

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Programı

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNİ
DÜZENLEME BİÇİMLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
BELİRLENMESİ

Mustafa YELER

Danışmanlar

Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN

Yrd. Doç. Dr. Kenan DEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2014



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 30.01.2014 tarih ve 62/38 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 12 /02 / 2014 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Mustafa YELER'in "Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Düzenleme Biçimlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE :

Doç. Dr. Emine BABAÖĞLAN

(Tez Danışmanı)

ÜYE :

Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN

ÜYE :

Yrd. Doç. Dr. Fikret KORUR

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM SAYFASI

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3 (üç) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

06.03.2014

Mustafa YELER

ÖZET

Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Düzenleme Biçimlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Mustafa YELER

Bu araştırma öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ders öğretim sürecini düzenleme biçimlerini betimlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversite Eğitim Fakültesi'nin sınıf öğretmenliği, matematik, okulöncesi, fen bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme" ölçeği ve öğrencilerin yazılı görüşlerinden elde edilmiştir. Faktör analizlerinde toplam yedi faktörden oluşan "Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme" ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ön uygulamada 0.848; nihai uygulamada ise 0.898 olarak belirlenmiştir. İlgili bölümlerde 541 öğrenciye uygulanan ölçekten elde edilen verilerin non-parametrik testlere uygun özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi hesaplanmıştır. Bu karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi. 05 alınmıştır. Çalışmanın nitel verileri için ise nicel veri toplama aracını cevaplayan öğrencilerden 260'nın yazılı görüşü alınmıştır. Öğrencilerin yazılı görüşleri üzerinde betimsel analiz yapılarak kod ve temalar elde edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel bulgular her bir alt problemle ilgili olarak birlikte yorumlanmıştır.

Araştırmada genel olarak, eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının derslerin giriş etkinlikleri ile öğretme-öğrenme sürecinde tamamen ve çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu, öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu etkinlikler ve kapanış etkinliklerinin çoğunlukla yapılmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık derslerin öğretim sürecinde tamamen ve çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu etkinliklerin daha çok yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede ise öğretim elemanlarının dersleri işlerken daha çok kendilerinin sürekli konuştuğu, okuma-okutturma, yazma yazdırma etkinliklerini çok sık kullandıkları ya da konuları öğrencilere anlattırdıkları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretim elemanı, öğretme-öğrenme süreci, öğretim yaklaşımı, öğretim tasarımı, öğretmen merkezli eğitim, öğrenci merkezli eğitim

ABSTRACT

Determination of Instructors Editing Formats of Teaching-Learning Process with Student Opinion

Mustafa YELER

This research has been made to describe the process of editing format of instructors to training courses in faculties of education. Research was carried out with 3rd class students who study in the fall semester of the 2012-2013 academic year, classroom, math, preschool, science, Turkish, social studies, English and computers and instructional technology teaching departments of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education. The study which is a combination of quantitative and qualitative research methods used, quantitative data obtained from "Teaching-Learning Process Description" scale developed by the researcher, qualitative data were obtained from the students' written opinion. In relevant parts, the data obtained from the scale applied to 541 students, internal consistency coefficient was found 0.898. Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U Test was used for the comparison of the scores, obtained from the scale, classroom teaching with students in other sections. In this comparison, the level of significance was .05. 260 students' written comments from same group, were analyzed by descriptive qualitative analysis.

According to the results, it was seen that instructors generally doesn't do course introduction events and other events that students do. It is also determined that instructors don't arrange course events which they active with the students. Also it has been observed that instructors give more space for applications which instructors are generally active. According to these results, instructors always arrange course teaching process with teacher-centered activities such as speaking, reading, writing. In this teaching-learning process, it was observed that students keep listening attention much more; take notes what instructor said and wrote; and just read slides, textbooks, etc. Again, it was observed that students handle the lessons individually or in groups making presentations. As well as, it was observed that at the end of the course, instructors don't do the closing event of the course.

Key words: instructors, teaching-learning process, instructional approach, instructional design, teacher-centered education, student-centered education

TEŞEKKÜR

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yetiştirildiği öğretim-öğrenme süreçlerini betimlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın başta sınıf öğretmenliği olmak üzere tüm öğretmenlik alanlarının öğretim-öğrenme süreçlerindeki mevcut uygulamaların niteliklerini belirleme ve daha verimli duruma getirme amacına yönelik yeni çalışmalara katkıda bulunması beklentisiyle;

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki görüş ve yardımlarından dolayı tez danışmanım Doç.Dr. Emine BABAÖĞLAN'a;

Bu çalışmanın planlama, ölçek geliştirme, uygulama, bulguların analizi ve tez yazım sürecinin her aşamasında bilgisi ve emeği ile katkıda bulunan ikinci tez danışmanım ve sevgili dostum Yrd. Doç.Dr. Kenan DEMİR'e,

Ayrıca çalışmaya doğrudan ve dolaylı katkısı olan Doç.Dr. Yıldırım ATAYETER'e, Doç.Dr. Ekber TOMUL'a ve Doç.Dr. Zafer GÖLEN'e;

Öğretim-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde görüşleriyle katkıda bulunan uzmanlara;

Araştırma ve tez yazım sürecindeki ilgi ve yardımlarından dolayı Eğitim Bilimleri Enstitüsünün değerli çalışanları Şengül AY'a; Ziya YENİÇERİ'ye, Özlem BAYSAL'a;

"Öğretim-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği"ne ve yazılı görüş alma formlarına görüşlerini belirterek bulguların ve sonuçların ortaya konmasında; ayrıca verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında katkıda bulunan tüm sevgili ÖĞRENCİLERİME;

... ve bu çalışmaya doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunan herkese en derin sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilimin aydınlığında yetişecek tüm öğretmen ve öğrencilere...

06.03.2014

Mustafa YELER

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| KABUL VE ONAY SAYFASI | i |
| BİLDİRİM SAYFASI | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | iv |
| TEŞEKKÜR | v |
| KISALTMALAR | viii |
| BÖLÜM I | 1 |
| Giriş | 1 |
| 1.1. Problem durumu | 1 |
| 1.2. Problem cümlesi | 10 |
| 1.3. Alt problemler | 10 |
| 1.4. Araştırmanın amacı | 11 |
| 1.5. Araştırmanın önemi | 12 |
| 1.6. Sayıltı | 12 |
| 1.7. Sınırlılıklar | 12 |
| 1.8. Tanımlar | 13 |
| BÖLÜM II | 14 |
| 2.0. Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar | 14 |
| 2.1. Kuramsal çerçeve | 14 |
| 2.1.1. Öğretim sürecinin aşamaları ve etkinlikleri | 22 |
| 2.1.1.1. Derse giriş (Hazırlık) | 25 |
| 2.1.1.2. Geliştirme (Gelişme- İşleniş) | 31 |
| 2.1.1.3. Ders sonu (Kapanış) | 32 |
| 2.1.2. Öğretim sürecini düzenleme yaklaşımları | 33 |
| 2.1.2.1. Başlıca yaklaşım türleri ve özellikleri | 33 |
| 2.1.2.2. Öğretmen merkezli öğretim uygulamaları ve özellikleri ... | 37 |
| 2.1.2.3. Öğrenci merkezli öğrenme uygulamaları ve özellikleri | 38 |
| 2. 2. İlgili araştırmalar | 44 |
| BÖLÜM III | 60 |
| Yöntem | 60 |
| 3.2. Örneklem ve çalışma grubu | 60 |
| 3.3. Veri toplama araçları | 63 |
| 3.3.1. Nicel veri toplama aracı | 63 |

| | |
|--|---|
| 3.3.1.1.Öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğini (ÖÖSBÖ) geliştirme süreci..... | 63 |
| 3.3.2.Nitel veri toplama araçları | 70 |
| 3.4. Verilerin çözümlenmesi | 70 |
| 3.4.1.Nicel verilerin analizi..... | 70 |
| 3.4.2.Nitel verilerin analizi..... | 71 |
| 3.5.Araştırmanın tutarlılığı ve geçerliği ile ilgili yapılan çalışmalar..... | 72 |
| BÖLÜM IV | 74 |
| Bulgular ve Yorum | 74 |
| 4.1.Birinci alt problemle ilgili bulgular ve yorum | 74 |
| 4.2. İkinci alt problemle ilgili bulgular ve yorum..... | 77 |
| 4.3. Üçüncü alt problemle ilgili bulgular ve yorum..... | 81 |
| 4.4. Dördüncü alt problemle ilgili bulgular ve yorum..... | 86 |
| 4.5. Beşinci alt problemle ilgili bulgular ve yorum | 92 |
| 4.6. Altıncı alt problemle ilgili bulgular ve yorum | 97 |
| 4.7. Yedinci alt problemle ilgili bulgular ve yorum | 107 |
| 4.8. Sekizinci alt problemle ilgili bulgular ve yorum | 118 |
| BÖLÜM V | 126 |
| Sonuç ve Öneriler..... | 126 |
| KAYNAKÇA..... | 133 |
| EKLER..... | Hata! Yer işareti tanımlanmamış. |
| EK-1: Öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeği-ÖÖSBÖ . | Hata! Yer işareti tanımlanmamış. |
| EK-2: Ölçek uygulama ve veri toplama ile ilgili çalışma izinleri | Hata! Yer işareti tanımlanmamış. |
| EK-3: Öğrencilerden alınan yazılı (nitel) görüş örnekleri..... | Hata! Yer işareti tanımlanmamış. |
| EK-4: Nicel ve nitel verilerin toplandığı bölümler ile bu bölümlerde okutulan V. (Güz) dönemi dersleri . | Hata! Yer işareti tanımlanmamış. |
| ÖZGEÇMİŞ | 159 |

KISALTMALAR

- BÖTE : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÖSBÖ: Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği
YÖK : Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR /ÇİZELGELER

| <u>Tablo /Çizelge</u> | <u>Sayfa No</u> |
|--|-----------------|
| Tablo 2.1. Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının karşılaştırmaları..... | 20 |
| Tablo 2.2. Doğrudan öğretim modelini benimseyen eğitim psikologlarına göre bir derste bulunması gerekli öğretim etkinlikleri | 23 |
| Tablo 2.3. Muth ve Alvermann'ın (1999) öğretme yaklaşımlarını sınıflandırması. | 35 |
| Tablo 2.4. Reece ve Walker (1997) öğretme yaklaşımlarını sınıflandırması..... | 35 |
| Tablo 3.1. Nicel verilerin toplandığı örneklemeindeki öğrencilerin bölümlere ve cinsiyetlere göre dağılımı | 61 |
| Tablo 3.2. Nitel verilerin toplandığı çalışma grubundaki öğrencilerin bölümlere göre dağılımı..... | 62 |
| Tablo 3.3. Öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeği faktörleri ile ilgili bilgiler. | 66 |
| Tablo 3.4. Giriş etkinlikleri faktörü ve özellikleri | 67 |
| Tablo 3.5. Süreç etkinlikleri faktörü ve özellikleri..... | 68 |
| Tablo 3.6. Kapanış etkinlikleri faktörü ve özellikleri..... | 69 |
| Tablo 3.7. Yazılı görüşlerin betimsel analizlerine örnek..... | 72 |
| Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenliği ve diğer bölümlerdeki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlarının bölümlere göre karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi) | 75 |
| Tablo 4.2. Sınıf öğretmenliği bölümü ile diğer bölüm öğrencilerinin öğretim süreci etkinliklerine ilişkin toplam puanlarının karşılaştırılması (Mann-Whitney Testi)..... | 76 |
| Tablo 4.3. Giriş etkinliklerine ilişkin betimsel istatistikler..... | 77 |
| Tablo 4.4. Derslerin giriş etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)..... | 79 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.5. Derslerin giriş etkinliklerine ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi) | 80 |
| Tablo 4.6. Öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin ölçek maddelerine verilen cevapların betimsel istatistikleri..... | 82 |
| Tablo 4.7. Öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi) | 84 |
| Tablo 4.8. Öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)..... | 85 |
| Tablo 4.9. Öğretim elemanının rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin ölçek maddelerine verilen cevapların betimsel istatistikleri..... | 87 |
| Tablo 4.10. Öğretim elemanının rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi) | 89 |
| Tablo 4.11. Öğretim elemanının rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)..... | 90 |
| Tablo 4.12. Öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu uygulamalara ilişkin ölçek maddelerine verilen cevapların betimsel istatistikleri..... | 93 |
| Tablo 4.13. Öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi) (Kruskal-Wallis H Testi)..... | 94 |
| Tablo 4.14. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu uygulamalara ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)..... | 95 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.15. Öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin ölçek maddelerine verilen cevapların betimsel istatistikleri..... | 98 |
| Tablo 4.16. Öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi) | 100 |
| Tablo 4.17. Çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)..... | 101 |
| Tablo 4.18. Çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu etkinlikler hakkında yazılan görüşlerin sonuçları..... | 102 |
| Tablo 4.19. Öğretme-öğrenme sürecinde tamamen öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin ölçek maddelerine verilen cevapların betimsel istatistikler..... | 108 |
| Tablo 4.20. Öğretme-öğrenme sürecinde tamamen öğretim elemanının etkin uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi) | 110 |
| Tablo 4.21. Öğretme-öğrenme sürecinde tamamen öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)..... | 111 |
| Tablo 4.22. Öğretme-öğrenme sürecinde tamamen öğretim elemanının etkin olduğu etkinlikler hakkında yazılan görüşlerin sonuçları..... | 112 |
| Tablo 4.23. Tamamen ve çoğunlukla öğretim elemanın etkin olduğu uygulamalar ile ilgili olarak (6 ve 7. alt problem) elde edilen temalar ve kodların birlikte ele alınması..... | 115 |
| Tablo 4.24. Ders sonu (kapanış) etkinliklerine ilişkin betimsel istatistikleri..... | 119 |
| Tablo 4.25. Ders sonu (kapanış) etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)..... | 122 |
| Tablo 4.26. Ders sonu (kapanış) etkinliklerine ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)..... | 123 |

ŞEKİLLER / GRAFİKLER DİZİNİ

Sekil / Grafik

Sayfa no

Şekil 3.1. Süreç etkinlikleri faktörü altına alınan alt faktörlerin tanımlanması.....66

BÖLÜM I

Giriş

1.1.Problem Durumu

Eğitim, çağlar boyunca insanlığın gelişimini sağlamada en önemli ve en etkili kaynaklardan biri olmuştur. Geçmişte insanlar yaşamlarını sürdürmek, toplumsal üyelik görevlerini yerine getirmek ve toplumda bir konum sağlamak için öğrenmeleri gereken davranışları, günlük yaşam içinde doğal bir süreçte kendi kendilerine veya aileden ve toplumdaki diğerlerinden öğrenmiştir. Günümüzde ise başta bilgi ve teknolojiye hızlı değişimler sonucunda bireylerin öğrenmeleri gereken bazı kavramlar, ilkeler ve uygulamalar miktar, nitelik ve çeşitlilik olarak hem değişikliğe uğramış hem de karmaşık hale gelmiştir. Böyle bir süreç bireylerin ve toplumların varlığı, devamlılığı için eğitime her zaman bir önkoşul olma niteliği kazandırmış olmasının yanı sıra gerçekleştirilen eğitim hizmetlerinin ve uygulamalarının niteliğini de daha önemli hale getirmiştir.

Eğitim ve teknoloji başta olmak üzere her alanda meydana gelen gelişmeler bireylerin hem çevrelerindeki hızlı değişimlere uyum sağlamları hem de çevrelerinde istenilen değişimleri gerçekleştirecek yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesi eğitimin en temel görevi olarak görülmüştür. Bu durum eğitimin, bireylerin ve toplumların değişim ve gelişimlerinde hem neden, hem de sonuç özelliğini taşıyan karmaşık bir süreç özelliği göstermektedir. Bu karmaşık, çok yönlü ve çok boyutlu olan eğitim sürecinin işlevlerini yerine getirmesi ise ancak ve ancak öğretme etkinliklerinin gerektiği gibi yürütülmesiyle gerçekleştirilebilir.

Günümüzde eğitim, sadece bir konu alanının birebir tekrar edilmesi, sadece bilgi edinme süreci değil, insan gelişimine yön veren yaratıcı davranışların ortaya çıkması açısından da önemlidir. Kendi devamlılıklarını sağlamada en etkili yol olarak eğitimi temele alan toplumlar bireylerini sistemli olarak sürecine alma zorunluluğu duymuştur. Böyle bir süreç, eğitimin kendi içinde bir bütünlük arz eden, kendi sistemini kurmuş, kendi yöntem ve teknikleri olan bir bilim haline gelmesine katkı getirmiştir. Böylece kendine özgü özellikleriyle bir bilim haline gelen eğitim; temel kavram, ilke ve genellemelerini tanımlayarak eğitim anlayışlarını ortak çerçevede buluşturma çabasında olmuştur. Planlı ve sistemli olma zorunluluğu, eğitimin çeşitli felsefelerden ve bilimsel bulgulardan yararlanması gereğini duyurmuş; bu da çok farklı eğitim anlayışlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu farklı anlayışlar,

planlama, uygulama ve değerlendirme bütünlüğü içerisinde genel olarak “program” (eğitim programı öğretim programı, ders programı vb.) kavramını karşımıza çıkarmıştır. Her eğitim programı; öncelikle bireylere kazandırılacak nitelikler (hedefleri-kazanımları); hangi bilgi ve becerilerin kazandırılacağını kapsayan içerik; öğretme-öğrenmenin nasıl ve hangi koşullarda gerçekleştirileceğini belirleyen eğitim durumlarını ve bunların işleyişini ve ürünlerini denetleyerek hem kontrol hem de programın daha da geliştirilmesi amacına hizmet eden ölçme değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Demirel, 2004; Ertürk,1975; Fidan, 2012; Özçelik, 1987; Sönmez, 2003).

Her eğitim programı dayandığı felsefi görüş ve akımların etkisiyle kendine özgü değerler oluşturmuş ve bu değerler çerçevesinde farklı uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum ise konu merkezli, öğretmen merkezli, toplum merkezli, öğrenci merkezli vb. uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Sönmez, 2008). Ancak tüm bu farklı uygulamalar öğreten ve öğrenen açısından dikkate alındığında dünden bugüne kadar olan eğitim anlayışlarını öğretmen ve öğrenci merkezli olarak gruplandırmak mümkündür.

Bu eğitim anlayışlarına dayalı olarak geliştirilen eğitim programlarının uygulamalarla gerçeğe, davranışa dönüştüğü, hayata geçirildiği en önemli süreç öğretme-öğrenme sürecidir. Bu sürecin hayata geçirilmesi öğretme ve öğrenme çerçevesinde olmaktadır. Öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyetlerini ya da çabasını; öğrenme, bireyin yaşantısı sonucu uzun süreli davranış değişikliğini ifade etmektedir. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bileşkesi olan öğretim, öğrenmeyi sağlamak amacıyla öğrenenin kazanması istenen davranışların gelişmesi için planlanan, işletilen ve kontrol edilen uygulanan süreçlerin tümü olarak tanımlanabilir. Yalın (2006) öğretimi, insan davranışlarını istedik yönde değiştirmek için düzenlenen bir sistem olarak tanımlamaktadır. Öğretim sisteminin en önemli unsurları öğrenciler, öğretim materyalleri ve öğretme-öğrenme ortamlarıdır. Bu unsurlar öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için organize edilir. Öğretme-öğrenme sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi birbirini etkileyen bir süreçtir.

Geçmişten günümüze öğretme-öğrenme süreçleri incelendiğinde öğretmen merkezli uygulamaların öne çıktığı görülmektedir. Geleneksel öğretim olarak da nitelendirilen öğretmen merkezli uygulamalara bakıldığında genel olarak şu özellikleri taşıdığı söylenebilir: Bu öğretim anlayışında, çoğunlukla bilginin öğrenciye aktarılması ve bu bilginin ezberlenmesiyle sınırlı kalmaktadır. Okul programları düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirici içerikten yoksundur. Öğrencilerde düşünme yeteneği

gelişmediğinden ya da eksik kaldığından öğrenciler nasıl düşüneceğini ve depoladığı bilgiyi nasıl geri getireceğini bilmemektedir. Ayrıca öğretmen merkezli eğitim programlarımız, iletişim becerileri, ekip çalışması, sezgi, yargıda bulunma, hayal gücü yeteneklerini geliştirme ve test etme araçları yönünden yoksundur. Ders konuları ve işlenişi güncel olmayan düşünme kalıplarına göre yürütüldüğünden yeni düşünme biçimleri okullarda ihmal edilmektedir. Ders içerikleri düşünme biçiminin yansımaları veya düşünce sistemi olarak değerlendirilmeyip, yüzeysel ele alındığından entelektüel gelişme olmamakta ya da sınırlı kalmaktadır (Özden, 2005).

Geleneksel yaklaşımlarda her şey büyük oranda öğretmene göre şekillenmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde zamanın büyük bölümünü öğretmen kullanmakta, iletişim büyük oranda tek yönlü olmaktadır. Toplu öğretim esas olup, öğrencilerin bireysel farklılıkları, yetenekleri, ilgileri, beklentileri, öğrenme hızı vb. hususlar yeterince dikkate alınamamaktadır. Dikkati çeken bir durum da geleneksel yöntemlerde en çok kullanılan "düz anlatım" ve "soru-cevap" yöntemleri dışındaki etkinliklere fazla yer verilmemesidir. Öğrencilerin dikkatlerinin uzun süreli bir noktada toplanamaması, ezberciliğe itilmesi, onlara sürekli olarak sözel mesajlar iletilmesi; onların bazı bilgileri kaçırmalarına, yetişme kaygısı ile belirli bir noktadan sonra gerçek öğrenme etkinliğini bırakmasına yol açmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrenme sürekli olarak ertelenmektedir (Sünbül, 2011). Bu anlayıştaki bir sınıf içi ortamı belirleyen nitelikler ise yarışma, kendini ispat etme ihtiyacı, karmaşa dert ortaklığı, sabırsızlık, telaş, sıkılma, savunma, çatışma, suçlama, kırgınlık, önyargı güvensizlik olarak sıralanabilir. Günümüz dünyasında ise sınıf içi ortamda beklenen nitelikler, işbirliği, değer verme, verimlilik, uyum, sevecenlik, sabır, anlayış, sezgi, espri, özsaygı, esneklik ve dikkatini yoğunlaştırma şeklinde sıralanmaktadır (Aksu, 1996, s. 101). Çünkü günümüzdeki hızlı teknolojik gelişmeler, bilgi birikimindeki artış, karmaşık toplum düzeni ve yaşamı insanın hiçbir zaman olmadığı kadar karar vermede ve düşünmede çok boyutlu, yaratıcı ve eleştireci olmasını gerektirmiştir.

