamakta ve değerlendirmenin hizmetlerini beş madde halinde toplamaktadır. Bunlar; eğitim kurumlarının etkililiğinin devri yoklanması, denencelerin sınanması, öğrencilere rehberlik etmede yararlanılacak verilerin elde edilmesi, okul görevlileri için güven ve insan ilişkilerinde temel oluşturacak güvenilir bilgi sağlamasıdır (Bilen,1999,s:14).

1950 yıllarından sonra değerlendirmeye daha belirgin bir anlam ve yeni fonksiyonlar kazandıran yazarlardan biri olan Cronbach, değerlendirmeyi, bir eğitim programı hakkında kararlar vermek için bilintilerin toplanması ve kullanılması olarak tanımlıyor ve değerlendirmenin maksadını (1) bir kursun ıslahı, (2) bireyler hakkında kararlar verme, (3) okul sistemi, öğretmen vb. hakkında idari kararlar verme olmak üzere üçe ayırıyor (Ertürk,1972,s:111).

Program geliştirme değerlendirme olmadan tamamlanamaz. Bu gereğe inanan yazarlar, değerlendirmenin eğitim sürecinin vazgeçilmez bir basamağı olduğunda birleşmektedirler. Nitekim program geliştirmenin öncüsü sayılanlardan Tyler, hangi düzeyde olursa olsun programların planlanması ve sürekli geliştirilmesi bakımından değerlendirmeyi gerekli görmektedir. Tyler, değerlendirmeyi öğrencilerin hedeflerle belirlenmiş istendik değişmelere ulaşip ulaşmadıklarının ortaya çıkarılması olarak anlamaktadır. Bu anlayışa göre değerlendirme, öğretim devresinin sonunda yapılan iş hakkında bir değer yargısına ulaşma anlamına gelmektedir. Bu durumda

değerlendirme düzey belirlemeye dönük bir nitelik taşımaktadır. Armstrong ve arkadaşlarına göre: “Değerlendirme, karar vermeyi kolaylaştırmak için kullanılabilir uygun bilgileri toplama yoludur.” Fakat bu kararların geçerliği değerlendirmenin objektifliğine bağlıdır. Bu tür değerlendirmede elde edilen bilgiler, belirli hedeflere erişip erişilemediğini yansıtır.

Astin ve Panos’a göre değerlendirmenin asıl amacı, eğitimle ilgili kararlar alınırken kullanılabilen bilgiyi elde etmektir. Bu yazarlara göre eğitimsel karar, istendik hedeflere götürecek mevcut yollar arasında bir seçim yapmaktadır. Değerlendirme, Bloom ve arkadaşlarınca, öğrencilerde hedeflerle belirlenen değişimlerin olup olmadığını, varsa miktar ve derecesini belirleyen kanıtların sistematik olarak toplanması olarak tanımlanmaktadır. Fust, eğitimde değerlendirmenin merkezi iş görüşünü bir kursun veya eğitim programının etkililik derecesini tayin etmek ve programın geliştirilmesi için gerekli temel bilgiyi sağlamak olarak nitelendirmektedir. Taba’ya göre değerlendirme, öğrencilerin davranışlarındaki değerlendirmelerin neler olduğunu belirleme ve hedeflerle temsil edilen ölçütlere karşı bu değişimlere paha biçme sürecidir.

Ertürk’ ün ifadesiyle, yetişenin hedefe hizmet edip etmediğini anlamak için ürününü incelemek gerekir. Yetişenin ürünü ise yetiştirilen öğrencilerin davranışlarındaki değişimlerdir (Bilen,1999,s:15). Programın iyi işleyip işlemediğini saptamak, yetiştirilmiş öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığını inceleme gereğini ortaya koyar. Bu aşama eğitim sürecinin bir parçası olan değerlendirme ile ilgilidir. Ertürk, değerlendirmeyi yönelik olduğu amaca göre üç tür olarak incelemektedir:

- Tanıma – yerleştirmeye dönük değerlendirme
- Biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlendirme
- Durum muhasebesine dönük değerlendirme

Birinci tip değerlendirme amaç, öğrenmeyi mevcut davranışları yönünden tanımak ve bu özelliklerine uygun düşen yetişek biçimine yerleştirmektir. İkincisinde öğrencinin öğrenme hızı, öğrenme güçlükleri, eğitim durumlarındaki yetersizlik ve hatalar öğretim dönemi içinde saptanır ve tedbirler alınır. Ertürk, üçüncü değerlendirme için şunları söylemektedir. “ Öğrencinin yetişme seviyesi ile yetişenin yetiştirme gücü hakkında bir değer biçmeye esas teşkil edecek verilerin elde edilmesi

ve kullanılması söz konusudur (Ertürk,1972,s:135). Bir programın değerlendirilmesi sırasında, yaşantıların istendik davranış değişmelerini, alınan önlemlerin de geçerli yaşantıları meydana getirip getirmediğine bakılmaktadır. Bu inceleme sonunda eğitim durumları, öğrenme yaşantıları ve istendik davranış değişmeleri arasındaki denencel ilişkiler sınanmakta, programın amacına hizmet derecesi meydana çıkarılmaktadır. Bu etkinlikler program unsurlarının değişmeye ve sürekli geliştirilmeye açık tutulması olanağını yaratmaktadır. İşte program hakkında bir karara ulaşabilmek ve bu karar uyarınca program tasarısını geliştirmek ancak değerlendirme sayesinde mümkün olmaktadır (Bilen,1999,s:17). Program değerlendirme yaklaşımlarına baktığımızda Ertürk'e göre altı ana grupta toplanmaktadır.

1. Program tasarısına bakarak,
2. Ortama bakarak,
3. Başarıya bakarak,
4. Erişmeye bakarak,
5. Öğrenmeye bakarak,
6. Ürüne bakarak yapılacak değerlendirmeler.

Söz konusu altı değerlendirme şeklinin her birinin üstün ve eksik yönleri olduğunu açıklayan Ertürk, ürüne bakarak değerlendirme yaklaşımını program değerlendirme için en uygun yol olarak önermekte ve demektedir ki: “... Ürüne bakarak değerlendirme yaklaşımı tabiri caiz ise bir yaklaşımlar ürüne bakarak değerlendirmek yoluyla ortaya çıkarılmış olan yetersizliklerin ve ters işlemlerin muhtemel sebeplerini bulmak için işe koşuluyor” (Ertürk,1972,s:115). Erişmeye ağırlık vererek bir program tasarısının ürününü değerlendirmek için, programın ürünü olan öğrenci davranışlarındaki değişmelerin, biri programa girerken, biri de programdan çıkışta olmak üzere iki kez ölçülmesi gerekmektedir. Yapılan işin isabet derecesi, programın hedeflerini gerçekleştirme durumuna bağlıdır. Bu nedenle, değerlendirmeye temel olmak üzere hedeflerle tutarlı öğrenmelerin mümkün olduğu ölçüde tamamı ölçülmelidir. Programın ürününe bakarak değerlendirmede ölçüt değerlendirmeler önemlidir. Onun için öğrenci davranışı, eğitim döneminin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülmelidir. Bu iki ölçme arasındaki fark ve

bunların hedeflerdeki davranışlarla karşılaştırılması yetişek hakkında bilgiler sağlar (Bilen,1999,s:18).

Program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ortaya koymakta ve değerlendirmenin iş görüşünü, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanması olarak belirlemektedir. Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir; ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğeleri olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel,1998,s:160). Eğitim programı değerlendirilirken programın tüm öğelerine tek tek bakmak gereği ortaya çıkmaktadır.

## **2.6. Eğitim Durumunun Değişkenleri ve Geri Bildirim**

### **2.6.1. Pekiştireç**

Pekiştireç, bir davranışın ileride yineleme olasılığını artıran uyarıcı olarak tanımlanabilir. Yani bir davranışın sonunda ortama sokulan, ya da ortamdan kaldırılan uyarıcı, bu davranışın ileride yineleme olasılığını artırıyorsa, ortama sokulan, ya da ortamdan kaldırılan uyarıcılara pekiştireç denir. Pekiştireç deneysel psikolojide ve eğitimde çok sık kullanılan bir kavramdır. Pekiştireç, bir insan ya da organizmaya yaptığı bir davranıştan hemen sonra sunulan herhangi bir uyarıcıdır. Eğer bu uyarıcı, insanın, ya da organizmanın aynı davranışı ileride yapmasını sağlıyorsa, pekiştireç; azaltıyor, ya da tümüyle ortadan kaldırıyorsa cezadır. Örneğin, istendik bir davranışta bulunan öğrenciye “aferin” demek, ya da “şeker, çikolata, not, kitap vermek, alkışlattırmak vb.” öğrencinin bu davranışı ileride yineleme olasılığını artırabildiğinden bu tür uyarıcılar, pekiştireç olarak işe koşulabilir. Buna karşın, öğrenci yaptığı bir davranıştan dolayı, öğretmence azarlanıyor, dövülüyor, sınıfta küçük düşürülüyor, ya da alaya alınıyorsa, öğrenci bu davranışı bir daha yapmayabilir. İşte bu uyarıcılar da cezadır. Pekiştireçler olumlu ve olumsuz olmak

üzere iki gruba ayrılabilir. Bir davranıştan sonra verilen uyarıcı, o davranışın ileride yinelenme sıklığını artırıyorsa, buna olumlu pekiştireç denir. “Ödül” olarak kabul edilen pek çok uyarıcı, olumlu pekiştireç olarak kabul edilebilir. Eğer bir davranışın sonunda, bir uyarıcı ortadan kaldırılıyor ve ortadan kalkan bu uyarıcı, davranışın, gelecek yineleme olasılığını artırıyorsa, buna da olumsuz pekiştireç denir.(Sönmez,2003,s:126) Verilecek pekiştireçler öğrencinin yaşına, cinsiyetine ve içindeki yaşadığı kültürel yargılara uygun olmalıdır.

### 2.6.2. İpucu

Doğru yanıtı hatırlatıcı uyarıcı olarak tanımlanabilen ipucu öğretme – öğretme ortamında zamanı gelince kullanılmalıdır. Yazılı ve sözlü ifadeler, okulun bulunduğu çevrenin yeryüzü şekilleri, bitki örtüsü, resimler, grafikler, slaytlar, film, dramatisasyon, demonstrasyon, eğitsel oyunlar vb. gibi iletiler ipucu olarak kullanılır (Sönmez,2003,s:132). Ayrıca öğretmenin soruları yanıtlarken öğrencilere karşı gösterdiği jest, mimik, el kol, vücut, göz vb. hareketleri de eğitim ortamında ipucu işlevini görebilir. İpucu eğitim durumunun temel öğelerinden biridir. Bloom’a göre öğrenci gruplarının başarısındaki değişkenlerin %14 kadarı sunulan ipuçlarının niteliğiyle açıklanabilir. İpucu türlerine baktığımızda; sözel ipuçları, grafikler, şemalar, haritalar, modeller, filmler, diyaloglar, resimler, demonstrasyonlar, oyunlar, dramalar, anılar, öyküler, şarkılar, jest, mimik, el-kol hareketlerini sayabiliriz (Sönmez,2003,s:133). İpuçları seçilirken öğrenci, hedef davranışlar ve öğrencinin içinde yaşadığı kültürel ortam dikkate alınmalıdır. Öğrencinin hazırbulunuşluğu göz önüne alınarak ipuçları kullanılmalıdır. Eğitim ortamında ipuçları şu durumlarda kullanılabilir:

- Dikkat çekmede ve sürdürmede
- Öğrenciyi hedeften haberdar etme
- Hedef davranışlarla ilgili ön öğrenmelerin sunulması
- Öğrenci katılımını sağlama
- Öğrenmeyi kolaylaştırmada (Sönmez,2003,s:134).



