

**ÜNİVERSİTE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
CHICKERING VE GAMSON ÖĞRENME
İLKELERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ**

Sedat AYDOĞDU

**Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ
2012**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
CHICKERING VE GAMSON ÖĞRENME İLKELERİNİ
KULLANMA DÜZEYLERİ**

(The Level of Practising Chickering and Gamson Learning Principles of
Instructors)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sedat AYDOĞDU

Danışman: Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ

ERZURUM
Temmuz, 2012

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ danışmanlığında, Sedat AYDOĞDU tarafından hazırlanan “Üniversite Öğretim Elemanlarının Chickering ve Gamson Öğrenme İlkelerini Kullanma Düzeyleri” başlıklı çalışma 27/07/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Jüri Üyesi : Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ

İmza:



Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nurtaç CANPOLAT

İmza:



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK

İmza:



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

/ / 2012

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI


Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğretim Elemanlarının Chickering ve Gamson Öğrenme İlkelerini Kullanma Düzeyleri” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

... / ... / ...

İmza

Sedat AYDOĞDU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRETİM ELEMANLARININ CHICKERING VE GAMSON ÖĞRENME İLKELERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

2012, 62 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen yedi ilkeden eğitim fakültelerinin fen bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının uygulama ve faydalanma düzeylerini belirlemektir. Araştırmada, bu amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan betimsel (descriptive) yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Üniversitelerin fen eğitimi bölümlerinde görev yapmakta olan 52 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen yedi ilke; öğrenci-fakülte etkileşimi, öğrenciler arası işbirliği, aktif öğrenme, anlık geri bildirimler, zamanın etkili kullanımı, üst düzey beklentileri karşılama ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı saygılı olma ölçüt olarak belirlenmiş ve öğretim elemanlarının bu ilkelerden ne derece faydalandıkları üzerinde durulmuştur. Veri toplama aracı olarak yedi ilkeyi kapsayan her bir ilkenin altında 10 maddenin bulunduğu 70 soruluk ölçek kullanılmıştır. Veriler öğretim elemanlarının ölçek maddelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda betimsel istatistik ve tek yönlü ANOVA yöntemleriyle analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde ilkelerin uygulanmasında, öğretim elemanlarının derslerine girmiş oldukları sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması en önemli sorun olarak görülmüştür. Öğretim elemanlarının en sık 6. ilkeyi ve daha sonra 5. ilke ardında 3. ve 2. ilkeyi kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üniversitede fen eğitimi, iyi bir lisans eğitimi için yedi ilke, öğrenci-fakülte etkileşimi, öğrenciler arası işbirliği, aktif öğrenme, anlık geri dönüt, ulaşılabilir üst düzey beklentiler, zamanın etkili kullanımı, farklı öğrenme stillerine saygılı olma.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE LEVEL OF PRACTISING CHICKERING AND GAMSON LEARNING PRINCIPLES OF INSTRUCTORS

Sedat AYDOĞDU

2012, 62 Pages

The aim of this study is to determine the level of practice and utilization of the seven principles for good practice developed by Chickering and Gamson of the instructors of science department in faculty of education. In this study, descriptive method but not experimental, which is one of the quantitative research was used as appropriate for this aim the samples of this study consist of 52 instructors studying in universities in eastern anotolia region. In this study, the seven principles for good practice by Chickering and Gamson, interaction of faculty-student, cooperation among student, active learning, giving prompt feedback, emphasizing time on task, communicating high expectations and respecting diverse talents and ways of learning styles were defined as Standard and this study focused on to what extent the instructors utilize from the principles. A scale or measure consists of 70 questions was used as data collection tool, which involves 7 principles, and in which there were 10 items. The data were evaluated with ANOVA, which is descriptive, statistic and unidirectional, within the instructors' answers given to scale items/questions. The findings of this study as a result of the implementation of the principles, they entered the classroom lessons teaching staff is more than the number of students was seen as the most important problem. 6 the most common teaching staff principle, and then 5 principle behind the 3 and 2 determined that principle.

Key Words: Science Education at the University, Seven Principle for Good Practice, Faculty-Student Interaction, Cooperative Learning, Active Learning, Giving Prompt Feedback, Emphasizing Time on Task, Communicating High Expectations, Respecting Diverse Talents and Ways of Learning

ÖNSÖZ

Eğitim bir toplumun gelişmesi ve ilerlemedesinde en önemli unsurların başında gelmektedir. Eğitim adına yapılan bu çalışmanın toplumumuza yararlı olması umuduyla.

Bu araştırma konusunun belirlenmesi ve planlanması aşamalarında beni yönlendiren ve çalışmalarım boyunca her türlü desteği sağlayan çok değerli hocam Sayın Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ'a, araştırma sırasında benden gerekli yardımı ve ilgiyi esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK'e ve aileme göstermiş oldukları destek, anlayış ve teşviklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum – 2012

Sedat AYDOĞDU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	viii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıkları	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Teorik Temeller.....	8
2.1.1. Yedi İlke ve Tarihi.....	8
2.1.1.1. Öğrenci-Fakülte etkileşimi (Good practice encourages student - faculty contact)	9
2.1.1.2. Öğrenciler arası işbirliği (Good practice encourages cooperation among students).....	11
2.1.1.3. Aktif öğrenme (Good practice encourages active learning)	12
2.1.1.4. Anlık Geribildirimler (Good practice gives prompt feedback)	13
2.1.1.5 Görevleri zamanında yapma (Good practice emphasizes time on task)....	14
2.1.1.6. Üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme (Good practice communicates high expectations).....	14

2.1.1.7. Farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma (Good practice respects diverse talents and ways of learning).....	15
2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	16

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	20
3.1. Araştırmanın Modeli	20
3.2. Evren ve Örneklemi	20
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	21
3.4. Uygulama	28
3.5. Verilerin Analizi.....	29

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	30
----------------------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	41
KAYNAKÇA	44
EKLER.....	49
ÖZGEÇMİŞ	62

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Öğretim Elemanları Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder (1. İlke)	22
Tablo 3.2. İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar (2. İlke) ..	23
Tablo 3.3. İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder (3. İlke).....	24
Tablo 3.4. İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir (4. İlke)	25
Tablo 3.5. İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular (5. İlke).....	26
Tablo 3.6. İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir (6. İlke).....	27
Tablo 3.7. İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Yöntemlerine Karşı Toleranslıdır (7. İlke)	28
Tablo 4.1. İlke 1 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	31
Tablo 4.2. İlke 1 Puanları için ANOVA Analizi.....	31
Tablo 4.3. İlke 2 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	32
Tablo 4.4. İlke 2 Puanları için ANOVA Analizi.....	32
Tablo 4.5. İlke 3 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	33
Tablo 4.6. İlke 3 Puanları için ANOVA Analizi.....	34
Tablo 4.7. İlke 4 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	35
Tablo 4.8. İlke 4 Puanları için ANOVA Analizi.....	35
Tablo 4.9. İlke 5 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	36
Tablo 4.10. İlke 5 Puanları için ANOVA Analizi.....	37
Tablo 4.11. İlke 6 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler	37
Tablo 4.12. İlke 6 Puanları için ANOVA Analizi	38
Tablo 4.13. İlke 7 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler	39
Tablo 4.14. İlke 7 Puanları için ANOVA Analizi	39

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemindeki temel hedef, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise üst düzey zihinsel süreç becerileriyle mümkündür. Başka bir deyişle ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir. (Kaptan, 1998). Bu hedefe ulaşmak için öğrenme ve öğretme ortamları öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kolayca etkileşimde bulunmalarını sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Öğrenci sıraya oturup dersi dinlemektense, kendisinin aktif olduğu durumlarda daha zevkli öğrenme ortamları içerisine girer. Öğretmenler bu yüzden öğrencilere sunacakları ilgili uyarıcıları, onların dikkatini çekecek biçimde düzenlemelidir (Senemoğlu, 2000).

Eğitim, bireyin kişisel yeteneklerinin toplumun kültür ve değerlerine uygun olarak geliştirilmesi ve onların gelecekteki toplumsal ve mesleki rollere hazırlanması için girişilen bütün çabalar veya mevcut toplumsal ve kültürel değerlerin aktarıldığı bir süreçtir. Eğitim zihinsel gelişim, kişilik geliştirme, mesleki yetiştirme, bireyleri teknolojik becerilerle donatma ve toplumsal- siyasal sistemi sürdürme çabası olarak da tanımlanabilir (Özden *vd.*, 2007).

Bu amaçla öğrencilere hazır bilgi vermek yerine öğrenmenin yolları öğretilmeli ve öğrendiklerini uygulama olanağı sağlanmalıdır. Bu olanakların sağlanması öğrenci özelliklerinin fark edilmesi ve geliştirilmesi ile sağlanabilir (Altun, 2009). Eğitim kalitesini ve verimini arttırmak için geleneksel neden sonuç ilişkileri yerine farklı yeni yöntem ve teknikler geliştirilmiştir (Akkuş, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Eğitim sisteminde bahsedilen bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması ve bu işlevlerin etkin olarak yerine getirilebilmesi için eğitim sisteminin diğer toplumsal kurumlardan farklı olarak değişim ve yeniliklere açık olması, daha hızlı uyum sağlaması gerekmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri için, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar

verme, işbirliği yapma gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Şengül, 2006). Eğitimde öğrenme ve öğretme etkinliklerinde, öğrencilere kalıcı bilgileri sunma açısından üst düzey zihinsel süreç becerilerinin kazandırılması gerekir. Öğrencilerin ezber yapmadan kavrayarak öğrenmesi, yeni karşılaştığı problemlere çözüm üretmesi ve benzeri becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekir (Ataman, 2010).

Eğitim, belki uzun vadede ürün vermektedir ama bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı hâline gelmektedir. Ülkemizde eğitime, bilime ve teknoloji üretimine her zaman olduğundan daha çok önem vermemiz gerekmektedir. Eğitim bireyi geliştirdiği gibi, diğer taraftan da ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemi çok iyi algılanmalıdır (Bowen, 1980'den aktaran Gediklioğlu, 2005).

Eğitim sistemi içinde bulunan disiplinlere bakıldığında çağdaş bir toplumun ve teknolojinin gelişmesine katkıda bulunan bilimlerde direkt katkıda bulunan bilim dalları Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi Fen ve Matematik bilimleridir (Demirci, 1993).

Fen Bilimlerinde Eğitim, diğer bilim dallarından farklılıklar göstermektedir. Söz konusu yapısal farklılıklar, fen bilimlerinin uluslararası oluşu, diğer bilim dallarına göre çok fazla pratik uygulamaya dayanması ve dolayısıyla pahalı oluşudur. Fen Bilimlerinin süreklilik göstermesi, her aşamadaki bilgilerin sürekli kullanılabilir olması fen eğitiminin önemini göstermektedir (Alkan, 1993).