Eğitim kurumları, hem bu değişime katkıda bulunmalı hem de değişimin gerektirdiği var olan durumlardan yeni bilgiler üretecek, yaratıcı, eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilmelidir. Ancak, öğretme-öğrenme süreçlerinde sadece var olanın özümsemesini ve tekrar edilmesini esas alan, tek yönlü iletişim temeline dayalı öğretimsel modellerin kullanılması, hem üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde hem de arzulanan öğrenme ürünlerini ortaya çıkarılmasında yetersiz kaldığı söylenebilir (Gürol, 1995).

Geleneksel öğretim anlayışının bu eksikliklerinin fark edilmesinin ardından eğitime bakışta köklü değişimler yaşanmış ve bunun sonucunda öğrenmeyi etkinleştirici yaklaşım, yöntem, strateji ve teknik arayışları hızlanmıştır (Özden, 2005). Bu anlayışın bir sonucu olarak da eğitim programında öğrencinin merkez alındığı ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşü benimsenmiştir. Bu düzenlemelerle şekilcilikten, ezbercilikten, tekdüzelikten ve öğretmen merkezilikten uzak bu anlayış, araştırmacı, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayıcı, üretken ve yaratıcı öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Erdoğan, 2002; akt. Sünbül, 2011).

Günümüzde üzerinde önemle durulan öğrenci merkezli anlayış ise, öğretmen merkezli anlayışın tam tersine ise; öğrenmenin içsel bir süreç olduğu gerçeği ve sürecin özündeki dinamiğin "öğrencinin yaşantısı" olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenmenin düzey ve niteliği, öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşimin düzeyi, niteliği ve eğitsel çevrenin eğitici gizilgücünden etkilenir. Ayhan (1989), öğrenmeyi, bireyin çevre ile etkileşimi olarak görürken, (Ertürk, 1979) kişinin yaşantısına dayanmayan bir öğrenmenin olamayacağını belirtmektedir. Öğrenebilmek için davranmak, çeşitli tepkilerde bulunmak gerekir. Öğrenme, katılım isteyen etkin bir oluşumdur (Baymur, 1990, s. 186). Böyle olunca öğrenci davranışında yer alması istenilen değişiklikler öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla oluşup gelişme durumundadır. Eğitim etkinlikleri öğrenciye dönük ve etkili olmak zorundadır. Öğrencilerin bu sürece izleyip dinlemekle kalmayıp etkin olarak katılımı gerekmektedir. Birey, öğrenirken, tüm özelliklerini, geçirdiği öğrenme yaşantısında işe koşabilmelidir (Weikart, 1993, s. 70). Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir.

Gerçek anlamda "öğretme" diye bir şey olmadığını ifade eden Çivi, öğrencinin kendisinin öğrendiğini, öğretmenin ona yardım ettiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretme kavramı öğrencinin öğrenmesine yardımcı olma şeklinde düşünülmekte ve öğrenme işi öğrenene bırakılmaktadır. Öğretmenin görevi, öğrenme sürecine rehberlik etmek, psikolojik destek sağlamak, yöntem ve araçların seçimine katkıda bulunmaktır. Bu anlamda bugün birçok ülkenin öğretmenin görevinin ne olması, gerektiği ve gerçek öğrenmenin sağlanması açısından eğitim sistemini sorguladığı görülmektedir. Bunun nedeni sahip olduğu bilgileri kullanamayan kalıplaşmış beyinlere sahip olan insanlara değil, nasıl öğreneceğini bilen, gerçek bilgilere ulaşabilen, düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara gereksinim duyulmasıdır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayan

öğretme-öğrenme sürecinde en etkili öğrenmenin "öğrenci merkezli" bir eğitimle olacağı ve "yaparak-yaşayarak" gerçekleşebileceği 20. yüzyılın başından beri bilinmesine ve ilgililer arasında yaygın olarak kabul edilmesine karşılık, eğitim uygulamalarında bunu görmek oldukça zordur. Bugünkü duruma bakıldığında öğretim-öğrenme etkinliklerinin çoğunlukla öğretmenin anlatması ve öğrencinin dinlemesi biçiminde gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenci etkinliğine dayanmayan öğretim, öğrenme ile değil, ezberleme ile sonuçlanır. Bir düşünürün "bir şeyi ezberlemek, bilmek değildir" sözünü de göz önünde bulundurursak bu bir öğrenme değildir. Bir etkinliğin öğrenme ile sonuçlanabilmesi için öğrenci kazanılacak davranışları kendi etkinliğine, yaşantısına dayalı olarak oluşturmalı, elde ettiği bilgilerin anlamını keşfetmeli, uygun olanlarını seçmeli, onları sorgulamalı ve sonuçlara varmalıdır (Çivi,1997, s. 197-201).

Bugün eğitim ve öğretim, öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretimin tasarımı ve uygulanmasında öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden çok, öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaya yönelik rehberlik etmek, öğrenme sürecine katılımını sağlamak için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemek durumundadır. Böylelikle öğrencinin yaşantısını sınıf ortamına getirmesiyle öğrenme sürecine aktif olarak katılmakta; bilgileri kendi hedefleri doğrultusunda, kendi stratejileriyle işleyen bir role kavuşmaktadır (Sünbül, 2001).

Görüldüğü gibi tüm bu değişme ve gelişme içerisinde öğretim-öğrenme süreçleri, öğretim tasarımı, öğretim-öğrenme kuramları, öğretim ortamları, eğitim teknolojisi vb. kavramlar da yapısal ve işlevsel bakımdan sürekli olarak teknolojinin desteği ile hızla değişmekte ve gelişmektedir (Duman 2004, s. 1-2). Bu süreçte öğrenmenin doğasına verilen önem, pek çok yeni eğitim kuramını da beraberinde getirmiştir. Bu amaçla eğitim bilimciler tarafından yapılan çalışmalarda, "yaşam boyu aktif öğrenme", "problem çözme becerisi" ve "derinlemesine düşünme" gibi olgular önem kazanmış, öğrencinin proje üretme, problem çözme, işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama, performans görevi, ürün dosyası oluşturma vb. gibi öğrenci etkinliğine dayalı farklı öğretim-öğrenme modelleri, strateji, yöntem ve teknikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilere bilgiyi bulmada, kullanmada, sistematik hale

getirmede sahip oldukları ilgi, yetenek ve potansiyellerini kullanabilecekleri fırsatlar, ortamlar sunan bir eğitim anlayışı içine girilmiştir (Sünbül, 2001).

Eğitim bilimlerindeki gelişmelere Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kayıtsız kalmamış ve 2005 yılından itibaren okullarda öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarını öngören yapılandırmacı anlayışa dayalı ve disiplinler arası (tematik) programlama yaklaşımıyla hazırlandığı belirtilen öğretim programları uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2010). Bu programlarda öğretmenlere rehberlik yapması amacıyla gerçek öğretme-öğrenme ortamıyla ilgili uygulamalarda geçerli olabilecek öğretim ve öğrenme yaklaşımları, yöntem, tekniklerin vb. kullanımları etkinliklerle örneklendirilmiştir.

Programlarda yaşanan bu değişimler sonucunda, öğretmenlerin taşıması gerekli nitelikler ile onlardan beklenen roller de değişmiştir. Bu değişimler öğretmeni, öğretme-öğrenme sürecinin en etkili bireyi haline getirmiştir. Çünkü öğretmen, eğitim programında yer alan nitelikleri öğrencilere kazandırmak amacıyla öğretme-öğrenme ortamını gerekli öğeleri ve tüm yönleriyle etkili ve verimli bir şekilde her bireyin öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde düzenlemek ve uygulanmakla yükümlüdür. Yavuzer (2001) öğretmeni, öğrencilerine model oluşturarak onların yaşamlarına biçim verme gücünü elinde bulunduran kişi olarak tanımlamaktadır.

Yeni öğretim yaklaşımlarından yapılandırmacı anlayışın dikkate alınarak düzenlendiği ifade edilen bu programlar öğrencilere sadece bilgi ve becerileri kazandırmayı değil, aynı zamanda bilgileri yapılandırmayı ve yeni bilgiler üretmeyi de amaçlamaktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin önemli düşünce ve becerileri, kendi deneyimleri sonucunda oluşturdukları ilkesine dayandığından yapılandırmacı anlayışın uygulandığı bir öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Sünbül, 2001; Savaş, 2011).

Böyle bir süreçte iyi bir öğretmen, sınıf içinde ve dışında öğrencileriyle yapılacak tüm etkinlikleri en iyi şekilde planlayan, uygulayan ve değerlendirerek geri bildirim veren, öğrenme yaşantılarından bireysel farklılıkları göz önüne alan ve ek desteğe gereksinim duyan öğrencilere ek süre ayıran ya da onları destek hizmetlerinden yararlandıran kişi olarak tanımlanabilir (Sarı, 2002). Bütün bunların yanı sıra eğitim alanındaki gelişmeler öğretmeni eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim becerileri gelişmiş, araştırmacı, kendini sürekli yenileyen, öğrencilerin kişilik ve gelişim

özelliklerini bilen, değerlere sahip çıkan ve iyi bir model olan, sağlam bir kişiliğe sahip, zamanı etkin ve verimli kullanan, öğrenmeyi zenginleştirici materyaller hazırlayabilen, bilimsel düşünen, bilgi teknolojilerini iyi kullanabilen, ürün ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yapabilen ve doğru karar verebilen, üst düzey yaşam ve düşünme becerilerine sahip olmasını gerektirir hale getirmiştir (Yanpar, 2005; Duman, 2011).

Öğretme-öğrenme sürecini planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişi olarak öğretmen, bu görevleri etkili bir şekilde yerine getirdiğinde öğrencilerin daha fazla aktif olmasına ve niteliği yüksek öğrenmelere, dolayısıyla da öğrenme kavramının gerçekliğine hizmet etmiş olur. Bu sürecin ilk aşamasının planlama olduğunu belirten Demirel'e (2004) göre programlar ne kadar iyi olursa olsun ancak iyi bir planlamayla hayata geçirilir. Öğretim açısından plan, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin, nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini, önceden tasarlamaktır. Bu çerçevede öğretmenlerin, öğretim sürecinde başından sonuna kadar yapması gereken belli niteliklere sahip öğretim işlemleri vardır. Koç (2007) ve Tok'a (2007) göre öğretmen, öğrenci dikkatini çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme, ön bilgilerle ilişki kurma, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygun ve etkili kullanma, etkili bir iletişim ortamı oluşturma, gerçek yaşamla bağlantı kurma, öğrencilerin düşüncelerine kılavuzluk etme vb. işlemlerini gerçekleştirmekle görevlidir.

Olivier (1965), öğretme-öğrenme sürecindeki bu öğretme faaliyetlerini (işlemler olarak) üçe ayırmıştır. Bunlar; başlangıç, geliştirme ve sonuç alma olarak belirlerken Gagne, öğretim etkinliklerini; dokuz aşama olarak sıralamakta ve her bir aşamada yapılacak etkinliklerin amacını bilişsel süreçlerle ilişkilendirmektedir. Olivier ve Gagne'in dışında yer alan Rosenshine ve Stevens, Hunter, Good ve Grauws başta olmak üzere diğer eğitimci ve psikologlar öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi boyutunda bazı aşamalar ve bu aşamalarda yapılacak işlemler için önerilerde bulunmuşlardır (Senemoğlu, 2010).

Oliver, Gagne, Slavin, Hunter, Rosenshine ve Stevens, Good ve Grauws'un bu görüş ve önerileri çerçevesinde öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzene göre sıralanmasıdır. Bu sıralama genel olarak giriş, geliştirme ve kapanış olmak üzere üç ana bölümden oluşabilir (Sönmez, 2003; Demirel, 2006).

Derse giriş (hazırlık) aşaması, öğrencinin öğrenmeye hazır duruma getirildiği evredir. Bu bölüm, öğrencilerin işlenecek konuya zihinsel ve duyuşsal olarak hazır olması açısından çok önemlidir. Bu aşama kendi içerisinde dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş bölümlerinden oluşmaktadır (Sönmez, 2003). Geliştirme aşaması, öğretme-öğrenme sürecinin hedeflerine ulaşmayı sağlamaya dönük etkinliklerinin önemli bir kısmının gerçekleştirildiği, hedef-davranışlara ulaştıran bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı ve uygulandığı bölümdür. Ders Sonu (Kapanış) aşamasında ders ya da ünite işlendikten sonra yapılması planlanan etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler özet, tekrar güdüleme, sonuç ve değerlendirme aşamalarını içerir (Bilen, 2006; Demirel, 2006; Sönmez, 2003; Sünbül, 2011).

Giriş, geliştirme ve kapanış olarak ifade edilen öğretim sürecinin bu aşamalarının her birinde amaca ulaştırıcı, katılımı sağlayıcı ve öğrenmenin niteliğini artıran farklı etkinliklerin yapılması gerekir. Bu gereklilik nedeniyle Gültekin (2005, s. 56-58), öğretme-öğrenme sürecinde çok sayıda ve değişik öğretim yaklaşımından söz etmektedir. Örneğin Womack (1989) öğretim yaklaşımlarını sunuş, gösteri, inceleme ve bireyselleştirme olarak sınıflarken; Muth ve Alvermann (1999) öğretme yaklaşımlarını öğretmen merkezli, öğretmen destekli, akran destekli ve öğrenci merkezli olmak üzere dördü bir sınıflama yapmaktadır. Reece ve Walker (1997) öğretme yaklaşımlarını, büyük grup, küçük grup ve bireysel olarak sınıflandırmıştır.

Tok (2008, s. 138), tarafından öğretim yaklaşımları öğretmen merkezli öğrenciye merkezliye doğru olacak şekilde doğrudan, tümevarımsal, sosyal ve bağımsız öğretim yaklaşımları olarak sınıflandırılmıştır. Weston ve Cranton (1986) öğretim yaklaşımlarını, öğretmen merkezli yaklaşım, etkileşime dayalı, bireyselleştirilmiş ve deneyimsel olmak üzere dört grupta ele almıştır (akt. Gündoğdu 2007).

Yukarıdaki sınıflamaların dışında Callahan, Clark ve Kellough (1995), öğretim yaklaşımlarını çocuk merkezli ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımları olmak üzere iki başlık altında sınıflamaktadırlar (akt. Gültekin 2007).

Öğretmen merkezli eğitim uygulamalarında öğretmen, okul ve okulun öğretileri merkeze alınmakta, öğrenci ise edilgen bir role sahip olmaktadır. Öğrenciye bilgiler "bu böyledir, böyle olduğu için öğrenmeniz gerekir, niye öğrendiğinizi sormayın" yaklaşımı içinde sunulmaktadır. Öğrencide verilen her bilginin doğru olduğu ve sorgulanmaması gerektiği duygusu yaratılmaktadır (Özer, 1996, s. 3). Başka bir deyişle bu anlayışta öğretmenin akla gelen ilk işlevi ise ders anlatmasıdır. Öğretme-öğrenme sürecinin, öğretmenin belli bilgileri aktarması, öğrencilerin de bu bilgileri edilgin bir biçimde almasından ibaret olduğuna inanılmaktadır (Açıkgöz, 2009, s. 7).

Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenciler; neyi nasıl öğreneceklerini belirleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirmede söz sahibidir. Öğrencinin, öğrenme sürecine aktif ve sorumlu katılımcı olmasını gerektiren (<http://en.wikipedia.org>) bu tür uygulamalarda; öğrenciler araştırmaları için bilgi kaynaklarını kendileri kullanırlar. Değişik kaynaklardan bilgi bulma, toplama ve bu bilgileri düzenlemek için öğrenciler ve öğretmenler oldukça çaba gösterirler. Öğrencilerin bilgilerini örgütlemeleri ve sunmalarına önem verilir. Öğrenciler projelerinde bireysel ve grup sorumluluğu taşırlar. Her öğrenci farklı konuda ama birbiriyle ilgili ve grup projesine katkıda bulunacak biçimde çalışır. Öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunurlar, bilgileri paylaşırlar ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar (Ward ve Tiessen, 1997, s. 22).

Değişen bu öğretim anlayışları ve programları çerçevesinde, bu programların istediklerini hayata geçirebilecek öğretmenlerin taşınması gerekli yeterlikler 2006 yılında MEB tarafından belirlenmiştir. MEB, bu yeterlikler arasında öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olanlar, dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, davranış yönetimi başlıkları altında ayrıntılı olarak ortaya koymuştur (MEB, 2006).

MEB'in hem yeni anlayışa uygun öğrenci merkezli hazırlanan ders programları hem de belirlediği öğretmenlik yeterliklerine ilişkin rol ve davranışları ile ilgili beklentilerine rağmen, araştırmalardan elde edilen bulgulara göre öğretmen ve onları yetiştiren öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin etkili öğretmen davranışları konusunda kendilerinden beklenen MEB'in yeterliklerini tam olarak karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecindeki planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerini gereği gibi yapmadıklarını, bu süreçteki etkinlikleri daha çok öğretmen merkezli, öğrenciyi edilgen kılan etkinlikleri ve materyalleri kullandıklarını, öğretim yöntemi olarak anlatım ve soru cevap yöntemini ve tek yönlü sözel iletişimi kullandıkları, öğretim sürecinin her aşamasındaki etkinliklerde öğrenme ve öğretme kuramlarının ortaya koyduğu ilkelere yeterince uygun davranmadıkları, dolayısıyla da öğrenci merkezli anlayışa dayalı hazırlanan öğretim programlarının kendilerinden beklediği görev ve sorumlulukları yerine getirmekten uzak kaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecindeki bu görevleriyle ilgili olarak öğretmen ve öğretim elemanları etkili öğretmen davranışları konusunda kendilerini yeterli görüp bu görevleri yerine getirdiklerini düşünürken; öğrenciler tam tersini belirtmiştir (İncik ve Tanrıseven,

2012; Akpınar ve Gezer 2010; Murat, Aslantaş ve Özgen, 2006; Akdağ, Bedir, ve Demir, 2004; Şen ve Erişen, 2002; Yaman, 2002; Akgöl, 1994; Köseoğlu, 1994; Gözütok, 1991 ve 1988; Açıkgöz, 1990; Yılman, 1989; Battal,1988; Kavak,1986).

Sözü edilen bu araştırmalar eğitim bilimlerindeki gelişmelere dayalı olarak; Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun öğretmen yetiştirme programlarını değiştirmesine rağmen öğretim elemanlarının öğretim sürecindeki uygulamalarda programlardaki gerekliliklere ve örneklerle uygun davranmadıkları, öğretim sürecini düzenlerken öğrenci merkezli öğretim strateji yöntem ve teknikleri kullanmadıkları; çok az duyu organına hitap eden ve öğrenciyi edilgen kılan uygulamalara yer verdikleri ortaya çıkarmıştır.

Bu sonuçlar eğitim fakültelerinde öğretmelerin mesleki bilgi ve becerilerini hangi özelliklere sahip ortam ve etkinliklerle kazandıklarını, yetiştikleri öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliklerini belirleme ihtiyacı yaratmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda bu çalışmada öğretim elemanlarının ders öğretim süreçlerini düzenlerken hangi yaklaşımları, nasıl kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerinde derse giren öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecini düzenleme biçimlerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Alt problemler

1. Alt problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
2. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; derslerin giriş etkinliklerine ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
3. Alt problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

4. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanının rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
5. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanı ve öğrencilerin birlikte etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
6. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
7. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; tamamen öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
8. Alt problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; ders sonu (kapanış) etkinliklerine ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
9. Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim ders öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yazılı görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının kendi derslerinin öğretme-öğrenme süreçlerini nasıl düzenlediklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği ile diğer bölümlerde derslere giren öğretim elemanlarının; ders öğretim sürecini başından sonuna nasıl yönettikleri, derse hangi etkinliklerle başladıkları, öğretme öğrenme sürecinde hangi öğretme yaklaşımlarını kullandıkları, öğrenciyi nasıl etkin kıldıkları, öğretmen ve öğrenci merkezli etkinlikler ile değerlendirme etkinliklerini nitelikleri belirlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Etkili eğitim ortamı, istendik davranışları ortaya çıkarmaya, istenmedik davranışları ise ortadan kaldırmaya çalışan dinamik bir yapıdır. Bu yapının (öğretme-öğrenme sürecinin) en temel ve en önemli ögesi ise öğretmendir. Öğretmen, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemekte ve hatta belirlemektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin bilim ve teknolojiye, eğitim bilimlerinde yaşanan değişimler doğrultusunda öğretme-öğrenme sürecini en etkili şekilde düzenleyebilmesi için yükseköğretim kurumlarındaki hizmet öncesi eğitim süreci oldukça önemlidir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının yetiştirilmesine yönelik eğitim fakültelerindeki derslerdeki öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan yaklaşımların, uygulamalarının niteliklerinin elde edilecek bulgularla belirlenmesi, gerek eğitim fakültelerindeki gerekse bu süreçlerden geçerek mesleğe başlayan öğretmenler aracılığıyla ülkemizin her eğitim kademesindeki öğretim hizmetlerinin nitelik ve verimliliğinin daha iyi hale getirilmesi için önem taşımaktadır.

1.6. Sayıltı

Görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının nicel ve nitel veri toplama araçlarına (Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği – ÖÖSBE ve Görüş Alma Formu) gerçekçi ve samimi görüşlerini yansıttıkları kabul edilmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

2012-2013 öğretim yılının Güz döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi; sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerde (matematik, okulöncesi, fen bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) bölümlerinde) öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ve V. Dönem dersleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Öğretim Elemanı: Üniversitelerde görevli profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman, uzman ve çevirici olarak çalışanlardır (YÖK, 1981).

Eğitim: Ertürk tarafından (1975) bireyin davranışlarında “kendi yaşantıları yoluyla” kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte günümüzde yapılandırmacı anlayış ise öğrenmeyi, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunarak zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde etmek süreci olarak görmektedir (Yaşar, 1998).

Öğretme-öğrenme süreci: Öğretme-öğrenme süreci, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Açıkgöz, 2003).

Giriş etkinlikleri: Öğrencileri öğrenmeye hazırlama (hedefi açıklama, güdüleme, gözden geçirme); önceki öğrenmeleri (önkoşul) öğrenmeleri hatırlatma (kontrol etme); öğrenilecek materyali sunmadır (Olivier 1965; Gagne, Rosenshine ve Stevens, Hunter, Good ve Grauws, akt. Senemoğlu, 2010; Sönmez, 2003).