### 2.6.3. Öğrenci Katılımı

Öğrencinin açık ya da örtülü olarak öğrenme – öğretme sürecine katılma derecesi olarak betimlenebilir. Açık olarak katılması; öğrenme ortamında öğrencinin soruları yanıtlaması, işi, deneyi, gözlemi yapması, parmak kaldırması, soru sorması, açıklama yapması vb. davranışlar örnek olabilir.(Sönmez,2003,s:135) Ertürk ise katılımı, öğrencinin zihinsel olarak derse katılması, dinlemesi, ilgisini derse, dersin hedef davranışlarına toplamasını örnek olarak verilebilir. Bu tür katılımı dolaysız olarak ölçmemiz şimdilik mümkün değildir. Ancak bazı ölçme araçlarıyla bunu yoklayabiliriz. Öğrencinin öğretme ortamına etkin katılımı, onun hazırbulunuşluk düzeyi ile çevre koşulları belirler. Öğrencinin derse aktif katılımını sağlamak için aşağıdaki kurallara uyulmalıdır:

1. Öğrenciye zamanı gelince uygun ipucu, düzeltme, pekiştireç ve geri bildirim verilmelidir.
2. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun sorular sorulmalı ve yanıtlaması için öğrenci yüreklendirilmelidir.
3. Her bir öğrencinin gözlemi, araştırmayı, çizimi bizzat kendisinin yapmasına fırsat ve olanak verilmelidir.
4. Geç ve güç öğrenen, sıkılgan, utangaç ve içe dönük öğrencilere kolay ve düzeylerine uygun sorular sorulmalı; onlar yüreklendirilmelidir.
5. Öğrenme – öğretme ortamında cezaya yer verilmemelidir.
6. Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler eğitim ortamında kullanılmadır.
7. Öğretmen öğrencinin dikkatini hedef davranışlar üzerinde toplamalıdır.
8. Öğretmen ders işlerken öğrenciyi güdülemeli yani istekli kılmalıdır.
9. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi hedef davranışları kazanacak nitelikte değilse, öğretmen önce önkoşul olan davranışları öğretmeli, ondan sonra diğer davranışların kazandırılmasına geçmelidir.
10. Öğretmen öğrencilerle sürekli göz iletişimi kurmalıdır; çünkü göz iletişimi hem sınıfı denetim altında, hem de öğrencileri uyanık ve dikkatli tutulmalı etkili olabilir.

11. Derslik, dersin işleneceği biçimde düzenlenmeli, temiz, aydınlık, normal sıcaklıkta olmalı, dikkati dağıtacak etkenlerden arındırılmalıdır (Sönmez,2003,s:136).

#### **2.6.4. Geri Bildirim**

Eğitimde geri bildirim, öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bilgi vermek olarak tanımlanabilir (Sönmez,2003,s:129). Eğitim sürecinde öğretmen, içeriği ses, jest, mimik, tavır ve hareketleriyle araç gereç kullanarak değişik yöntemlerle öğrenciye ulaştırır (Beydoğan,1998,s.8). Öğretimin etkili olmasında iletişimin merkezi bir rol taşıdığı, bunun için öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bunları öğrencilere kazandırmaya çalışmalıdır (<http://adana.meb.gov.tr>). İletişim açısından geri bildirimde baktığımızda; iletişimin öğelerine kısaca değinmemiz yerinde olacaktır.

Kaynak : İletişim sürecini başlatan kişi

Mesaj : Kaynaktan alıcıya gönderilen uyarıcılar

Kanal : Mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç ve yöntemler

Alıcı : Gönderilen mesaja hedef olan kişi

Geri bildirim : Alıcının kaynak tarafından gönderilen uyarıcılara gösterdiği tepki

Şimdi ise bu öğeleri biraz daha açık bir şekilde inceleyelim.

#### **Kaynak**

Başkası ile paylaşacak bilgisi olan kaynak ya da kişidir. Başka bir deyişle iletişimi başlatan kişidir (Hoşgörür, 2002, s:70). Bir iletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta (alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Yani, başkaları ile paylaşacak bir düşünceye sahip olan kişidir. Sınıfta bu görevi üstlenen kişi genellikle öğretmendir. Çevresiyle sürekli iletişim içerisinde bulunan öğretmenlerin etkisi iletişim yöntemlerini kullanma çabası

içerisinde oldukları bilinmekle birlikte onları bu çabalarında daha etkili kılabilmek için kaynağın kafasındaki fikir ya da anlamları alıcısına iyi anlatmadaki başarısını etkileyen faktörler bulunmaktadır (Ergin,2000,s:43). İletişim sürecinin başarısı büyük ölçüde kaynağın yeteneğine, bilgisine ve becerisine bağlıdır (Durukan ve ark.,2004,s.101).

### **Mesaj**

Kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eden sembollerdir. Kaynak, sahip olduğu bir fikri ya da onunla ilgili davranışları alıcısı ile paylaşmak isterse, onu öncelikle hareket, jest, mimik, ses, söz, çizim, ışık, resim, heykel, yazı, formül vb. gibi unsurlardan en az biri ile yapılmış bir mesaj haline getirmek zorundadır. Mesaj yapılmış olduğu sembol ya da şifre (kod) çeşitleri, aslında duyu organlarına etki eden optik, mekanik, termik ya da kimyasal uyarıcılarıdır. Kaynağın, alıcıda amaçladığı davranış değişmesini oluşturabilmesi için mesajını alıcının anlayabileceği sembollerden oluşturması, yani, mesajını alıcının çözümleyebileceği bir biçimde kodlaması gerekir (Ergin,2000,s:55). Yani mesajdaki anlamın alıcı tarafından aynı şekilde anlaşılmalıdır. Aksi takdirde iletişimde yanlış anlaşılmalarda olacaktır (Durukan ve ark.,2004,s.103).

### **Kanal**

En yalın deyişle gönderici ve alıcı arasındaki bağıdır. İletilerin üzerine yüklendiği fiziksel araçlardır (Hoşgörür, 2002, s:71). İletişim sürecinde kaynağın amaçları doğrultusunda alıcıya gönderdiği mesajları taşıyan ortam (araç-gereç), yöntem ve tekniklerdir. Herhangi bir öğrenme-öğretme durumunda öğrenciye iletilmek istenen mesajlar bulunmakta ve bu mesajlar öğrenciye belli bazı yöntemlerle iletmeye çalışılmaktadır (Ergin,2000,s:79). Eğitimde kanal öğretmenin amaçları doğrultusunda alıcı olarak öğrencilere gönderdiği mesajları taşıyan araç-gereç, yöntem ve tekniklerdir (Durukan ve ark., 2004,s:104). Öğretmen mesajını iletebilmesi için yöntem ve ortamı kullanmak durumundadır.

## **Alıcı**

Gönderici tarafından yollanan iletiyi alan kişidir (Hoşgörür, 2002, s:71). Kaynağın gönderdiği mesajlara hedef olan kişi ya da kişilerdir. İnsanların iletişimi bir mesajın birisi ya da birileri tarafından alınmasını kapsamaktadır. Birisinin yazdığını bir başkası okumalı, birisinin yaptığı resmi bir başkası seyretmeli, birisinin söylediklerini bir başkası dinlemeli ki insanlar arası iletişimden söz edilebilsin. İletişimde amaç istenen bir tepkinin yaratılması olduğuna göre bu tepkinin "kimden" alınacağı sorusu büyük önem kazanmaktadır. İletişim sürecinde istenen tepkiyi vermesi beklenenler, süreçte "alıcı" rolünü üstlenenlerdir. Mesajı veren öğretmene istenen tepkiyi vermesi beklenen öğrencidir, mesajı veren öğrenciyse istenen tepkiyi vermesi beklenen öğretmendir (Ergin,2000,s:147).

## **Geri Bildirim**

İngilizce'deki "feedback" karşılığı olarak dilimizde bu anlama gelebilecek pek çok sözcük kullanılmaktadır. "Aydınlatıcı yankı", "geri besleme", "geri bildirim", "besleyici yankı" ve "geri bildirim" gibi sözcükler değişik kaynaklarda hep "feedback" anlamını açıklamak için kullanılmıştır (Ergin,2000,s:155). Geri bildirim, öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bu durumuyla ilgili bilgilendirilmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez,2003,s:129). Bu durumun gerçekleşebilmesi için bir iletişim sürecine ihtiyaç vardır. İletişim sürecinin son aşamasında geri bildirim ise; gönderici tarafından gönderilen iletiyi alan kişidir (Hoşgörür, 2002, s:71).

Diğer bir ifadeyle, bir iletişim süreci olan eğitim bireyler arasında anlamın gönderilmesi ve cevap alınmasıdır. Bu sürecin temel kuralı "çift yönlü" olmasıdır (Arı ve ark.,2000,s.238). Kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını, ya da ne denli anlaşıldığını alıcıdan kendisine yönelecek tepkilerden anlayacaktır. İşte alıcıdan kaynağa yönelen bu tepkilere "geri bildirim" denilmektedir. İletişimde kaynak mesajı iletme istediği şekilde alıcıya gönderir. İletim kaynağın düşüncesini temsil eden bir uyarıcıdır. Uyarıcı bir takım sembollerden oluşmuştur. Alıcı bu sembolleri, geçmiş yaşantılarının etkisiyle de anlamlandıracaktır. Bu da, iletişimin kişilerin algılarına göre değişebileceğini ortaya

çıkarmış oluyor. Kaynağın mesaja yüklediği anlam, düşüncesi ve bunu iletmedeki becerisi, geçmiş yaşantısı, sosyo-ekonomik ortamı, bilgi ve becerisi iletişim başarısını değiştirebilir. Aynı durum alıcının anlamlandırabilmesinde de geçerlidir (Ergin,2000,s:155). Öğrenme – öğretme süreci, bir nevi iletişim ve etkileşim sürecidir ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde bulunmaksızın öğretim işini gerçekleştirmeleri imkansızdır. Sınıfta gerçekleşen bütün etkinlikler, belli bir iletişim ve etkileşim örüntüsü içerisinde oluşmaktadır (Saban,2002,s.84). İletişimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin yerinde oturma, dinleme, ödev yapma, söylenenleri yapma, izin verildiğinde konuşma gibi kurallara uymayı kazanmaları ve yönergelere uygun davranma gibi davranışları göstermeleri ve sürdürmeleri gerekir. Öğrencilerin bu ve benzeri davranışları göstermeleri ve sürdürmeleri sağlanırsa, iletişim, amaçlandığı şekilde sağlanır (Özyürek,2001,s.56). Mesajın gönderilmesi, alıcının mutlaka bu mesajı doğru olarak alacağı ya da istenilen tepkiyi göstereceği anlamına gelemez. Kaynak, mesajını gönderdikten sonra alıcıdan beklediği geri bildirim alabiliyorsa sorun görülmemektedir. Ya uygun geri bildirim alamazsa ne yapacak? Bu kez kaynağın cevaplaması gereken sorular çoğalacaktır (Ergin,2000,s:155).