1.1. Araştırmanın Problemi

Son yıllarda dünyamızda meydana gelen gelişmelere paralel olarak eğitim ve öğretimde de birçok değişim ve gelişim meydana gelmektedir. Bu değişim ve gelişimden eğitimin önemli bir kademesi olan yükseköğrenim de etkilenmektedir. Yükseköğrenimde geleneksel öğretim yönteminden ziyade öğrencilerin daha aktif olduğu öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilmelidir. Yükseköğretim öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca gördükleri eğitimin uygulama aşamasına geçmeden önceki son basamak konumundadır. Bundan dolayı yükseköğretimde öğrencilerin değerlendirilme aşaması, öğrencilerin neyi öğrendikleri değil öğrendiklerini nasıl

uygulayabildikleri ile ölçülmelidir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde de bilginin transfer edilmesinden ziyade bilgiyi keşfeden ve elde ettiği bilgiyi yapılandırabilen ve uygulayabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde istendik bu hedeflere ulaşmak için dünya çapında kabul görmüş Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen yedi ilkeden faydalanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir.

a-Öğrenci-Fakülte arasındaki etkileşimi artırma

b-Öğrenciler arasında işbirliğini sağlama

c-Aktif öğrenmeyi sağlama

d-Anlık ve doğru geri dönütler elde etme

e-Görevleri zamanında yapma

f-Üst düzey beklentilere cevap verme

g-Farklı yeteneklere/öğrenme stillerine saygılı olma

Bu araştırmanın temel problemi; Eğitim fakültelerinin fen bölümlerinde görev yapan öğretim elemanları Chickering ve Gamson tarafından ortaya konulan öğrenme ilkelerini hangi düzeyde kullanmaktadır? sorusudur.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda sıralanmıştır.

1.1.1. Alt Problemler

1- İlkeler altında öğretim elemanlarına yöneltilen maddeler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Öğretim elemanlarının ilkelerden faydalanmaları açısından ilkeler arasında bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; lisans eğitiminde Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen yedi ilkenin eğitim fakültesi fen bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarınca kullanılma düzeyini tespit etmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknoloji dünyasında son yıllarda meydana gelen gelişimin temelini mevcut içinde bulunduğumuz çağda meydana gelen bilgi birikimindeki hızlı artış oluşturmaktadır. Bilim ve teknolojiye meydana gelen bu değişimin temelini fen alanında meydana gelen gelişmeler oluşturmaktadır (Doğru ve Kıyıcı, 2005). Toplumların çağa uyum sağlaması için ortaya çıkan bu gelişmeleri anlayıp kullanabilecek, bu bilgi birikimine ulaşip onu sentezleyip değerlendirebilecek nicelik ve nitelikli bireylere duyulan ihtiyaç daha da artmıştır (Kaptan, 1998). Bundan dolayı fen eğitimin amacı, öğrencilere fen kavramlarını ezberletmek değil, öğrenmeyi öğreterek düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlamak, araştırmacı ve sorgulayıcı bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda fen derslerinin amaçlarından biri öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok onlara bu bilgilere ulaşma becerilerini kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin her kademesinde etkili bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Yang *vd.*, 2003; Wu and Shah, 2004; Black, 2005; Wang *vd.*, 2007). Bu bakımdan öğrenciler fen derslerinde çevrelerini bilimsel metotlarla inceleyerek olay ve durumlar karşısında objektif düşünme ve doğru kararlar verme alışkanlığını kazanmalıdırlar (Kaptan ve Korkmaz, 1999).

Eğitim politikaları belirlenirken, topluma fen ve teknoloji alanlarında ihtiyacı karşılayabilecek fertler yetiştirmek ön plana çıkmaktadır. Günümüzde bilgileri ezberleyen ve gerektiğinde bu bilgileri hatırlamadan ziyade, karşılaştığı problemleri çözebilen, iletişim becerilerine sahip, grupla ve işbirliği içerisinde çalışabilen, bilimsel işlem becerilerini kullanabilen fen okuyazarına haiz bireyler daha değerli olmaktadır. Dolayısıyla fen eğitimi araştırmacılarının bir görevi de, öğretim sürecinde, bu özelliklere sahip fertlerin yetiştirilebilmesi için uygun yaklaşımlar, öğrenme ve öğretme ortamı üzerinde çalışmak ve gerekli strateji, yöntem ve teknikler üzerinde yoğunlaşmaktır (Tatar, 2007). Buna paralel olarak fen bilimlerinin insan yaşamıyla ilgili ortaya koyduğu bu gelişme ve değişiklikler, birçok ülkenin fen bilimleri öğretimi sürecine daha fazla önem vermesine yol açmıştır. (Aksoy, 2006). Ayrıca bilim ve teknolojinin üst düzey olduğu uluslara bakıldığında, bu ulusların eğitiminin önemli bir kolu olan fen bilimleri eğitimine çok fazla önem verdikleri görülmektedir (Ayvacı ve Küçük, 2005).

Her alanda olduğu gibi fen alanında da çağımıza ayak uydurabilen donanımlı bireyler yetiştirmek isteniyorsa gerçekçi ve fonksiyonel bir eğitim sisteminin bireylere sunulması ve eğitime büyük yatırımlar yapılması, önem verilmesi gerekmektedir. En gerçekçi ve doğru yatırımın insana yapılan yatırım olduğu konusunda, yönetim biçimleri farklı olan ülkeler bile aynı görüş etrafında birleşmişlerdir (Morgil ve Yılmaz, 1999).

Öztürk (2004), gelişen bilgi teknolojisinin doğurduğu bilgi çağının, geleneksel öğretmen merkezli eğitim sistemleri yerine öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğretene, yaklaşımcı ve çağdaş bir eğitim sistemini ortaya çıkarmıştır. Küreselleşen bilgi toplumunda, insanı ve toplumu gelişim ve değişimle baş edebilecek şekilde hazırlamak da önemli bir süreçtir. Bu sürece hazırlık, eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapacak öğretmenlerden başlamalıdır. İnsanın hızla değişen bilgi toplumuna katılımı ve bu süreçte hak ettiği yeri alması, bireyin yeni bilgiler kazanması, becerilerini zenginleştirilmesi, yaşam boyu öğrenme yeteneğini geliştirmekle mümkündür (Balay, 2004). Çağımıza ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesine dönük faaliyetleri kapsayan eğitim sürecinde başrolde şüphesiz öğretmenler bulunmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Fen eğitiminde istedik hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin; mevcut öğretim uygulamaları üzerine fikir yürütebilme, uygulamaları değerlendirebilme, çalışmalarını bireylerin ve grupların ihtiyaçlarına uygun olarak düzenleyebilme, sınıf içi etkinliklerin anahtar özelliği olan öğrenilen bilgilerin öğrenci için anlamlı olmasını sağlamak üzere aktif öğrenmeyi destekleyebilme ve kalabalık sınıflarda bile küçük gruplarda öğrenme, bireysel öğrenme durumları yaratma gibi yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 1999). Fen öğretmeni, öğrencilerin günlük yaşamı tanımlarını, fen biliminin önemini algılayarak, yorumlayabilmelerini sağlayan kişidir (Morgil ve Yolmaz, 1999).

Toplumun bilgi ve teknoloji gereksinimlerini karşılayabilecek bireylerin yetiştirilmesi açısından öğretmenlerin mesleki alanda yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir (Akıllı, 2007). Bunun sağlanması da öğretmen eğitimindeki kalitenin yükseltilmesi ile mümkündür. Bu kalitenin yükseltilmesi için; öğretmen yetiştirme programları, bilginin doğasında ve eğitimin amacında meydana gelmekte olan değişimler doğrultusunda sürekli olarak kendini yenilemelidir (Özden, 2005). Yani yükseköğretimde fen bilgisi eğitiminin birçok teknolojiyi uygulamayı ve en son

teknolojiyi öğretmen adaylarına kavratmayı hedef olarak belirlemesi gerektirmektedir (Demirci, 1993).

Ülkemizde Yükseköğretim Kurulu'nca eğitimin verilme amacı bireylerin tam ve fırsat eşitliği içinde bireysel ve kamusal yaşam projelerini daha başarılı bir düzeyde hayata geçirmesini sağlayacak bilgi, beceri ve potansiyellerle donatılması ve onların girişimde bulunmaktan ve sorumluluk yüklenmekten kaçınmayan, eleştirel düşünme becerilerine sahip, insan hakları ve demokrasi, çevresel, kültürel ve estetik değerler konularında duyarlı aktif yurttaşlar olmasına yönlendirmesi olarak belirtilmektedir. Bu doğrultuda hedeflenen üniversite eğitimi vizyonunun üzerinde durduğu konulardan biri öğrencinin kendi başına öğrenme becerisinin geliştirilmesidir. Bilgi toplumunda başarılı bir birey olabilmek için salt belli bir düzeyde mesleki ve teknik bilgiye sahip olmanın ötesinde; bilgiye ulaşma, bilgiyi çözümlenme ve sürekli olarak işine uygun olarak bilgisini yenileyebilme ve geliştirebilme kapasitesine sahip olunması gereklidir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007).

Bu amaçla yükseköğretimde iyi bir eğitimin gerçekleşmesi için Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen ve dünyaca kabul gören yedi ilkenin mevcut olması gerekmektedir. Bu çalışmada eğitim fakültelerinin fen eğitimi verilen bölümlerinde bu ilkelerden ne derece faydalandığı üzerinde durulmuştur.

1.4. Varsayımlar

- 1- Çalışma süresince araştırmacının ön yargıyla hareket etmediği varsayılmıştır.
- 2- Tüm öğretim elemanlarının sorulan sorulara samimiyetle cevap vermiş oldukları kabul edilmiştir.
- 3- Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin katılımcıların tamamını aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıkları

- 1- Bu çalışma Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Üniversitelerde Fen Bilgisi, Kimya, Fizik ve Biyoloji öğretmenlikleri bölümlerinde görev yapmakta olan 52 öğretim görevlisi ile sınırlıdır.

2- Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yedi ilke ve alt maddelerini kapsayan ölçek kullanılmıştır.

3- Bu çalışma lisans eğitiminde Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen yedi ilke ile sınırlıdır. Lisans eğitimi için geliştirilen diğer yöntem ve kriterler araştırma kapsamına alınmamıştır.

4- Uygulama, hazırlanan ölçeğin internet ortamında öğretim elemanları tarafından e-posta ile cevaplanması göz önüne alındığından sekiz hafta ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Artur W. Chickering ve Zelda Gamson tarafından iyi bir lisans eğitiminin gerçekleştirilmesi için gerekli olan yedi ilke, bu ilkelerin tarihçesi ve bu ilkelerle ilgili kaynak özetleri yer almaktadır.

2.1 Teorik Temeller

2.1.1. Yedi İlke ve Tarihi

Yaklaşık 50 yıldan fazla süren çalışmalar sonucunda lisans eğitiminde öğrencilerin öğrenmesini etkileyen karmaşık yapıya sahip çeşitli değişkenler üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalar neticesinde lisans eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için farklı bilim adamları tarafından çeşitli kriterler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu kriterler içinde dünya çapında en çok bilinen ve iyi bir lisans eğitimini en iyi şekilde özetleyen Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen yedi ilkedir. Chickering ve Gamson iyi bir lisans eğitimini yedi temel ilke altında özetlemiştir (Bangert, 2004). Bu yedi ilkeyi AAHE Bulletin de 1987 yılında yayımlamıştır. Bu ilkelerle yükseköğretimde belirli bir standartlar oluşturmak ve yüz yüze öğretimde kaliteyi artırmak amaçlanmaktadır (Chickering ve Gamson, 1987).