Süreç etkinlikleri: Öğrenilecek bilgiyi, mantıklı, iyi organize edilmiş aşamalı biçimde basit ve açık dil kullanarak, materyal kullanarak, yaşamla ilgili açıklamalar, örnekler vererek, gösteriler yaparak öğrencinin anlamasını kolaylaştırma ve sağlama; öğrencilerin verilenleri doğru anlayıp anlamadıklarını kontrol etme, yanlış anlamaları düzeltme (dönüt-düzeltilme), gerektiğinde anlaşılmayan yerleri tekrar etme ve anlamlandırma; öğretmen rehberliğinde ya da bağımsız olarak her öğrencinin katılımını sağlayarak alıştırmalar yaptırma işlemlerinden oluşmaktadır (Olivier 1965; Gagne, Rosenshine ve Stevens, Hunter, Good ve Grauws, akt. Senemoğlu, 2010; Sönmez, 2003).

Ders sonu (kapanış) etkinlikleri: Alıştırmaları, ortaya konan öğrenme ürünlerini (performansı) değerlendirme ve dönüt verme; öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmalarını sağlayacak bağımsız alıştırmalar, ev ödevlerin kapsamaktadır (Olivier 1965; Gagne, Rosenshine ve Stevens, Hunter, Good ve Grauws, akt. Senemoğlu, 2010; Sönmez, 2003).

BÖLÜM II

2.0. Kuramsal Çerçeve ve ilgili Araştırmalar

2.1. Kuramsal Çerçeve

Eğitim en geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu sürecin bir kısmı kasıtsız, gelişigüzel etkinliklerden oluşup informal eğitim olarak adlandırılırken planlı eğitim etkinlikleri de formal eğitim olarak adlandırılmaktadır (Erden, 1998).

Formal eğitimi, Ertürk (1975), bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci; Oğuzkan (1993), önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmelere sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizisi; Fidan (2012), insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci; Demirel (2004), bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlara göre formal eğitimin beş temel özelliği vardır:

- Eğitim bir süreçtir
- Eğitim sonucunda davranış değişikliği meydana gelir
- Davranış değişikliği bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşir
- Eğitim yoluyla bireyde istedik davranışlar geliştirilir
- Eğitim süreci kasıtlı ve planlıdır (Erden,1998, s. 17).

Öğrencilerin istedik davranışları etkili ve verimli bir biçimde kazanmaları, geçirecekleri öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Öğrenme yaşantıları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturan eğitim durumlarının düzenlenmesiyle gerçekleştirilebilir (Demirel, 2007, s. 135). Öğrenmelerin öğretme yoluyla oluşturulduğu bu sürece öğretme-öğrenme süreci denilmektedir (Fidan, 2012). Bu açıdan ele alındığında eğitim faaliyetleri açısından yaşamsal öneme sahip olan öğretme-öğrenme süreci iki temel ögeden oluşmaktadır. Bunlardan biri öğrenme, diğeri öğretmedir. Öğretme-öğrenme sürecine davranışı değişen birey açısından bakıldığında öğrenme, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında öğretme kavramları karşımıza çıkmaktadır (Özçelik, 1987).

Her iki kavram ya da her iki süreç, planlı ve programlı olmayı gerektirir. Bireyde istedik davranışların ya da davranış değişikliğinin oluşturulduğu öğretme-öğrenme sürecinde; hedeflerin öğrenciye kazandırılması için içeriğin, öğrenci düzeyine uygun

olarak seçilmesi ve belli ilkeler çerçevesinde düzenlenmesi, öğrenme yaşantısını oluşturacak ortamın belirlenmesi, kullanılacak öğretim yöntem, teknik ve araçlarının seçilmesi, ipuçlarının veya uyarıcıların düzenlenmesi, öğrenci katılımının nasıl sağlanacağı ve pekiştireçlerin nasıl dağıtılacağına kararlaştırılması bu aşamada yapılan önemli işlerdendir. Bu süreçte öğrenme, seçilmiş ve kontrollü bir çevrede öğretim etkinlikleriyle öğrenen tarafından bizzat gerçekleştirilir. Öğrencinin öğrenme ile sonuçlanacak bir yaşantıya sahip olması, onun kendisi için hazırlanan öğretim durumunun öğeleriyle etkileşimiyle olanaklıdır. Böyle bir etkileşim olmadan öğrenme yaşantısı, öğrenme yaşantısı olmadan da öğrenme olmaz (Özçelik, 1992, s. 175). Bu önemi nedeniyle günümüzde eğitimde verimliliği artırmaya yönelik çabalar ve çalışmaların büyük bir bölümü öğretim-öğrenme süreci üzerinde yoğunlaşmaktadır (Özçelik, 1989). Öğretim-öğrenme sürecinin etkili ve verimli ürünler verebilmesi için, bu süreci olumsuz etkileyen etkenlerin belirlenerek gerekli önlemlerin alınması ve uygulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretim-öğrenme süreci kendi başına irdelendiğinde öğretim, sınıfta öğrenci ile kaynak arasındaki etkileşim, öğrencinin öğrenmesine etki etme yöntemi, belirli koşullar altında belirli davranışlarda bulunması için bireyin çevresini düzenleme, öğrenme durumunda saptanmış amaçlara etkin biçimde ulaşabilmek için uygun personel, araç-gereç, yöntem ve teknikler kullanma olarak kabul edilmektedir. Kısacası öğretim, öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması işidir (Alkan, 1991; Başar, 1997).

Etkili öğrenmeyi sağlamaya dönük olarak ortaya çıkan kılavuzlama çabası öğretim yaklaşımlarıyla öğretim öğrenme sürecini etkilemektedir. Bu öğretim yaklaşımları, eğitim felsefeleri ve eğitim bilimlerindeki çeşitli anlayışlara göre farklılık göstermesine rağmen hepsinin ortak amacı bireye istendik davranışları kontrollü bir çevrede kazandırmaktır. Öğrenciye davranış kazandırma sürecinde, öğrencinin öğrenme birimine yöneltilerek dikkatin öğrenme birimi üzerine toplanması, öğrencinin öğrenme amaçlarına dönük bilgilendirilmesi, bilginin mantıksal bir sıra içerisinde örgütlenip öğrenciye basamak basamak sunulması, önceki ve yeni öğrenmelerin bütünleştirilip anlamlandırılması, sınıf ortamında bilginin uygulanması, öğrencilerin yüksek düzeyde katılımlarının sağlanması, dönüt ve düzeltme verilerek öğrenmenin denetlenmesi ve öğrenmede kalıcılığının sağlanmasıdır (Senemoğlu, 1994). Öğretim titizlikle planlanmış, etkin katılımın ve kendini serbest olarak ifade edebilmenin olanaklı olduğu, öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve karşılıklı güvenin üst

düzeyde olduğu bir anlayışla yürütüldüğünde öğrenme düzeyi yükselir (Rendon, 1996; Tandoğan, 1997).

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilere belirlenen hedefleri kazandırmak için, geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenip işe koşulması söz konusudur (Erden 1995; Sönmez 2003). Belli bir zaman süresi içinde öğrenciyi etkileme gücünde olan dış koşullar (Ertürk, 1975, s. 84); ipucu verme, öğrenci katılımını sağlama, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme işlemlerini yerine getirecek tüm uyarıcıları içerir. Öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen bu işlemler; konu, öğretme-öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri ve araç-gereçler aracılığıyla gerçekleştirilir (Bilen, 2006; Bloom, 1979; Sönmez, 2003).

Mayer (1989) öğretme-öğrenme sürecinin; öğrenme materyali, öğretim yöntemi, öğrenen özellikleri, öğrenme süreci, öğrenme ürünleri, öğrenen davranışı olmak üzere altı öğeden oluştuğunu belirtmiştir. Bu öğelerden bazıları öğrenen özellikleri, (bireyin öğrenme ortamına getirdiği önceki öğrenmeler ya da yeterlilikleri); öğrenme materyali (öğrenciye kazanması için sunulan konu alanı içeriğini); öğretim yöntemi, (materyalin öğrenene sunulmasında kullanılan yöntemler) olup bunların niteliği de öğrenme sürecini etkiler. Öğrencinin bilgiyi kodladığı öğrenme süreci, öğrencinin bilgiyi seçmesi, düzenlemesi ve bütünleşmesi gibi öğrenme esnasındaki çeşitli içsel süreçleri kapsar. Bu süreçte öğrencinin seçici dikkatinin önemli hedefler, durumlar, hareketler vb. ile dersteki kavramsal bilgiye çekilmesi, gerekli açıklamalar çevresinde bilginin düzenlenmesi, bilgi ile ilişkili diğer alt bilgilerin ya da öğelerin bütünleştirilmesi beklenir. Öğrencinin bu süreçte kazandığı bilgi ve becerileri sürecin sonunda öğrenme ürünleri olarak davranışa dönüştürmesi beklenir.

Eğitim sisteminin işgörüsünü yerine getirmede, başka bir deyişle geçerli öğrenmelerin oluşturulmasında öğretme-öğrenme süreci merkezi bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğrenmeyi planlamada, öğrenmenin doğasını, öğrenmenin insanda nasıl oluştuğunu anlama özel bir yer tutar (Senemoğlu, 1987, s. 5). Çünkü öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler öğrenmeye odaklanmıştır. Öğrenme, bireysel bir etkinlik olduğuna göre; öğrenen, bu sürecin başından sonuna kadar kendi öğrenmesinden sorumlu olmak ve sürece etkin olarak katılmak durumundadır (Fidan, 2012, s. 110). Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu bir gereksinimi karşılayan ve onu çevresiyle daha yeterli olarak baş edebilir kılan bir değişimdir. Öğrenme, davranış değişmesinin, bilgi, beceri ve tutumların elde edildiği eylem ya da süreçtir (Boyd, 1980, s. 101). Özden (2005, s. 14) öğrenmeyi, insanların yaşamları boyunca çevreleri ile etkileşimde bulunmaları sırasında

algıladıkları verileri değerlendirerek; düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerinde meydana getirdikleri izli değişiklikler olarak tanımlarken;  zer (2001, s. 159), bireyin gözle görülebilir davranışlarının ötesinde, zihinsel işlemler sonucunda meydana gelen farklılıklar olarak nitelendirmektedir. Uluğ ve Tay da öğrenmeyi; “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi”, “kişinin tutum veya davranışının kendi kontrolü altında değişerek bir bilgi veya beceri edinmesi”, “bilgi edinme, kazanma, bilgiye sahip olma; bir özelliği kazanma, ona sahip olma, bir davranış yapabilecek duruma gelme” gibi ifadelerle tanımlamıştır (Tay, 2004, s. 2; Uluğ, 1985, s. 65).  ğrenme ile ilgili yapılan bu tanımlar dikkate alındığında öğrenme en temelde bireyin farklılaşma süreci olarak nitelendirilebilir. Bu farklılaşma bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklere yeni ekleme yapma, var olanı düzeltme ya da önceden hiç olmayan bir özelliği kazanma şeklinde olmaktadır.

Belirlenen hedefleri geręekleřtirmeye yönelik olarak, öğrencilerin eğitim durumlarında gösterdikleri katılım davranışları öğrenme etkinliklerini oluşturur.  ğrenende geręekleřen bu değişiklikleri ve öğrenme süreçlerini açıklamaya yönelik, çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Çünkü  ğretme-öğrenme sürecinde verimliliğin araştırılması her Şeyden önce öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılmasıyla mümkündür. Bu nedenle öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarda dikkatler öğrenenin öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir katılımcı olarak rolü ve içsel faktörler üzerinde yoğunlaşmıştır (Weinstein ve Mayer 1986, s. 315).

Bireyin bedensel, zihinsel, duyuşsal açıdan öğrenmeye hazırbulunuşluğu, g d lenmişliği, katılımı, öğrenme amacı, içeriğin birey için öğrenilebilir özellik taşması, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, öğrenme ortamının özellikleri, araç ve gereçler, öğretici davranışları,  ğretim hizmetinin niteliği vb.  ğrenme üzerinde belirleyici nitelikte rol oynamaktadır (Uluğ, 1996, s. 77).  ğrenme sürecini anlamak ve açıklamak amacıyla öğrenme ve öğrenme yolları ile ilgilenen öğrenme kuramları, öğrenmeyi davranışın değiştiği, biçimlendiği ya da denetlendiği bir süreç olarak açıklamaktadır. Öğrenmenin varlığı genel olarak, davranışlarda bir değişme olması, değişmenin kalıcı olması ve kişinin çabasıyla etkileşimi sonucu yani bir yaşantı ürünü olması ölçütlerine dayalı olarak incelenmektedir (Fidan, 2012).

 ğrenme olayına ilişkin bakış böyle olmakla birlikte, genel olarak öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği konusunda görüşler, temelde öğrenmeyi dış süreçler açısından açıklayanlar ve i süreçler açısından açıklayanlar olmak üzere iki grupta

ele alınmaktadır. Bunlardan birinciye davranışsal yaklaşım, ikinciye ise bilişsel yaklaşım örnek olarak verilebilir.

Davranışçılık kuramı, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder (Özden 1999, s. 21). Bu yaklaşımı benimseyenler öğrenmeyi, bireyin davranışında gözlenebilir davranış değişikliği olarak ele alırlar ve çevre koşullarının düzenlenmesiyle mümkün olacağını savunmaktadırlar (Açıkgöz, 2005). Bu kuramlara, "Pavlov'un Klasik koşullanma" "Watson ve Guthrie'nin Bitişiklik kuramları" "Thorndike'in Bağ kuramı" "Skinner'ın Edimsel koşullama kuramı" ve Hull'ın Sistemik davranış kuramı" (Senemoğlu, 2010, s. 94) örnek verebilir. Bunlara göre öğrenmenin oluşumunda şu ilkeler öne çıkmaktadır: Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar; öğrenmede güdülenme, öğrenme ortamına öğrencinin etkin biçimde katılımı ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi önemlidir (Erden, 1998).

Öğrencilerde geliştirilecek istendik davranışların kazandırılmasında davranışçılar çok kuralcı ve adım adım yapılandırılmış öğretme yöntemlerine güvenmiştir. Bu nedenle de davranışçılıkta öğretmen "bilgi aktaran" öğrenci ise "bilgi alan" kişidir. Öğrenme öğretme sürecinin temelinde öğretmen vardır. Ancak öğretmen merkezli yaklaşım öğrencileri ezbere yöneltmekte, eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olamamaktadır (Koç ve Demirel, 2006). Ancak bu yetersizliklerine rağmen "davranışçı yaklaşımdan" günümüz eğitim program ve uygulamalarında hala vazgeçilmediğini ve bu yaklaşımın gelecekte de etkisinin devam edeceği söylenebilir (Demirel, 1997).

Bilişsel kuramcılar ise öğrenmeyi uyarıcı-davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan "davranışçı" görüşlerin yanında, insan davranışlarının çok karmaşık bir özellik taşıdığını ve bunları "uyarıcı-tepki" kalıpları içinde açıklamanın yetersiz kaldığını düşünmektedir. Davranışçı kuramların öğrenmeyi kısmi olarak açıklayabildiklerini ifade eden bilişsel kuramcılar, öğrenmenin çevremizdeki olay ve durumlara anlam verme girişiminin sonucu olduğunu ortaya koymuşlardır. Biliş dıştan alınan uyarıcıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, edinilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin değerlendirilmesi kapsamına giren zihinsel yapılar ve süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Fidan, 2012, s. 60). (Senemoğlu, 2010, s. 94), öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen öğrenme kuramları Bilişsel ağırlıklı davranışçı kuramlar olarak "Tolman'ın İşaret iz kuramı" ve Bandura'nın Bilişsel

Sosyal öğrenme kuramları; Bilişsel öğrenme kuramları olarak da Gestalt kuramı ve Bilgi-işlem kuramı şeklinde sınıflandırmıştır.

Bilişsel kuramcılarına göre öğrenmede algılama, bilme, kavrama, sezme, bütünleştirme, transfer edebilme, öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurabilme, dönüt-düzeltilme, süreklilik ve sıralama ilkeleri işe koşularak öğrenme gerçekleştirilmelidir (Demirel 1999; Özden 2005; Senemoğlu, 2010; Sönmez 2003). Öğrenmeyi bilişsel açıdan açıklamaya çalışan öğrenme kuramlarından bir diğeri de de bilgiyi işleme kuramıdır (Fidan 2012; Senemoğlu, 2010; Ülgen 1994) Son yıllarda en çok kabul gören bilgiyi işleme kuramı, bilişsel kuramların sentezi niteliğini taşır (Erden ve Akman 1995, s. 142). Bu çerçevede, bilgiyi işleme kuramında öğrenme; çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilir davranışlara dönüştürülmesi gibi süreçlerden geçerek oluşmaktadır (Fidan 1986: s. 63). Bu nedenle de bilişsel kuramlara göre öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumludur. Kendisine sunulanı olduğu gibi alan değil, onun taşıdığı anlamı keşfeden, bilgiler arasında uygun olanları seçen ve işleyen kişidir (Selçuk, 1996).

Öğrenme kuramlarını genel olarak davranışçı ve bilişselci olarak gruplandırılmakla birlikte Nöro-fizyolojik (beyin temelli öğrenme) kuramı bunların dışında ele almak daha doğru olacaktır. Bu kuram öğrenmede özellikle bilişsel aktivitelerin nasıl işlendiği üzerinde durur. Ancak bunu bilişselcilerin ele aldığı gibi düşünme, kavrama, problem çözme gibi süreçleri analiz ederek değil, bu süreçlerin nöro-fizyolojik olarak beyinde nasıl işlediğini ele alarak incelemeye çalışmaktadır. Bu kuramların önemli isimlerinden Hebb, öğrenme eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa, beynin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı farklı olmalıdır. Bir başka bir ifadeyle beynin işleyiş prensiplerini bilinmeden öğrenmenin tam olarak açıklanamayacağını vurgulamaktadır (Çırak, 2011, s. 255). Öğrenme kuramlarına ilişkin çeşitli Deryakulu'n (2000); Sells (1989) ve Scheurman (1998)'den aktardığı tablodan ve Silber'den (1998) uyarlanarak Tablo 2.1 de karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir.

Tablo 2.1.

Davranışçı, Bilişsel Ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırılmaları (Akt. Deryakulu, 2000; Silber 1998'den Uyarlanmıştır.)

| Kriterler | Davranışçı | Bilişsel | Yapılandırmacı |
|--|---|---|--|
| Öğrenmenin tanımı | Gözlenebilen performansın sıklığı veya şeklindeki değişim, Öğrencilerin yaptıkları şeyler | Öğrenci tarafından yeni bilginin içsel kodlanması ve yapılandırılması, Bilgi yapılarındaki değişim, Öğrencilerin ne bildiği ve bunu bilmeye nasıl ulaştıkları | Öğrencinin deneyimler yoluyla bilgiyi kendisinin yapılandırması |
| Öğrenmeyi etkileyen hangi faktörler | Uyarıcı ve sonuçların ortamda ayarlanması Güçlendirme ve acıcılık | Öğrencilerin bilgiyi nasıl kodladıkları, depoladıkları, geri çağırdıkları gösterilen bilginin içeriği ve ne zaman kullanıldığı etkiler. | Etkileşim Ortam Bağlam |
| Belleğin rolü | Tam olarak açıklanmamıştır Bilgilerin kullanmasındaki eksiklikler sebebiyle unutma | Bilginin anlamlı ve organize olarak bellekte saklanması ile öğrenme gerçekleşir. Unutma, bellekteki bilgilerin karışması, bellek kaybı veya bilgi hakkında yeterli ipucu olmaması nedenlerden ötürü geri çağırılmamasıdır. Böylece, öğrenmenin anlamsızlığı direk olarak unutmayı etkiler | Gerçek hayatı yansıtan bağlamda öğrenme gerçekleştiği için bilgiler kalıcı olmaktadır. |
| Öğrenme tiplerine göre en iyi öğretme yaklaşımı | Genelleme Zincirleme (belirli bir prosedürü otomatik olarak yerine getirme) | Öğrenmenin kompleks şekilleri (problem-çözme, sebepleri ortaya çıkarma) Yeni durumlara genelleme | Gerçek yaşamdaki kadar karmaşık problemleri çözme, İşbirlikli çalışma ile problem çözme |
| Öğretme yaklaşımı | Tümevarımcı | Tümevarımcı | Tümdengelimci |
| Öğretim tasarımında kullanılan yaklaşımın hangi ilkeleri | Gözlenebilen, ölçülebilen sonuçlar üretme, görev analizi, davranışsal amaçlar, kriter-referanslı testler. Var olan tepki repertuarı ve öğrenci analizinde ayrı güçlendirmeler | Öğrencilerin var olan zihinsel yapıları öğrenci analizi Zihinsel bağlantıları sağlamada kılavuzluk etme ve destekleme -> geribildirim. Öğrenme sürecine öğrencinin katılımını sağlama -> öğrenci kontrolü, metabilşsel öğrenme ve işbirlikli öğrenme. Öğrenilecek kavram/prensipler, öğrenciler arasında ilişki kurma | Bir konuya çoklu bakış açıları sağlama. Ortaklaşa etkinlikleri desteleyecek, işbirliği ve iletişimi. Arttırma. Öğrenme ile toplumsal deneyimleri bütünleştirme. Öğrencinin öğrenme süreçlerinde yaptığı hatalardan yararlanma. Öğrencilerin toplumsal anlayışa dayalı bilgi yapılandırmaları |
| Ortam | Öğrenme sağlar | Bilgi sağlar | Öğrencinin gereksinim duyduğu bilgi yapılandırma olanakları sağlar |
| Etkinlikler | Yapılandırılmış içerik ve etkili sunum yöntemleri | Yapılandırılmış içerik ve zihinsel etkinliklerle bilgiyi işleme | Esnek içerik ve deneyimlerle yeni bilgileri bütünleştirici etkinlikler (etkileşim) |
| Ürün | Bilgiyi depolama | Bilgiyi yeniden üretme | Anlamı yapılandırma |
| Öğretmenin rolü | Gerekli uyarıcıları sağlayan ve bilgiyi aktaran kişidir. | Bilginin bellekte saklanması için gerekli etkinlikleri yerine getiren kişidir. | Öğrencilere yol gösteren, öğrenme ortamını hazırlayan kişidir. |
| Öğrencinin rolü | Verilen bilgiyi edilgen olarak alan kişidir. | Bilgiyi işleyen kişidir. | Bilgiyi yapılandıran, öğrenmeden sorumlu aktif olan kişidir. |
| Değerlendirme | Ürüne yönelik ve öğretim sürecinden ayırır. | Ürüne yönelik ve öğretim sürecinden ayırır. | Öğrenme süreci içinde ve Sürece yönelik |

Öğrenme alanında yapılan bilimsel çalışmalar ve bunlara dayalı olarak geliştirilen kuramlar öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğrenmenin başlangıcından sonuna kadar, öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumlu olmak ve öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılmak durumundadır (Fidan, 1984, s. 122).