- \* Alıcı acaba mesaja katılmıyor mu?
- \* Katılmıyorsa niçin katılmıyor?
- \* Yoksa mesajı doğru anlamadı mı?
- \* Yanlış anladıysa, niçin yanlış anladı?
- \* Yoksa mesajı dinlemedi mi?
- \* Dinlemediyse niçin dinlemedi?
- \* Yoksa ben mi mesajımı iyi veremedim?
- \* Kullandığım kanal mı yeterli değildi?

vb. sorular sonrasında kaynak alıcısından ve kendisinden alacağı geri bildirimlerle aydınlanacak ve bu kez, daha iyi anlaşılabilceği ve istediği tepkiyi alabileceği dűşüncesiyle gerekli düzenlemeleri yaparak mesajını tekrar iletacaktır. Girdiđimiz her eylemin, söylediğimiz her sözün, yaptığımız her işin sonucunda değişen ölçülerde olmak üzere olumlu ya da olumsuz olarak niteleyebileceğimiz ve adına "geri bildirim" diyebileceğimiz tepkiler alırız. Bunlar kimi zaman bizim kendi kendimize verdiğimiz tepkiler de olabilir. Karşılaşılan tepkiler aynı davranışın gelecekte gösterilip gösterilmemesi ya da nasıl gösterilmesi gerektiği konularında bizim için aydınlatıcı olmakta ve daha iyi sonuçlar için yeni kararların alınmasına, yeni davranış biçimlerinin belirlenmesine ışık tutmaktadır (Ergin,2000,s:160). Öğretmenler, sınıftaki olayları öğrencilerle birlikte tartışmaya çalışmakta ve bu tartışmalar her iki taraf için bir geri bildirim oluşturmaktadır (Çelik,2002,s.129). Başka bir söyleyişle, belli bir eylemimiz sonucunda aldığımız geri bildirimler bizim kendi kendimize bir çeki düzen vermemize, kendimizi düzeltmemize yaramaktadır. Bugüne kadar kendi yaşadıklarımızı şöyle bir belleğimizde canlandırdığımızda, yaşamımızı hemen tümüyle aldığımız geri bildirimler sonucunda daha iyi biçimlendirebildiğimizi anlarız (Ergin,2000,s:160). Birey etkinliklerinin nitelikleri konusunda kendi kendine de geri bildirim verebilir. Bireyin kendi kendini değerlendirmesi anlamına gelen iç dönüt, herkesin geliştirmesi gereken istendik bir davranıştır. Dış dönüt ise etkinliğe öğretmen ya da başka bireylerce verilen yorum ve değerlendirmelerdir. Dış dönüt öğrenme görevleri sürdürülürken verilirse buna eş zamanlı dönüt, bir dizi görev tamamlandığında verilirse özel dönüt denir. Dönüt öğrenci belli bir öğrenme görevini bitirir bitirmez hemen verilirse anında dönüt, üzerinden zaman geçtikten sonra verilirse gecikmiş dönüt denir. Öğrenci performansının bir bölümü ile ilgili verilen dönüt, kısmi dönüt; öğrenci başarısının ya da başarısızlık derecesinin tamamen açıklandığı dönüt, tam dönüt şeklinde geri bildirim kullanım yerlerine, durumlarına ve zamanına göre adlandırabiliriz (Gözütok,2000,s.112). Bu konuda hemen hepimizin kafasında aşığıda verilen örneklerdeki gibi olumlu ya da olumsuz başlayan ancak çoğunlukla olumlu davranışların geliştirilmesiyle sonuçlanan olaylar belirebilir. Örneklerin incelenmesiyle de görüleceği gibi istenilen davranışların geliştirilmesi sürecinde geri bildirimler çok önemli rol oynamaktadır.

### Örnek-1

Begüm'ün eylemi : Sobayı tutar.

Gördüğü tepki : Eli yanar.

Begüm'ün kararı : “Bir daha sobayı tutmayacağım.

Bu örnekte geri bildirim, Begüm'ün elinin yanması olmaktadır. Bu geri bildirimle birlikte Begüm, “sobanın tutulmaması gerektiği” gibi bir düşünce (yeni bir davranış) geliştirmektedir.

### Örnek-2:

Selin'in eylemi: Verilen bir konuyu çeşitli kaynaklardan hazırlanarak sınıftaki tartışmalara katılır.

Öğretmenin tepkisi: “Selin'in” derse çeşitli kaynaklardan yararlanarak çok iyi hazırlandığı belli oluyor. Arkadaşınızı tebrik ediyorum.”

Selin'in kararı: “Bundan sonra da tüm derslerime aynı biçimde hazırlanarak gelmeyi sürdüreceğim.”

Derse hazırlanarak gelmenin takdir edildiğini gören Selin aldığı bu geri bildirimle benzeri çabaları sürdürme kararı vermektedir. Bu örnekte geri bildirim, yapılan bir eylemin daha sık gösterilmesini sağlamakta pekiştirici olmaktadır.

### Örnek -3:

Serkan'ın sorusu: “Öğretmenim az önce alternatif diye bir sözcük kullandınız. O sözcük ne anlama geliyor?”

Öğretmenin tepkisi: Alternatif “seçenek” demektir....

Öğretmenin kararı: “Yabancı sözcük kullanmamaya özen göstermeliyim.”

Örnekten anlaşılıyor ki öğretmen anlatımı sırasında öğrencinin anlayamayacağı bir sözcük kullanmış. Öğrencinin sorusu öğretmenin önceden verdiği uyararı için geri bildirim olmaktadır. Geri bildirim alan öğretmen mesajında düzeltmeler yapıyor ve geleceğe yönelik bir karara da varıyor. Önceki satırlarda sıralanan örneklerdeki gibi biçimleniyor yaşamımız. Aldığımız geri bildirimlerin aydınlatıcılığında "sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer" deyişindeki gibi olumsuzluklardan dersler çıkararak olumluya yönelebiliyoruz çoğu zaman. Olumlu davranışlarımız karşılığında aldığımız olumlu geri bildirimlerin verdiği hazla da benzeri davranışları daha sık gösterme çabasına giriyoruz. Aldığımız geri bildirimler kendimizi daha iyiye daha güzele, daha doğruya götürmede kullandığımız veriler olmaktadır (Ergin,2000,s:160).

Geri bildirim, alıcı kişinin kaynak kişi karşısındaki konumunu açıklığa kavuşturur. Doğru ve sağlıklı bir iletişim için, geri bildirimde yer alması gereken özellikler şunlardır;

1. Kaynağı tam olarak dinlemek ve anlamaya hazır olmak.
2. Kelimelerin içeriğine ve aktarılmak istenen duygulara açık olmak.
3. Kelimelerin sözlük anlamı dışında kaynaktan ne anlama geldiklerini tanımayı istemek.
4. Kodu açılan mesaj ile kodlanan mesajın anlam bütünlüğünü kontrol etmek.
5. İletişimi önyargı ve dirençle kesmemek.
6. Kaynağın duygularını anlayabilmek, farklı insanların bakış açılarından bakmayı başarabilmek.
7. Üzerinde fikir birliği olmayan konuların ele alınışında kelimeleri ve bedeni kontrol etmek.
8. Karar anında bile, iletişimi kapatmadan doğru dinlemek ve sağlıklı geri bildirimleri sürdürme çabasından vazgeçmemek (Altıntaş ve ark., 2001,s.18)

Davranışlarımızı değerlendirmek amacıyla geriye bakıp kendimizi tüm yaşadıklarımızla ve yaşattıklarımızla sorguladığımızda; güzellikleri ve çirkinlikleri, doğruları ve yanlışları tartarak olumsuzlukların hüznünü, olumluların coşkusunu yaşarız. "İkinci kez yaşama şansım olsa..." düşüncesi ile birlikte yaptığımız yanlışlardan sıyrılarak, hep güzeli ve doğruyu sergileme isteği uyanır içimizde. İnsanoğlunun bir kere daha dünyaya gelme şansı yok ama iletişim sürecinde yüz



yüze gelen bireylerin birbirlerinden aldıkları tepkilerle o anda daha iyiyi, daha doğruyu yaratma şansları vardır. Bu zenginlik de sınıf ortamında çok iyi kullanılmalıdır (Ergin,2000,s:161).