Lisans eğitiminin geliştirilmesinin kaçınılmaz bir hâl aldığı yirminci yüzyılın ikinci yarısında bu alanla ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Chickering ve Gamson da 1980'lerin ortasında kendilerini bu çalışmanın ortasında bulduklarını ifade etmektedirler. Chickering ve Gamson üyesi oldukları Amerikan Yükseköğretim Derneği tarafından desteklenen lisans eğitiminin geliştirilmesi alanında çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir. Aynı yıllarda Lisans Eğitiminin geliştirilmesiyle ilgili düzenlenen çeşitli konferanslarda bilim adamları yapmış oldukları çalışmaların sonuçları üzerinde görüşmekte ve iyi bir lisans eğitimi için nasıl kriterler geliştirebilecekleri üzerinde

yoğunlaşmışlardır. Bilim adamları tarafından çeşitli kriterler geliştirilmiş fakat bunların hiçbiri lisans eğitiminde öğrencilerin öğrenmesini etkileyen karmaşık yapıya sahip değişkenleri tam anlamıyla kapsamamıştır. Sonuç olarak bu konu üzerinde çalışmalar yürüten Chickering ve Gamson'ın 50 yıllık bir araştırmaya dayanarak geliştirdikleri iyi bir lisans eğitimi için yedi ilke, Amerikan Yükseköğretim Derneğinin 1987 yılının Mart ayındaki bülteninde yayınlanmıştır. Makale yayımlandıktan sonra yoğun ilgiyle karşılaşmış ve yedi ilkenin 150.000 den fazla kopyası Johnson vakfi tarafından ve diğer unsurlar tarafından sayısız kopyası çoğaltılmıştır (Chickering ve Gamson, 1999).

Daha sonra yine Johnson vakfi tarafından yedi ilke üzerine yapılan çalışmaların envanteri kitapçık hâlinde çıkarılmıştır. Yayımı yapılan bu kitaplar da yedi ilkenin yayımlandığı makale gibi yoğun ilgiyle karşılaşmıştır. Bir hafta içinde kırk binden fazla kopyası çoğaltılan ve dünya çapında ilgi gören bu ilkeler günümüzde bile iyi bir lisans eğitimi için en önemli kriterler olarak kabul görmektedir (Chickering ve Gamson, 1999).

2.1.1.1. Öğrenci-Fakülte etkileşimi (Good practice encourages student - faculty contact)

Yükseköğretimde öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan biri de öğrencilerin öğretim elemanları, arkadaşları ve fakülte çalışanları ile yaşadıkları iletişim problemdir.

Öğrencilerin üniversitede yaşadıkları iletişim problemleri onların meslek hayatlarına yansımaktadır. Öğretmenlerin etkili iletişim yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Çünkü eğitim başlı başına bir iletişim etkinliğidir. Bu etkinliğin en verimli şekilde gerçekleşmesi büyük ölçüde öğreticiler ile öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğine bağlıdır (Bolat, 1996). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği; iletişim becerilerinin iç dinamiklerinin ve eğitimdeki öneminin önceden yeterince anlaşılacak mesleğe başlanmadan önce öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının kendini iyi ifade edebilmesi ve karşısındakini daha iyi anlayabilmesi için uygun dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmış olması gerekir. Bir iletişim mesleği olan öğretmenlikte

de etkili olabilmek için iyi bir iletişim becerisine sahip olmak önemli mesleki kriterlerin başında gelmektedir (Dilekmen, Başcı ve Bektaş, 2008).

Ülkemizde öğrenciler duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememe, rahat konuşamama, özellikle yaş ve sosyal statü olarak daha üstün olanlarla rahat konuşamama, bir arkadaş grubuna girememe gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Çulha ve Dereli, 1987'den aktaran Dilekmen *vd.*, 2008).

Erdoğan, Şanlı ve Bekir (2005) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları hakkında yapmış oldukları çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin %30,8'i öğretim üyelerinin öğrencilerle olan iletişiminin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin %50,2'sinin asistanlarla, %59,3'ünün üniversitede çalışan diğer görevlilerle (memur, teknisyen *vb.*) iletişim kurmakta zorluklarla karşılaştıkları belirtmektedirler.

Lisans eğitiminde öğrenci öğretim elemanları arasında ders içi ve ders dışı iletişim öğrencilerin motivasyon, gelişim ve başarısını olumlu yönde etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Öğretim elemanları öğrencilerle rastgele zamanlarda iletişime geçebilmelidir. Gerektiğinde öğretim elemanları öğrencinin değerleriyle ve gelecek planlarıyla ilgili konularda veya karşılaştıkları problemlerde onlara yardımcı olmalıdır (Demirel, 2010).

Fen eğitiminde öğrencilerin fakülte ile olan etkileşimi üzerine birçok çalışma yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmalar öğrencilerin lisans eğitimine karşı beklentilerinin çoğunun karşılandığı tespit edilmiştir (Umbach ve Porter, 2002'den aktaran Bishoff, 2010).

Light (2001)'e göre öğrenciler ve profesörler arasındaki bire bir çalışmaların öğrencilerin akademik projelerde planlama yapmasını ve daha aktif rol almasını sağlamaktadır. Bu çalışmalar sonucu öğrencilerde meydana gelen deneyimlerin sınıf ortamında öğrencilere kazandırılması mümkün olmamaktadır. Fakülte ve öğrenci arasındaki etkileşim, öğrencilerin lisans eğitimindeki beklentilerini karşılamaktadır (Bishoff, 2010).

Sonuç olarak fakülte içinde ve dışında öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki ilişkinin sıklığı, öğrencinin fakülteye olan ilgisini ve motivasyonunu etkileyen en önemli faktördür. Öğretim üyelerinin öğrencilerle daha çok vakit geçirmesi öğrencilerin

vakitlerini boşa harcamasını engeller ve daha çok çalışmalarını sağlar. Bilindiği gibi öğrencileriyle iyi bir iletişime sahip öğretim üyeleri öğrencilerinin entelektüel gelişimine olumlu yönde etki eder, kendi değerleri hakkında düşünmesini ve gelecekle ilgili plan yapmasını teşvik eder (Chickering ve Gamson, 1987).

2.1.1.2. Öğrenciler arası işbirliği (Good practice encourages cooperation among students)

Gamson ve Chickering (1987)'e göre bir konunun bireysel olarak öğrenilmesinden ziyade grup halinde çalışılarak öğrenilmesi bilginin kalıcılığını artırır. Başarılı bir çalışma gibi kaliteli ve tam bir öğrenmenin gerçekleşmesi de öğrencilerin bireysel olarak çalıştığı ve birbirleriyle rekabet içinde bulunduğu bir ortamda gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi grup çalışmasıyla mümkündür. Öğrencilerin grup hâlinde çalışması, meydana gelen öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamakta ve öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurabilme kabiliyetini artırmaktadır. Grup içinde öğrencilerin birbirlerine soru sorması, cevaplama ve fikirlerini rahatça ifade edebilmesi, konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar.

Öğrencilerin derse olan ilgisini ve davranışlarını değiştirmek için kullanılacak etkili yöntem öğrencilerin akranları ile birebir etkileşim içinde olmalarını sağlamaktır (Bishoff, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin akranları ile etkili iletişime geçtikleri en önemli öğretim yöntemlerinden biri işbirlikli öğrenme yöntemidir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli olup, aktif rolü öğrencinin üstlendiği bir öğrenim yöntemidir (Cooper ve Mueck, 1990).

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrencilerin birlikte çalışma zorunluluğundan dolayı, öğrencilerde arkadaşlarına yardım etme davranışı etkin hâle gelmektedir. Öğrenciler bu yardımlaşma aktiviteleri süresince diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini aktarma fırsatı bulurlar. Problemlerin çözümünde çeşitli tanımlamalar ve cesaretli açıklamalar yaparlar. Öğrencilerin üst düzey yardımlaşmaları sonucunda hem yardım eden öğrenciler hem de yardım gören öğrenciler bu durumdan faydalanmış olur (Stamovlasis, Dimos ve Tsapalis, 2006). İşbirlikli öğrenme sürecindeki yardımlaşmalar öğrencilere yeni bakış açıları kazandırır ve onları akademik açıdan geliştirir. Bunun

sonucu olarak işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin var olan bilgileri ile yenileri arasında güçlü bir bağlantı kurmalarını sağlar. Ayrıca öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermelerini ve arkadaşları ile aralarındaki iletişim eksikliklerini tamamlamalarını sağlar (Webb, 1980).

İşbirlikli öğrenme son yıllarda üniversitedeki öğretim yöntemlerine bir alternatif olarak ilgi görmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin grup çalışmaları süresince, uygulanan stratejiler ve problem çözme yöntemleri ile birlikte kendilerinin ve diğer öğrencilerin bakış açıları arasındaki tanımlama, karar verme ve yardımlaşmalarıyla birbirlerinden değişik yollar ile birçok şey öğrenebilmeleridir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2008).

2.1.1.3. Aktif öğrenme (Good practice encourages active learning)

Öğrenmenin, öğrencinin pasif olduğu geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı eğitim ortamlarında gerçekleşmesi tam anlamıyla mümkün değildir. Öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu geleneksel öğretim yönteminde bir bilginin öğrenilmesi, bilginin öğrenciye transfer edilmesi şeklinde mümkün değildir. Öğretmenin bir konuyu anlatması ve öğrencilerin bu konudan elde ettikleri bilgiyi hafızaya atması ve bu bilginin öğrencilerden tekrar istenmesiyle öğrenme gerçekleşmemektedir. Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi için öğrencilerin aktif olması, öğrendiğini konuşarak ve yazarak ifade etmesi gerekmektedir. Öğrenciler öğrenilen yeni bir bilgi ile önceki bilgiler arasında bağlantı kurabilmeli ve günlük yaşamlarında bu bilgileri kullanabilmelidir. Ayrıca öğrenciler bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilmeli ve bunu gerçekleştirebilmelidir (Chickering ve Gamson, 1987).

Öğrencilerin öğrendiklerini geçmişteki tecrübeleriyle ilişkilendirerek zihinde yapılandırması ve öğrendikleriyle günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm üretmesi gerekir. Yapılandırılmış alıştırmalar, tartışmalar ve takım projeleri gibi etkinlikler buna örnektir (Demirel, 2010).

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği bir öğrenme sürecidir (Tlusty, 1993; Açıkgoz, 2003; Prince, 2004). Aktif öğrenme öğreneni zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen

bilgiler üstünde yorum yapmaya teşvik eder. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır. Aktif öğrenmede öğrenen ve öğretene bilgiyi birlikte öğrenir, öğretmen bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır (Kalem ve Fer, 2003).

2.1.1.4. Anlık Geribildirimler (Good practice gives prompt feedback)

Bilindiği üzere neyi bilip bilmediğini bilmek öğrenmenin ilgi alanıdır. Derslerin öğrenciler açısından verimli bir hâle dönüşmesi için öğrencilere uygun geri dönütler verilmelidir. Bir derse başlarken öğrencilerin var olan bilgi ve birikimlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Chickering ve Gamson, 1987).

Öğrencilerin öğrenmeleri açısından derslerde görüş ve önerilerine başvurulmalı ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yerine getirilmelidir. Üniversite eğitimi süresince üzerinde durulması gereken diğer bir konu ise, ders sonunda öğrencilerin ne öğrendiği, neyi öğrenmesi gerektiği ve kendilerini nasıl değerlendirdiği hususudur (Chickering ve Gamson, 1987).