Hem davranışçı hem de bilişsel yaklaşımda öğrencinin etkin olması savunulur. Davranışçı yaklaşımda, öğrencinin uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için etkin olması gerektiği vurgulanırken, bilişsel yaklaşımda öğrenci dikkatini kontrol ederek, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı biçime getirip kodlayarak öğrenme sürecine etkin olarak katılır (Akman ve Erden, 1996, s. 143). Dewey, sınıf ortamını öğrencilerin etkileşim kurduğu, öğrenme sürecine doğrudan ve etkin olarak katıldığı bir ortam olarak tanımlamıştır. Bloom, öğrencinin öğrenme sürecindeki etkin rolünü vurgulamış ve kalıcı öğrenme ile etkin katılım arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Öğrencinin etkin katılımını savunan Tyler da öğrenilecek bilginin öğrencinin kendisi tarafından üzerinde çalışılarak öğrenilmesinin önemini belirtmiştir (Erdem, s. 1994).

Öğrenmede temel sorumluluğu öğrencinin kendisine vererek bireyin kendisinin yaşantı geçirmesini sağlamak, daha etkili öğrenme ürünleri oluşturmasına yol açar (Walkin, 1992, s. 43). Öğretim ortamında öğrencinin ilgisini çekmenin ve bunu sürdürmenin sırrı, öğrenci katılımını sağlamaktır. Öğrenme, öğrencinin etkin katılımına dayanır. Kişi, kendi çabalarıyla öğrenir. Öğrenciler düşünme yanında gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler (Hedges, Yalın ve Özdemir, 1996, s. 50-53). Bireyin yeni bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, başka bir deyişle kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamlı duruma getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Shuell, 1994). Öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır. Etkin bir biçimde bu sürece yön vermek, süreci değerlendirmek ve daha etkili duruma getirmeye yönelik önlemleri almak, öğrencinin en önemli sorumlulukları arasındadır (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım, 1996, s. 5). Beynin işleyişine ilişkin yapılan son yıllardaki araştırmalar bireyin bilgiyi kendine özgü bir biçimde anlamlandırdığını kanıtlamaktadır. Öğrencinin öğrenme sırasında etkin oluşu, bilgiyi anlamlı bir biçimde kodlamasına yardım eder (Cornine, 1990, s. 372-377). Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri etkin kılarak onların bilgileri en etkili biçimde kodlamalarına yardım etmelidirler. Bilginin

anamlı duruma getirilmesinde öğrencinin etkin bir katılımcı olması öğretme ve öğrenme açısından büyük bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 2010, s. 301).

Öğrencinin öğrenmesine ve böylelikle gelişmesine yardım etme süreci (Bruner, 1968 olan öğretimi, Mouly (1973), “öğrenci gelişimini teşvik etme stratejisi” olarak tanımlamaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis (1984) öğretimi, “öğrencilerin planlı öğrenme yaşantılarına katılması”; Romizowski (1981), “amaçlı ve planlı öğretme süreci”; Glaser (1976), “öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci”; Varış (1978) ve Küçükahmet (1976) göre öğretim, eğitimin “okulda ya da sınıf ortamında, planlı ve programlı yürütülen kısmı” olarak ifade etmektedir. Ayrıca Açıkgöz de (2005) öğretim “öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilebilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç” olarak tanımlanmıştır (akt. Gürses, 2011, s. 2). Bu tanımlar incelendiğinde ortaya çıkan ortak özellikler çerçevesinde öğretimin planlı, sistemli ve kontrollü bir süreç olduğu söylenebilir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi de ancak öğretim etkinliklerine bağlıdır. Bireyde öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan etkinliklerin gerçekleştirildiği sürece de öğretim süreci denir. Bu sürecin aşamaları ile bu aşamalardaki etkinliklerin temel özellikleri de aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1. Öğretim Sürecinin Aşamaları Ve Etkinlikleri

Öğretimin gerçekleştirildiği bu süreçte bir niteliğin, özelliğin, öğrenme biriminin öğretiminde belli aşamaların izlenmesi gerekir. Ayrıca bu aşamalarda belli niteliklere sahip işlemler, öğretim sürecini etkileyen tüm değişkenlerle (öğretim ilkeleri, ipucu, katılım, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme işlemleri, öğretim model, strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, fiziksel koşullar vb.) öğretmen tarafından uyumlu bütünlük içerisinde gerçekleştirilmelidir. Bu çerçevede düşünüldüğünde öğretmenin, öğretme-öğrenme sürecinde en önemli görevi, öğrenenlerin kendi yaşantılarını ortaya çıkarabildikleri ve kullanabilecekleri, bu yolla yeni yaşantıları düzenleyerek öğrenmeyi sağlamaktır. Sınıf, laboratuvar, atölye, vb. mekânlarda öğretmen, bu görevini yerine getirirken öğretim sürecinde başından sonuna kadar yapması gereken belli niteliklere sahip öğretim işlemleri vardır.

Olivier (1965), öğretme-öğrenme sürecindeki öğretme faaliyetlerini (işlemler olarak) üçe ayırmıştır. Bunlar; başlangıç, geliştirme ve sonuç almaktır. Başlangıç aşamasında; öğrencinin güdülenmesi, öğrenmeye ihtiyaç ve istek duymasının sağlanması, yeni öğrenmeler için giriş davranışlarının yoklanması ve eksikliklerinin

tamamlanması, öğrencinin öğrenme sürecine katılmaya hazırlanması gerekir. Geliştirme aşamasında; doğrudan doğruya ünite ile ilgili hedef davranışların kazandırılmasına çalışılır. Bunun için gerekli uyarıcıların sunulması, öğrencinin bu uyarıcıyla etkileşiminin sağlanması ve öğrencinin istendik davranışı ortaya koyması bu aşamada yer almaktadır. Sonuç alma aşamasında; ise davranışın ne derecede kazanıldığına saptanması ve kazanılan davranışların kalıcılığının sağlanması gibi etkinlikler yer alır.

Gagne ise öğretim etkinliklerini; dikkati çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön şart öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcı materyali sunma (yeni öğrenmelerle ilgili), öğrenme rehberi sağlama, performansı ortaya çıkarma, geri bildirim sağlama, performansı değerlendirme, hatırlama ve transferi güçlendirme şeklinde sıralanmakta ve her bir aşamada yapılacak etkinliklerin amacı bilişsel süreçlerle ilişkilendirilmektedir (Senemoğlu, 2010, s. 484).

Öğretmenin, öğrencileri düzenlediği bilgi ve becerilerle donatması öğretim sürecinde; derse hazırlık, dersi sunma, uygulama ve değerlendirme evrelerindeki yeterliklerine bağlıdır. Bu evrelerde öğretmenden bir dizi etkinliği yerine getirmesi beklenmektedir.

Tablo 2.2' de de görüldüğü gibi Olivier ve Gagne'in dışında yer alan Rosenshine ve Stevens, Hunter, Good ve Graubs başta olmak üzere diğer eğitimci ve psikologlar öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi boyutunda bazı aşamalar ve bu aşamalarda yapılacak işlemler için önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 2.2.

Doğrudan Öğretim Modelini Benimseyen Eğitim Psikologlarına Göre Bir Derste Bulunması Gerekli Öğretim Etkinlikleri (Senemoğlu, 2010, s. 493-494)

| Slavin (1980) | Gagne (1980) | Rosenshine ve Stevens | Hunter (1982) | Good ve Grauws (1970) |
|--|--|---|--|--|
| Hedefleri ifade etme | Dikkati çekme Hedeften haberdar ederek güdülemeyi sağlama | Genel hatlarıyla Derste yapılacakları gözden geçirme | Öğrencileri öğrenmeye hazırlama (hedefi açıklama, güdüleme) | Açılış: Ev ödevleri ile ilgili kavram ve becerileri gözden geçirme, ödev toplama |
| Önkoşulları gözden geçirme | Önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması | Önceki günün çalışmalarını kontrol etme | Önceki günkü yapıları sözel / yazılı özetlemeyi sağlayacak soru sorma | Geliştirme: Kısaca önkoşul kavram ve beceriler üzerinde durma |
| Öğrenilecek materyali sunma | Yeni öğrenmelerle ilgili uyarıcı materyali sunma | Yeni içeriği, becerileri sunma | Bilgiyi, mantıklı, iyi organize edilmiş aşamalı biçimde basit ve açık dil kullanarak, model olarak, gerektiğinde gösteri yaparak sunma. (şekil, şema, grafik, modellerle destekleme) | Yaşamla ilgili açıklamalar, örnekler vererek, gösteriler yaparak öğrencinin anlamasını kolaylaştırma, dikkatini canlı tutma |
| Öğrencilerin verilenleri doğru anlayıp anlamadıklarını arada sorularla kontrol etme, yanlış anlamaları düzeltme | Öğrenme rehberi sağlama | Öğrencilerin ilk uygulamaları yapmasını sağlayarak anlayıp anlamadıklarını kontrol etme, dönüt verme ve düzeltme | Anlayıp anlamadıklarını kontrol etme anında dönüt ve düzeltme yapma ve öğretmen rehberliğinde alıştırmalar yapma | Öğrencinin anlayıp anlamadığını kısa cevaplı sorularla ve tek bir konudaki alıştırmalarla maddeleriyle kontrol etme, gerektiğinde anlaşılmayan yerleri tekrar etme ve anlamlandırma |
| Bağımsız alıştırmayı yapmayı sağlama | Öğrencinin davranışı göstermesini sağlama | Bağımsız alıştırmayı | Bağımsız alıştırmayı; öğrencinin dersi tam olarak anlaması sağlandıktan sonra bağımsız olarak alıştırmayı yapmasını isteme | Alıştırma: kesintisiz olarak başarılı alıştırmayı yapma olanağı sağlama, herkesin sürekli katılımını sağlama |
| Performansı değerlendirme ve dönüt verme | Dönüt verme | Sık sık test verme (izleme değerlendirmesi) | Bağımsız alıştırmaları kontrol etme ve anında dönüt verme | Öğrencilerin çalışmalarını kontrol etme |
| Öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmalarını sağlayacak alıştırmayı verme ve gözden geçirme | Performansı değerlendirme Hatırlama ve transferi güçlendirme | Ev ödevleri verme, derste öğrenilenleri haftalık ve aylık gözden geçirme | Ev ödevi verme | Haftalık ve aylık gözden geçirmeler |

Tablo 2.2 incelendiğinde öğretme-öğrenme sürecindeki işlemler konusunda kuramcılar farklı isimlendirmeler yapsa da bu işlemlerin belli ortak özellikler çerçevesinde, öğrencileri öğrenmeye hazırlama (hedefi açıklama, güdüleme, gözden geçirme); önceki (önkoşul) öğrenmeleri hatırlatma (kontrol etme); öğrenilecek materyali sunma, yeni içeriği, becerileri sunma, öğrenilecek bilgiyi, mantıklı, iyi organize edilmiş aşamalı biçimde basit ve açık dil kullanarak, materyal kullanarak, yaşamla ilgili açıklamalar, örnekler vererek, gösteriler yaparak öğrencinin anlamasını kolaylaştırma ve sağlama; öğrencilerin verilenleri doğru anlayıp anlamadıklarını kontrol etme, yanlış anlamaları düzeltme (dönüt-düzeltilme), gerektiğinde anlaşılmayan yerleri tekrar etme ve anlamlandırma; öğretmen rehberliğinde ya da bağımsız olarak her öğrencinin katılımını sağlayarak alıştırmalar yaptırma; Bu alıştırmaları, ortaya konan öğrenme ürünlerini (performansı) değerlendirme ve dönüt verme; öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmalarını sağlayacak bağımsız alıştırmalar, ev ödevleri verme olarak gruplandırılabilir. Bu ortak özellikler ise yine Tablo 1.2'de verilen Gagne (1980) tarafından geliştirilen öğretim etkinlikleri modelindeki dokuz aşama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Oliver, Gagne, Slavin, Hunter, Rosenshine ve Stevens, Good ve Grauw's'un yukarıda ileri sürdükleri bu görüş ve öneriler çerçevesinde öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzene göre sıralanmasıdır. Bu sıralama genel olarak giriş, geliştirme ve kapanış olmak üzere üç ana bölümden oluşabilir (Sönmez 2003, Demirel, 2006). Etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla planlanan ve uygulanan bu süreçlerde öğretmenin hangi ilke ve değişkenleri dikkate alması, hangi uygulamaları nasıl yapması gerektiği aşağıda aşamalı bir sıra izlenerek açıklanmıştır.

2.1.1.1. Derse Giriş (Hazırlık)

Derse giriş (hazırlık) aşaması öğrencinin öğrenmeye hazır duruma getirildiği evredir. Bu bölüm, öğrencilerin işlenecek konuya zihinsel ve duyuşsal olarak hazır olması açısından çok önemlidir (Sünbül, 2011). Bu aşama kendi içerisinde dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş bölümlerinden oluşmaktadır (Sönmez, 2003).

Dikkati çekme: Uyarıcıya ya da uyarıcılara tepkiye yönelme durumu olan dikkat, öğrenmenin ilk aşamasıdır. Çevremizde çok uyarıcı olmasına ve duyusal kayıtların kapasitesinin sınırlı olmasına rağmen, sadece dikkat ettiğimiz, sadece bizim için önemli olan bilgiyi öğreniriz. Bu nedenle öğrenci, her hangi bir şeyi fark etme ya da

algılamadan o bilgiyi işlemeye başlayamaz. Ancak öğrencinin dikkatini bir konuda odaklamasına neden olan iki temel sorun olabilir. Bunlardan biri her insan geçerli olan dikkat gücünün azlığı, diğeri de öğrenciye sunulan bilgilerin eşit derecede önemli olmamasıdır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencinin öğrenmesi gereken uyarıcılara dikkati yöneltmesi ve ortamdaki diğer uyarıcıları elemesi için öğretme-öğrenme durumlarını çok iyi planlanması gerekir (Senemoğlu, 2010, s. 288).

Dersin başlangıcında öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğretmen; öğrenciye kazandırılacak olan hedef ya da davranışa dikkat çekmelidir. Bu amaçla öğretmen, olay, anı, fıkra, şarkı, soru, film, grafik, şekil ya da rol yapma gibi etkinlikleri kullanabilir. Ancak dikkat çekme amacıyla başvurulacak bu etkinlikler hem konuya ve kazandırılacak davranışlara hem de öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine ve kültürel değerlerine uygun olmalıdır (Sönmez, 2003).

Senemoğlu'na (2010, s. 289-292) göre dikkat gerek, bireyin bilinçli içsel süreçleri, gerekse çevresel uyarıcılar tarafından kontrol edilebilir. İçsel özelliklerden öğrencilerin o dersi, o konuyu başarabileceğine ilişkin inancı (akademik öz güveni) dikkatini büyük ölçüde etkilemektedir. Çevresel uyarıcılar ise dört grupta toplanabilir. Bunlar;

- a. Fiziksel uyarıcılar: Slâytlar, teyp kasetleri, yazı tahtasında farklı biçim ve renklerde yazılmış yazılar, öğretmenin jestleri, mimikleri, ses tonundaki alçalma, yükselme, vurgulamalar, şemalar, haritalar, öykü, fıkra, dramatisasyon, oturuş biçimini değiştirme vb. dikkati yönlendirici birer fiziksel uyarıcıdır. Beyinde en etkili öğrenme orta düzeyde uyarılma sonucunda oluşur. Aşırı uyarılma da yetersiz uyarılma da öğrenmeyi engeller. Örneğin; aşırı gürültü, aşırı renk kargaşası, tahtanın tamamını silmeden boşluklara yazma vb. dikkati dağıtır; dolayısıyla da öğrenmeyi engeller. Sürekli olarak aynı uyarıcıların aynı biçimlerde kullanılması da dikkat çekme özelliğinin kaybolmasına neden olur. Örneğin; yazı tahtası ve tepegöz projektörü aynı biçimde kullanılması sonucunda bir müddet sonra dikkat çekemez hale gelir.
- b. Aykırı uyarıcılar: Özellikle zıt etki yaratan, aykırı gelen uyarıcılar öğrencinin dikkatini harekete geçirir. Hatalı çizilen bir grafik, içi boş olarak yansıtılan bir harita, hatalı yapılan bir işlem, kutuplarda plâj, ekvator da kar fırtınası vb. aykırı uyarıcılar öğrencilerin dikkatini çekme ve yönlendirmede kullanılabilir. Özellikle belirsizlik yaratarak merak uyandırmak dikkat çekici önemli yollardan biridir.

- c. Duygusal uyarıcılar: Bazı uyarıcılar duygusal tepkiler uyarırlar ve etkinlik düzeyini artırır. Örneğin öğrenciye adıyla hitap etmek onun hemen dikkatinin çekilmesini sağlar. Ayrıca, sevgi, mutluluk, ölüm, nefret gibi duygulu yüklü sözcüklerin bulunduğu öğrenme materyali, nötr sözcüklerin bulunduğu materyalden daha dikkat çekicidir.
- d. Emir verici uyarıcılar: Bazı durumlarda öğretmenler özellikle öğrencilerin başlangıç öğrenmelerinde neye dikkat edeceklerini vurgulamalı, önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmeyi öğrenmesini sağlamalıdır.

Ancak, dikkat çekme sürecinde yukarıda özellikleri açıklanan bu uyarıcıların yerinde ve zamanında kullanılması da dikkat çekici olduğu gibi, sürekli ya da uygunsuz olarak kullanılması dikkati dağıtıcı birer etki yaratır (Senemoğlu 1997, s. 292-296)

Dikkat Sürecini Etkileyen Değişkenler

Zihinsel Etmenler, hazırbulunuşluk, organizmanın içinde bulunduğu iç ve dış fiziksel uyarılar, aşırı ya da yetersiz güdülenme, uygun bir ödül ve ceza sisteminden yoksunluk, dönüt yetersizliği, amaç yoksunluğu ya da belirsizliği, başarısızlık endişesi, başarı hazzından yoksunluk, aşırı kaygı ve gerginlik, öğrenme yaşantısının bireyin beklentilerini karşılamaması, hatalı zamanlama, eğitimde öğretmen merkezli öğretim stratejilerinin egemen olması, otokratik ve buyurgan öğretmen tutumları, aşırı şekilde standartlaştırılmış başarı ölçütleriyle öğrenci performansını değerlendirme anlayışı, eğitimde demokratik, katılımcı ve esnek bir öğretim yaklaşımından yoksunluk, öğretim yaşantılarının soyutluk ve karmaşıklık düzeyi, eğitim ortamının psikolojik ve fiziksel özellikleri, öğretim yaşantılarının amaçlarına uygunluk düzeyi, bazı öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlükleri (Aydın,1999, s. 131-132) sayılabilir.

Güdülenme: Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder. Güdüler genel olarak, içsel veya dışsal olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi buna örnek gösterilebilir. İçsel güdü ise, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir.

Güdü, organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak, güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir, kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler. Fakat okuldaki bütün konuların öğrencinin ilgisini çekmesi beklenemez. O halde öğrenciyi güdülemenin yolları nelerdir? Bu soruyu cevaplandırabilmek için, öncelikle güdülerin sınıflandırılmasından söz etmek gerekmektedir. Bu konuda çok çeşitli kuramlar mevcuttur. Bunlardan başlıcaları davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve sosyal öğrenme yaklaşımıdır (Selçuk, 2001).

Davranışçı yaklaşım, kuramcılarına göre, hayat varlık sürdürme savaşından başka bir şey değildir. İnsanda, yaşamına yönelmiş tehditlere karşı tepkide bulunmaya yönelik içgüdüler vardır. Bu tehditler belli bazı ihtiyaçlar biçiminde ortaya çıkar. Bu ihtiyaçlar, tatmine kadar organizmayı hareketli tutar.

Organizma pekiştirilen davranışı tekrar elde etme eğilimindedir. Sınıfta sorulan sorulara doğru cevap veren öğrenciler pekiştirildiğinde daha sonraki sorulara cevap vermeye güdülenir. Öğrencinin yaşına göre uygun pekiştireçler verilirse öğrenciler öğrenmeye karşı istek duyarlar. Böyle bir yaklaşım kolaylıkla anlaşılacağı gibi dışsal güdülenmeye dayalıdır. Öğrenci ödüle ulaşmak için kendi amaçlarını bir kenara bir kenara bırakıp ödül getiren amaçlara yönelebilir. Sonuçta, davranışlar ödül almak için yapılı hale gelir. Oysa öğrencinin içsel olarak kendisini pekiştirmesi ve kendi başına karar vererek uygun amaçlara yönelmesi daha uygun olacaktır. Diğer yandan, pekiştireçlerin etkili kullanılmaması güdülenmeyi zora sokacaktır. Örneğin, herkesin kolaylıkla ulaşabileceği pekiştireçleri sınıfa sunmak çok etkili olmayacaktır. Ya da tembel öğrencilere yüksek not aldıklarında ödül vaat etmek ulaşma ihtimalleri zayıf olduğu için fazla önemsenmeyecektir (Selçuk, 2001).

Bilişsel yaklaşım; Tolman ve Lewin'in öncülüğünü yaptığı "Beklenti Kuramına göre belirli bir eylemin bir amaca yönelik olduğu ifade edilir. Bilişsel yaklaşımların temelinde, bireyin sonuçlar hakkında bir fikre sahip olduğu inancı yatar. İnsan davranışlarının sonucuna ilişkin fikir sahibidir. Bu nedenle, bu sonuçlar arasında kendi gözündeki değerine göre bilinçli seçimler yapar (Arı, Üre, ve Yılmaz, 1999).

Bu yaklaşım davranışçı yaklaşıma karşıt görüşler içerir. Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda içsel etkenler ön plana çıkmaktadır. Bireyler dış uyarıcılardan ziyade, bu uyarıcıları yorumlama biçimlerine

göre tepkide bulunurlar. Davranışlar üzerinde, bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar etkili olmaktadır. Hoşlandığı bir dersin sınavına çalışan yorgunluğunu, açlığını ya da uykusuzluğunu fark etmeyebilir. Çünkü yeterli olan ve amaçlarını gerçekleştirme gibi ihtiyaçların etkisi altındadır. Öğretmenlerin ders esnasında merak uyandırma, kavramsal zıtlık oluşturma gibi öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını harekete geçirecek etkinliklerde bulunmaları gerekir. Ancak, bütün öğrencilerde içsel ihtiyaçların harekete geçirilmesi zorunludur.