#### **2.6.4.1. Sınıfta Geri Bildirimin Kullanımı**

Öğrenci; yapması gereken davranışlar test edildiğinde yaptıklarının doğruluğu konusunda öğretmeninden aldığı bilgi, dönüt alma olarak adlandırılır. Dönüt, öğrencinin neyi ne kadar yapabildiğini, ne kadar yapamadığını anlaması, kendini değerlendirmesi, ne yapması gerektiğine karar vermesi, geliştireceği hipotetik davranışları düzene koyması açısından önemlidir (Ülgen,1997,s.112). Geri bildirim öğreneni hata ve eksikliklerinden haberdar eder. Başarıyı duyurur, başarılı olmak öğrenende haz uyandırır ve öğrenme isteğini artırır (Fidan,1996, s:158). Geri bildirim kullanan öğretmen öğrenciyi yüreklendirecek bir şekilde yapmalı ve hatta yanlışlarını gösterirken bile doğru olandan yola çıkmalıdır. Her öğrencinin mutlaka iyi yaptığı bir iş veya bir etkinlik vardır, öğretmen onu ele alıp öne çıkararak öğrenciyi güdülemelidir (Başar,2003,s.105). Sınıf ortamındaki öğretmen ve öğrenciler sürekli olarak mesaj alışverişinde bulunurlar. Hemen belirtmek gerekir ki, öğretmenin gönderdiği mesajlara karşılık olarak öğrencilerin verdiği tepkiler gibi, öğrencinin gönderdiği mesajlara karşılık olarak öğretmenin verdiği tepkiler de geri bildirim olmaktadır. Öyleyse, yukarıdaki cümleyi "sınıf ortamındaki öğretmen ve öğrenciler sürekli olarak tepki alışverişinde bulunurlar" biçiminde ifade edebiliriz. Kimileri öğretme-öğrenme süreci söz konusu olduğunda geri bildirim sadece öğrencilere verilen sınavlarla ilişkilendirme eğilimindedir. Geri bildirim tepkisi, öğrenme ortamında öğretimi geliştiren etkili bir yöntem olmasına rağmen birçok öğretmen tarafından öğretim stratejilerinin bir unsuru olarak yeterince kullanılmamaktadır. Etkili öğretmenler, geri bildirim göz ardı edilemeyecek ve kaçınılmayacak değerde olduğunun farkındadırlar (Moore – Ç:Kaya, s.125). Geri bildirim, daha önceki satırlarda da değinildiği gibi, süreçteki tarafların kendilerini ve birbirlerini biçimlendirmede kullanabilecekleri önemli bir araç olduğuna göre öğretmenlerin, kendilerinin ve öğrencilerin gösterdikleri performansla ilgili olarak öğrencilerinden sadece sınavlar sonucunda bilgi alması ve bir değerlendirmeye gitmesi öğrencinin

öğrenmesi üzerinde çok az yarar sağlamaktadır (Ergin,2000,s:162). Öğrenme sürecinde geri bildirim şu amaçlar için kullanılır:

- a. Doğru ve yanlış davranışlar hakkında bilgi vermek
- b. Öğretimin kalitesini yükseltmek için düzeltilecek ve tamamlanacak davranışları ortaya çıkarmak için
- c. Gelecekteki başarılar için güdüleyici özendiriciler sağlamak (Arı ve Arkadaşları,2000, s:239 ).

Geri bildirim etkili biçimde kullanılması, hem öğrencinin dersin hedefleri ile ilgili performansını geliştirmesine, hem de sağlıklı bir “ben” kavramı geliştirmesine, kendi kendini tanımasını yardımcı olur (Ülgen,1997,s:113).

Bu nedenle geri bildirim yapıcı olarak kullanılmasında şu hususlara uyulması gerekir:

- a. Geri bildirim ile verilen bilgiyi öğrenci kullanmalıdır.
- b. Geri bildirim sık verilmelidir.
- c. Öğretmen, bir değerlendirme sonucu ile ilgili düşünce ve önerilerini açık ve seçik yapmalıdır.
- d. Öğrencilerin dersteki gelişmelerini görmelerine yardım edecek grafikler kullanmak yararlı olur (Yılmaz ve Sünbül, 2000,s.38).

Bir eğitim durumunda üç tür etkinlik geri bildirim olabilir:

1. Hedef davranışların öğrencilere kazandırılması sırasında öğretmence sorulan sorulara verilen yanıtlar geri bildirimdir. Bunlara bakılarak eğitim durumu ve öğrenciler hakkında bir yargıya varılabilir.

2. Yıl ve dönem sonunda yapılan “Durum Muhasebesine Dönük Değerlendirme” de geri bildirimdir.

3. Eğitim durumunun sonunda yapılan “Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme” de geri bildirimdir (Sönmez,2003,s:130).

Değerlendirme türlerine bakıldığında ders verdiği grup için öğretmenin ve öğrencinin en çok yararlanabileceği "biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme" olmaktadır. Sınıfta yüz yüze iletişim koşullarında birbirleriyle iletişim kuran Öğretmen ve öğrenciler geri bildirim vermeyi; soru sorarak, soruları cevaplayarak, anlayamadıklarının tekrar edilmesini isteyerek, açıklamalarda bulunarak, jest ve mimiklerini kullanarak vb. biçimlerde gerçekleştirebilirler. Tüm bu çabalar biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme etkinlikleridir. Bu tür değerlendirme eğitim durumu için bir geri bildirimdir. Öğrencinin hedef davranışlara ne derece ulaştığını, eksikliklerin ve yanlışların nerelerde olduğunu saptamak ve her bir öğrenciye nerede, ne zaman ve nasıl bir yardımın yapılacağını belirlemek için işe koşulan bir değerlendirmedir. Bu tür değerlendirmeyle en az iki amaç gerçekleştirilebilir. Birincisi, öğrenci hakkında tutarlı bilgi elde etmek ve ikincisi, eğitim durumu hakkında tutarlı bilgi elde etmektir.

Öğrenciye geri bildirim verilirken, öğrenci aşağılanmamalı, azarlanmamalı, ceza olacak herhangi bir uyarıcı verilmemeli; tersine yüreklendirilmelidir. Geri bildirim yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temel iş görüsü olabilir. Eğitim durumunda öğretmence sorulan sorulara, öğrencilerce verilen yanıtlar üzerinde yapılan "doğru, tamam, eksik, yanlış" gibi özel yargılar birer yönlendirici geri bildirimdir. Eğer öğrencilerin verdikleri cevaplar doğru ise, yeni davranışların öğrenilmesinde ve öğrencilerin pekiştirilmesinde güdüleyici bir rol oynayabilir. Son olarak, bir değerlendirme sonunda yüksek not alan öğrenci için geri bildirim pekiştirici görevini görür (Sönmez,2003,s:129). Geri bildirim, eğitim ortamlarında pekiştirici ve ipucu olarak kullanıldığı zamanlar da olmaktadır. Öğrenci pekiştirici aldığı sergilediği davranışın doğruluğu konusunda bilgi edinir. Bu bilgiler başarılarıyla ilgili ise ödül etkisi, başarısızlıkla ilgili ise, ceza etkisi gösterdiğinde pekiştirici; öğrenciye yapması gerekenleri hatırlattığında ipucu işlevini görebilir (Ülgen,1997,s.114). Öğrenmenin gerçekleşmesine etki eden etmenlerden biri de öğrenmenin sonucu hakkında bilgi vermektir. Yaptıklarının ve söylediklerinin ne kadar hatasız ya da hatalı olduğu hakkında bilgi alan öğrenci daha kolay ve çabuk öğrenir. Öğrenirken ne kadar ilerlediğini kesin olarak bilmeyen bir öğrenci ise ağır yol alır; yanlışları doğru gibi öğrenir; öğrenmesi kesintilere uğrar, hatta hiç öğrenemeyebilir (Fidan,1996,s:158). Değerlendirme süreci açısından geri bildirim

bakıldığında izleme testleri hem eğitici hem de öğrenci için dönem sonu test sonuçlarını yordayıcı bir anlama sahiptir. Bu aynı zamanda izleme testlerinin öğrenciye anında ve anlamlı dönüt verme özelliği ile de yakından ilgilidir. Eksiklerini ve güçlerini bilen ve onları ne ölçüde ve nasıl giderebileceğine ilişkin öneriler getirebilen bir öğrenci bir yıl sonunda ne derece başarılı olabileceğini de kestirebilir. İzleme testi sonuçları başarılı öğrenciler için bir pekiştirici oldukları gibi az başarılılar için eksiklikleri tamamlamaya dönük destekleyicidirler (Fidan,1996,s.162). Genel olarak dönüt işlemleri, öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanarak o ana kadar öğrencilerin neleri öğrenmiş olduklarını ve ünite üzerinde tam öğrenme düzeyine erişebilmeleri için daha neleri öğrenmeleri gerektiğini onlara ayrı ayrı bildirmek için kullanılan izleme testlerinden oluşmaktadır (Bloom-Ç:Özçelik,1988,s.150).

Öğretmen tarafından öğrenciye verilen geri bildirim öğrencinin;

- \* Çalışmalarına rehberlik edici,
- \* Çalışmalar sırasındaki olumlu yönlerini takdir edici,
- \* Yaptığı yanlışların kendisince düzeltilmesine yardım edici bilgilerdir (Ergin,2000,s:163).

Öğrenciye verilen geri bildirim;

- \* Bilgi vermeye yönelik geri bildirim,
- \* Güdülemeye yönelik geri bildirim olmak üzere iki kısımda incelenebilir,

Bilgi vermeye yönelik geri bildirim öğrencinin yaptığı yanlışları düzeltmesi için kullanılır. Güdülemeye yönelik geri bildirim ise öğrencinin daha sıkı bir çalışmaya girişmesinde yararlıdır. Bunun yanında bilgi vermeye yönelik geri bildirim de her zaman güdüleyici olmak zorundadır. Güdülemeye yönelik geri bildirim bilgi vermesi gerekmez. Öğrencinin sırtını dostça okşama ya da onu yüreklendirici bir sözcük güdüleyici etki yaratabilir; ancak bunlardan, öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları ortaya çıkarması beklenemez. Öğrenciye verilen geri bildirim her zaman olumsuz olmaması gerektiği gibi her zaman olumlu olması da beklenemez. Gerçekte

olumlu geri bildirim olumsuz geri bildirimden daha etkili olmakla birlikte öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde sık sık olumsuz geri bildirimleri de kullanmak zorunda kalırlar. Hemen belirtelim ki "olumsuz geri bildirim" ile "yıkıcılık" kastedilmemekte, eksikliklerin ve yetersizliklerin belirtilmesi kastedilmektedir. Dikkat edilecek nokta, verilecek geri bildirimden içten ve yapıcı olmasıdır. Yapıcı geri bildirimde güven atmosferi söz konusudur. Yapıcı geri bildirimde tarafların birbirlerine saygısızca davranmalarına yer yoktur. Geri bildirimdeki içtenliğin ve yapıcılığın öğrenci tarafından algılanması, geri bildirimden kabul edilmesi ile yakından ilgilidir. Öğrencilerin, yapılan olumsuz eleştirilere karşı bir hoşgörü düzeyi vardır. Bazı öğrenciler, öğretmenin kendilerinin yanlışlarını ortaya çıkarma girişimini tehdit olarak algılayabilir. Bu girişimin tehdit olarak algılanması genellikle öğrencide savunucu davranışları ortaya çıkarır ve bir gelişmeyi sağlamaz. Öğretmenin içtenliğine ve yapıcılığına güvenen öğrenci ise yaptığı çalışmayla ilgili olarak verilecek geri bildirimleri daha doğruya ve daha iyiye ulaşmak için fırsat bilecektir (Ergin,2000,s:164). Öğrencinin daha çok başarıyı yakalamasında ki fırsatlardan biri de ödevlerin ve ünite testlerinin kullanılmasıdır. Öğretim sürecinde ödevlere ve testlere verilecek tepkiler çok önemlidir. Çünkü öğretmenler kadar öğrenciler de bu ödev ve testlere değer atfederler. Bu realitenin farkında olan öğretmenler geri bildirimden niteliğini artırmak için;

- a. Öğrencilere verilen tepkiler öğrencinin kendisine değil, performans ve davranışı üzerine odaklanmalıdır.
- b. Öğrencilerin hem öğrenme hem de öğrenmedeki başarısızlığını belirlemek için günlük ödev ve ünite testleri hazırlanmalıdır.
- c. Öğrencilerin hatalarını kendilerini değil, diğer öğrencilere düzelttirme yolunu seçmelidir.
- d. Ders içinde ödevlerin gözden geçirilmesi işleminde öğrenciler birbirlerinin ödevlerini gözden geçirmelidirler (Beydoğan,2001,s.103).