Chickering ve Ehrmann (1996)'a göre öğrenciler ders veya dönem başında mevcut bilgilerinin belirlenmesi gereksinimini; derslerde bildiklerini ıspatlama ve yapmış oldukları çalışmaların karşılığını görme ihtiyacı duyar. Derslerin verimliliğinin artması için öğrencilerin ne öğrendikleriyle, ne tür eksiklerinin olduğu ve kendilerini nasıl değerlendireceklerine ilişkin uygun dönütler alması gerekmektedir (Demirel, 2010).

Uygun dönütlerin en kısa sürede öğrencilere ulaşması gerekmektedir. Bunun için öğrencilere bu dönütler internet aracılığı ile öğrenci-öğretim elemanı arasında iletişim kurularak sağlanabilir. Portföyler veya e-posta ile öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin, değerlendirme ölçütleri ile öğrencilere en kısa sürede geri dönüt olarak sunulması sağlanabilir (Chickering ve Ehrmann, 1996). Bu değerlendirmelerin devamlılığı, sıklığı ve kısa sürede öğrencilere geri dönüt olarak verilmesi; öğrencilerin gelişimi ve öğrenmeleri açısından akademisyenlere bir öngörü fırsatı tanıyacaktır (Shulman, 2007). Tabi bahsedilen bu geri dönütler ile derslerin verimliliğinin ve öğrenci başarısının artırılması birkaç dersle veya fen dersleri ile

mümkün olacak bir olay değildir. Lisans eğitiminde bunun bir bütün olarak düşünülmesi ve genele yayılması gerekmektedir (Bishoff, 2010).

2.1.1.5 Görevleri zamanında yapma (Good practice emphasizes time on task)

İyi bir öğrenme ortamında öğrencilerin bir konuyu veya çalışmayı zamanında yapması gerektiğinin farkında olması çok önemlidir. Öğrenme eşittir zamanın verimli kullanılmasıdır. Zamanında ve belirtilen süre içinde yapılmayan hiçbir çalışma, sonucu ne olursa olsun, o işi zamanında yapmanın yerini tutmaz. Hem öğrenciler hem de profesyoneller açısından zamanın verimli bir şekilde kullanılmasını bilmek çok önemlidir. Öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri açısından zamanı etkili kullanmaları gerekmektedir. Zamanın verimli kullanılması öğrenci açısından öğrenme ve öğretim elemanı açısından öğretimde başarıyı getirir. Bir fakülte açısından düşünüldüğünde başarının tanımı bütün elemanlarının zamanı etkili ve verimli kullanmasıdır. Öğrenciler, fakülte yönetimi, öğretim elemanları ve diğer çalışanların zamanı etkili kullanması o fakültede başarının temelinde yatan en önemli etkenlerden biridir (Chickering ve Gamson, 1987).

Öğrenciler zamanı etkili kullanma konusunda yardıma gereksinim duyarlar. Günümüz teknolojisinde öğrenciler araştırma ve çalışmalarında online kaynakları kullanmaları zamanın etkili kullanılmasında onlara faydalı olacaktır. Lisans eğitiminde öğrencilerin zamanı etki kullanabilmeleri açısından, araştırma ve çalışmalarını en etkili bir şekilde nasıl yapacaklarının bilincinde olmaları öğrenciler için etkili öğrenme, öğretim elemanları için ise etkili öğretme anlamına gelmektedir (Bishoff, 2010; Demirel 2010).

2.1.1.6. Üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme (Good practice communicates high expectations)

Lisans öğrencileri eğitimleri boyunca okul, sosyal çevre ve aileleri ile çeşitli sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler. Lisans eğitiminde derslerine giren öğretim elemanlarının her birinin ders işleyişlerinin farklı olması, gelecekle ilgili plan yapma ve kaygılarını giderme ihtiyacı bunlardan bazılarıdır. Öğrenciler fakülte içinde ve dışında karşılaştıkları bu zorluklar neticesinde, eğitimleri süresince dersleri geçmeyi en önemli

hedef olarak görmektedirler. Tek hedeflerinin dersleri geçmek olduğu öğrenim süresince; öğrenciler lisans eğitiminin birçok faydalı yönlerinden yararlanamaz hâle gelmektedirler. Eğitimleri süresince faydalanabilecekleri veya kendilerini geliştirebilecekleri ortamda, iş hayatına tam anlamı ile hazırlanmak yerine; derslerden geçip eğitimlerini tamamlamayı ön plana çıkarmaktadırlar (Page ve Mukherjee, 2000).

Öğrencilerin sahip olduğu bu beklentiler başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü yüksek beklentilere sahip olmak her birey için çok önemlidir. Sahip olunan bu beklentilere ulaşmak için iyi bir motivasyona ihtiyaç vardır. İsteksiz ve kötü yapılan çalışmalarla bu beklentileri gerçekleştirmek ve başarıya ulaşmak mümkün değildir. Öğrencilere gelecekte öğretmen olacaklarını söylemek ve bunun için kendilerini bir öğretmen yerine koymalarını sağlamak ve onlardan bu şekilde davranmalarını beklemek; öğrencilerin bu beklentiye cevap vermeleri için performanslarında ekstra bir çaba harcamalarını, daha çok çalışmalarını sağlayacaktır (Chickering ve Gamson, 1987).

2.1.1.7. Farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma (Good practice respects diverse talents and ways of learning)

Öğrenmenin çeşitli yöntemleri vardır. Her birey farklı özelliklere sahip olduğundan bilginin öğrenilmesi farklılık arz edecektir. Bir sınıfa girildiğinde, karşımızda farklı özelliklere ve öğrenme kabiliyetlerine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu farklı özelliklere sahip öğrenci topluluğunun tek bir öğretim yöntemiyle başarıya ulaşması mümkün değildir (Chickering ve Gamson, 1987). Teorikte başarılı olan öğrenciler laboratuvarla elleriyle iş yapmaya gelince aynı başarıyı gösteremeyebilir. El becerileri açısından zengin öğrenciler ise teorikte aynı derecede iyi olmayabilir (Demirel, 2010). Bundan dolayı öğrenciler sınıf, laboratuvar vb. ortamlarda yeteneklerini rahatlıkla ortaya koyabilmeli ve öğrencilerin içinde bulunduğu öğrenme ortamı farklı özelliklere sahip öğrencilerin beklentilerine cevap verebilmelidir. Böyle bir ortamda gerçekleşen öğrenmede öğrenilen bilginin kalıcılığı artacaktır. Fakat unutulmamalıdır ki her öğrencinin beklentisine cevap verecek farklı öğretim yöntemlerinin bir arada bulunduğu bir öğrenme ortamını oluşturmak kolay olmayacaktır (Chickering ve Gamson, 1987).

Yukarıda belirtilen ilkelerin amacı lisans eğitiminde fakülte içinde ve fakülte dışında öğrencilerin üstlenmiş oldukları rolün kapsamının genişletilmesi, onlara karşılaştıkları zorluklarda rehberlik edilmesi, akademik ve sosyal açıdan başarılarının artırılması için öğretim elemanları ve fakülte ile olan etkileşimin öğrencilerin beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmesidir. Üstlenilmiş olan bu hedefle lisans eğitiminde öğrencilik kavramı derslere ve sınavlara girip çıkmanın ötesinde, çok farklı anlamlar içeren çeşitli rolleri ihtiva eden kapsamlı bir yapı hâline dönüşmektedir (Pontius ve Harper, 2006).

2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Gamson ve Chickering tarafından iyi bir lisans eğitimi için geliştirilen yedi ilkedeki üniversitelerde ne kadar faydalandığının tespiti ile bu ilkelerden faydalanılarak yapılan uygulamaların lisans eğitiminin gelişimi ve değişimi üzerine etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmış olan bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda kısaca özetlenmektedir.

Junko *vd.* (2011) çalışmalarında yaygın olarak kullanılan sosyal medyanın öğrencilerin öğrenmelerine ve fakülteyle olan iletişimin artırılması adına pek kullanılmadığına dikkat çekmektedirler. Bu amaçla sosyal medya aracılığı ile öğrencilerin başarısı ve iletişiminin artırılması adına bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Twitter kullanımı ile öğrencilerin çeşitli etkinliklere katılımı amaçlanmıştır. Araştırmalarının örneklemini 70 öğrenci deney 55 öğrenci kontrol grubu olmak üzere 125 öğrenciden oluşturulmuştur. Deney grubu ile Twitter aracılığı ile çeşitli akademik konularda ve derslerin içeriği hakkında görüşmeler ve etkinlikler yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak NSSE (National Survey of Student Engagement) internet sitesinde yayımlanan 19 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı ile Twitter kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları ve ders içi-ders dışı etkinliklere katılımlarında değişim gözlemlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda fakülte ile olan etkileşimlerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında bir artış gözlenmiştir. Twitter katkısı ile öğrencilerin öğretim elemanları ile iletişiminin geleneksel ders içi etkinliklerde oluşturdukları iletişime nazaran daha etkili olduğu görülmüştür. Çalışma sonuçlarına

göre Twitter'in eğitim sisteminde öğrencilerin fakülte ve öğretim elemanları ile olan etkileşimin artırılmasına yardımcı bir materyal olarak kullanılabileceği önerilmektedir.

Caboni *vd.* (2002) Vanderbilt üniversitesinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin Gamson ve Chickering tarafından geliştirilen yedi ilkeyi ne kadar desteklediği üzerinde durmuşlardır. Çalışmada üniversite öğrencilerine 10 sayfa 238 sorudan oluşan 1'den 9'a kadar derecelendirilmiş likert tipi (CSBI) Üniversite Öğrencilerinin Davranış Envanteri yöneltilmiştir. CSBI üniversitede okuyan 1.000 öğrenciye yöneltilmiş ve bunların 214'ünden yanıt alınmıştır. Elde edilen deneysel veriler neticesinde öğrencilerin yedi ilkeden üçünü desteklediği tespit edilmiştir. Bunlar fakülte- öğrenci etkileşimi, öğrenciler arasında işbirliği ve yüksek beklentilerdir. Ayrıca öğrencilerin bu üç ilkenin desteklenmesi açısından ırkına ve bulunduğu sosyal çevreye göre farklılıklar olduğuna değinilmiştir. Çalışmada öğrencilerin zamanı iyi kullanamadıkları gibi diğer ilkelerin öğrenciler tarafından desteklenmediği belirtilmiştir.