Sosyal öğrenme yaklaşımı; davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini içerir ve yeni boyutlar ekler. Sosyal öğrenme kuramına göre, sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğimiz gibi, yalnızca içsel etkilerle de yönlendirilmeliyiz. Çevresel değişkenler ve bilişsel özelliklerle kadar, öz-yeterlilik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler. Davranışlar çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır. Bunlar;

- Bireyin amacına ulaşma beklentileri,
- Amacın birey için değeri,
- Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir (Selçuk, 2001).

İhtiyaç Kuramlarından Maslow'a göre, güdülenmenin temelinde ihtiyaçlar vardır. Maslow, güdüleri birincil ve ikincil güdüler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Birincil güdüler, organizmanın açlık, susuzluk gibi hayati ihtiyaçlarından kaynaklanır ve fizyolojik dürtüler olarak adlandırılır. İkincil güdüler ise, bireyin daha çok sosyal çevrede edindiği güdülerdir. Maslow, klinik gözlemlerine dayanarak ihtiyaçları bir sıraya koymuştur. Maslow'a göre o anda en çok ihtiyaç duyulan güdü en baskın olanıdır. Bir alt düzeydeki ihtiyaç giderilince, bir üst düzeydeki ihtiyacı giderici motiv önem kazanacaktır.

Yukarıda özet olarak verilen kuramlar ve bunların ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde güdülenme organizmanın belli gereksinimlerini karşılamak amacıyla eyleme geçmesi olarak kavramlaştırıldığından, öğrencinin öğrenme hedefleri konusunda bilgilendirilmesinin ne denli önemli bir etken olduğu anlaşılır. Çünkü insanın gereksinimleri, onun davranışlarına yön verir. Bu nedenlerle derslerin işlenişinin her aşamasında öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülemeleri önemli olmakla birlikte giriş aşamasında bir zorunluluktur. Çünkü öğrencinin öğrenmeye karşı istekliliği öğretimden istedik ve yeterli sonuçların elde edilmesinde önemlidir (akt. Tunçel, 2010).

Öğrenciler kendileri için anlamlı, önemli ve işe yarar olduklarına inandıkları uyanıcılara daha çok dikkat etmektedirler. Derste kazandırılmak istenen davranışlara öğrencilerin ihtiyaç duyduğunu onlara bildirme, bu davranışları kazandıkları takdirde kişisel ve mesleki yaşantılarında önemli başarılar elde edecekleri ve kendi yeterliklerinin artacağını onlara duyurmalıdır. Öğrencileri güdülemek için öğretmen, bu davranışları daha sonraki derslerde nasıl işe yarayacağını ya da yaşamlarında mutlu ve başarılı olmaları için neden gerekli olacağını, işlenecek konunun günlük yaşamdaki yerini belirtme (Sönmez, 2003), öğrencilerin ilgisini çekecek ve derse katılımını sağlayacak, bireyi öğrenmeye karşı istekli hale getiren bir başlangıç yapmalıdır (Sönmez, 2003; Hilgard ve Bover, 1974). Ders süresince öğrencilerin dikkatini sürdürmede en etkili faktör, öğrencilerin öğrenilen unsurların önemine ve kendilerine katkı getireceklerine inanmalarıdır. Önemli olarak algılananlar, önemsizlerden daha iyi öğrenilir ve hatırlanır. Çünkü öğrenci algısı odaklaşmada seçiciliği yönlendirir (Öztürk, 2001).

Gözden geçirme (hedeften haberdar etme): Popham ve Baker'e göre eğer öğretmen, öğrenci tarafından öğrenmenin gerisindeki amacın fark edilmesini kolaylaştırabilirse, öğrenci daha çok ve daha etkili bir biçimde öğrenecektir (akt. Tunçel, 2010, s. 88) Bu nedenle derste kazandırılacak hedefler bu basamakta öğrencilere duyurulur böyle bir tutum öğrenme için yol gösterici bir harita olarak iş görebilir. Ayrıca neyi, nasıl kazanacakları konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmaları, onların şüphelerini ortadan kaldıracağı için dersin kolayca ilerlemesine katkıda bulunabilir (Sönmez, 2003, s. 175). Dersin başında o derste ulaşılması beklenen hedeflerin açıklanması, öğrencinin ders sırasında hedeflerle ilgili olan ve olmayan bilgiyi ayırt etmesine yardım eder. Ayrıca dersin sonunda hangi bütüne ve düzeye ulaşabileceklerini görmeleri, dikkatlerini derse vermeleri ve öğretim faaliyetlerine olan katılımların daha da anlamlı hâle getirmeleri sağlanabilir. Bu yolla öğrenciler neyi kazanacaklarına ve neyi kazanmaları gerektiğine dair beklenti içine girerler. Beklentinin oluşması öğrenciyi konu dışına çıkmaktan kurtarır ve hangi bilgilerin seçilerek işlemek için kısa süreli belleğe gönderileceğine yardımcı olur (Fidan, 1986). Bu nedenle derste ulaşılması beklenen hedefler ne kadar iyi bir şekilde belirlenir ve öğrenciye duyurulursa, öğrencinin de hedeflenen bilgiyi seçmesi ve onun üstünde odaklanması o derece mümkün olur. Öğrencinin hedeften haberdar olması, tesadüfen edindiği bilgileri de hedefler doğrultusunda kullanmasını sağlar (Senemoğlu, 1998, s. 391).

Yeni öğrenmelerin oluşumu için gerekli uyarıcıları vermeden önce, yeni öğrenmeyle ilgili olan önceki öğrenmelerin kısa süreli belleğe (işleyen belleğe) geri getirilerek hatırlanması sağlanmalıdır. Böylece ön koşul öğrenmeler kullanıma hazır hâle getirildikten sonra yeni öğrenmelere geçilmeli, eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişkiler kurularak anlamlı öğrenme sağlanmalıdır. Bu aşamada öğrencilere konu içeriğinin ana hatları açıklanır. Bu açıklamalar öğrenciler için bir ön organize edici görevi görür. Ön organize edici derste sunulacak bilginin genel bir çerçevesini çizerek, konu ile ayrıntıların yerleştirileceği yapı oluşturulur. Böylece öğrencilerin bilgiler arasındaki ilişkileri kolayca görmeleri, yeni bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirmeleri ve sonuç olarak anlamlı öğrenmeleri mümkün olur (Senemoğlu, 1997). Yine bu aşamada öğretmen, önceki konularla ya da derslerle ilişki kurma, konu ile ilgili giriş davranışlarını gözden geçirme, daha önceden öğrenilenleri tekrar yoluyla pekiştirme gibi etkinlikleri yerine getirmelidir (Deryakulu, 1993; Gürbüz Türk, 1991; Fidan, 1986; Sönmez, 2003).

Geçiş: Bu aşamada dersin geliştirme bölümüne geçmeden önce, öğretmen tarafından düzenlenmiş olgu, olay, tablo, grafik, harita, anı, film, örnek olay, tartışma vb.lerinin aktarımı söz konusudur. Bu aktarım çeşitli uyarıcı ya da yönergelerle başlatılıp sürdürülebilir. Geçiş faaliyetleri derslere, konulara, kazandırılacak hedef ve davranışlara, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerine, öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu düzenlemede dikkat çekmede kullanılan unsurlar da kullanılabileceği gibi, önceki ders ve öğrenmelere ilişkin açıklama ve hatırlatmalar da yapılabilir (akt. Tunçel, 2010, s. 88).

2.1.1.2.Geliştirme (Gelişme- İşleniş)

Bu aşama öğretme-öğrenme sürecinin hedeflerine ulaşmayı sağlamaya dönük etkinliklerinin önemli bir kısmının gerçekleştirildiği, hedef-davranışlara ulaştırılan bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı ve uygulandığı bölümdür.

Bu bölümde öğretmen ipucu, pekiştireç, dönüt düzeltme yaparken, öğrenci katılımını sağlamaya çalışırken zaman ve araç-gereçleri planlarken, ölçme ve değerlendirme amacıyla araç hazırlarken kısaca eğitim durumu değişkenlerini işe koşarken hem hedef ve davranışlara hem öğrencilerin düzeylerine hem de eğitim biliminin temel ilkelerine uygun hareket etmelidir (Taşdemir 1990; Tunçel, 2010, s. 89).

Bu süreçte öğretmen; konunun ana çerçevesini oluşturma ve kısaca açıklama, konuyu işlerken öğretim ilkelerini kullanma (bilinenden bilinmeyene, basitten

karmaşığa vb. doğru aşamalı bir yol izleme), konuya ve amaca uygun yöntem ve teknikler kullanma, uygun araç-gereç kullanma, düşündürücü sorular sorma, uygun örnekler verme, önemli ve kritik noktaları belirtme, doğru tepkileri pekiştirme ve eksikleri tamamlama, yanlışları düzeltme yeri geldiğinde ipuçları verme, zamanı etkili kullanma gibi öğretim görevlerini yerine getirmelidir (Bilen, 2006; Corkil, Bruning ve Glover, 1988; Deryakulu, 1992; Gagne ve Glaser, 1987, Gürbüzürk, 1991; Hilgard ve Bower, 1974; Fidan, 1986, Sönmez, 2003).

2.1.1.3. Ders Sonu (Kapanış)

Dersin işlenişinin üçüncü ve son aşamasında ders ya da ünite işlendikten sonra yapılması planlanan etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler özet, tekrar güdüleme, sonuç ve değerlendirme aşamalarını içerir. Bu aşamalarda öğretmenin derste öğrenilenleri bir sonuca bağlaması, değerlendirmesi, eksik ve yanlışlar varsa düzeltmesi, kalıcılığı sağlamaya hizmet eden etkinliklere yer vermesi gerekir. Bu etkinlikler daha çok tartışma soruları, gezi, gözlem, deney, özet çıkarma, üretme gibi bilinen ve öğrenilen konulardan hareketle bilinmeyeni bulmaya yönelik olabilir. Bireysel çalışma ve araştırma projelerine de bu aşamada verilebilir. Son aşamada, öğrenme ürünlerini değerlendirmek için bir ölçme işlemine gidilmesi, öğrenmelerin kalıcılığı ve niteliği konusunda dönüt sağlamak amacıyla gereklidir (Tunçel, 2010, s. 89). Bu etkinliklere paralel olarak bu aşama kendi içinde özet, tekrar güdüleme ve değerlendirme olmak üzere alt evrelere ayrılmaktadır.

Özet(leme): Dersin geliştirme aşamasındaki ara özetlerde yardımcı noktalar vurgulanırken ders bitimindeki son özetleme ana noktayı açıklayıcı olmalıdır. Bu aşamada yapılacak olan özetle ana ve yardımcı noktaların tekrarı öğrenciye kazandırılması düşünülen davranışların pekiştirilmesini, varsa öğrenme eksikliklerinin tamamlanması ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlayabilir. Böylece gözden geçirme aşamasında yapılan hedeften haberdar edici çalışmalarla öğrencinin öğrendikleri arasında anlamlı bağlantılar kurmasına da fırsat hazırlanmış olur.

Tekrar Güdüleme: Dersin sonunda öğrenciyi tekrar güdülemenin amacı öğrencilerin öğrenmeye karşı olan ilgilerinin devamını sağlamaktır. Bu aşama aynı zamanda, öğrencilerin kendilerine derste kazandırılmaya çalışılan davranışların önemini bir kez daha görebildikleri bir aşama özelliğini de gösterir. Öğretmen bu aşamadaki güdüleyici çalışmaları söz konusu durumlar için bir fırsat olarak görebilmeli, sonraki öğrenmelerle bugünkü öğrenmeler arasında öğrenebilme özellikleri bakımından ön

koşulluluk ilişkisi tekrar güdülemeye dönük çalışmalarda bu noktanın yeterince vurgulanmasına dikkat etmelidir.

Değerlendirme: Öğretmen öğretim faaliyetlerinin sonunda mutlaka değerlendirme çalışmalarına vermelidir. Çünkü öğretmen ancak değerlendirme etkinlikleriyle öğretimin amaçlarına ne kadar ulaşıldığı, ulaşmamışsa bu duruma etki nedenleri ortaya çıkarılabilir. Bu uygulama sonucunda öğretmen öğrencilerde davranış değişikliğini belirlemeli, gözleyebileceği öğrenme eksiklik ve yetersizliklerini tespit etmeli, düzeltici ve tamamlayıcı çalışmalara yer vermeli aynı şekilde öğrencilerde gördüğü uygun ve yeterli nitelikteki davranışlara uygun nitelikte tepkilerde bulunarak değerlendirme sonuçlarından öğretimi biçimlendirmede yararlanmalıdır (Deryakulu, 1992; Fidan, 1986; Sönmez, 2003; Tekin 1993),

2.1.2. Öğretim Sürecini Düzenleme Yaklaşımları

Giriş, geliştirme ve kapanış olarak ifade edilen öğretim sürecinin bu aşamalarının her birinde amaca ulaştırıcı, katılımı sağlayıcı ve öğrenmenin niteliğini artıran farklı etkinliklerin yapılması gerekir. Bu etkinliklerin taşınması gerekli nitelikler ile gerçekleştirilmesinde öne çıkarılan özellikler; öğrenme ve öğretme kuramları, eğitim felsefeleri, fiziki koşullar ve imkânlar, öğretmenlerin özellikleri vb. başta olmak üzere çok çeşitli faktörlerden dolayı öğretim sürecini düzenlemede kullanılan farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

2.1.2.1. Başlıca yaklaşım türleri ve özellikleri

Gültekin (2005, s. 56-58), öğretme-öğrenme sürecinin önemli değişkenlerinden biri olan öğretme yaklaşımlarını, en geniş anlamda öğretmenin öğrencinin öğrenmesine katkı getirmek amacıyla izlediği genel yol anlamında kullanmaktadır. Bir başka deyişle öğretme yaklaşımı, “amaçlara ulaşmak için öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmede benimsenen genel yol” olarak tanımlanabilir. Yaklaşım kavramının “yol” sözcüğünü içermesi, çoğu zaman yaklaşımla birlikte kullanılan yöntem kavramını da gündeme getirmektedir. Yöntemle benzer anlama gelmesine karşın yaklaşım kavramının, yöntemi de içeren daha kapsamlı bir yol olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretme-öğrenme sürecinin (eğitim durumlarının) düzenlenmesi, çok değişik yöntem ve tekniklerle çok sayıda araç-gereçlerin eşgüdümlü olarak kullanılmasını içermekte ve öğretme yaklaşımlarının belirlenmesi, kullanılacak yöntem ve tekniklerle araç-gereçlerin seçimine yardım etmektedir. Bu açıdan bakıldığında çoğu kaynaklarda öğretme yaklaşımları öğretim yöntemleri ile

ilişkilendirilmekte, yöntemlerin seçilmesini kolaylaştıran genel (temel) yol olarak ya da yönteme ulaşmak için öğrenme etkinliklerinin sıralanması biçiminde de tanımlanmaktadır.

Öte yandan öğretme yaklaşımları öğrenme yaklaşımları ile ilişkilendirilmekte, öğrenme yaklaşımlarının, çocukların çevresinde duyu organlarına gelen uyarımlar kısa süreli belleklerine, oradan da uzun süre kullanılabilmesi için uzun süreli belleğe geçmesini sağlayan işlemlerin çocuğa uygulanması etkinliği olarak da betimlenmektedir. Öğretme yaklaşımı, öğrenme ortamı ve çevresinin çocukların öğrenme gereksinimlerine uygun duruma getirme yoludur. Bir başka deyişle içsel bir süreç olan öğrenme, dışsal etkinliklerle de desteklenmelidir. Öğretme yaklaşımları bu dışsal etkinliklerin düzenleniş biçimiyle ilgilidir. Ancak sonuçta amaçlanan öğrenmenin gerçekleşmesidir. Bu bağlamda, öğretme yaklaşımı yerine öğrenme yaklaşımı kullanılabilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde hangi yaklaşımın kullanılacağına karar verirken, öncelikle çocuklara kazandırılması gerekli olan davranışlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanında çocukların gelişim düzeyleri ve gereksinimleri de dikkate alınmalıdır. Ayrıca, öğrenme ortamındaki fiziksel koşullar ile zaman ve maliyet öğeleri de hesaba katılmalıdır. Öğrenci grubunun büyüklüğü de yaklaşım seçimini etkileyen diğer bir etkidir. Kısaca öğretmen, öğrenen özelliklerine, çocuk sayısına, çocuğa kazandırılacak davranışın niteliğine, zaman araç-gereç vb. etkenleri göz önünde bulundurarak en uygun yaklaşımı seçer ve kullanır (Recce ve Walker, 1997, s. 124; akt. Gültekin 2005).

Öğretme-öğrenme sürecinde çok sayıda ve değişik öğretme yaklaşımından söz edilmektedir. Çeşitli araştırmacılar değişik isimler altında birbirinden farklı ya da birbirine benzer yaklaşımlar ortaya koymaktadırlar (Sözer, 2000, s. 99). Örneğin Womack (1989) öğretim yaklaşımlarını sunuş, gösteri, inceleme ve bireyselleştirme olarak sınıflarken; Muth ve Alvermann (1999) Tablo 2.3'de görüldüğü gibi öğretme yaklaşımlarını öğretmen merkezli, öğretmen destekli, akran destekli ve öğrenci merkezli olmak üzere dörtlü bir sınıflama yapmaktadır.

Tablo 2.3.

Muth ve Alvermann'ın (1999) Öğretme Yaklaşımlarını Sınıflandırması (Gültekin, 2005)'den uyarlanmıştır.

| Öğretmen Merkezli Yaklaşım | Öğretmen Destekli Yaklaşım | Akran Destekli Yaklaşım | Öğrenci Merkezli Yaklaşım |
|----------------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Anlatım | Alıştırma ve uygulama | Rol yapma | Tekrar yaklaşımı |
| Gösteri | Buluş yoluyla öğrenme | Akran öğretimi | Anlamlandırma yaklaşımı |
| Tekrarlama | Beyin Fırtınası | Karşılıklı öğretim | Örgütlenme yaklaşımları |
| | Tartışma | İşbirliğine dayalı öğr. | |

Reece ve Walker (1997) öğretim yaklaşımlarını büyük grup, küçük grup ve bireysel olmak üzere Tablo 2.4' de görüldüğü gibi üç grupta toplamıştır.

Tablo 2.4.

Reece ve Walker (1997) Öğretme Yaklaşımlarını Sınıflandırması Gültekin, 2005)'den uyarlanmıştır.

| Büyük grup | Küçük grup | Bireysel |
|-----------------------|------------------|-------------------------|
| Anlatım | Seminer | Proje |
| Gösteri | Oyunlaştırma | Ödev |
| Takım (ekip) öğretimi | Beyin Fırtınası | Akademik danışmalık |
| Tartışma | Vızıltı grupları | Açık (uzaktan) öğrenme |
| Video | Çevre gezisi | Özel (birebir) öğretim |
| | Benzetim | |
| | Örnek olay | |

Tok (2008, s. 138), tarafından öğretim yaklaşımları öğretmen merkezli öğrenciye merkezliye doğru olacak şekilde doğrudan, tümevarımsal, sosyal ve bağımsız öğretim yaklaşımları olarak sınıflandırılmıştır.

Bu sınıflamaya göre doğrudan öğretimde, öğretmenler, öğrencilere öğrenilecek kavram ya da becerileri anlatırlar ve öğrencilerin öğrenmesine rehberlik edecek doğrudan öğretim, sunumlar, gösteriler, sorular, anlatımlar, göz gezdirme, uygulama ve ev ödevi gibi birçok öğretimsel etkinliği düzenlerler (Tok, 2007, s. 138). Ayrıca Senemoğlu'nun (1997, s. 494) Rosenshine, Good ve Slavin'den aktardığına göre

doğrudan öğretim ilkelerini şöyle özetlenmiştir: Doğrudan öğretim, öğretmen merkezlidir. Öğrenciye sunulacak materyallerin yapılandırılması ve aşama aşama öğrenciye sunulduğunda öğretmen etkindir. Ders akademik odaklıdır. Öğrenciye kazandırılacak hedefler, hedeflere ulaştırılacak etkinlikler, etkinlikler için ayrılan zaman bellidir. Öğrencinin performansı izlenir ve öğrenciye anında dönüt verilerek yönlendirilir. Öğrencinin yeteneklerine uygun materyal seçimi ve öğretimin basamak basamak ilerleyişi öğretmenin kontrolünde olmakla birlikte, etkileşim otoriter değildir. Öğrenci katılımı önemlidir (akt. Senemoğlu 1997, s. 494).

Tümevarımsal öğretim, öğrencilerin kavram ve genellemeleri keşfetmelerine yardım eden bazı buluş etkinliklerini kapsar. Öğretmenler, öğrencilerin kavramları kazanmalarına yardım edecek olan kavram öğrenme, araştırmalar, projeler, raporlar ve problemler gibi stratejiler uygularlar. Sosyal öğretim, öğrencilerin birlikte bilgi ve beceri toplamalarına, işlemelerine ve öğrenmelerine yardım edecek yollar kullanılır. Öğretmenler bilgi aktarmaktan çok kolaylaştırıcı rolündedir. Örneğin, tartışmalar, kubaşık öğrenme, paneller, tartışmalar, rol oynama ve problemler bu tür öğretim yaklaşımlarındandır. Bağımsız öğretim, daha az öğretmen yönlendirmesiyle öğrencilerin içeriği bağımsız şekilde kazanmalarına izin verilir (Tok, 2008, s. 138).