Kuşkusuz ki öğretmenin öğrencilerine verdiği geri bildirimler olumlu olarak algılandığı oranda öğrencilerin öğretmene ve onun çekiciliğine ilişkin algısı da olumlu olacaktır. Öğretmenlerin, öğrenci çalışmalarının olumlu yönlerini mutlaka

vurgulamaları ve aynı zamanda yanlışları, yetersiz kalınan noktaları ve geliştirilmesi gereken yönleri uygun biçimde bildirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin mutlaka, öğretme-öğrenme süreci açısından geri bildirim işlevini anlamaları; geri bildirim onların performans düzeylerini yükseltebilmeleri için yapıcı öneriler ve yönlendirmeler olduğunu bilmeleri sağlanmalıdır. Öğrenci çalışmalarının olumlu yönlerini mutlaka vurgulamaları ve aynı zamanda yanlışları, yetersiz kalınan noktaları ve geliştirilmesi gereken yönleri uygun bir biçimde bildirmeleri gereken öğretmenlerin etkili geri bildirim için öğretmen niteliklerini de bilmeleri, onlara bu çabalarında yardımcı olacaktır (Ergin,2000,s:165). Okullardaki öğrenme durumlarında öğrenme ile ilgili olarak, öğrenciden öğretmene ve öğretmenden öğrenciye bilgi akışı denebilecek olan geri bildirim aksadığında önemli sorunlar ortaya çıkar. Bu işlemlerdeki aksamalar önemli öğrenme eksikliklerine ve giderek öğrenme güçlüklerine yol açmaktadır (Özçelik,1998,s.194). Geri bildirim, öğretim hizmeti niteliğinin vazgeçilmez bir ögesidir. Öğretim hizmeti niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğedir. Çünkü sınıf ortamında öğreticinin her öğrenci ile etkileşim düzeyi eşit olmadığı gibi, işaretler, katılma ve pekiştirme ne kadar etkili bir şekilde sağlanırsa sağlansın bunlar her öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanacağı ve öğrenmeyi sağlayacağından öğrencilerin öğrenme düzeyinde farklılıklar gözlemlenebilecektir (Senemoğlu,1998,s.460).

Geri bildirim kullanıldığında dikkat edilecek noktalara baktığımızda;

1. Geri bildirim ile verilen bilgiyi öğrenci kullanabilmez.
2. Geri bildirim sık verilmelidir.
3. Öğretmen bir değerlendirme sonucu ile düşünce ve önerilerini açık ve seçik yapmalıdır.
4. Düzeltici geri bildirim yalnız geri bildirim vermekten daha yararlıdır.
5. Öğrencilerin dersteki gelişmelerini görmelerine yardım edecek grafikler kullanmak gerektiğinde yararlı olur.

6. Geri bildirimler zamanla öğrencilerin kendi kendisine güdülenmesini artırmak için sözlü olarak verilmelidir (Arı ve Arkadaşları, 2000, s:239).

Bu özellikler, geri bildirim kullanırken hassasiyetle yaklaşılması gereken maddelerdir. Çünkü bu özellikler geri bildirim etkili kılmaktadır. Bunun yanında geri bildirim etkinliğini artırmada, olumsuz özelliklerin dikkatten kaçmaması gerekir. O halde etkisiz geri bildirim özelliklerine baktığımızda;

1. Amaçsız ve sistemsiz bir temele dayanma.
2. Bütüncül olumlu tepkilere sınırlandırmayı içerir; öğrencinin davranışlarını değerlendirirken, öğrencinin okul dışı yaşantısı ve psikolojik durumu dikkate alınması.
3. Öğrencinin mevcut başarısını tanımlamak için içerik olarak akranlarının başarısını kullanma.
4. Başarıyı, onu gösteren öğrenci açısından önemi veya harcanan çaba dikkate alınmaksızın belirleme.
5. Sıradan yanıtlara ödül verildiğinden sıkıcı bir nitelik taşıma.
6. Öğrenci yaratıcılığını veya edim sürecini dikkate almaksızın sıradan ve önemsiz öğrenci katılımlarını ödüllendirme.
7. Hiçbir şekilde öğrenciye bilgi sağlamayan veya öğrencilere sadece durumları hakkında bilgi verme.
8. Öğrencinin harcadığı çabalar veya başarılarının anlamlılığını dikkate almaksızın verme.
9. Başarılarının sadece yetenek, şans, yaşantının kolaylığı veya zorluğu gibi dışsal etmenlere bağlı elde edildiğine inanma.
10. Dış güdüsel başarıları hızlandırma (Celep,2002,s.148).
- 11.

Geri bildirim aktif bir şekilde kullanıcısı olan öğretmenin etkili bir geri bildirim kullanması için öğretmende olması gereken bazı niteliklere baktığımızda;

1. İyi bir öğretmen vereceği geri bildirimde öğrencinin ortaya koyması gereken performansı dikkate alır.

2. İyi bir öğretmen verdiği geri bildirimlere karşı öğrencilerin gösterdiği tepkilere duyarlıdır.
3. İyi bir öğretmen öğrencilerine geri bildirimden önce kendini benimsetir.
4. İyi bir öğretmen yapıcı geri bildirimler vermeye özen gösterir.
5. İyi bir öğretmen çeşitli geri bildirim tepkilerine yer verir.
6. İyi bir öğretmenin vereceği geri bildirim öğrencinin gösterdiği performansa ilişkin zayıf ve güçlü noktaları kapsar.
7. İyi bir öğretmen geri bildirimlerini anlaşılır kılar (Ergin,2000,s:166).



### III. BÖLÜM

#### 3. METODOLOJİ

##### 3.1 Araştırmanın Yöntemi

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin geri bildirimine ilişkin görüşleri var olan şekli ile betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma durum tespitine yönelik hazırlanmıştır. Araştırmanın kuramsal temeli ve anket uygulaması literatür taramasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi olarak Survey (betimleme) kullanılmıştır. Survey yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ‘ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir’ Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktirler. Bununla mevcut durumlar şartlar özellikler aynen ortaya konulmaya çalışılır (Kaptan,1995,s.631). Okul personelinin yaşayışları, sosyal ilişkileri, sınıf içindeki davranışları, eğitim öğretimdeki etkinlikleri ... vs. bütün bu değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşimler okul surveyleri yoluyla çalışılacak bir araştırma konusudur (Kaptan, 1995,s.62). Diğer bir ifadeyle öğretim hizmeti veren ve öğretim hizmeti alan kişiler ‘Okul Survey Araştırması’ yönteminin veri kaynaklarını oluşturur.

##### 3.1. Evren

Araştırmanın evreni 2003-2004 Eğitim – Öğretim Yılında Kars Merkez İlköğretim okulları ve Ardahan Merkez İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

**Tablo2. Türkiye’de Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul ve Öğretmen Sayısı**

EĞİTİM KADEMESİ	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
İlköğretim	36.117	384.029

(T.C Milli Eğitim Bakanlığı, 2003-2004 Milli Eğitim Sayısal Verileri, Ankara -2004)

Tablo 2’de görüldüğü gibi tüm evren 36.117 okul, 384.029 öğretmenden oluşmaktadır.

Evreni oluşturan Kars-Ardahan okul sayısı ve öğretmen dağılımları, Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo3. İller Bazında Okul ve Öğretmen Sayısı**

<b>EĞİTİM KADEMESİ</b>	<b>OKUL SAYISI</b>	<b>ÖĞRETMEN SAYISI</b>
<b>Kars İlköğretim</b>	416	2.031
<b>Ardahan İlköğretim</b>	216	868

(T.C Milli Eğitim Bakanlığı, 2003-2004 Milli Eğitim Sayısal Verileri, Ankara -2004, S.28)

Tablo 3’te görüldüğü gibi Kars 416 okul, 2.031 öğretmenden; Ardahan 216 okul, 868 öğretmenden oluşmaktadır.

### **3.2. Örneklem**

Araştırmanın örneklemini 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında Kars Merkez İlköğretim Okullarında 78 bayan 76 erkek öğretmenden ve Ardahan Merkez İlköğretim Okullarında 22 bayan 27 erkek olmak üzere toplam 100 bayan 103 erkek öğretmenden oluşmaktadır.

### **Örneklem Grubu İle İlgili İstatistik Bilgiler**

Örneklemini oluşturan bireylerin, cinsiyetlerine göre dağılımları, Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Örneklem Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

<b>CİNSİYET</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Kadın</b>	100	49,3
<b>Erkek</b>	103	50,7
<b>TOPLAM</b>	203	100,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi örneklemin %49,3’ünü kadınlar; %50,7’sini erkekler oluşturmaktadır.

Örneklemini oluşturan bireylerin, mezun olduğu okul türüne göre dağılımları, Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Örneklemin Okul Türüne Göre Dağılımı**

<b>OKULTÜRÜ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim Fakültesi</b>	92	45,3
<b>Eğitim Yüksekokulu</b>	21	10,3
<b>Eğitim Enstitüsü</b>	60	29,6
<b>Öğretmen Okulu</b>	11	5,4
<b>Diğer</b>	19	9,4
<b>TOPLAM</b>	203	100,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi mezunların %45,3’ünü Eğitim Fakültesi; %10,3’ünü Eğitim Yüksek Okulu; %29,6’sını Eğitim Enstitüleri; %5,4’ünü Öğretmen Okulu; %9,4’ünü diğer fakülteler oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan bireylerin, mezun olduğu branş türüne göre dağılımları, Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Örneklemin Alana Göre Dağılımı**

<b>BRANŞ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sınıf Öğretmenliği Bölümü</b>	169	83,3
<b>Diğer</b>	34	16,7
<b>TOPLAM</b>	203	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi ilköğretim I. kademedeki görev yapan öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği Bölümü çıkışlıları %83,3’ünü; diğer bölüm çıkışlıları %16,7’sini oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan bireylerin, çalışma yılına göre dağılımları, Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Örneklemin Çalışma Yılına Göre Dağılımı**