Demirel (2010), çalışmasında Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen yedi ilke rehberliğinde blog destekli bilgisayar derslerinin öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri ile ilgili görüşlerine etkisi ve blogların öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili avantaj ve dezavantajları araştırılmıştır. Çalışma bilgisayar dersini blog destekli alan İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı I. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda yedi ilkeye uygun bir şekilde blogların öğretmen eğitiminde kullanılmasının öğretmen adaylarında olumlu algılar oluşturduğu tespit edilmiştir. Blogların kullanımı ile öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri ile ilgili becerilerinin geliştiği, bilişim teknolojisi hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu görüşlerin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca blog destekli bilgisayar derslerinde bloglar ile öğrenci- öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimi geliştirilerek birinci ilkenin gerçekleştirilmesine katkı sağlanmıştır. Bloglar ile fikir alışverişi ve bilgi paylaşımı sağlanarak grup çalışmaları ile ikinci ilke desteklenmiştir. Öğrencilerin yaparak-yaşayarak aktif katılımının sağlanması ile üçüncü ilke desteklenmiştir. Geri bildirimler ile öğrencilerin öğrenmeleri tamamlanmış ve motivasyonlarında artış sağlanarak dördüncü ilke desteklenmiştir. Dersle ilgili duyurular, ödevler önceden yayınlanarak öğrencilerin zamanlarını verimli kullanmaları sağlanmış ve bu sayede beşinci ilke desteklenmiştir. Öğrencilere geniş okur kitleleri ve derinlemesine öğrenme fırsatları sunularak öğrencilerin üst düzey beklentilerinin karşılanması açısından altıncı

ilke desteklenmiştir. Farklı duyulara hitap edilerek farklı öğrenme stillerine cevap verilmiş ve yedinci ilke desteklenmiştir.

Tirrel (2009), çalışmasında yedi ilke rehberliğinde üniversitelerde verilen online eğitim üzerinde durmuştur. Örgün eğitimde öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı fakültelerden uzaklaştırıldığına ve öğrencilerin yıprandığına dikkat çekilmiştir. Yedi ilkenin ölçü olarak belirlendiği çalışmada, online eğitimin öğrenciler tarafından desteklendiği belirtilmiş ve öğrencilerin bu süre içindeki yıpranma payı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın örneklemini Virginia’da bulunan son üç dönem boyunca en az bir dersin online olarak işlendiği üç devlet üniversitesinde bulunan öğrenciler oluşturmuştur. Tam gün ve yarım gün online eğitim verilen gruplarda yedi ilkenin iyi bir şekilde kullanıldığı belirtilmiştir. Tam gün eğitim verilen fakültelerde başarının biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İlkelerin değerlendirilmesi sonucunda takım olarak değil de bireysel olarak bakıldığında iki grubunda yenilikçi eğitim stratejilerini destekleme oranının zayıf olduğu belirlenmiştir. Yıpranma payı ve kullanılan bu eğitim stratejisi ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Mukawa (2006) doktora çalışmasında online öğretim pedagojik açıdan değerlendirilmiştir. Yedi ilke rehberliğinde online öğretimin ne kadar etkili olduğu ve yüz yüze yapılan öğretim ile öğrenci başarıları arasındaki fark tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi öğretim ile yüz yüze öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi arasında belirgin bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. İlkelerin etkinliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca en çok birinci ilkenin sırasıyla beşinci ve üçüncü ilkenin kullanıldığı görülmüştür.

Bishoff (2010), doktora çalışmasında devlet üniversitelerinde kimya eğitiminde akademisyenlerin yedi ilkeyi ne derece kullandıkları, ilkelere faydalanılması açısından birbirleri arasında bir farkın olup olmadığı, bölgesel açıdan farklılıklar, öğretim elemanları arasında cinsiyet açısından ve öğretim elemanlarının girmiş oldukları sınıflardaki öğrenci sayısı açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada yedi ilke ve yedi ilkeyle ilgili yapılan çalışmalardan faydalanılarak hazırlanan ölçek kullanılmıştır. İnternet ortamında hazırlanan anket 2349 kişiye e posta olarak gönderilmiş ve 415 kişiden yanıt alınmıştır. Çalışma elde edilen verilere göre

beşinci ve altıncı ilkenin adaylar tarafından sık kullanıldığı, üçüncü ilkenin ise en az kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada yedi ilkenin uygulanması açısından bölgesel farklılıkların olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenciler arası işbirliği, anlık geri dönütler ve zamanın etkili kullanılması ilkelerin de cinsiyet açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Adaylarda altıncı ilkeye karşı güçlü bir eğilimin olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yedi ilkeye vermiş oldukları cevapların toplam puanlarına bakıldığında kadın öğretim elemanlarının puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf mevcutları küçük (1-20 öğrenci), orta (20-40 öğrenci) ve büyük (41'den fazla) olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Yedi ilkenin uygulanmasında sınıf mevcudunun etkisi incelenmiş ve sınıf mevcutları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, iyi bir lisans eğitimi için yedi ilke ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim alanında bir durumu, karakterize edilmiş kişiler veya grupları tam ve dikkatli bir şekilde sayısal olarak tanımlamak için betimsel (descriptive) araştırma yöntemi kullanılır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu amaçla bu araştırmada iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için Chickering and Gamson(1987) tarafından geliştirilen yedi ilkedeki akademisyenlerin ne derece faydalandıklarının belirlenmesi amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan betimsel yöntem esas alınmıştır (Büyüköztürk *vd.*, 2009; McMillan ve Schumacher, 2006).

3.2. Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Üniversitelerde Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü nedeniyle, evreni oluşturan tüm öğretim elemanlarına ulaşmak çok güç olduğundan örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde var olan sınırlılıklar nedeniyle seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk *vd.*, 2009). Çalışmanın örnekleme Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Üniversitelerde Eğitim Fakültelerinin Fen Bölümlerinde görev yapmakta olan 52 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Öğretim elemanlarına Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen iyi bir öğrenme ortamında var olması gereken yedi temel ilkedeki ne kadar faydalandıklarının tespiti üzerinde durulmuştur.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Chickering and Gamson tarafından 1987 yılında geliştirilen öğrenmenin gerçekleşmesi için iyi bir öğrenme ortamında var olması gereken yedi temel ilkenin esas alındığı, bu ilkelerin çalışmaya katılan adayların içinde bulunduğu öğrenme ortamlarında ne kadarının gerçekleştirildiğini tespit etmek için hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçek Bishoff (2010) tarafından geliştirilen aynı amaca yönelik kullanılan ve yedi temel ilkenin ayrı ayrı sınıflandırıldığı yedi farklı bölümden oluşan ölçekten yararlanılarak hazırlanmıştır. Ölçek, yedi ilkeyi kapsayan bölümlerde onar soru olmak üzere toplam 70 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki soruların ifade ve anlam bakımından Türkçeye uygunluğu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden bir öğretim üyesi tarafından incelenerek önerilen düzeltmeler yapılarak anlam ve yapı bakımından dil bilgisine uyumu sağlanmıştır. Ayrıca ölçeğin İngilizce aslına uygunluğu açısından Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden olmak üzere iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hâli verilmiştir. Akademisyenlerin ölçeği birebir ve internet aracılığı ile doldurmaları sağlanmıştır.

Bu ölçekte bulunan ve Chickering and Gamson tarafından geliştirilen yedi ilke altında sorulan sorular aşağıda belirtilmiştir.

Birinci ilke altında öğretim elemanlarına yöneltilen ifadeler ve sembolleri Tablo 3.1. de özetlenmektedir.

Tablo 3.1.

İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Öğretim Elemanları Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder (1. İlke)

Alt ifadeler	İfadeler için kullanılan semboller
a. Öğrencilerime alanları ile ilgili kariyer fırsatları hakkında tavsiyelerde bulunurum.	MA ₁
b. Öğrenciler odama sadece ziyaret amacıyla gelirler.	MB ₁
c. Geçmiş deneyimlerimi, değerlerimi ve düşüncelerimi öğrencilerimle paylaşıyorum.	MC ₁
d. Öğrenci grupları tarafından düzenlenen etkinliklere katılıyorum.	MD ₁
e. Öğrenci işleri dairesiyle veya fakülte yönetimiyle öğrencilerin ders ve ders dışı ile ilgili sorunları hakkında görüşürüm.	ME ₁
f. Dönemin ilk iki haftasının sonunda öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.	MF ₁
g. Kendi ırkımdan veya kültürümden olmayan öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm.	MG ₁
h. Öğrencilerime bir danışman, yardımcı veya rehber gibi yardım ederim.	MH ₁
i. Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm.	MI ₁
j. Fakülte veya kampüste öğrencilerimi ilgilendiren bir sorun çıksa, sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.	MJ ₁

İkinci ilke altında öğretim elemanlarına yöneltilen ifadeler ve sembolleri Tablo 3.2’de özetlenmektedir.

Tablo 3.2.

İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar (2. İlke)

Alt ifadeler	İfadeler için kullanılan semboller
a. Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.	MA ₂
b. Öğrencilerimi derslere veya sınavlara birlikte çalışmalarını için teşvik ederim.	MB ₂
c. Öğrencilerimi birlikte projeler hazırlamaları konusunda teşvik ederim.	MC ₂
d. Öğrencilerimden arkadaşlarının yaptıkları çalışmalarını değerlendirmelerini isterim.	MD ₂
e. Öğrencilerimden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim.	ME ₂
f. Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.	MF ₂
g. Öğrencilerimi, önemli konularda farklı fikir ve bilgi birikimine sahip arkadaşlarıyla tartışmaları için teşvik ederim.	MG ₂
h. Derslerde “Öğrenme Toplulukları”, çalışma grupları veya proje grupları oluştururum.	MH ₂
i. Öğrencilerimi üniversitedeki(evrenkentteki) sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden en az birine katılmaları için teşvik ederim.	Mİ ₂
j. Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütlerini öğrencilere dağıtıyorum (belirtirim).	MJ ₂

Üçüncü ilke altında öğretim elemanlarına yöneltilen ifadeler ve sembolleri Tablo 3.3'te özetlenmektedir.

Tablo 3.3.

İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder (3. İlke)

Alt ifadeler	İfadeler için kullanılan semboller
a. Öğrencilerimden çalışmalarını sınıfta sunmaları isterim.	MA ₃
b. Öğrencilerimden ünlü bilim adamları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.	MB ₃
c. Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim.	MC ₃
d. Öğrencilerimden, bağımsız bir şekilde çalışma veya araştırma yapmalarını isterim.	MD ₃
e. Öğrencilerimden, benim ve arkadaşlarının fikirleri; dersimde veya diğer derslerde gördükleri konular hakkında yeni ve farklı fikirler ortaya koymalarını isterim.	ME ₃
f. Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm	MF ₃
g. Derslerimde simülasyon (benzetim), drama tekniklerini kullanırım veya laboratuvarında uygulamalar yaparım.	MG ₃
h. Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.	MH ₃
i. Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparız.	MI ₃
j. Öğrencilerimle birlikte çeşitli araştırma ve geliştirme projeleri hazırlarız.	MJ ₃

Dördüncü ilke altında öğretim elemanlarına yöneltilen ifadeler ve sembolleri Tablo 3.4'te özetlenmektedir.

Tablo 3.4.

İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir (4. İlke)

Alt ifadeler	İfadeler için kullanılan semboller
a. Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz(kısa sınav) yaparım.	MA ₄
b. Derslerde öğrencilerden geri dönüt almak için çeşitli problem ve sınıf etkinlikleri hazırlarım.	MB ₄
c. Öğrencilerin çalışma raporlarını bir hafta içinde geri veririm.	MC ₄
d. Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği(müfredatı) hakkında bilgilendiririm.	MD ₄
e. Öğrencilerimden akademik gelişimleri ile ilgili görüş alışverişi yapmak için bana zaman ayırmalarını isterim.	ME ₄
f. Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini yazılı olarak öğrencilere bildiririm.	MF ₄
g. Her dönem başı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için test uygularım.	MG ₄
h. Öğrencilerin kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini isterim.	MH ₄
i. Dönem sonunda final sınavı sonuçlarını öğrencilerimle birlikte değerlendiririm.	MI ₄
j. Derse gelmeyen öğrencilerle iletişime geçip derse gelmelerini sağlarım.	MJ ₄

Beşinci ilke altında öğretim elemanlarına yöneltilen ifadeler ve sembolleri Tablo 3.5’de özetlenmektedir.