Weston ve Cranton (1986) öğretim yaklaşımlarını, öğretmen merkezli yaklaşım, etkileşime dayalı, bireyselleştirilmiş ve deneyimsel olmak üzere dört grupta ele almıştır. Öğretmen merkezli yaklaşımda, bilginin öğrencilere taşınması bakımından birincil öneme sahip etken öğretmendir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim "öğretmenden öğrenciye" olacak şekilde tek yönlüdür. Bu yaklaşımda anlatım, soru-cevap ve gösteri yöntemleri ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Etkileşime dayalı yaklaşım, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle girdikleri etkileşime ve tartışmalara dayalıdır. Bireysel öğrenme yaklaşımı ise, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarında öğrenmelerinin gayet doğal olduğu gerçeğini ve bu öğrencilere verilecek acil geri bildirimlerin, öğrenme sürecini kolaylaştırıcı olduğunu kabul eder. Programlı öğretim, modüler öğretim ve bilgisayarlı öğretim bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımında kullanılan öğretim şekilleridir. Deneyimsel öğrenme yaklaşımı ise yukarıda kısaca açıklanan diğer 3 yaklaşımı kapsayabileceği gibi yarattığı gerçek durumlar ve ortamlarda öğrenmeyi sağlaması bakımından diğerlerinden ayrılır. Alanda öğretim / alan gezisi ve klinik yöntem, laboratuvar yöntemi, rol oynama yöntemi, canlandırma yöntemi ve beceri kazanmada tekrar yöntemi bu yaklaşımda kullanılacak yöntemler arasındadır (akt. Gündoğdu 2007).

Yukarıdaki sınıflamaların dışında Callahan, Clark ve Kellough (1995), öğretim yaklaşımlarını çocuk merkezli ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımları olmak üzere iki başlık altında sınıflamaktadırlar (akt. Gültekin 2007).

2.1.2.2. Öğretmen Merkezli Öğretim Uygulamaları Ve Özellikleri

Girdi, işlemler, çıktı ve değerlendirme öğelerinden oluşan açık bir sistem özelliği gösteren eğitim, yukarıda sözü edilen öğretmen merkezli uygulamaları ile “kapalı sistem” özelliği göstermektedir. Eğitimde girdilerin önemi kabul edilmekle birlikte, girdilerin niteliklerini artıracak bir faaliyet söz konusu olmamaktadır. (Sönmez, 2003)

Öğretmen merkezli eğitim uygulamalarında öğretmen, okul ve okulun öğretileri merkeze alınmakta, öğrenci ise edilgen bir role sahip olmaktadır. Öğrenciye bilgiler "bu böyledir, böyle olduğu için öğrenmeniz gerekir, niye öğrendiğinizi sormayın" yaklaşımı içinde sunulmaktadır. Öğrencide verilen her bilginin doğru olduğu ve sorgulanmaması gerektiği duygusu yaratılmaktadır (Özer, 1996, s. 3). Başka bir deyişle bu anlayışta öğretmenin akla gelen ilk işlevi ise ders anlatmasıdır. Öğretme-öğrenme sürecinin, öğretmenin belli bilgileri aktarması, öğrencilerin de bu bilgileri edilgin bir biçimde almasından ibaret olduğuna inanılmaktadır (Açıkgöz, 2009, s. 7). Ezberciliğin ve belleğe kayıt etme becerilerinin ön plana çıktığı bu öğretim yaklaşımının temelini oluşturan kuramlara göre “öğrenme” bilginin daha sonra kullanılmak üzere depolanmasıdır. Ders bilgi odaklıdır. Az zamanda çok bilgi verilir (Pehlivan, 2004, s. 6).

Bu özelliklerinin yanı sıra eğitim faaliyeti öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi aktarımı şeklinde olmakta, öğretmen öğrenciden katılım istememekte, sessizce dinlemeleri öğretim için öğretim için uygun ortam olarak görülmektedir. Geleneksel anlayıştaki eğitimde öğrencilerin zihni adeta boş bir tahta gibi görülmekte ve Öğrencilere derste düşündürücü aktiviteler sunulmamakta, ders kitapları ve burada sunulan bilgiye sıkı sıkıya bağlı kalınarak dersler bu şekilde işlenmektedir (MEB; 2008). Sosyal etkileşim yok denecek kadar az olduğu için öğrenci sormak istediği bir şey olduğunda ya da düşüncesini söylemek istediğinde kendisini dinleyecek kimse bulamayabilir. Bu tür uygulamalar öğrencilere bağımsız düşünme, bağımsız hareket etme fırsatı vermediğinden geleneksel öğretim toplumsal gereksinimlerine de ters düşmektedir (Açıkgöz, 2009, s. 33-34).

Özetle öğretmen merkezli eğitimi öğretmen açısından; öğretme-öğrenme sürecini tüm öğeleriyle kendi başına organize ettiği ve yürüttüğü, bilgileri öğrencilere tek

yönlü sözel iletişimle kendisini sessizce dinleyen öğrenciye sunduğu ya da ilettiği, öğrencinin katılımını istemediği ya da gerek duymadığı, öğrencileri harekete geçiren, düşündürülen etkinliklere pek yer vermediği uygulamalar olarak tanımlanabilir.

Bu anlayışı öğrenci açısından ele aldığımızda ise öğrencinin; öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla tek iletişim kaynağına (öğretmen ya da ders kitabı) bağlı ve bu kaynaktan tek yönlü (sadece dinleyerek / sadece okuyarak) alıcı olduğu; katılım ve çok yönlü sosyal etkileşim bulamayan; sunulan bilgileri ezberleyen, istendiğinde aynen tekrar eden birey olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu koşullardaki öğretim uygulamaları sonunda da bireyler; düşünemeyen ya da tek boyutlu düşünen, karar veremeyen, risk alamayan, problem çözemeyen, bağımlı, her davranışında onaylanma isteğinde olan ve kendini ifade edemeyen vb. gibi olumsuz özelliklere sahip olmaktadır.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde ülkemiz, öğretim yöntemleri açısından içler acısı bir durum içindedir. Dikte ettirmekten, kitabı açtırıp okutmaya kadar bir sınıfta yapılabilecek en kötü etkinlikler öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Kullandığımız edilgin ve etkileşimli öğrenme yöntemlerinin, karmaşık olmayan ve çoğu zaman ezberlediklerini tekrarlamayı gerektiren işlerle, öğrenenlere düşünme ve zihni kullanma fırsatı vermediği; beyni geliştirmek bir tarafa onun doğal bilgi işleme kapasitesine de zarar verdiği unutulmamalıdır (Açıkgöz, 2009, s. 3-6). Ayrıca bu öğretim uygulamalarının doğurduğu sorunların başında öğretilen bilgilerin kalıcı olmaması, sınavlar için ezberlenip daha sonra hızla unutulması ve öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelecek yaşamlarında etkin biçimde kullanmıyor olmasıdır (Deryakulu, 2000, s. 53). Bu çerçevede Barkholz ve Homfeldt (1996), öğretmenler arasında geleneksel öğretimin başarısına ilişkin olumsuz yargıların bulunduğunu ortaya koymaktadır (akt. Tonbul, 2004).

2.1.2.3.Öğrenci Merkezli Öğrenme Uygulamaları Ve Özellikleri

Öğretmen merkezli anlayıştan kaynaklanan ve yukarıda sadece birkaçı verilen bu tür sorunlar eğitimcileri daha etkili ve verimli öğretim uygulamalarını geliştirmek için arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlar doğrultusunda eğitim bilimlerinde, öğretme-öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler sonucunda bilgi kazanma amaç olmaktan çıkmıştır. Çünkü Senemoğlu'na, (2002, s. 93) göre günümüz dünyasında eğitim, insanı bilgiyle donanık değil, kendisinin öğrenmesini sağlayan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmenin sadece aktarılan bilginin olduğu gibi alınması olmadığı ortaya çıkmıştır. Organizma yaşamını sürdürebilmek

için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizmaya bu esnekliği ise, ancak öğrenme süreci sağlayabilir. Bu nedenle çağdaş yaklaşımlar, geleneksellerin aksine öğrenciyi merkeze almaktadır. Çağdaş yaklaşımın benimsendiği eğitim anlayışında, öğretmen hangi konuyu anlatırsa anlatsın öğrencilerin bir takım yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmayı amaçlayacaktır. Bu tür öğretimde öğrencinin bilgiyi sadece ezberlemesi değil, kullanması ve yeni bilgi üretmesi, yani düşünmesi amaçlanır (Özden, 2005, s. 7).

Bu açıdan günümüzde eğitimin temel hedeflerinin, insanın nasıl öğreneceğini, öğrendiklerini nasıl anımsayacağını, nasıl düşüneceğini, kendisini öğrenmeye nasıl güdüleyeceğini ortaya koymak, şeklinde yön değiştirdiğini görmekteyiz. Bu hedeflerin de, kendi düşünme süreçlerini işe katarak elde edilebileceği vurgulanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Çünkü eğitimde önemli olan, öğrencinin ipuçlarını kendi kendisine bulmasına olanak verecek stratejileri kazandırmaktır. Böylece, öğrencinin kendi kendisine öğrenen ve bağımsız düşünen bir birey olması sağlanabilir (Gagne ve Driscoll, 1988, s. 35).

Yukarıda bir kısmı sıralanan nedenlerden dolayı da artık bugün "en önemli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme olmuş, bireylerin neyi, nasıl öğreneceğini bilmesi önem kazanmıştır. Bu nedenle de bireyin her şeyden önce kendisini tanıması, bilişsel süreçlerinin farkında olması ve öğrenmeyi yönlendirmesi gerekmektedir. Bunu geliştirebilmek için ileriye planlamak, güçlük yaratan kaynakları belirleyebilmek için kendi davranışını izleme, kontrol etme, değer biçme, yenileme ve kendini test etme gibi anlamayı izleme ve yönetme stratejilerini bilmesi gerekmektedir (Saban, 2000).

On beşinci Milli Eğitim Şurası raporunda ders konusu ve öğretim yöntemlerinin "bilgiyi aktarma yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama yorumlama ve uygulayabilme olanağı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak" şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (MEB, 1996). Çünkü öğrenme, bilgilerin günlük yaşama aktarılabilmesi, davranışa ve ürüne dönüştürülmesi, sorunların çözümünde kullanılabilmesi, toplumun geliştirilmesi, yeniden oluşturulması ve yaratılmasında kullanılabilmesidir. Bu tür bilgiyi, bireyin ancak kendisi özümleyebilir, içselleştirebilir, yapılandırabilir, daha sonra da davranışa ve ürüne dönüştürebilir. Bu da, bir başkasının öğretmesiyle değil, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımıyla olanaklıdır. Bu nedenle, öğrenci öğrenmeyi öğrenmek ve öğrenme sürecine birçok yönden ve etkin olarak katılmak zorundadır. Bu uygulamaların gerçekleştiği süreçte öğretim elemanının sınıftaki rol

ve sorumlulukları değişmektedir. Bu değişimler sonucu öğretim elemanı, bilginin kaynağı ve otoritesi olmaktan çıkmaktadır. Bilgiyi sunan kişiden, öğrenme süreçlerini teşvik etmeye, gruplar ve sınıf arasındaki etkileşimi yönlendirmeye ve eşgüdümlemeye doğru bir değişim yaşanmaktadır (Raelin, 1997; akt. Tonbul,2004). Bu tür uygulamaların gerçekleştirildiği öğretme-öğrenme süreci öğrenci merkezli olarak nitelendirilmektedir.

Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenciler; neyi nasıl öğreneceklerini belirleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirmede söz sahibidir. Öğrencinin, öğrenme sürecine aktif ve sorumlu katılımcı olmasını gerektiren (<http://en.wikipedia.org>), bu tür uygulamalarda; öğrenciler araştırmaları için bilgi kaynaklarını kendileri kullanırlar. Değişik kaynaklardan bilgiyi bulma, toplama ve bu bilgileri düzenlemek için öğrenciler ve öğretmenler oldukça fazla çaba gösterirler. Öğrencilerin bilgilerini örgütlemeleri ve sunmalarına önem verilir. Öğrenciler projelerinde bireysel ve grup sorumluluğu taşırlar. Her öğrenci farklı konuda ama birbiriyle ilgili ve grup projesine katkıda bulunacak biçimde çalışır. Öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunurlar, bilgileri paylaşırlar ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar (Ward ve Tiessen, 1997, s. 22). Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri olarak da aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, endüktif öğretme ve öğrenme, yapılandırmacılık, çoklu zekâ, sorgulamaya dayalı öğrenme, vaka-tabanlı öğretim, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme öne çıkmaktadır (<http://www4.ncsu.edu>.)

Yetiştirilecek bireylerin özellikleri ne olursa olsun, “eğitimin başarısında sistemin en temel ögesi olan öğretmen unsurunun önemli bir yer tuttuğu”, eğitim bilimcilerin tümünün üzerinde birleştiği bir görüştür. Çünkü eğitimin etkili olabilmesi, amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Çeliköz, 2003, s. 379). Bu nedenle öğretme-öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenin geçmiş yaşantıları ve almış olduğu hizmet öncesi eğitim önemli bir yer tutmaktadır (Stronge, 2002). Dolayısıyla öğretmen, hizmet öncesi eğitim sürecinde meslek hayatında gerekli olacak bilgi ve becerilerin teorik bilgilerini kazanırken, diğer yandan planlama uygulama ve değerlendirme süreçlerini yönetebilecek yeterliliğe de sahip olması gerekir. Bu amaçla eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler farklı öğretim yaklaşım, ilke, yöntemlerinin uygulanışını gözlemeli ve uygulamalıdır. Bu süreçte öğretmen adayları, bir taraftan öğretmenlerinin yöntemlerini, taktiklerini ve stratejilerini izlerken diğer

tarafından da kendi öğretim yaklaşımları ve inançları şekillenir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010).

Ülkemizde öğretmen adayları, okulöncesi, ilk, orta ve lise gibi örgün eğitim sürecinde ve dersane, kurs, özel ders gibi örgün olmayan ancak eğitimin birebir içinde olan birbirinden farklı birçok öğretmenle ve bir o kadar farklı öğretme süreciyle etkileşim içinde bulunmaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının bu süreçte etkileşimde bulunduğu öğretmenlerden öğrendikleri dışında “öğretmen kimdir?”, “öğretmen neler yapar” vb. gibi sorulara cevap bulmuş, öğretmenlik mesleği ile ilgili hatırı sayılır bilgi ve birikime sahip olarak eğitim fakültelerine geldiği söylenebilir. Hatta bu öğrenciler farkında olarak ya da olmayarak modelleme yoluyla etkileşimde buldukları öğretmen tiplerini, anlayışını, davranışlarını vb. özellikleri eğitim fakültelerine girişte beraberinde getirmektedir. Bu özellik öğretmen adaylarının öğretmenlik hakkındaki hazırbulunuşluk seviyelerini yükselten önemli etkenlerden biridir.

Öğretmen adayları eğitim fakültesinde de öğretim elemanlarının davranış ve öğretim yaklaşımlarının önceki öğretmenlerinden farklı olmadığı sonucuyla “herkes nasıl yapıyorsa ya da bugüne kadar öğretmenler bize nasıl davrandıysa, öyle anlatırız, öğretiriz vb.” gibi düşüncesine sahip olmaktadır. Bu düşünce ile öğretmen adayları eğitim fakültelerinde kendi mesleki gelişimlerini sağlama, yeni ve kendine özgü bir öğretmen kimliği oluşturma çabasına girmeden, sadece mezun olmayı ve KPSS’den başarılı olmayı sağlayacak kadar bilgiyi almayı (daha çok ezberleme yolunu kullanarak) ve kazandığı bilgi ve becerileri mesleki hayata taşıma beklentisi ve kaygısı olmadan mezun olmaya çalışmaktadır.

Eğitim fakültesinde de öğretmen merkezli etkinliklerin yukarıda sıralanan olumsuz koşullarıyla yetiştirilmeye devam edildiğinde yetiştirilen öğretmenler eğitim sisteminin ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine, geliştirilmesine bugüne kadar olduğu gibi katkı getiremeyecek tam aksine sorunların büyümesine yardım edecektir. Böylece öğretmen, eğitim fakültesinde şekillendiremediğimiz, öğrenmeden öğretmeye çalışan bireyler olmaya devam edecektir. Bu süreci ve ürünlerini düzeltmek için öğretim elemanları yetiştirdikleri öğretmenlerin meslek hayatlarında başka insanların yetişmelerinde, onların şekillenmesinde en etkili kişiler olacaklarının bilincinde olarak hareket etmelidir. Çünkü öğretim elemanları yetiştirdikleri öğretmenlerin meslek hayatlarında yetiştirecekleri her bir insanın bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlarda sahip oldukları yeteneklerini, kişilik ve mesleki gelişimlerini her yönüyle ve bütüncül olarak sağlamak için hizmet edebilme

sorumluğuna ortaktır. Bu çerçevede öğretim elemanları öğretmen eğitimi sürecinde eğitim fakültelerinde gerek gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri ile gerekse etkili öğretmen davranışlarıyla öğretmen adaylarına model oluşturmalarıdır.

Bir başka deyişle öğretmenler bir yeniliğin gerektirdiği becerileri kazanmadıkça hiçbir yenilik okullara yerleşmez. Yeniliklerin uygulanması için; a) öğretmenlerin yetiştirilmesi, b) yetiştirme çalışmalarının ilgili konuda uzmanlaşmış uzman yetiştiriciler tarafından yapılması ve c) okulun amaçlanan yeniliğin özelliklerine ve öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine ve öğretmen yetiştirmenin inceliklerine uygun olarak tasarlanmış programların uygulanması gerektiği söylenebilir. Aksi takdirde öğretmenler yenilikleri uygulama becerilerini kazanamadıkları gibi daha sonra böyle programlara katılmayı istemez duruma geleceklerdir (Açıkgöz, 2009, s. 270).

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen görev, sorumluluk ve rolleri yerine getirebilmeleri onların iyi şekilde yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır (Özdemir, 2003, s. 379). Çünkü öğretmenlik mesleği, özel ihtisas gerektiren bir uzmanlık mesleğidir. Bu nedenle öğretmenlerin bu mesleği yerine getirebilmeleri için, bilgi, beceri ve tutumlar açısından belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi öğretmenlik mesleğini tanımlarken, öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamakta ve öğretmenler için gerekli yeterliklere işaret etmektedir. Aynı kanunun 45. maddesi bu üç alandaki yeterlikleri belirleme yetkisini Milli Eğitim Bakanlığına vermektedir. Bu yetki çerçevesinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulunca da uygun bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığının 12 / 07 / 2002 tarih ve 2741 sayılı makam onayı ile yürürlüğe konulan öğretmen yeterlikleri; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde kullanılmak üzere belirlenmiştir (MEB, 2002). Bu çalışma kapsamında öğretme yeterlikleri; genel kültür, özel alan ve eğitim-öğretim yeterlikleri olmak üzere üç temel alanda tanımlanmış; bu alanlardan ilk iki boyutu olan genel kültür ve özel alan boyutlarının çerçevesi çizilmiş, öğretim sürecinde nasıl işe koşulacağına işaret edilmiştir. Öğretmenin eğitime-öğretme yeterlikleri ise 14 ana başlık altında verilmiştir.

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve

eğitme-öğretme becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne/irdelenmesine katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır.

Özel alan bilgisine sahip olan bir öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlar ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratır. Bu bağlamda, öğretmen, öğrettiği alanın belli başlı kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir. Bir bilgiye ait kavramsal çerçevenin öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediğini anlar. Öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir; alanın okul çapında uygulanan program içindeki yerini anlar.

Eğitim-öğretim alanında kazanılan bilgi ve beceriler ile öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinmelerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğretim sürecinde öğrencileri ve sınıftaki grupları etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendirir, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi öğrenme sürecinin niteliğini yükseltmesi beklenmektedir.

Öte yandan, bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişimler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreci içinde bulunmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen, öğrenmeyi öğrenmeli ve öğrencilerine de öğrenmeyi öğretmelidir. Öğretmen, öğrencileri düşünmeye, olay ve olguları eleştirel bir gözle değerlendirmeye, farklı görüşleri hoş görmeye özendirmelidir (MEB, 2002).

MEB (2006) tarafından da öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini ise;

- Kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğrenme ve öğretme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul-aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi olarak yedi alt boyutta belirlenmiştir (MEB, 2006).

Öğretmenden beklenen bu yeni rollerin ve yeterliliklerin geliştirilmesi için, öğretmen eğitimi programlarında yeni gelişmeler doğrultusunda değişiklik yapılması gereği ortaya çıkmıştır (YÖK ve Dünya Bankası, 1998). Öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesi görevini üstlenen yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarının kapsamı incelendiğinde de öğretmenlerin yukarıda belirtilen “genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisine yönelik bilgi ve becerilerinin

kazandırılmasına yönelik olarak, bu alanlardaki derslerin ağırlıklarının özel alan bilgisi derslerinin %50-60; Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %25-30 ve Genel Kültür derslerinin %15-20 oranında yer aldığı görülmektedir (Şişman, 2006).

Toplumların iyi yetişmiş nitelikli bireylerle gelişimlerini ve devamlılığını sağlama amacıyla her toplum için yukarıda açıklanmaya çalışıldığı gibi öğretmen eğitimi tartışmasız bir öneme sahiptir. Bu önemi gereği değişimlerle hem mücadele edebilecek hem de yeni değişimlere yön verebilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim bilimlerinde diğer alanlarda ortaya çıkan yeni anlayış ve ilkelere öğretmen eğitiminde yer verilmesi gerekir. Böyle bir gerekliliğin sonucu olarak MEB ve YÖK ortaya koydukları öğretim programları, yasal dayanaklar ve yeterlikler ile bu değişimlere ayak uydurma çabası içinde beklentilerini belirlemiştir. Eğitim Fakülteleri de bu beklentileri karşılayacak yeterliklere sahip öğretmen yetiştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bizim çalışmamızın amacı da eğitim fakültesindeki öğretim elemanları bu çizilen çerçeveye ve beklentilere öğretmen yetiştirme sürecinde düzenledikleri öğretim etkinlikleriyle ne kadar hizmet ettiklerini ve bu sürecin öğretim elemanları nasıl daha etkin kullanılabileceğini belirlemektir. Bu konuyla ilgili daha önce yurtiçi ve yurtdışında yapılmış bazı çalışmalara ulaşılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

2. 2. İlgili Araştırmalar

Baetena, Struyvenb ve Dochya (2013) Student-centred Teaching Methods: Can They Optimise Students Approaches to Learning in Professional Higher Education? İsimli çalışmasında farklı öğrenme ortamlarında öğrenme yaklaşımlarındaki dinamikleri incelemektedir. Sonuçlar öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin öğrenmelerini derinleştirdiği düşüncesinin tersine çıkmıştır. Aksine, öğrenci merkezli eğitim öğrencileri yüzeysel bir yaklaşıma itmektedir. Çalışma 2 dersler ve probleme dayalı öğrenmeden oluşan karışık öğrenme ortamlarının, ders ve probleme dayalı öğrenmelerin ayrı ayrı kullanıldığı öğrenme ortamlarıyla karşılaştırarak, öğrenme yaklaşımlarını zenginleştirip zenginleştirmediğini incelemiştir. Sonuçlar; derin ve stratejik yaklaşımın aşamalı uygulanan probleme dayalı öğrenme çevresinde aynı seviyede kalırken; ders tabanlı, probleme dayalı ve dersler ve probleme dayalı öğrenmenin sırayla kullanıldığı dönüşümlü öğrenme ortamlarında azaldığını göstermiştir. Yüzeysel yaklaşımla ilgili olarak en güçlü düşünüş öğrenci merkezli öğrenme ortamında görülmüştür.