<b>ÇALIŞMA YILI</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1-5 Yıl</b>	42	20,7
<b>5-10 Yıl</b>	48	23,6
<b>10-15 Yıl</b>	27	13,3
<b>15-20 Yıl</b>	15	7,4
<b>20- Üzeri</b>	71	35,0
<b>TOPLAM</b>	203	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi ilköğretim I. kademedeki görev yapan öğretmenlerin çalışma yılı 1-5 yıl arasında olanlar %27,7’sini; 5-10 yıl arasında olanlar %23,6’sını; 10-15 yıl arasında olanlar %13,3’ünü; 15-20 yıl arasında olanlar %7,4’ünü; 20 – üzerinde olanlar %35’ini, oluşturmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Erişen (1997) tarafından “Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışları Yerine Getirme Derecelerini” belirlemek amacıyla geliştirilen ve Oral (2000) tarafından “Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını” belirlemek amacıyla çalışmaya uyarlanan ölçek, İlköğretim sınıf öğretmenlerinin geri bildirimle ilgili görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. Adı geçen ölçeğin olumlu davranışlar boyutuna araştırmacı tarafından üç madde eklenerek ve ifadeler geri bildirimle ilgili şekilde dönüştürülerek oluşturulan veri toplama aracı örnekleme oluşturan öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan ifadeler için “Daima Yaparım”, “Genellikle Yaparım”, “Ara Sıra Yaparım”, “Çok Az Yaparım”, “Hiç Yapmam” dereceleri kullanılmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin geri bildirim davranışlarını yerine getirme ile ilgili görüşlerin ele alındığı ölçeğin olumlu geri bildirim boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,84 ve olumsuz geri bildirim davranışlarının boyutunun ise 0,79 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde geri bildirim ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket uygulandıktan sonra anket formunda yer alan maddelerin öğrenme –öğretme sürecindeki görünümünün ayrıntılı dökümü yapılmış; öğretmenlerin her bir davranışa ilişkin geri bildirimini kullanabilme düzeyi ile ilgili görüşlerini belirlemek için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cevaplarının genel betimlemesi için her bir davranışla ilgili olarak aritmetik ortalama puanları çıkarılmıştır. Bilgisayar ortamında SPSS 10.0 programı ile çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

## IV. BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubu ile ilgili bilgiler, öğretmenlerin geribildirim kullanma davranışları ile ilgili elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve yorumlanmıştır. Veriler, alt problemler doğrultusunda analiz edildikten sonra tablolatırılmış ve her bir tablonun yorumu ayrı ayrı yapılmıştır.

#### 4.1. Öğretmenlerin Geri Bildirim Davranışlarıyla İlgili Bulgular ve Yorum

Geri bildirim davranışlarının öğretmen görüşlerine ilişkin yerine getirilme durumunu belirlemeye yönelik olarak her geri bildirim ifadesinin frekans ve yüzdelik testi yapılmış ve elde edilen bulgu ve yorum aşağıda verilmiştir.

**Tablo 8. Geri Bildirim Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine İlişkin Yerine Getirilme Durumu**

Geri Bildirim Davranışı	Hiç		Çok Az		Ara Sıra		Genellikle		Daima		N 203
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Derse başlarken önceki öğrenmeleri kontrol etme	8	3,9	2	1,0	33	16,3	89	43,8	71	35,0	4,05
Hedef davranışa yöneltici sorular sorma	-	-	3	1,5	10	4,9	83	40,9	107	52,7	4,45
Öğrencilere açık anlaşılır sorular sorma	-	-	1	0,5	3	1,5	59	29,1	140	69,0	4,67
Sorulan sorular öğrenci tarafından anlaşılmadığı takdirde soruları birleştirerek tekrar sorma	3	1,5	2	1,0	21	10,3	75	36,9	102	50,2	4,33
Öğrencilerin sorularına somut açık ve anlaşılır cevaplar verme	-	-	-	-	-	-	55	27,1	148	72,9	4,73
Soru sorulduğunda öğrencilere düşünmek için yeterli zaman verme	-	-	1	0,5	6	3,0	80	39,4	116	57,1	4,53
Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu ve yanlışlığı üzerinde tartışma	1	0,5	5	2,5	44	21,7	95	46,8	58	28,6	4,00
Öğrencilerin verdiği cevapların doğru, yanlış ve eksik yönlerinin belirleyerek kendilerine bildirme	1	0,5	2	1,0	20	9,9	95	46,8	85	41,9	4,29

**Tablo 8 ‘in devamı.**

Geri Bildirim Davranışı	Hiç		Çok Az		Ara Sıra		Genellikle		Daima		N 203
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Yanlış ya da eksik cevapları diğer öğrencilerin bulmasına izin verme	1	0,5	3	1,5	24	11,8	94	46,3	81	39,9	4,24
Öğrencilerin birbirine dönüt ve ipucu vermesine izin verme	13	6,4	15	7,4	60	29,6	81	39,9	34	16,7	3,53
Süratli, kararlı ve doğru cevapları başka sorularla kontrol etme ya da “evet, doğru, tamam, devam et” gibi kısa tepkiler belirtme	6	3,0	11	5,4	38	18,7	78	38,4	70	34,5	3,96
Tereddütlü doğru cevaplarda geri bildirim yoluyla “bu doğru, çünkü ...” şeklinde cevabı netleştirmesi	6	3,0	5	2,5	27	13,3	91	44,8	74	36,5	4,09
Öğrencilerin doğru cevapları el-kol hareketleri, jest ve mimiklerle destekleme	7	3,4	8	3,9	28	13,8	74	36,5	86	42,4	4,10
Her sorunun doğru cevabını almaya çalışma	-	-	3	1,5	11	5,4	88	43,3	101	49,8	4,41
Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma	5	2,5	22	10,8	62	30,5	77	37,9	37	18,2	3,59
Öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaya kadar rehberlik edilen uygulamalara devam etme	2	1,0	2	1,0	33	16,3	104	51,2	62	30,5	4,09
Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ve her öğrenciyle teker teker ilgilenmenin mümkün olmadığı durumlarda, sınıfın yaptığı genel yanlışlıkları ve eksiklikleri öğrenci adı belirtilmeden sunma	6	3,0	7	3,4	33	16,3	75	36,9	82	40,4	4,08
Öğrencileri yanlış ya da eksik cevapları karşısında birincil kaynaklara gönderme	12	5,9	27	13,3	79	38,9	57	28,1	28	13,8	3,31
Dersin saatleri dışında, ilgi duyan öğrencilere konuyla ilgili daha fazla bilgi verme	4	2,0	25	12,3	74	36,5	61	30,0	38	18,7	3,71
Her konu başlangıcında öğrencinin konu hakkında neler bildiğini belirleme	-	-	4	2,0	39	19,2	88	43,3	72	35,5	4,12

**Tablo 8 ‘in devamı.**

Geri Bildirim Davranışı	Hiç		Çok Az		Ara Sıra		Genellikle		Daima		N 203
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Her konu bitiminde öğrencilerin hedef – davranışlara ulaşma derecesini belirleme, eksiklikleri ve yanlışlıkları geri bildirme	-	-	2	1,0	15	7,4	80	39,4	106	52,2	4,43
Konuyla ilgili soruları sınıfın hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak sorma	-	-	2	1,0	19	9,4	87	42,9	94	46,3	4,55
Doğru yanıt buldurmak için öğrencilere uygun ve yeterli sayıda ipucu verme	2	1,0	3	1,5	28	13,8	92	45,3	78	38,4	4,19
Öğrencilerin yanlış cevapları karşısında yalnızca “hayır, doğru değil” gibi sözel ifadeler kullanma, cevapların niçin yanlış olduğuna yönelik açıklama yapmama	95	46,8	49	24,1	21	10,3	23	11,3	15	7,4	3,92
Yanlış cevaplar karşısında kaş çatma, başını sağa sola sallama gibi davranışlarda bulunma	58	28,6	63	31,0	52	25,6	21	10,3	9	4,4	3,69
Yanlış cevaplar karşısında sessiz kalıp öğrencilerden uzaklaşma	139	68,5	34	16,7	18	8,9	8	3,9	4	2,0	4,46
Doğru cevabı almadığı taktirde, öğrencilere anlatılan konuyu çalışmalarını söyleme	30	14,8	29	14,3	52	25,6	58	28,6	34	16,7	2,97
Dersin konusuyla ilgili olarak öğrencilerden kendisi gibi düşünmeyenlerin hatalı olduklarını iddia etme	148	72,9	31	15,3	11	5,4	11	5,4	2	1,0	4,54
Doğru cevabı almadığı taktirde öğrencileri azarlama	119	58,6	55	27,1	23	11,3	4	2,0	2	1,0	4,40
Doğru cevabı alamadığı taktirde öğrenciye eksi puan verme	107	52,7	47	23,2	39	19,2	6	3,0	4	2,0	4,22
Dersin sonunda konuyla ilgili değerlendirme amaçlı kısa test uygulama ve sonuçlarını öğrencilerle bildirme	5	2,5	15	7,4	45	22,2	73	36,0	65	32,0	3,88

**Tablo 8 ‘in devamı.**

Geri Bildirim Davranış	Hiç		Çok Az		Ara Sıra		Genellikle		Daima		N:203
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
Ünitenin sonunda üniteyle ilgili değerlendirme amaçlı kısa test uygulama ve sonuçlarını öğrencilerle bildirme	1	0,5	2	1,0	11	5,4	44	21,7	145	71,4	4,63
Dönem sonunda işlenen üniteleri kapsayan değerlendirme amaçlı kısa test uygulama ve sonuçlarını öğrencilerle bildirme	7	3,4	2	1,0	20	9,9	57	28,1	117	57,6	4,35

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin en çok kullandıkları geri bildirim tepkileri kullanılma yoğunluğuna göre şöyle sıralanmaktadır:

1. Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme,
2. Öğrencilere açık ve anlaşılır sorular sorma,
3. Soru sorulduğunda öğrencilere düşünmek için yeterli zaman verme,
4. Her sorunun doğru cevabını almaya çalışma,
5. Ünite sonunda ünite ile ilgili değerlendirme amaçlı kısa test uygulama ve sonuçları öğrencilere bildirme,
6. Konu bitiminde öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma derecesini belirleme; eksik ve yanlışları geri bildirme.

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin en az kullandıkları geribildirim davranışları da şöyle dereceli olarak sıralanmaktadır:

1. Dersin konusuyla ilgili olarak öğrencilerden kendisi gibi düşünmeyenlerin hatalı düşündüklerini iddia etme,
2. Yanlış cevaplar karşısında sessiz kalıp öğrencilerden uzaklaşma,
3. Doğru cevabı alamadığı zaman öğrencileri azarlama,
4. Cevapların niçin yanlış olduğunu açıklama,
5. Doğru cevabı alamadığı zaman öğrencilere eksi puan verme,
6. Yanlış cevaplar karşısında kaş çatma, başını sağa sola sallama.

Bulgular “geri bildirim davranışları öğretmen görüşlerine göre yerine getirilmektedir” şeklinde ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.



Bu bulgular öğretmenlerin genelde geribildirim davranışlarını doğru kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin etkili geribildirim davranışlarını daha çok kullanırken etkisiz olanları daha az kullandıklarını saptamış olmak sevindiricidir.