Tablo 3.5.

İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular (5. İlke)

Alt ifadeler	İfadeler için kullanılan semboller
a. Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.	MA ₅
b. Öğrencilerimin derslerine çalışmaları için, öğrencilerimle beraber olduğum süreyi oldukça kısa tutmaya çalışırım.	MB ₅
c. Öğrencilerime karmaşık materyalleri anlamaları için gerekli olan zamanı veririm.	MC ₅
d. Öğrencilerime ulaşabilecekleri hedefler belirlemeleri noktasında yardımcı olurum.	MD ₅
e. Öğrencilerimin, sınıfta sunum yapmalarını teşvik ederim.	ME ₅
f. Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.	MF ₅
g. Öğrencilere devamsızlık sonuçlarını bildiririm.	MG ₅
h. Öğrencilerime tam gün çalışmanın haftada kırk veya daha fazla saat gerektiren bir iş olduğunu vurgularım.	MH ₅
i. Düzenli çalışma programına sahip olmayan, görevlerini tam ve zamanında yapmayan öğrencilerle görüşürüm.	MI ₅
j. Öğrencilerin dersleri kaçırmaları halinde telafi dersleri yaparım.	MJ ₅

Altıncı ilke altında öğretim elemanlarına yöneltilen ifadeler ve sembolleri Tablo 3.6'da özetlenmektedir.

Tablo 3.6.

İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir (6. İlke)

Alt ifadeler	İfadeler için kullanılan semboller
a. Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.	MA ₆
b. Öğrencilere akademik başarıda yüksek beklentilere sahip olmanın önemini vurgularım.	MB ₆
c. Her dönem başında öğrencilerimden ulaşmalarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim.	MC ₆
d. Öğrencilerime, öğrenme açısından kendilerini zorlayabilecek hedefler belirlemelerine yardımcı olurum	MD ₆
e. Öğrencilerime görevlerini zamanında yapmamaları durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşabileceklerini belirtirim.	ME ₆
f. Ek olarak okuma ve yazma alıştırmaları yapmaları hususunda öğrencilerime destek olurum.	MF ₆
g. Yazma konusunda öğrencilerimi ayrıca teşvik ederim.	MG ₆
h. Öğrencilerimin güzel çalışmalarını ve başarılarını çevremdeki insanlara duyururum.	MH ₆
i. Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.	MI ₆
j. Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım.	MJ ₆

Yedinci ilke altında öğretim elemanlarına yöneltilen ifadeler ve sembolleri Tablo 3.7'de özetlenmektedir.

Tablo 3.7.

İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Yöntemlerine Karşı Toleranslıdır (7. İlke)

Alt ifadeler	İfadeler için kullanılan semboller
a. Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.	MA ₇
b. Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.	MB ₇
c. Tüm öğrencilere yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.	MC ₇
d. Öğrencilerimin bilgi birikimleri doğrultusunda okuma ve çeşitli etkinlikler düzenlerim.	MD ₇
e. Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal(gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım.	ME ₇
f. Derslerde öğrencilerimi cinsiyet ve farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendiririm.	MF ₇
g. Derslerle ilgili fazladan ve bireysel olarak çalışma yapmak isteyen öğrenciler için uygun şartları sağlarım.	MG ₇
h. Derslerimde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştiririm.	MH ₇
i. Öğrencilerimi ilgileri doğrultusunda çalışma yapmaları için teşvik ederim.	MI ₇
j. Her dönemin başında öğrencilerimin öğrenme biçimleri(stilleri), ilgileri veya tecrübelerini öğrenmeye çalışırım.	MJ ₇

3.4. Uygulama

Araştırmada ölçek bir kısım öğretim elemanlarına bire bir uygulanmış ve var olan sınırlılıklardan dolayı bir kısım öğretim elemanlarına da internet ortamında hazırlanan ölçek e posta olarak gönderilmiştir. Ekte bulunan google doküman ile hazırlanan ve e posta olarak gönderilen ölçeğin tüm sorularının cevaplanması zorunlu olacak şekilde düzenlenmiştir. Böylece ölçeği cevaplayan öğretim elemanlarının tüm soruları cevaplaması sağlanmıştır. Ölçek 50 öğretim görevlisine e-posta olarak

gönderilmiştir. Dört hafta sonra cevap alınamayan öğretim elemanlarına ölçek tekrar gönderilerek, akabindeki dört hafta sonra uygulama tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 17 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının ölçeğe vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda yedi ilke altında sorulan maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. İlkeler altında sorulan maddeler arasındaki anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde üniversitelerde uygulanan eğitimin yedi ilkeden akademisyenlerin faydalanma düzeyi ve araştırmadan elde edilen verilere ait yorumlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmiştir. Araştırmada ölçekten elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA analizi yapılmıştır. Likert tipi ölçekte ‘Çok Sık’, ‘Sık’, ‘Genellikle’, ‘Nadiren’, ‘Hiçbir Zaman’ ifadeleri kullanılmıştır. Ölçekteki soruların değerlendirilmesi aşağıdaki puanlamaya göre yapılmıştır.

<u>Verilen puan</u>	<u>İfadeler</u>
5	Çok Sık
4	Sık
3	Genellikle
2	Nadiren
1	Hiçbir Zaman

Araştırmaya katılan akademisyenlerin ilke 1’e vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri.

Tablo 4.1.

İlke 1 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde Sembölü	N	Ortalama	Standart Sapma
MA ₁	52	3,92	,926
MB ₁	52	2,48	,918
MC ₁	52	3,87	1,010
MD ₁	52	2,88	,943
ME ₁	52	3,25	1,100
MF ₁	52	3,06	1,195
MG ₁	52	4,02	,852
MH ₁	52	4,02	,852
Mİ ₁	52	2,33	,944
MJ ₁	52	3,04	1,084
Toplam	52	3,29	1,152

Tablo 4.1'deki verilerde ilke1'den elde edildiği puanlara bakıldığında MG₁ ve MH₁ maddelerinin ortalama puanların en yüksek, Mİ₁ maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.

İlke 1 Puanları için ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	190,363	9	21,151	21,664	,000
Gruplar İçi	497,942	510	,976		
Toplam	688,306	519			

Tablo 4.2'deki ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde İlke 1'deki maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. [F(9,510)=21,664; p<0,05]

Bu farkın hangi maddeler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalı testlerden (Post-hoc) testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma

testlerinden veri sonuçlarına LSD testi uygulanmıştır. MB₁, MD₁, ME₁, MF₁, Mİ₁, MJ₁ maddelerinin kendileri arasında ve MA₁, MC₁, MG₁, MH₁ maddelerinin kendileri arasında bir fark olmadığı; MA₁, MC₁, MG₁, MH₁ maddelerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sonuçlar Tablo 4.1'deki verilerle desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin ilke 2'e vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri.

Tablo 4.3.

İlke 2 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde Sembolü	N	Ortalama	Standart Sapma
MA ₂	52	3,71	,957
MB ₂	52	3,81	1,121
MC ₂	52	3,75	1,027
MD ₂	52	3,37	1,138
ME ₂	52	3,37	1,048
MF ₂	52	3,71	1,035
MG ₂	52	3,44	1,211
MH ₂	52	3,25	1,135
Mİ ₂	52	3,46	1,093
MJ ₂	52	2,90	1,089
Toplam	52	3,48	1,110

Tablo 4.3'deki verilerde ilke 2'den elde edildiği puanlara bakıldığında MB₂ maddesinin ortalama puanların en yüksek, MJ₂ maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.

İlke 2 Puanları için ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	36,415	9	4,046	3,420	,000
Gruplar İçi	603,308	510	1,183		
Toplam	639,723	519			

Tablo 4.4'deki ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde İlke 2'deki maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. [$F(9,510)=3,420$; $p<0,05$]

Bu farkın hangi maddeler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalı testlerden (Post-hoc) testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma testlerinden veri sonuçlarına LSD testi uygulanmıştır. MA_2 , MB_2 , MC_2 , MD_2 , ME_2 , MF_2 , MG_2 , MH_2 , MI_2 maddelerinin kendileri arasında anlamlı bir fark olmadığı; MJ_2 haricinde diğer maddelerin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sonuçlar Tablo 4.3'deki verilerle desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin ilke 3'e vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri.

Tablo 4.5.

İlke 3 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde Sembolü	N	Ortalama	Standart Sapma
MA_3	52	3,60	,975
MB_3	52	2,90	1,053
MC_3	52	4,08	,947
MD_3	52	3,79	1,035
ME_3	52	3,85	,998
MF_3	52	3,83	1,133
MG_3	52	3,56	1,074
MH_3	52	3,65	1,064
MI_3	52	2,69	1,181
MJ_3	52	2,88	1,096
Toplam	52	3,48	1,143

Tablo 4.5'deki verilerde ilke 3'den elde edildiği puanlara bakıldığında MC_3 maddesinin ortalama puanların en yüksek, MI_3 maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6.

İlke 3 Puanları için ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	107,248	9	11,916	10,651	,000
Gruplar İçi	570,596	510	1,119		
Toplam	677,844	519			

Tablo 4.6'deki ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde İlke 3'deki maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. $[F(9,510)=10,651; p<0,05]$

Bu farkın hangi maddeler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalı testlerden (Post-hoc) testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma testlerinden veri sonuçlarına LSD testi uygulanmıştır. MB₃, Mİ₃, MJ₃ maddelerinin kendileri arasında ve MA₃, MC₃, MD₃, ME₃, MF₃, MG₃, MH₃ maddelerinin kendileri arasında bir fark olmadığı; MA₃, MC₃, MD₃, ME₃, MF₃, MG₃, MH₃ maddelerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sonuçlar Tablo 4.5'deki verilerle desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin ilke 4'e vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri.

Tablo 4.7.

İlke 4 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde Sembölü	N	Ortalama	Standart Sapma
MA ₄	52	3,35	1,170
MB ₄	52	3,52	,939
MC ₄	52	3,17	,923
MD ₄	52	3,17	1,061
ME ₄	52	2,60	1,159
MF ₄	52	2,63	1,067
MG ₄	52	2,42	,893
MH ₄	52	2,88	,983
Mİ ₄	52	3,02	1,379
MJ ₄	52	2,44	1,227
Toplam	52	2,92	1,141

Tablo 4.7'deki verilerde ilke 4'ten elde edildiği puanlara bakıldığında MB₄ maddesinin ortalama puanların en yüksek, MG₄ maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8.