#### 4.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Geri Bildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorum

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında, geribildirim davranışlarını kullanma düzeyi açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak “t” testi yapılmış ve elde edilen bulgu ve yorum aşağıda verilmiştir:

**Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Bulgular**

Cinsiyet	X	Sk	t
Kadın <sup>1</sup>	138,99	9,57	3.468*
Erkek <sup>2</sup>	134,08	10,52	

S.D.= 201

**p < 0.05 Anlamlı**

**(n<sup>1</sup>)= 100**

**(n<sup>2</sup>)= 103**

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri ile ilgili bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri konusunda yapılan “t” testi sonucunda, kadın öğretmenler lehine (p < 0.05 önem düzeyi) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre, kadın öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgu bayan öğretmenlerin iletişim becerilerinin erkek öğretmenlerden daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizde bayanların özellikle sınıf öğretmenliği alanında daha başarılı oldukları konusunda yaygın bir inanç vardır. Bu bulgu iletişim becerilerinde kızların erkeklerden daha başarılı olduklarına ilişkin genel kanıyla da örtüşmektedir.

Küçükkaragöz (2002) kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha erken konuştuklarını ve kelime hazinelerinin daha zengin olduğunu belirtmektedir. Bu tespit yukarıdaki inanç ve kanıyı destekler mahiyettedir.

Bulgular “cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir fark vardır” şeklinde ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

#### 4.3. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorum

Öğretmenler arasında, mezun olunan okul türüne göre; geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgu ve yorum aşağıda verilmiştir:

**Tablo 10. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MEZUN OLUNAN OKULLAR	N	x	S.S
Eğitim Fakóltesi	92	137,08	10,21
Eğitim Yüksekokulu	21	136,95	11,47
Eğitim Enstitüsü	60	135,86	10,20
Öğretmen Okulu	11	137,63	13,17
Diğer (İİBF,Zir.Fak., Vet. Fak. vs)	19	134,52	8,91
Toplam	203	136,50	10,34

**Tablo 11. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Değerleri**

	Kareler	Serbestlik	Ortalama	F Değeri
Gruplar Arası	148,27	4	37,06	,342
Gruplar İçi	21450,47	198	108,33	
Toplam Kareler	21598,74	202		

Mezun olunan okul türüne göre öğretmenler arasında geri bildirim davranışlarını kullanma düzeyler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bulgular “mezun olunan okul türüne göre öğretmenler arasında geribildirim davranışlarını kullanma düzeyi açısından bir farklılık yoktur” şeklinde oluşturulan denencenin desteklendiğini göstermektedir.

Tablolardan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre geribildirim davranışlarını kullanma düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni olarak görev yapanların mezun oldukları okullar farklı olmalarına karşın iletişim tutumlarının benzer olması, eğitim anlayışlarının geleneksel olmasıyla ilişkili görünmektedir. Mesleğe yeni atanan öğretmenler hangi kurumdan mezun olmuş olursa olsun atandıkları okulda egemen olan eğitim anlayışını benimsemekte ve bu benzeşme tutumlarda paralellik oluşturmaktadır.

#### **4.4. Mezun Olunan Alana Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorum**

Öğretmenler arasında, mezun olunan alana göre; geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak “t” testi yapılmış ve elde edilen bulgu ve yorum aşağıda verilmiştir:

**Tablo 12. Mezun Olunan Alana Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin “t” Testi Değerleri**

<b>BRANŞ TÜRÜ</b>	<b>N</b>	<b>x</b>	<b>Sk</b>	<b>t</b>
<b>Sınıf Öğrt. Böl.</b>	169	136,49	10,59	,035
<b>Diğer</b>	34	136,55	9,12	

p> 0.05 anlamsız

Mezun olunan alana göre öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri ile ilgili bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu ve diğer alan mezunu öğretmenler arasında geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan “t” testi sonucunda, (p> 0.05 önem düzeyi) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bulgular “öğretmenler arasında mezun oldukları alana göre geribildirim davranışlarını kullanma düzeyi açısından bir farklılık vardır” şeklinde oluşturulan üçüncü denencenin desteklenmediğini ortaya koymaktadır.

Bu bulguyu da yorumlamakta zorlanmaktayız. Sınıf öğretmenliği alanı mezunu olanlarla alan dışından sınıf öğretmeni olarak atananlar arasında bir fark olmaması meslektaşlar arasındaki benzeşmeyle açıklanabilir. Alan çıkışlı olmayan sınıf öğretmenlerinin sayısının az olması da araştırma açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

#### 4.5. Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorum

Öğretmenler arasında, çalışma yılına göre; geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgu ve yorum aşağıda verilmiştir:

**Tablo 13. Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri**

ÇALIŞMA SÜRESİ	N	x	S.S
1-5 yıl	42	136,90	11,54
5-10 yıl	48	135,52	9,04
10-15 yıl	27	135,81	10,06
15-20	15	138,60	10,73
20-üzeri	71	136,74	10,62
<b>TOPLAM</b>	203	136,50	10,34

**Tablo 14. Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin Geribildirim Davranışlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Değerleri**

	Kareler	Serbestlik	Ortalama	F değeri
<b>Gruplar arası</b>	136,04	4	34,01	,314
<b>Gruplar içi</b>	21462,70	198	108,39	
<b>Toplam</b>	21598,74	202		

$p > 0.05$  Anlamsız

Çalışma yılına göre öğretmenler arasında geri bildirim davranışlarını kullanma düzeyler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bulgular “alışma sürelerine göre öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir fark vardır” şeklinde oluşturduğumuz son denencenin reddedildiğini göstermektedir.

Denenceyi oluştururken yeni mezun genç öğretmenlerle, yeni kuşağı oluşturan 5-10 yıllık hizmeti olan öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanmada daha istekli olabileceklerini düşünmüştük. Fark olmaması meslek deneyiminin geribildirim davranışlarını kullanma konusunda geliştirici olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin çalışma yılına bakılmaksızın geri bildirim davranışlarını kullanma düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

## V. BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bu araştırmada halen görev yapan öğretmenlerin özellikleri ile geri bildirim davranışları anlamlı farkların olup olmadığına bakılmıştır. Değişik okullardaki İlköğretim I kademe öğretmenlerine, çalışmalardan uyarlanan likert tipi derecelendirme ölçeği uygulanması ile elde edilen verilerin analizinden şu sonuçlar çıkmıştır:

1. Öğretmenlerin, kişisel bilgi formundaki sekiz ve otuz üç tane geri bildirim ifadelerinin kullanım düzeylerini tespit etmek üzere geliştirilen, öğretmenlerin geri bildirim kullanmalarına ilişkin düşüncelerini değerlendirmeye yönelik sorulardan oluşan likert tipi derecelendirme testinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

2. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri ile ilgili bulgular incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan “t” testi sonucunda, kadın öğretmenler lehine ( $p < 0.05$  önem düzeyi) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre, kadın öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

3. Mezun olunan okul türüne göre öğretmenler arasında geri bildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre geribildirim davranışlarının kullanma düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4. Mezun olunan branş türüne göre öğretmenlerin geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri ile ilgili bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu ve diğer branş mezunu öğretmenler arasında geribildirim davranışlarını kullanma düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan “t” testi sonucunda, ( $p > 0.05$  önem düzeyi) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. Öğretmenlerin çalışma sürelerinin geribildirim davranışlarını kullanmaları açısından etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin geri bildirim kullanma derelerini ifadelerin değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda,örneklemi oluşturan öğretmenlerin geri bildirim yerinde ve etkili olarak kullandıkları görülmüştür.

## **5.2. Öneriler**

Bu çalışmada işaret edilen, geri bildirimle ilgili sorunların giderilmesi için bu konuyla ilgili şimdiye kadar yapılan diğer çalışmalarda sunulan önerilerin de ifade edilmesi problemin çözümüne katkı sağlayacaktır. Bundan hareketle tüm bu önerilerin ortak değerlendirilmesi sonucunda sorunun çözümüne yönelik yapılan öneriler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin, öğrenme – öğretme süreci içerisinde geri bildirim kullanımının gerekliliğine inandırılması gerekir.
2. Öğretmenlere, etkin geri bildirim kullanımı için grupla iletişim becerileri kazandırılmaya gidilmedi.
3. Öğretmenler, geri bildirim kullanımıyla ilgili bilgileri içeriğinde barındıran kaynak kitap, makale ve çalışmalara yönlendirilmeli.
4. Öğretmenler, geri bildirim etkili bir şekilde kullanabilmeleri konusunda bilgilendirilmelidir.

5. Öğretmenlere, geri bildirim konusunda kendini yetiştirebileceği ortamlar sağlanmalıdır.
6. Ders kitaplarında, ünite içinde geri bildirim işlemlerinin gerçekleşebilmesi için gerekli zaman ayrılmalı. Eğer ders zamanı yeterli değil ise ilaveten çalışmalar düzenlemelidir.
7. Öğretmenlerin, öğrenme – öğretme faaliyetlerinde geri bildirimini daha kolay kullanabilmeleri için sınıf ortamı, araç – gereç açısından zenginleştirilmelidir.
8. Öğrencilerin, geri bildirimden daha çok faydalanabilmeleri için sınıf mevcutları olabildiğince az tutulmalıdır.
9. Bu çalışma konusu ile daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Yapılacak araştırmalarda öğrenme – öğretme ortamının diğer değişkenlerinin de etkileri ve kullanım düzeyleri ele alınmalıdır.
10. Bu araştırmanın benzeri araştırmalar, farklı öğretim basamaklarında ve farklı disiplinlerdeki görünümü araştırılmalıdır.
11. Geri bildirim stratejilerinin kaynağa, zamana, ortama, veriliş biçimine göre değişebileceği dikkate alan araştırmalar yapılmalıdır.



## KAYNAKLAR

- AKYÜZ, Y.**, (1994), Türk Eğitim Tarihi, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- ALTINTAŞ, E.**, Çamur, D., (2001), Sözsüz İletişim ve Beden Dili, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ARI, R., ÜRE,Ö., YILMAZ, M.**, (1999), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri),3. Baskı, Mikro Yayınları, Konya.
- ATAMAN, A.**,(Editör)(2004), Gelişim ve Öğrenme, Gündüz Yayıncılık 2. baskı, Ankara.
- BAŞAR, H.**, (2003), Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık 10. baskı, Ankara.
- BARDWELL, R.**, (1981), *Feedback: How Does It Function?*, Journal of Experimental Education. Volume: 50. Issue: 1. Publication Year: 1981. Page Number: 9.
- BAY, E.** (2003), *Resmî Ve Özel İlköğretim Okulları Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyleri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum
- BEYDOĞAN, H.Ö.**, (1998), Okullarda Ölçme ve Değerlendirme, Atatürk Üniversitesi Yayınları 2. baskı, Erzurum.
- BEYDOĞAN, H.Ö.**, (2001), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Eser Ofset, Erzurum.
- BİLEN, M.**, (1999), Plandan Uygulamaya Öğretim, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BLOOM, B.S.**,(Çeviren: Prof.Dr. D.Ali ÖZÇELİK) (1998), İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- BLOOMLINDA BOURDON, R.B.**,(1980), *Types and Frequencies of Teachers' Written Instructional Feedback*, Journal of Educational Research. Volume: 74. Issue: 1. Publication Year: 1980 Page Number: 15.
- BURNS, R.B.**, (1999), Introduction to Research Methods, SAGE Publications, London.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S.** (1997), Program Geliştirme 'Kaynak Metinler', Öz Eğitim Yayınları 2. baskı, Konya.
- CELEP, C.**, (2002), Sınıf Yönetimi ve Disiplini, Anı Yayıncılık 2. baskı, Ankara.