İlke 4 Puanları için ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	69,748	9	7,750	6,522	,000
Gruplar İçi	606,019	510	1,188		
Toplam	675,767	519			

Tablo 4.8'deki ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde İlke 4'deki maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. [F(9,510)=6,522; p<0,05]

Bu farkın hangi maddeler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalı testlerden (Post-hoc) testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma

testlerinden veri sonuçlarına LSD testi uygulanmıştır. ME₄, MF₄, MG₄, MJ₄ maddelerinin kendileri arasında ve MA₄, MB₄, MC₄, MD₄, MH₄, Mİ₄, maddelerinin kendileri arasında bir fark olmadığı; MA₄, MB₄, MC₄, MD₄, MH₄, Mİ₄, maddelerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sonuçlar Tablo 4.7'deki verilerle desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin ilke 5'e vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri.

Tablo 4.9.

İlke 5 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde Sembölü	N	Ortalama	Standart Sapma
MA ₅	52	4,15	,849
MB ₅	52	3,06	1,018
MC ₅	52	3,56	,873
MD ₅	52	3,75	,860
ME ₅	52	4,02	1,038
MF ₅	52	4,04	,907
MG ₅	52	3,73	1,239
MH ₅	52	3,12	1,060
Mİ ₅	52	3,17	1,004
MJ ₅	52	2,83	1,115
Toplam	52	3,54	1,090

Tablo 4.9'deki verilerde ilke 5'den elde edildiği puanlara bakıldığında MA₅ maddesinin ortalama puanların en yüksek, MJ₅ maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.

İlke 5 Puanları için ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	103,569	9	11,508	11,429	,000
Gruplar İçi	513,500	510	1,007		
Toplam	617,069	519			

Tablo 4.10'deki ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde İlke 5'deki maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. $[F(9,510)=11,429; p<0,05]$

Bu farkın hangi maddeler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalı testlerden (Post-hoc) testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma testlerinden veri sonuçlarına LSD testi uygulanmıştır. MB₅, MC₅, MH₅, Mİ₅, MJ₅ maddelerinin kendileri arasında ve MA₅, MD₅, ME₅, MF₅, MG₅ maddelerinin kendileri arasında bir fark olmadığı; MA₅, MD₅, ME₅, MF₅, MG₅ maddelerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sonuçlar Tablo 4.9'daki verilerle desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin ilke 6'ya vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri.

Tablo 4.11.

İlke 6 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde Sembölü	N	Ortalama	Standart Sapma
MA ₆	52	3,98	,980
MB ₆	52	3,85	,978
MC ₆	52	3,54	1,056
MD ₆	52	3,62	,889
ME ₆	52	3,67	,923
MF ₆	52	3,46	,917
MG ₆	52	3,25	,988
MH ₆	52	4,00	,863
Mİ ₆	52	4,02	,804
MJ ₆	52	3,56	,978
Toplam	52	3,69	,964

Tablo 4.11'deki verilerde ilke 6'dan elde edildiği puanlara bakıldığında $M\dot{I}_6$ maddesinin ortalama puanların en yüksek, MG_6 maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12.

İlke 6 Puanları için ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	31,479	9	3,498	3,956	,000
Gruplar İçi	450,904	510	,884		
Toplam	482,383	519			

Tablo 4.12'deki ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde İlke 6'daki maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. [$F(9,510)=3,956$; $p<0,05$]

Bu farkın hangi maddeler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalı testlerden (Post-hoc) testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma testlerinden veri sonuçlarına LSD testi uygulanmıştır. MF_6 ve MG_6 maddelerinin kendileri arasında ve MA_6 , MB_6 , MC_6 , MD_6 , ME_6 , MH_6 , $M\dot{I}_6$, MJ_6 maddelerinin kendileri arasında bir fark olmadığı; MA_6 , MB_6 , MC_6 , MD_6 , ME_6 , MH_6 , $M\dot{I}_6$, MJ_6 maddelerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sonuçlar Tablo 4.11' deki verilerle desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin ilke 7'ye vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri.

Tablo 4.13.

İlke 7 Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Madde Sembolü	N	Ortalama	Standart Sapma
MA ₇	52	4,31	,755
MB ₇	52	4,27	1,122
MC ₇	52	3,44	,958
MD ₇	52	3,21	1,143
ME ₇	52	3,23	1,041
MF ₇	52	2,21	1,391
MG ₇	52	2,94	,998
MH ₇	52	3,19	1,138
Mİ ₇	52	3,67	1,024
MJ ₇	52	3,71	1,016
Toplam	52	3,42	1,214

Tablo 4.13'teki verilerde ilke 7'den elde edildiği puanlara bakıldığında MA₇ maddesinin ortalama puanların en yüksek, MF₇ maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14.

İlke 7 Puanları için ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	180,877	9	20,097	17,559	,000
Gruplar İçi	583,731	510	1,145		
Toplam	764,608	519			

Tablo 4.14'deki ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde İlke 7'deki maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. [F(9,510)=17,559; p<0,05]

Bu farkın hangi maddeler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalı testlerden (Post-hoc) testlerine başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırma testlerinden veri sonuçlarına LSD testi uygulanmıştır. MC₇, MD₇, ME₇, MF₇, MG₇,

MH₇, Mİ₇ ve MJ₇ maddelerinin kendileri arasında ve MA₇, MB₇, maddelerinin kendileri arasında bir fark olmadığı; MA₇ ve MB₇ maddelerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sonuçlar Tablo 4.13' teki verilerle desteklenmektedir. İkelere ait tanımlayıcı istatistik sonuçlarına bakıldığında öğretim elemanlarının en sık 6. İlkeyi ve daha sonra 5. ilke ardında 3. ve 2. ilkeyi kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının 4. ilkenin uygulamasını altında bulunan maddeleri nadiren kullandıkları tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

İyi bir üniversite eğitimi için Chickering ve Gamson tarafından 1987 yılında geliştirilen yedi ilkenin eğitim fakültelerinin fen bölümlerinde bulunan öğretim elemanları tarafından ne kadar uygulanıldığı araştırıldığı bu çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Öğretim elemanlarının iyi bir öğrenme ortamında, öğrenci grupları tarafından organize edilen etkinliklere katılımın ve ayrıca öğretim elemanlarının kendi alanlarındaki mesleki toplantılara öğrencilerini götürme sıklığının düşük olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin işbirlikli gruplara teşvik edilerek bu sorunun üstesinden gelinebileceği kanaatindeyiz.

Yine öğretim elemanlarının kalabalık sınıf ortamlarında öğrencilerinin isimlerini bilmediklerinden dolayı ders içi ve ders dışında iletişim konusunda sorun yaşanmaktadır (Tablo 4.2).

Öğrenme ortamında öğrenciler arasında işbirliği sağlamada, her öğrencinin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütlerinin öğrencilere dağıtılması hususunda zorluk çekildiği ve öğretim elemanları tarafından tercih edilmediği görülmüştür (Tablo 4.3 ve Tablo 4.4).

Öğrenme ortamında aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ve yöntemlerin teşvik edilmesi, öğrencilerin ünlü bilim adamlarının çalışmaları arasında benzer ve farklılıkların ilişkilendirilmesi açısından zorluk çekildiği görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanlarının öğrencileri aktif öğrenme ile ilgili çalıştaylara gönderme, geziler düzenleme, gönüllü çalışmalar gibi farklı etkinlik yapmaları ve öğrencilerle birlikte araştırma ve geliştirme projeleri hazırlamada zorluk çektikleri görülmüştür. Bu zorlukların giderilmesi halinde öğrencilerin aktif öğrenme ortamına daha verimli katılacağı söylenebilir (Tablo 4.6). Bu sonuca paralel olarak araştırmaya katılan öğretim

elemanlarının büyük çoğunluğu araştırma ve geliştirme projeleri konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi aktif öğrenme yönteminin etkinliğinin artacağını ifade etmişlerdir.

İyi bir öğrenme ortamında anlık geri dönütler öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan başarılı olmalarında çok önemlidir. Öğretim elemanlarının öğrencileri ile akademik alanda sık sık görüşme yapması, öğrencilere çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan zayıf ve güçlü yönleri bildirilmesi, dönem başında öğrencilerin işlediği dersle ilgili ön bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve derse devam etmeyen öğrencilerin derse katılımının sağlanması hususlarında yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretim elemanlarının ders saatinin ve öğrenci sayısının çok fazla olması en büyük etkidir (Tablo 4.7 ve Tablo 4.8). Bu sonuç Yükseköğretim Kurulunun 2007 yılında yayımladığı Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi ile uyum göstermektedir. Türkiye'nin yükseköğretim stratejisine göre Türkiye'de yükseköğretim sisteminde hem nicelik hem de nitelik olarak önemli düzeyde öğretim üyesi açığı bulunmaktadır. Yükseköğretim sistemlerinin başarıları, büyük ölçüde öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır (YÖK, 2007). Ülkemizde eğitim fakültelerinde ders veren öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının 2015 yılına kadar 25'e düşürülmesi hedeflenmektedir (YÖK, 2007).

Lisans eğitiminde derslerde görülen konuların sınıf içinde öğretilmesi ve öğrenilmesi tercih edilen bir durumdur. Fakat bazı nedenlerden dolayı derslere katılmayan veya katılmayan öğrencilerin bu öğrenme ortamlarında hedeflenen bilgiyi ve beceriye ulaşamadıkları görülmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için öğretim elemanları öğrencilere telafi dersleri yapmayı düşünmektedirler fakat öğretim elemanlarının ders ve bilimsel çalışma yoğunluğundan zamanın yetersizliği bunu imkânsız hale getirmektedir (Tablo 4.10).

İyi bir öğrenme ortamında öğrencilere üst düzey ulaşılabilir beklentiler kazandırılması ve bunlar karşılanması gerekmektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin üst düzey beklentilerinden ders kitabı okuma ve yazma hususunda istenilen düzeye ulaşamadığı ortaya çıkmıştır. Buda gösteriyor ki üniversite düzeyindeki öğrenciler, okuma ve yazma konusunda istenilen teşviki elde edememişlerdir (Tablo 4.12).

Öğrenme ortamında farklı yetenek ve öğreneme biçimlerine karşı toleranslı olunması açısından cinsiyet ve farklı kültürdeki bireylere ayrı ayrı ilgilenmekte zorluk

çekildiği ve bunun giderilmesinde yeterli zamanın olmayışı sıkıntı doğurmaktadır (Tablo 4.14).

Sonuç olarak iyi bir öğrenme ortamı oluşturmak ve bu ortamda öğrencileri daha etkin oldukları st düzeye getirmek için disiplinler arası ilişkiyi artırmanın yanı sıra ders kitabı okuma, yazma, farklı ğretim yöntemleri öğretme-öğrenme ve alternatif lme değerlendirme araçlarının daha verimli kullanılması gerekmektedir. Bunun için ğretim elemanlarının fazla ders yükünden kurtulmaları çok önemlidir. Ayrıca ğrenciler yukarıda saydığımız ilkeler doğrultusunda teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları. Kanyılmaz Matbaası.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akkuş, H. (2009). *İlköğretim okulu öğrencilerinin fen eğilimlerine ailelerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Aksoy, G. (2006). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin genel kimya laboratuvarı dersinde akademik başarıya, laboratuvar malzemesi tanıma ve kullanma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alkan, H. (1993). Fen bilimlerinde eğitim ve öğretmen yetiştirme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 115-124.
- Altun, Ç. (2009). *Fen bilgisi öğretiminde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin kavranmasında çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Ayvacı, H. ve Küçük, M.Ş. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin fen bilgisi laboratuvarlarının kullanımı üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Bangert, A. W. (2004). The seven principles of good practice: a framework for evaluating on-line teaching. *Internet and Higher Education*, 7, 217-232.
- Bishoff, J.P. (2010). *Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors*. Unpublished doctoral dissertation, University of West Virginia, Morgantown West Virginia.
- Black, A. A. (2005). Spatial ability and earth science conceptual understanding. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 402-414.

- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama Uygulama*. (10.Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Caboni, T. C., Mundy, M. E. and Duesterhaus, M. B. (2002). The implications of the norms of undergraduate college students for faculty enactment of principles of good practice in undergraduate education. *Peabody Journal of Education*, 77 (3), 125-137.
- Chickering, A. W., and Gamson, Z. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 75-81.
- Chickering, A.W. and Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles:technology as lever. *AAHE Bulletin*, 49(2), 3-6
- Chickering, A.W., and Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Cooper, J., and Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction, *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 68-76
- Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 26-32.
- Demirel, T. (2010). *Blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Dilekmen, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 223-231.
- Doğru, M. ve Kıyıcı, F.B., (2005). *Fen Eğitiminin Zorunluluğu. İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ed: Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, Ankara: T. Anı Yayıncılık, 1-8.

- Erdoğan, S., Şanlı, S. ve Bekir, Ş. H. (2005). Gazi üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 479-496.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Dördüncü Baskı) içinde (s. 5-9). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66-80.
- Junco, R., Heiberger, G. and Lokent, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119-132.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi, *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.
- Kaptan, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi, Öğretmen Kitapları Dizisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karaçöp, A. (2010). *Öğrencilerin elektrokimya ve kimyasal bağlar ünitelerindeki konuları anlamalarına animasyon ve jigsaw tekniklerinin etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Light, R. J. (2001). *Making the most of college: Students speak their minds*. Cambridge:Harvard University.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Sixth Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Morgil, F. S. ve Yılmaz, A. (1999). Fen öğretmenin görevleri ve nitelikleri, fen öğretmeni yetiştirilmesine yönelik öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 181-186
- Mukawa, T. E. (2006). *Meta-analysis of the effectiveness of online instruction in higher education using Chickering and Gamson's seven principles for good practice*. Unpublished doctoral dissertation, The University of San Francisco, San Francisco.

- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. (6. Basım). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2004). 21. Yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. (2. Basım). İstanbul: Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan. DEM Yayınları, 183-225.
- Page, D. and Mukherjee, A. (1998). Improving undergraduate student involvement in Management Science and Business Writing courses using the Seven Principles in action. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*, 25, 15-19.
- Pontius, J. L. and Harper, S. R. (2006). Principles for Good Practice in Graduate and Professional Student Engagement. *New Directions for Student Services*, 115, 47-58.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231.
- Senemoğlu, N., 2000. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi kitabevi.
- Shulman, L.S. (2007). Counting and recounting: Assessment and the quest for accountability. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(1), 20-25.
- Stamovlasis, D., Dimos, A. and Tsaparlis, G. (2006). A study of group interaction processes in learning lower secondary physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(6), 556–576.
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Tatar, E. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının termodinamiğin birinci kanununu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Tirrell, T. (2009). *Examining the impact of Chickering's seven principles of good practice on student attrition in online courses in the community college*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University, Colorado.
- Thursty, R. (1993). Cooperative learning in a college chemistry course. *American Educational Research Association*, 1(1), 2-11.
- Wang, H-C., Chang, C-Y. and Li, T-Y. (2007). The comparative efficacy of 2D- versus 3D-based media design for influencing spatial visualization skills. *Computers in Human Behavior*, 23, 1943–1957.
- Webb, N. M. (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology*, 50 (3), 266-276.
- Wu, H.-K. and Shah, P. (2004). Exploring visuospatial thinking in chemistry learning. *Science Education*, 88, 465–492.
- Yang, E., Andre, T. and Greenbowe, T. J., (2003). Spatial ability and the impact of visualization/animation on learning electrochemistry. *International Journal of Science Education*, 25 (3), 329 – 349.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task.../lang,tr/ adresinden 5 Mayıs 2012'de alınmıştır.
17. Milli Eğitim Şurası, Sunuş Kasım 2006

EKLER

İyi Bir Lisans Eğitimi Arthur W. Chickering ve Zelda F. Gamson'a Göre Yedi Temel İlkeye Bağlıdır

İyi bir lisans eğitiminde bulunması gereken ve bu eğitim neticesinde meydana gelecek olan sonuçlar Chickering ve Gamson tarafından uzun süreli yapılan çalışma ve araştırmalar neticesinde tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sonuçlar, iyi bir lisans eğitimi için dünya çapında en çok bilinen ve kabul edilen yedi temel ilke altında toplanmıştır.

* Required

İlke 1: İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Öğretim Elemanları Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder.

Öğrencilerime alanları ile ilgili kariyer fırsatları hakkında tavsiyelerde bulunurum *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrenciler odama sadece ziyaret amacıyla gelirler. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Geçmiş deneyimlerimi, değerlerimi ve düşüncelerimi öğrencilerimle paylaşıyorum. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrenci grupları tarafından düzenlenen etkinliklere katılıyorum. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrenci işleri dairesiyle veya fakülte yönetimiyle öğrencilerin ders ve ders dışı ile ilgili sorunları hakkında görüşürüm *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Dönemin ilk iki haftasının sonunda öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Kendi ırkımdan veya kültürümden olmayan öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerime bir danışman, yardımcı veya rehber gibi yardım ederim *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Fakülte veya kampüste(yerleşkede) öğrencilerimi ilgilendiren bir sorun çıkarsa, sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?

İlke 2:İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar

Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimi derslere veya sınavlara birlikte çalışmalarını için teşvik ederim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimi birlikte projeler hazırlamaları konusunda teşvik ederim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimden arkadaşlarının yaptıkları çalışmalarını değerlendirmelerini isterim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimi, önemli konularda farklı fikir ve bilgi birikimine sahip arkadaşlarıyla tartışmaları için teşvik ederim. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Derelerde "Öğrenme Toplulukları", çalışma grupları veya proje grupları oluştururum. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrencilerimi üniversitedeki(evrenkentteki) sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden en az birine katılmaları için teşvik ederim. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütlerini öğrencilere dağıtıyorum(belirtirim). *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?

İlke 3: İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder.

Öğrencilerimden çalışmalarını sınıfta sunmaları isterim. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrencilerimden ünlü bilim adamları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların herbirinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimden, bağımsız bir şekilde çalışma veya araştırma yapmalarını isterim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimden, benim ve arkadaşlarının fikirleri; dersimde veya diğer derslerde gördükleri konular hakkında yeni ve farklı fikirler ortaya koymalarını isterim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Derslerimde simülasyon(Benzetim), drama tekniklerini kullanırım veya laboratuvarında uygulamalar yaparım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme,

geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparız. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimle birlikte çeşitli araştırma ve geliştirme projeleri hazırlarız. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?

İlke 4: İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir.

Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz(kısa sınav) yaparım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Derslerde öğrencilerden geri dönüt almak için çeşitli problem ve sınıf etkinlikleri hazırlarım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle

- Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerin çalışma raporlarını bir hafta içinde geri veririm. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği(müfredatı) hakkında bilgilendiririm. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimden akademik gelişimleri ile ilgili görüş alışverişi yapmak için bana zaman ayırmalarını isterim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini yazılı olarak öğrencilere bildiririm. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Her dönem başı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için test uygulam. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerin kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini isterim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Dönem sonunda final sınavı sonuçlarını öğrencilerimle birlikte değerlendiririm. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Derse gelmeyen öğrencilerle iletişime geçip derse gelmelerini sağlarım. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?

İlke 5: İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.

Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrencilerimin derslerine çalışmalarını için, öğrencilerimle beraber olduğum süreyi oldukça kısa tutmaya çalışırım. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrencilerime karmaşık materyalleri anlamaları için gerekli olan zamanı veririm. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren

Hiçbir Zaman

Öğrencilerime ulaşabilecekleri hedefler belirlemeleri noktasında yardımcı olurum. *

Çok Sık

Sık

Genellikle

Nadiren

Hiçbir Zaman

Öğrencilerimin, sınıfta sunum yapmalarını teşvik ederim. *

Çok Sık

Sık

Genellikle

Nadiren

Hiçbir Zaman

Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım. *

Çok Sık

Sık

Genellikle

Nadiren

Hiçbir Zaman

Öğrencilere devamsızlık sonuçlarını bildiririm. *

Çok Sık

Sık

Genellikle

Nadiren

Hiçbir Zaman

Öğrencilerime tam gün çalışmanın haftada kırk veya daha fazla saat gerektiren bir iş olduğunu vurgularım. *

Çok Sık

Sık

Genellikle

Nadiren

Hiçbir Zaman

Düzenli çalışma programına sahip olmayan, görevlerini tam ve zamanında yapmayan öğrencilerle görüşürüm. *

Çok Sık

Sık

Genellikle

Nadiren

Hiçbir Zaman

Öğrencilerin dersleri kaçırmaları halinde telafi dersleri yaparım. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?

İlke 6 : İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir

Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrencilere akademik başarıda yüksek beklentilere sahip olmanın önemini vurgularım. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Her dönem başında öğrencilerimden ulaşımlarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim. *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren
- Hiçbir Zaman

Öğrencilerime, öğrenme açısından kendilerini zorlayabilecek hedefler belirlemelerine yardımcı olurum *

- Çok Sık
- Sık
- Genellikle
- Nadiren

Hiçbir Zaman

Öğrencilerime görevlerini zamanında yapmaması durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşabileceklerini belirtirim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Ek olarak okuma ve yazma alıştırmaları yapmaları hususunda öğrencilerime destek olurum. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Yazma konusunda öğrencilerimi ayrıca teşvik ederim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimin güzel çalışmalarını ve başarılarını çevremdeki insanlara duyururum. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz

veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?

İlke 7: İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine(Stillerine) Karşı Hoşgörülüdür(Toleranslıdır).

Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Tüm öğrencilere yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimin bilgi birikimleri doğrultusunda okuma ve çeşitli etkinlikler düzenlerim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal(gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren

Hiçbir Zaman

Derslerde öğrencilerimi cinsiyet ve farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendiririm. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Derslerle ilgili fazladan ve bireysel olarak çalışma yapmak isteyen öğrenciler için uygun şartları sağlarım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Derslerimde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştiririm. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Öğrencilerimi ilgileri doğrultusunda çalışma yapmaları için teşvik ederim. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

Her dönemin başında öğrencilerimin öğrenme biçimleri(stilleri), ilgileri veya tecrübelerini öğrenmeye çalışırım. *

- Çok Sık
 Sık
 Genellikle
 Nadiren
 Hiçbir Zaman

ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Erzurum ili Tortum ilçesinde doğdu. İlkokulu Pasinler İbrahim Hakkı İlkokulunda, ortaokulu Erzurum Sabancı Ortaokulunda, liseyi Erzurum Anadolu Lisesinde tamamladı. 2004 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programına girdi, 2008 yılında mezun oldu. 2010 yılında Çanakkale ili Ayvacık ilçesine memur olarak atandı. Halen Erzurum Aşkale ilçesinde memurluk görevini sürdürmektedir.