- ÇELİK, V.**,(2002), Sınıf Yönetimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Ö.**,(2003), Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, PegemA Yayıncılık 5. baskı, Ankara.
- DEMİREL, Ö.**, (1998), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Kardeş Kitap ve Yayınevi, Ankara.
- DURUKAN, H., ÖZTÜRK, H.İ.**, (2004), Sınıf Yönetimi, HD Yayıncılık, Ankara.
- DOĞAN, H.**, (1997), Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, Önder Matbaacılık, Ankara.
- DOIG, S.M.**, (2004), *Developing an Understanding of The Role of Feedback in Education*, [http:// www.tedi.uq.edu.au/TEN/TEN\\_previous/TEN'\\_99/ten2\\_doig.html](http://www.tedi.uq.edu.au/TEN/TEN_previous/TEN'_99/ten2_doig.html) sayfasından, İndirme Tarihi: 06.01.2004.
- ERDEN, M.**, (1998), Eğitimde Program Değerlendirme, Anı Yayıncılık 3. baskı, Ankara.
- ERİŞEN, Y.**, (!997), *Öğretim Elemanlarının Dönüt Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri*, Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:3, Sayı: 1, Kış – 1997, s:45-61, Ankara
- ERTÜRK, S.**, (1972), Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Anonim Şirketi Baskısı, Ankara.
- FİDAN, N.**, (1996), Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık , Ankara.
- FİDAN, N.- ERDEN, M.**, (1994), Eğitime Giriş. 5. Baskı, Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- GAGNE'S PHASES OF LEARNING**, (2004), <http://education.calument.purdeu.edu/Vockell/CIA/Cai3/cai3gagne.html#feedback>. sayfasından, İndirme Tarihi: 10.02.2004.
- GÜRKAN,T. - GÖKÇE, E.**, (1999), Türkiyede ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- GÖZÜTOK, D.**, (2000), Öğretmenliğimi Geliştiriyorum, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- ILGAR, L.**,(1996), Eğitim yönetimi, Okul yönetimi, Sınıf yönetimi, Beta Basım AŞ., İstanbul.
- KAPTAN, S.**, (1995), Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Web Ofset Yayınları, Ankara.

- KARAKAYA, Ş.**, (2001), Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları, Atatürk Üniversitesi Yayınları No:917, Erzurum.
- KAYA, Z.**,(Editör), (2002), **Sınıf Yönetimi**, PegemA Yayıncılık 2. baskı, Ankara.
- KANYILMAZ GÖNENÇ, F.**, (1998), *İlköğretim 1. kademe 1. devre 3. sınıflarada Dönüt ve Düzeltmelerin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Pamukkale Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, Denizli.
- KINCAL, R.Y.**, (2001), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Eser Ofset, Erzurum.
- KÜÇÜKAHMET, L.**, (2000), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nobel Yayın Dağıtım 11. baskı, Ankara.
- Millî Eğitimde Şuralar** (1991)., Millî Eğitim Yayınları, Ankara
- MORRİS, L.L., FITZ-GİBBON, C.T.** (Çeviren: **Prof.Dr. Tanju GÜRKAN, Doç.Dr. Dilek GÖZÜTOK** ), (1998), Hedef ve Hedef – Davranışlarla Nasıl Baş Ederiz, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- MOORE, K.D.** (Çeviren: **Nizamettin KAYA**), Öğretim Becerileri
- ORAL, B.**, (2000), *Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt Düzeltme Davranışları*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: Ekim – 2000, s: 15 – 22, Ankara
- ÖZÇELİK, D.A.**, (1998), Eğitim Programları ve Öğretim(Genel Öğretim Yöntemi), ÖSYM Yayınları 4. baskı, Ankara.
- ÖZYÜREK, M.**, (2001), Sınıf Yönetimi, Karatepe Yayınları, Ankara.
- SABAN, A.**, (2002), Öğrenme – Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayıncılık 2. baskı, Ankara.
- SAYLAN, N.**, (1995), Eğitim Program Tasarısı: Prensipler, Kriterler, İnce Ofset, Balıkesir.
- SENEMOĞLU, N.**, (1998), Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, ÖZSEN Matbaası, Ankara.
- SENEMOĞLU, N.**, (1987), *Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt – Düzeltmenin Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi – Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- SOMUNCUOĞLU, D.**, (1996), *Bilgisayar Destekli Öğretimde Farklı Geri Bildirim Stratejilerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi*, Ankara Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, Ankara.

**SÖNMEZ, V.**, (2003), Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık 10. baskı, Ankara.

**TEKİN, H.**, (1996), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları 9. baskı, Ankara.

**TÜRK, E.**, (1999), Türk Eğitim Sistemi, Nobel Yayıncılık., Ankara

**ÜLGEN, G.**, (1997), Eğitim Psikolojisi, Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık 3. baskı, İstanbul.

**VARIŞ, F.**, (1996), Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler, Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık 6. baskı, Ankara.

**WILLIAMS, J.**, (2004), *The Student Satisfaction Approach: Student Feedback and Its Potential Role in Quality Assessment and Enhancement*, <http://www.uce.ac.uk/crg/presentations/praguejames2002.doc>. sayfasından, İndirme Tarihi:13.03.2004

**YILMAZ, H. , SÜN BÜL, A.**, (2000), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Mikro Yayınları, Konya.

<http://adana.meb.gov.tr/SAYFALAR/sınıf%20ici%20iletişim.htm> internet sayfasından indirilmiştir. İndirme Tarihi: 03.06.2003

## **EKLER**

EK I Anket Formu

Ek II Araştırma İzni

**EK I**

## ANKET

Bu anket, "İlköğretim 1. kademe öğretmen görüşleri çerçevesinde geribildirim" konulu yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere, eğitim durumlarının düzenlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar daha gerçekçi bulguların elde edilmesini sağlayacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece istatistiksel amaç için kullanılacaktır.

Katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Arş.Gör.Halil İbrahim KAYA

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1- Cinsiyetiniz  K  E
- 2- Şu anda görev yaptığınız okulun adı .....
- 3- Mezun olduğunuz okul türü :
- Eğitim Fakültesi  Eğitim Yüksekokulu  Eğitim Enstitüsü  Öğretmen Okulu
- Diğer.....
- 4- Mezun olduğunuz branş:
- Sınıf Öğretmenliği Bölümü  Diğer (.....)
- \* Cevabınız diğer ise **branş** ismi.
- 5- Kaç yıldır bu meslekte çalışmaktasınız?
- 1-5  5-10  10-15  15-20  20 - üzeri
- 6- Branşınızda aldığınız eğitimi ne kadar yeterli buluyorsunuz?
- Tamamen Yeterli  Yeterli  Kısmen Yeterli  Yetersiz
- 7- Mesleğinizle ilgili olarak kendinizi geliştirmek için aşağıdakilerden hangisine başvuruyorsunuz?
- \* (Birden fazla şıkka cevap verebilirsiniz)
- Hizmet içi kurslarla  Kitap ve benzeri yayınları okuyarak
- Tecrübeli öğretmenler yardımıyla  Diğer.....
- 8- Bu mesleği seçmenizde **en önemli** nedeniniz nedir ?
- Sevdiğim bir alandı, isteyerek seçtim,  Ekonomik nedenlerle zorunlu olarak seçtim,
- Ailemin isteği üzerine seçtim,  İdealist olduğum için seçtim,
- Atatürk ilkelerini yaşatmak için seçtim,  Sevdiğim bir öğretmenimi model aldığım için,
- Varsa diğer.....
- .....
- .....

LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içine X işareti koyunuz.

	Daima Yaparım	Genellikle Yaparım	Ara sıra Yaparım	Çok Az Yaparım	Hiç Yapmam
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					



**EK II**

12-04-2004

SAYI :B.08.4.MEM.4.36.00.02/7159  
KONU :Halil İbrahim KAYA


VALİLİK MAKAMINA

KARS

Kafkas Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığı Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Halil İbrahim KAYA' nın Yüksek Lisans tez konusu için İlimiz İlköğretim 1.Kademe Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Geribildirim konulu anket çalışması yapılması ile ilgili Kafkas Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 06.04.2004 gün ve 001049 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

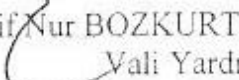
Adı geçenin İlimiz İlköğretim Okullarında İlköğretim 1.Kademe Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Geribildirim anket çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Olur'larınıza arz ederim.

  
Gökhan ALTUN  
Milli Eğitim Müdür V.

Uygun görüş arz ederim.

09./04/2004

  
Elif Nur BOZKURT TANDOĞAN  
Vali Yardımcısı

OLUR  
12/04/2004  
  
Nevzat TURHAN  
Vali



T.C.  
ARDAHAN VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

YAYI : B.08.4.MEM.4.75.00.03.02.510/ 4045  
KONU: Anket Çalışması

ARDAHAN  
28.../05/2004

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Kafkas Üniversitesi Personel Daire Başkanlığının 06.04.2004 tarih ve 1049 sayılı yazısı.

Kafkas Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığı Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Halil İbrahim KAYA' nın Yüksek Lisans tez konusu için İlimiz İlköğretim 1. Kademe öğretmenleri görüşleri çerçevesinde geribildirim konulu anket çalışması yapılmasını ilgi yazı ile istenmektedir.

Söz konusu Araştırma görevlisinin İlimiz 1. Kademe İlköğretim Okullarında öğretmen görüşleri çerçevesinde geribildirim ve anket çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vahdettin ALICI  
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR  
28/05/2004  
Ahmet ERDOĞDU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında Erzurum’da doğdu. İlk, orta öğrenimini Diyarbakır, Lise öğrenimini Ankara’da tamamladı. 1996 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Programını kazandı. 2000 yılında lisans öğrenimini tamamladı. 2000 yılı Aralık ayında Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü kadrosunda Eğitim Bilimleri Okutmanı olarak göreve başladı. 2001 yılında Araştırma Görevlisi sınavını kazanarak, bu kadroya geçti. 2002 – 2003 Akademik yılında Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Bilimleri A.B.D.’ı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans’a başladı. Halen Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri A.B.D, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.