Duarte, F.P (2013) "Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University" çalışmasında 21.yüzyılda iyi bir yükseköğretim tartışmasına öneriler geliştirmek için "iyi öğretim" konusunda beş seçkin okulda öğretim elemanlarının deneyimleri ve düşünceleri nitel olarak incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda iyi öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimseyen; öğrenmeyi isteklendiren, öğrencinin ihtiyaçlarını ve farklı öğrenme stillerini dikkate alarak deneyimlere dayalı, derin öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciyle işbirliği yapan, kalıcılığı artıran, yansıtıcı ve sürekli öğrenme koşullarını sağlayan kişiler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zhu ve Fan (2012) "Reflections on Teachers Conceptions of Teaching" konulu çalışmalarında müfredat reformlarından sonra yeni dönemde öğretmenlerin demokratik eşitlik, bilimsel araştırma ve işbirlikçi öğrenme fikirlerini benimseyerek öğretim uygulamaları ile ilgili görüşlerini değiştirmeleri beklentisi oluştuğunu belirtmektedir. Bu çalışmalarında öğretmenlerin uyguladıkları öğretim teknikleri ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmış, görüşme ve öğretmenlerin gözlenmesi ile veriler toplanmıştır. Bu bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yapılan reformlara rağmen hala bilginin tek kaynağı ve sunan kişisi olarak öğretimin merkezinde kendilerini gördükleri, öğrencilerle olan iletişimin tek yönlü olduğu ve dolayısıyla reformlardan sonra da öğretmenlerin görüşleri çok fazla değişme olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İncik ve Tanrıseven (2012) "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri" araştırmalarının sonucunda, derslerde ÖME uygulama durumuna ilişkin olarak öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu derslerde ÖME uyguladıklarını düşünürken öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulanmadığını düşünmektedir. Öğretim elemanları ÖME yaklaşımı uyguladıklarını dile getirdikleri derslerde öğretim yöntem ve tekniği olarak öğrenci sunumu, uygulamalar, grup etkinlikleri, araştırma, proje çalışmaları yaptıklarını belirtirken öğretmen adayları ise bu derslerde en fazla sunum ve yarı öğretmen-yarı öğrenci merkezli uygulamalar yapıldığı üzerinde durmuşlardır. Öğretim elemanı ve öğretmen adayları ÖME yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin olarak da fiziki olanaksızlıkları ve kalabalık sınıfları belirtmişlerdir.

Demir (2012) yılında ölçme ve değerlendirme dersinde yaratıcı drama ve işbirliğine dayalı jigsaw-2 tekniğini kullanarak yaptığı çalışmada; öğrencilerin, derste yaratıcı

ve işbirliği içerisinde aktif bir şekilde eğlenerek öğrendiklerini ve iyi öğretmen modeli gözledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Parpala, A.; Yläne, S. L.; Rytönen, H. (2011) "Students Conceptions Of Good Teaching In Three Different Disciplines" isimli çalışmalarında iyi bir öğretimin özelliklerin ne olduğu ile ilgili olarak öğrenci görüşlerini araştırmak amacıyla üç farklı disiplinden (Davranış Bilimleri, Hukuk ve Veteriner fakültesi) toplam 695 öğrenciden açık uçlu sorularla görüş alınarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda nitel olarak analiz edildiğinde öğretmenlik uygulaması başlığı altında öğrencilerin %10'u öğretim hedeflerinin açıklanmasını, %4'ü dönüt-düzeltilme etkinliklerini, %55'i sınıf içi etkileşimi % 29'u teori ve uygulama birlikteliğini, %5'i de önkoşul (önceki) öğrenmeleri hatırlatma, ilişkilendirme etkinliklerin ifade etmiştir. Öğretim yöntemleri ile ilgili olarak öğrencilerin %25'i anlatım, %32'si grup çalışması, %2'si öğretmen rehberliğinde grup çalışması, %1'de web-tabanlı öğrenme söz ederken; öğretim becerileri ile ilgili olarak öğrencilerin %22'si iyi performans sergileme, %8'i de iyi materyal kullanma görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenin rolü ile ilgili olarak öğrencilerin %21'i öğretmenin rehberliğini, %9'u öğretmeni alan uzmanı olmasını, %10'u eleştirel düşünmeyi teşvik etmesini, %10'u öğrenme sürecinde öğrenciyi desteklemesini, %7'si de soru sorma fırsatı vermesini; öğrencilerin rolü başlığı altında ise öğrencilerin %6'sı öğrencilerin güdülenmişlik düzeyini, %17'si öğrencilerin bilgi işleme, %3'de yaparak öğrenmeyi gerekli görmektedir. Öğretme-öğrenme ortamı ile ilgili olarak ise öğrencilerin %10' u öğretim ortamının atmosferini, %5'i de fiziki koşullardan bahsetmektedir.

Bu genel sonuçların yanı sıra davranış bilimleri, hukuk ve veteriner fakültelerindeki öğrencilerin görüşleri; sınıf içi etkileşim, teori uygulama birlikteliği, önkoşul öğrenmeleri ilişkilendirme, anlatım, grup çalışması, öğretmen rehberliğinde grup çalışması, eleştirel düşünmeyi teşvik etme, öğrenme sürecinde öğrenciyi destekleme, soru sorma fırsatı verme, iyi materyal kullanma ve fiziki koşullar ile ilgili maddelerde farklılaşırken, diğer maddelerde farklılık gözlenmemiştir.

Şahin (2011) "Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları" Öğretmenlerce "alanda yeterli bilgiye sahip olma" ve "bildiklerini öğrencilerine aktarabilme" alan bilgisi grubunda en önemli iki değer olarak görülmektedir. "Öğrencilerini nesnel olarak değerlendirebilecek ölçme- değerlendirme bilgisine sahip olmalıdır" seçeneği bu bölümdeki sıralamanın en sonunda yer alan davranıştır. Öğretmen algılarına göre, etkili bir öğretmende bulunması gereken

kişilik özelliklerinden "çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model olmalıdır" ve "güzel ahlâklı olmalıdır" özellikleri daha önemli görülmektedir. Bu bölümde en etkisiz davranışlar olarak "güçlü bir empati becerisi olmalıdır" ve "beden dilini iyi kullanmalıdır" seçenekleri yer almıştır. Öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken meslekî yeterlilik özellikleriyle ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerin, tercih sıraları ve bu tercihlere katılım yüzdelerine göre; "derslerine planlı ve hazırlıklı girmelidir", "sınıfını iyi yönetmeli, sınıf içi düzeni ve disiplini sağlayabilmelidir" ve "öğrencilerinin bireysel farklılıkların keşfedebilmeli ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamalıdır" özelliklerini daha önemli bulmaktadırlar.

Özdemir ve Uzel (2010) "İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" ile ilgili çalışmasında benimsenen ve benimsenmeyen öğretim elemanı özellikleri şu temalar altında toplanmıştır: (1) Kişisel özellikler, (2) iletişim becerileri, (3) dersin işlenişine yönelik özellikler, (4) sınıf yönetimi, (5) konu alanına yönelik özellikler ve (6) ölçme ve değerlendirme özellikleridir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarından elde edilen görüşler incelendiğinde yetersiz görülen konu alanı bilgisine yönelik özellikler ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarında gözlenen alanına hâkim olma, alandaki gelişmeleri takip etme, öğrenciyi bilgilendirme ve matematiği sevdirmeye buna karşılık alandaki gelişmelerden bahsetmeme, sadece elindeki kaynakla yetinme ve alan bilgisi zayıf olma şeklinde ifade edilen konu alanı bilgisine yönelik özellikler ortaya çıkmıştır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarından elde edilen görüşler incelendiğinde öğrenciye ders içinde katkı sağlamama, tahtaya dönük ders anlatma, sürekli yazma, öğrencinin seviyesini göz önünde bulundurmama, dersi öğrenciye anlattırma, dersi sıkıcı hale getirme, öğrenciye bilgiyi aktaramama şeklindeki öğretim elemanlarında bulunan dersin işlenişine yönelik özellikler ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından uygun görülmemiştir. Benzer şekilde dersi zorlaştırma, derste dersle ilgisi olmayan şeylerden bahsetme gibi özellikler ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yüzde dağılımı göz önüne alındığında yüksek oranda belirtilen özellikler olmuştur. Dersin işlenişine yönelik diğer öğretim elemanı özellikleri ezbere yönelme, dersi planlı bir şekilde anlatmama, hazırlıksız gelme, öğrencilerin anlayıp anlamadığıyla ilgilenmeme, ders kitabını üst düzeyde seçme, ayrıntılı ve gereksiz bilgi verme, hızlı anlatma, yazısını okumakta zorlanma, gönülsüz ders anlatma ve çok ödev verme olarak tespit edilmiştir.

Akpınar ve Gezer (2010) “Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarını, fikir olarak benimsemekle birlikte, bunu öğretme-öğrenme sürecine tam olarak yansıtamadıklarını göstermiştir. Öğretmenler, ağırlıklı olarak geleneksel anlatım yoluyla ders işlemeye devam etmektedir. Ayrıca, akademik gelişme konusunda kendileri yeterli bulan öğretmenlerin, duyuşsal gelişim ve materyal sunma ile yeni eğitim yaklaşımlarına uygun öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme konularında kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir.

Çakmak (2009) Türk öğretmen adaylarının etkili öğretmen nitelikleri konusunda düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmen adaylarının görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip öğretmen özelliği ‘objektif olma’, en düşük ortalamaya sahip özellik ise ‘derste öğrencilere sunum yaptırma’ olarak bulunmuştur. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının etkili öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında ve yine bu özelliklerle devam ettikleri program arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Knapper (2008) “Changing Teaching Practice: Strategies and Barriers” başlıklı çalışmasında yükseköğretimde etkili öğretim uygulamasını sağlanmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada genelde, öğretim metotları ve müfredat tasarımının, yansıtıcı öğrenmeyi, özerkliği nasıl etkilediğine dair deneysel araştırmasında elde ettiği bulgular öğretimsel uygulamalar, konu tasarımı ve geleneksel uygulamaların baskın olduğu yönündedir. Bu çalıma ile iyi bir öğretimin nasıl destekleneceği ve yerleşeceği konusunda öneriler geliştirilmiştir.

Arnon, ve Reichel (2007) “Who Is The İdeal Teacher? Am I ? Similarity And Difference In Perception Of Students Of Education Regarding The Qualities Of A Good Teacher And Of Their Own Qualities As Teachers” konulu çalışmalarında öğretmen adayı öğrenciler ve stajyer öğretmenlerden oluşan iki gruptan toplam 89 kişiden açık uçlu sorularla veri toplanmıştır. Bu verilerin nitel analizi sonucunda ideal öğretmenle ilgili iki kategori bulunmuştur. Bunlardan birincisi öğretmenin kişisel özellikleri, ikincisi de öğreticiliği ve alan bilgisidir. Her iki grupta görüş belirtenler, kişisel özelliklerin ideal öğretmen olmak için önemli olduğunu düşünmektedir. Ancak alan bilgisinin önemi konusundaki fikirleri arasında fark ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayı öğrenciler alan bilgisinin ideal öğretmen olmada etkisinin daha az olduğunu düşünürken göreve yeni başlayan öğretmenler ise alan bilgisine büyük önem vermekte ve bunu öğretmenin kişisel özellikleri içerisinde değerlendirmektedir. İdeal bir öğretmeni tanımlarken öğretmenin sosyalleşme aracı olarak kişinin sosyal

hedefleri teşvik göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler eğitimleri süresince kendilerini "empatik düşünceye sahip" öğretmen olarak "öğretim yöntemlerini bilen ve lider" biri olarak geliştirirken, alan bilgisi açısından kendilerini geliştirmedikleri değerlendirilmektedir. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar, alan (branş) bilgisi, öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmen yetiştirme sürecinde "disiplinlerarası" bir yaklaşımla tartışılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Eroğlu (2007) "Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Kullanılan Öğrenme Ve Öğretme Stratejilerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında mesleki ve teknik eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının mesleki kıdemleri arttıkça öğretim sürecinde stratejileri uygulama sıklığının da arttığı belirlenmiştir.

Korkmaz (2007) "Öğrenci Merkezli Ders Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmasında araştırmaya katılan öğrenciler genel olarak dersin işlenmesinde kullanılan tüm stratejileri ve öğretim-öğrenme ortamını olumlu bulmaktadırlar. Öğrenciler, dersteki uygulamaların derse devamda, aktif katılımı sağlamada, öğrenmeyi anlamlandırmada, öğrenmede kalıcılığı sağlamada ve kendini ifade etmede olumlu etki yaptığını düşünmektedirler. Yine bu çalışmada "öğrencilerin her hafta derse gelirken işlenecek konuyu okuyarak derse özetini getirmelerine ilişkin düşünceleri neler olduğu" araştırılmıştır. Öğrencilerin özet çıkararak derse gelmelerinin; derse ön hazırlıklı gelme, sorumluluk kazanma, dersi daha iyi anlama, derse motive olma ve derse katılımı sağlama bakımından olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Murat ve diğerleri (2006) "Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin algılarına göre, sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili maddelerin yarısından fazlasında (28 maddenin 15'inde) öğretim elemanlarının "çok azı", diğer 13 maddede ise "yarısı" yeterli olarak görülmektedir. Anketteki 28 maddeye (öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri) verilen cevapların ortalamaları anketteki 15 madde için 1.81-2.60, geri kalan 13 madde için 2.61-3.40 aralığındadır. Ölçeğe göre 1.81-2.60 aralığı, öğrenci algıları açısından öğretim elemanlarının çok azının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerinde yeterli düzeyde olduklarını göstermektedir. Öğrenci algılarına göre, öğretim elemanlarının yarısı ankette belirtilen 28 maddelik etkinliklerin 13'ünde yeterli olarak görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim elemanlarını en yeterli buldukları etkinlik, "konu alanı ile ilgili temel kavram ve ilkeleri bilir" olarak ifade edilen etkinliktir. Bu bulguya göre, öğretim elemanlarının kendi konu alanları ile ilgili olarak yeterli oldukları sonucu çıkarılabilir."

Derse bütün öğrencilerin katılımını sağlar” maddesi öğrenci algılarına göre en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer düşük ortalamaya sahip maddeler ise şunlardır:

- Konuları öğrenciler için ilgi çekici hale getirir.
- Dersin başlangıcında işlenecek konu ile ilgili hangi etkinliklerin hangi sıraya göre yapılacağını açıklar.
- Dersleri coşkulu bir şekilde işler ve öğrencileri öğrenmeye karşı güdüler.
- Öğrencilerin problemlerini çözmelerine yardım eder

Öğretim elemanları öğretimle ilgili etkinliklerde, iletişim kurma, olumlu sınıf atmosferi oluşturma, öğrenci sorunlarıyla ilgilenme, öğrencileri güdüleme gibi sınıf yönetimi etkinliklerine göre, daha etkili oldukları görülmektedir. Bu bulgulardan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili bir takım becerilerde yeterli düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının yetiştirilmeleri sürecinde sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve becerilerle donatılmadıklarına bağlanabilir

Schelfhouta ve diğerleri (2006) “Educating for Learning-Focused Teaching in Teacher Training: The Need to Link Learning Content With Practice Experiences Within an Inductive Approach”. Bu çalışma stajyer öğretmenleri öğrenme odaklı öğretme aktivitelerine teşvik edebilecek olağan öğretmen eğitimi yaklaşımları inceler. Asıl soru bu aktivitelerin tümevarımsal bir şekilde öğretildiği kurumlardaki öğrenciler öğretme pratiklerinde bu boyuta diğer kurumlardaki öğrencilerden daha fazla dikkat edip etmediğidir. Bu tümevarımsal yaklaşım (a) bu öğretme aktivitelerinin öğretmen eğitimcileri tarafından model alınmasıyla, (b) öğretme pratik deneyimleri hazırlayarak ve ipuçları vererek (c) öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yansıma için başlangıç noktası olarak somutlaştırılmıştır

Akdağ ve diğerleri (2004) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Ve Fen Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin Derse Giriş Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersi öğretmenlerinin, derse giriş etkinliklerini genel olarak “sık sık” yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, derse giriş etkinliklerinden dikkat çekme ve geçiş boyutlarında sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar görülürken, güdüleme boyutunda da fen Bilgisi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, güdüleme etkinliğinin kullanımında Fen Bilgisi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Gözden geçirme etkinliğinin kullanımında ise, sosyal Bilgiler ve fen Bilgisi dersleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kember, Jenkins ve Chi Ng (2004) "Adult Students' Perceptions Of Good Teaching As A Function Of Their Conceptions Of Learning - Part 2. Implications For The Evaluation Of Teaching" çalışmalarında öğretmenin kendi öğretim anlayışına ilişkin algıları ile öğrencilerinki farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu farklılıklardan ilki, etkileşim yerine didaktik öğretim; diğer ise öğrencilerin ve öğretmen görüşlerinin öğrenci merkezli etkinlikler konusunda ise tamamen zıt algılara sahip olmasıdır. Öğrencilere göre öğretim ve değerlendirme etkinlikleri öğretmen merkezli algılanırken, bu anlayışın temel nedeni olarak öğretmenlerin öğrencilerin ürettikleri yeni ve farklı görüşlerle bahsedemeyeceklerine yönelik korku ve önyargılarının olduğu düşünülmektedir.

Kalem ve Fer (2003) "Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi" isimli araştırmaları, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Şen ve Erişen (2002) "Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri" isimli çalışmalarının sonuçlarında göre etkili öğretmen özellikleri konusunda yapılan bu araştırmanın sonuçlarına, öğretmen adaylarının görüşleri açısından bakıldığında, "alanıyla ilgili ilke ve kavramları bilme" gibi bazı davranışlar öğretim elemanlarının çoğu tarafından gösterilmekle birlikte, 9 boyut ve 95 davranıştan oluşan etkili öğretmen özelliklerinin büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığı veya öğretim elemanlarının "bir kısmı"nın bu davranışlarda yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, öğretim elemanlarının görüşleri açısından etkili öğretmenlik özelliklerini gösterme veya yapma konusu değerlendirildiğinde, öğretim elemanları davranışların büyük bir çoğunluğunu "genellikle" gösterdiklerini ya da bu davranışlarda "oldukça yeterli" olduklarını ifade etmektedirler.

Yaman (2002), Sakarya Üniversitesi'nin fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilikleri düzeyine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerinin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma bulgularında, öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterlik boyutlarına göre kendilerini çok ve tamamen yeterli olarak algılayan öğrenciler, öğretim elemanlarını bu yeterlik alanlarında eksik olduklarını ifade etmişlerdir.

Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James (2002) "Preservice Teachers Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers" öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik davranışları ile ilgili algı, düşünce ve inançlarını

belirlemek amacıyla 134 öğretmen adayı ile yapılan bu çalışmada yedi temel özellik belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına göre etkili öğretilerde bulunması gereken özellikler; a) öğrenci merkezli (%55,2), b) etkili sınıf yöneticisi (%33,6), c) yetkin öğretmeni (%33,6), d) etik (%29,9), e) istekli (hevesli) öğretmenlik (%23,9), f) konu hakkında bilgili olma (%19,4) ve g) profesyonel yaklaşım (%15,7) olarak ortaya çıkmıştır.

Vermunt ve Verlop (1999) "Congruence and Friction Between Learning and Teaching" Öğrenme teorileri ve öğretme teorileri çoğunlukla birbirinde bağımsız olarak ele alınır ve işlenirler. Bu makale; iki teörinin bütünleşmesine destek sağlamayı amaçlamaktadır. Öncelikle öğrencilerin öğrenmek için kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve düzenleyici aktiviteler analiz edilir. Daha sonra, öğretmenlerin belirli hedef için kullanabilecekleri öğretme stratejilerinin yanı sıra, öğrencilerin öğrenme ve düşünme aktivitelerini düzenledikleri farklı yollar da tartışılır. Üçüncü kısım öğrenci ve öğretmen öğrenme düzenlemelerinin birbirleriyle etkileştikleri farklı yollara odaklanır. Bu kontrol modlarının arasındaki uyum ve anlaşmazlık tartışılır. Bu etkileşimlerden; süreç odaklı öğretim için uyumu desteklemeyi ve yapıcı anlaşmazlığı hedefleyen, yıkıcı anlaşmazlığı ve öğrenme ve öğretme arasındaki boşluğu azaltmayı önleyen çıkarımlar türetilir.

Young ve Shaw (1999) "Profiles of Effective College and University Teachers" etkili bir öğretmen, öğrencileri kendileri için düşünmeye teşvik eden mi yoksa yapı, organizasyon ve çeşitli örnekleri hazırlayıp sunan mıdır? Organize olan ama istekliliği düşük olan bir öğretmenin, coşukulu olan ama az yapı sunan bir öğretmen kadar etkili olabilmesi düşünülebilir mi? Bu sorulara cevap almak için yapılan bu çalışmada etkili iletişimin, rahat öğrenme ortamının, öğrenci öğrenmeye ilgisi, öğrenci motivasyonu, ve ders organizasyonunun grup olarak öğretmen etkinliğini ölçmede kriter olarak bulunması bir sürpriz olarak değerlendirilmektedir. Ancak, öğretimin niteliğinin analiz edilmesinde öğretmenin öğretme etkinliklerinin belirleyicisi olarak çok fazla öne çıkması beklenmeyen bir sonuç görülmektedir.

Toybıyık (1999), "Eğitim Fakülteleri Öğrencilerinde İletişim Sorunları" isimli çalışmasında Eğitim Fakülteleri'nde, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında kurulan iletişim düzeyini, bu düzeyde olumlu veya olumsuz etkide bulunan başlıca etmenleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Eğitim Fakülteleri'nde belli bir oranda iletişim problemi gözlenmektedir.
- Problemlerin bir kısmı öğrencilere gelecekteki meslektaşları olarak bakmamaları, derslerle ilgili konularda onların görüşlerini almamaları, derslerde öğrencileri soru sormaya teşvik etmemeleri, onları değerlendirirken objektif olmamaları sebebiyle öğretim elemanlarıyla ilgili görülmektedir.
- İletişimle ilgili problemlerin diğer kısmı, derslerde görüş bildirmemeleri, derslere aktif olarak katılmamaları, rahatça soru soramamaları, farklı görüşler ortaya koyamamaları nedeniyle öğrencileri ilgilendirmektedir.

Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş (1999) tarafından yapılan bir çalışmada dört üniversitenin on bölümü üzerinde yapılan çalışmada üniversite öğrencilerine ideal bir öğretim elemanlarının özellikleri sorulmuştur. Öğrencilerin kişisel özellik ve insani ilişkiler açısından öğretim elemanlarından istedikleri davranışlar şunlardır: Öğrenciler, öğretim elemanlarının siyasi davranışlarından rahatsızdır. Üniversite öğrencisi, kendisine saygı duyulmasını istemektedir. Onu küçümseyen, azarlayan, hakaret eden, küçük düşüren, hor gören tutum ve davranıştan ziyade; onu değerli sayan, sözünü dinleyen, nazik ve samimi davranan, kibirli davranmayan, kendisine güvenilir hoca aramaktadır. Kendisine yaklaşılabilir, soru sorulabilir, iyimser, tatlısert bir öğretim elemanı istenmektedir. Bu arada öğrencilerin sorunlarını kendi başlarına çözemedikleri durumlarda bu sorunlarla ilgilenen, çözüm geliştiren, kendilerine samimi olarak yardım eden hocaları aradığı da ortaya çıkmaktadır. Eğitim-öğretime yönelik özelliklere gelince, burada değişik gruplarda toplanan, dersini öğrenciye iyi anlatabilen, dersi esprilerle rahatlatan, çekici hale getiren, örneklendiren, öğrenci psikolojisine ve seviyesine uygun, Türkçe'yi güzel kullanarak ders anlatan öğretim elemanı aradığı ortaya çıkmaktadır. Bunun hemen arkasından öğretim elemanlarının bilimsel yeterliklerinin yüksek olması, ders konusuna hakim olması, iyi bir bilim adamı olması istekleri önemli bir frekans toplamaktadır. Ayrıca değerlendirmede objektiflik ve notun bir tehdit unsuru olarak kullanılmaması da istenmektedir.

Gürkan (1999) yılında yaptığı çalışmasında öğretim elemanlarının bilimsel davranışlara ne derecede sahip olduklarını öğrenci görüşlerine göre belirlemiş ve çeşitli değişkenler açısından öğretim elemanlarının bilimsel davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 1. öğretim elemanlarının cinsiyetleri ile bilimsel davranışları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bay öğretim elemanları ile bayan öğretim elemanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. 2. öğretim elemanlarının kariyerleri ile bilimsel

davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. 3. öğretim elemanlarının kıdemleri ile bilimsel davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. 4. öğretim elemanlarının eğitim formasyon derslerini almış olup olmamaları ile bilimsel davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Aritmetik ortalamaları arasında da eğitim formasyonu derslerini almış olanlar lehine az bir farklılık vardır. 5. öğretim elemanlarının bölümleri ile bilimsel davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Saylan ve Uyangör (1998) öğretim elemanlarının meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür, toplumsal ve bireysel özellikleri boyutlarında yer alan davranışların düzeyini öğrencilerin görüşlerine göre belirlemiştir. Buna göre meslek bilgisi davranışları açısından; öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanlarının, alan bilgisi ve genel kültür öğretim elemanlarına göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Alan bilgisi ve genel kültür öğretim elemanları arasında belirgin bu fark görülmemekle beraber, bunlarla öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanları arasında çok az da olsa bir fark bulunmaktadır. Alan bilgisi ve genel kültür öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştiren bir kurumda görev yapmalarına rağmen, meslek bilgisi davranışlarına gereken önemi vermedikleri, daha çok alanla ilgili konular üzerinde durdukları söylenebilir. Bu durum üzerinde önemle durulması gereken bir sorunu ortaya koymaktadır. Ancak, öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanlarının diğer iki gruba göre daha yeterli belirtmelerine karşın davranışları istenilen yeterlilikte gösteremedikleri söylenebilir.

Erişti (1998) “Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılımları” konulu çalışmasında genelde etkili bir düzeyde olmadığı, öğrencilerin örtülü katılım davranışlarını açık katılım davranışlarından daha çok gösterdikleri; ayrıca katılım düzeyi düşük olan öğrencilerin düşük düzeyde katılım göstermelerinde en çok öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenlerin, katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüksek düzeyde katılım göstermelerinde de en çok öğretim-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenlerin etkili olduğu saptanmıştır.

Bourner (1997) “Teaching Methods for Learning Outcomes Focuses on Learning Outcomes in Debates on Teaching” Yükseköğretimde öğretim metodlarına dayalı tartışmalarda öğrenme sonuçlarına odaklanır. Araştırma herhangi en iyi evrensel öğretim metodunun sonuçsuz bir şekilde olduğunu ve genel öğrenme sonuçlarını başarmak için daha iyi yollar için araştırmaya yön vermesi gerektiğini sonuçlar. öğretimin etkililiği ve verimliliği akademik elemana mevcut öğretim metodlarının repertuarını genişletme gerektiğini önermiştir.

Durmuşçelebi (1996) yılında yapmış olduğu "Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanlarından Beklenen ve Gözlenen Davranışların Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu yüksek lisans tezinde öğrencilerin öğretim elemanlarından beledikleri davranışlarını belirlemeyi ve öğretim elemanları ile öğrencilerin bu davranışları bekleme ve gözleme sıklıklarını saptamayı amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Fen Edebiyat fakültesinin dördüncü sınıf öğrencileri ile bu fakültenin mezunları ve bu fakültede ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenci beklentisi ve öğretim elemanlarının gösterme sıklıkları doğrultusunda ele alındığında, öğretim elemanlarının kendilerinin de belediği davranışları öğrencilerin görüşlerine göre yeterince gösteremedikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan elde edilen verilere göre, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki etkileşimin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin fikirlerine ters olarak, öğretim elemanları söz konusu davranışları her zaman gösterdiklerini belirtmekte, yani kendilerini ideal bir öğretim elemanı olarak görmektedirler.

Garrison, Andrews ve Magnusson (1995) "Approaches to teaching and learning in higher education" etkili bir eğitimde profesörlerin öğretme yaklaşımlarını ve öğrenme engellerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada profesörlerden ve öğrencilerden anket ve yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla görüşme ile veriler elde edilmiştir. Öğrenci açısından "öğretme" işleminin amacı öğrenmenin kolaylaştırılması olduğundan öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerin niteliğinin anlaşılması gerekir. Öğrenci görüşlerine göre etkili öğretim özellikleri üç grupta toplanmıştır: Bunlar; öğrencinin öğrenilecek konunun önemini anlaması, konuyla ilgili bilgilerin anlamlı olarak kazanılması ve öğrenme için artan öğrenci sorumluluğunun artmasıdır. Profesörlerin ortak değerleri ise öğrencilere saygı, etkili iletişim, disiplin, özgünlük / dürüstlük, yüksek beklentiler ve öğretimin kendilerinin birinci önceliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretme-öğrenme işini mükemmel bir şekilde kolaylaştırıldığı görülen profesörler, belirledikleri hedeflerle öğrencilerin bu hedefe doğru kaydettikleri aşamayı (ulaşma derecesini) değerlendirmede uyumu yakalayanlardır. Bu nedenle, mükemmel öğretim için alışlagelmiş tanımlardaki (kendini adama, değer verme, disiplin arzusu, sunum tekniklerini yönetme) gerekli ancak yetersiz kalmaktadır. Daha net ifade etmek gerekirse, profesörler çalışma yükü ve sınav yapmanın öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ile bağlantılı olmasını sağlamalıdır. Bu da, onların öğrenme yaklaşımının derin / anlamsal ya da yüzeysel / tekrarlayıcı anlayışlardan hangisine sahip olduklarına bağlıdır.

Akgöl (1994) İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Nitelikleri; kişilik, mesleki, ölçme ve değerlendirme ve insan ilişkileri olmak üzere dört boyutta toplamıştır. Bu araştırmaya göre: ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken 64 niteliğin gerekliliğine öğrencilerin % 85'i, öğretim elemanlarının % 87'si tam olarak katılmışlardır. Fakültelere göre öğrenciler ile öğretim elemanları bu niteliklerin gerekliliği konusunda farklı düşünmüşlerdir. Fakültelere göre öğrenciler ile öğretim elemanları bu niteliklerin kendi öğretim elemanlarında bulunması açısından farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin bu açıdan yaptıkları değerlendirme, öğretim elemanlarına göre daha düşük derecede olmuştur. Deneklere ilişkin kişisel bilgi değişkenlerinin pek çoğu açısından hem öğrenciler hem de öğretim elemanları, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken niteliklerden oluşan "kişilik", "mesleki", "ölçme ve değerlendirme", "insan ilişkileri" nitelik boyutlarının gerekliliği konusunda birbirinden anlamlı bir biçimde farklılaşmışlardır. Benzer farklılıklar aynı deneklerin bu nitelik boyutları açısından kendi öğretim elemanlarını değerlendirme dereceleri arasında da görülmüştür.

Köseoğlu (1994) "İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında öğretim elemanlarının göstermekte oldukları davranışlar konusunda öğretim elemanı öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretim süreçlerinin derse başlangıç aşamasında öğretim elemanları kendilerini tamamen yeterli, öğrenciler öğretim elemanlarını çok az yeterli bulmakta ve gözlem sonuçlarına göre ise öğretim elemanları orta düzeyde yeterli bulunmaktadır. Öğretim elemanı görüşleri ile öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Gözlem sonuçları öğrenci görüşlerini desteklemektedir.

Öğretim süreçlerinin dersi sunma aşamasında öğretim elemanları kendilerini tamamen yeterli bulmakta, öğrencilere ve gözlem sonuçlarına göre ise öğretim elemanları orta düzeyde yeterli bulunmaktadır. Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Gözlem sonuçları uygun örnekler verme ile önemli kritik noktaları belirtip üzerinde durma dışındaki yeterlik alanlarında öğrenci görüşlerini desteklemektedir.

Öğretim süreçlerinin uygulama aşamasında öğretim elemanları kendilerini tamamen yeterli bulmakta, öğrenciler öğretim elemanlarını çok az yeterli bulmakta ve gözlem sonuçlarına göre öğretim elemanları orta düzeyde yeterli bulunmaktadır. Öğretim elemanı görüşleri ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Gözlem sonuçları öğrenci görüşlerini desteklemektedir.

Öğretim süreçlerinin değerlendirme aşamasında öğretim elemanları kendilerini tamamen yeterli bulmakta, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre ise öğretim elemanları çok az yeterli bulunmaktadır. Öğretim elemanı görüşleri ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Gözlem sonuçları öğrencilerin başarılarını değerlendirmede uygun ölçütler kullanma dışındaki yeterlik alanlarında öğrenci görüşlerini desteklemektedir.

Eğitim fakültelerini bir model olarak ele alıp inceleyen Metin (1993), bu modeli amaç, örgüt ve yönetim yapısı, seçme, yetiştirme ve değerlendirme süreçleri ve ürün boyutlarında olmak üzere incelemiştir. Modelin temel öğeleri olarak da öğrenci, öğretim elemanı ve programı ele almıştır. Modelin temel öğeleri ile boyutlarına ilişkin olarak belirlediği yargı, ilke ve görüşleri eğitim fakültelerinde bölüm başkanı ve anabilim / anasanat dalı başkanı olarak görev yapan kişilere sormuş ve elde ettiği verileri değerlendirmiştir. Böylece ideal öğretim elemanlarında bulunması gereken kimi niteliklerin öğrenci ve öğretim elemanı seçme sürecinde belirlenmesi, kimi niteliklerin ise yetiştirme sürecinde kazandırılması gereğine değinmiştir.

Gözütok (1991) "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması" amacıyla yaptığı bir diğer araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin bir dizi öğretmen davranışını hangi sıklıkta gösterdiğini ve öğretmenlerin bu davranışlara sahip olma durumu ile ilgili görüşleri ile öğrenci görüşlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmı verilen öğretmen davranışlarını gösterdiklerini, belirtirken, öğrencilerin üçte birlik kısmı bu davranışların öğretmenlerinin hiçbiri tarafından gösterilmediğini belirtmiştir.

Açıkgöz (1990) tarafından "İnönü Üniversitesi öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi" araştırmayla incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketle öğretim elemanlarının öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi, sınıf-içi öğretmen davranışları ve kişilik özellikleri boyutlarındaki öğrenci değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu araştırmanın bazı sonuçları ise şunlardır: Öğrenciler öğretim elemanlarını genel olarak "orta" düzeyde değerlendirmektedirler. Öğrenciler kendi cümleleriyle yaptıkları değerlendirmede öğretim elemanlarını; öğretmen-öğrenci ilişkileri, ders işleme, not verme ve konu alanındaki yeterlilik açısından olumsuz değerlendirmişlerdir. Öğrenci değerlendirmeleri öğrencinin cinsiyetine, öğretim elemanının konu alanına ve ünvanına göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Uysal (1990) tarafından ders veren öğretim üyesinin öz eleştirisi ve daha iyi bir öğretim etkinliğinin gerçekleştirilmesi amacıyla geliştirilen "Öğretim Üyesi ve Ders Değerlendirme Formu" ölçme aracında öğretim üyesinin verdiği ders ile ilgili olarak; dersin içeriği, amaçları, organizasyonu, kaynakları, ödev sistemi, ara sınav sistemi, öğrencilerin derse ilgisi ve dersin genel değerlendirmesi maddeleri yer almaktadır. Adı geçen araçta öğretim üyesi ile ilgili olarak; öğretim üyesinin ders bilgisi, ilgi ve kültür sınırları, konuşma ve telaffuzu, not vermesi, derse ilgisi, dersin organizasyonu, derse hâkimiyeti, tartışmaya ve eleştiriye açıklığı, sınıfta disiplin sağlama yeteneği ve hareket tarzı, öğrencilere yakınlık ve ilişkisi, kendi sınırlılığını tanıması, hoşgörülük ve şakadan anlama, genel değerlendirme ve başka noktalarıdır. Bu araç ile öğretim üyesinin öğrenciler tarafından bireysel olarak değerlendirilmesi olanaklıdır.

Yılman (1989) tarafından "Yükseköğretim Gençliğinin Temel Sorunları" araştırılmış ve elde edilen sonuçlara göre; yükseköğretim öğrencileri öğretmen-öğrenci ilişkisinin özlenen düzeyde olmayıp, kürsü-sıra ilişkisi çerçevesinde sınırlı kalmasının sorunlardan biri olduğunu vurgulanmıştır.

Gözütok (1988) "Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması" öğretmen eğitiminden sorumlu olan kurumlarda öğretim içeriği ile öğretim elemanının mesleki davranışları arasındaki tutarlılığın düşük olduğu ancak tutarsızlığa neden olan faktörlerin giderilmesi ile tutarlığa erişilebileceği saptanmıştır.

Battal (1988) "Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bazı Derslerde Öğretme-Öğrenme Faaliyetlerinin Niteliği"ni belirlemeye yönelik araştırmasında öğretim elemanlarının öğretim hizmetlerinin mezun olunan okul, kıdem, unvan, öğretmenlik formasyonu, göreve başlama biçimi ve cinsiyet bakımından farklılık gösterip göstermediği ve bu öğretim elemanlarının öğretim hizmeti davranışlarını hangi düzeyde gösterdikleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme sürecinde daha çok sözel iletişim davranışlarına yer vermekte olduğu, somut yaşantıları oluşturucu davranışları daha az gösterdikleri saptanmıştır.

Senemoğlu (1987) tarafından "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmada sınıf içi sözel öğretmen davranışlarından dönüt ve düzeltme işleminin öğrencilerin başarıları üzerinde etkisinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Kavak (1986) "Eğitim Fakültelerindeki ğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları" konulu araştırmasında çeşitli üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinde görev yapan ğretim elemanlarının yeterlikleri konusunda hem kendilerinin hem de öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ğretim elemanlarının çoğunluğu alan bilgisi, ğretim yöntemleri, lme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri açısından kendilerini "oldukça ve çok yeterli" algılamaktadırlar, buna karşın öğrencilerin çoğunluğu ğretim elemanlarını "kısmen yeterli" veya "yetersiz" olarak algılamaktadırlar. Araştırma ğretim elemanlarının yeterlikleri konusunda ğretim elemanları ile öğrenciler arasında önemli görüş farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur.

Kısakürek (1985) "Sınıf Atmosferinin ğrenci Başarısına Etkisi" araştırdığı çalışmasında, ğretim üyesine sempati duymak, desteğini görmek, ğretim üyesinin ğrenci sorularını ve sorunlarını anlayışla karşılması, öğrencilerine yakınlık göstermesi, açık konuşması, öğrenciye güven duyması, dersine ilişkin ğrenci görüşlerine önem vermesi, dersine önem vermesi, ciddiye, dersi ile ilgili faaliyetleri önceden belirlemesi ve bunları gerçekleştirmesi, sınıf içi çalışmalara ve ödevlere etkin bir şekilde katılmayı teşvik etmesi, öğrencileri derslerle ilgili faaliyetlerin planlanmasına katması, derste uyulması gereken katı kurallar koymaması ve hoşgrl olmasının ğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çok büyük bir çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kademe ve branşlardaki öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki belli bir öğenin (yöntem, materyal, ipucu, pekiştirme, katılım, hazırbulunuşluk, iletişim vb.) uygulanmasına ilişkin yeterlikleri ya da davranışları ile bunların etkililiğinin araştırıldığı görülmektedir. Fakat yine verilen araştırmalarda da görüldüğü gibi ğretmen adaylarını yetiştirmekle görevli olan Eğitim fakültesinde ğretim elemanlarının ders ğretim sürecine ilişkin düzenledikleri etkinliklerin, ğretim davranışlarının ve bunların ğrenci üzerindeki etkileri konusunda pek fazla çalışma yapılmadığı gözlenmiştir. Yapılan çok az sayıdaki çalışma ise ya oldukça eski tarihli olup gncellikten uzaklaştığı ya da ders ğretim sürecinin seçilen bir öğesi ile (katılım, yöntem, dönüt-düzeltme, pekiştirme vb.) sınırlı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, kullanılan yöntemler, çalışma grubunun seçimi, veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması, elde edilen verilerin analizi konuları üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının ders öğretim sürecini nasıl düzenlediklerini betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak düzenlenen araştırma problem ve alt problemlerine çözüm aramak için öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bir betimleme çalışması olan araştırmada öğrenci görüşleri nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla elde edilmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla oluşturulan araştırma deseni “karma yöntem” olarak adlandırılmaktadır. Sönmez ve Alacapınar’a (2011) göre karma yöntemler nicel sonuçları destekleme, teyit etme, açıklama ve yeniden yorumlama amacıyla nitel veriler kullanma, nicel araştırma için de denenceler ortaya koyma (kuram-deney) nicel veri toplamaya temel oluşturmak üzere nitel veri toplama (görüşme-anket) şeklinde olmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun olarak problem ve alt problemlerine etkili ve tutarlı çözümler üretmek için araştırma sürecinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte uyum içinde kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bireylerin toplumsal davranışlarını gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir şekilde ölçmek ve sayısal verilerle açıklamak amacını güden nicel araştırmanın bu niteliğine uygun olarak bu araştırmada “Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme” ölçeği kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı nitel araştırmalarda algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izlenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın nitel verileri ise öğrencilerin yazılı görüşlerinden elde edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

3.2. Örneklem ve Çalışma Grubu

Nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı ve kullanıldığı bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi; sınıf öğretmenliği, matematik, okulöncesi, fen bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce, BÖTE bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Özel yetenek sınavı ile öğrenci alan resim-iş, müzik ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde uygulamalı ve bireysel derslerin yoğun olması nedeniyle bu bölümlerdeki öğrenciler araştırma dışında tutulmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü ise öğretim süreciyle ilgili diğer bölümlerde okutulan öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı vb. derslerin bu bölümde yer almaması nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Yine bu bölümlerdeki son sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun önceki dönemlerde üstten ders olarak derslerin birçoğundan muaf olmaları, okul deneyimi ve KPSS'ye hazırlanma gibi nedenlerle okulda fazla bulunmayabilecekleri düşüncesiyle araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Ayrıca 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin ölçek maddelerinin kapsamında yer alan öğretim süreci ve etkinlikleriyle ilgili olarak dersleri almamış olmaları nedeniyle araştırma sürecine dâhil edilmemiştir.

Ölçeğin uygulanmasında araştırma kapsamına dâhil edilen bölümlerin 3. sınıflarında öğrenim gören 868 öğrencinin 541'ine (yaklaşık % 66'sına) ulaşılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin bölümlere, cinsiyete göre dağılımları ile ulaşılma oranları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Nicel Verilerin Toplandığı Örneklemdaki Öğrencilerin Bölümlere Ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

| Bölümler | 3. Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları | | | Araştırma Kapsamına Dâhil Edilen Öğrenciler | | | Toplam Ulaşılma Yüzdesi (%) | |
|------------------------------|--|------------|------------|---|------------|------------|-----------------------------|----|
| | K | E | Toplam | K | E | Toplam | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 179 | 55 | 234 | 132 | 44 | 176 | 75 | |
| Diğer Bölümler | Matematik | 36 | 12 | 48 | 35 | 11 | 46 | 96 |
| | Okulöncesi | 72 | 12 | 84 | 49 | 8 | 57 | 68 |
| | Fen Bilgisi | 103 | 30 | 133 | 54 | 15 | 69 | 52 |
| | Türkçe | 60 | 54 | 114 | 35 | 31 | 66 | 58 |
| | Sosyal B. | 43 | 63 | 106 | 30 | 37 | 67 | 63 |
| | İngilizce | 34 | 19 | 53 | 17 | 12 | 29 | 55 |
| | BÖTE | 18 | 30 | 48 | 11 | 20 | 31 | 65 |
| Diğer Bölümler Toplam | 366 | 220 | 586 | 231 | 134 | 365 | 62 | |
| GENEL TOPLAM | 545 | 275 | 820 | 363 | 178 | 541 | 66 | |

Tablo 3.1'de görüldüğü sınıf öğretmenliğindeki toplam 234 öğrenciden 176'sına (yaklaşık % 75'ine); diğer bölümlerdeki toplam 586 öğrenciden, 365'ine (yaklaşık %62'sine); genel toplamda ise 820 öğrenciden 541'ine (yaklaşık %66'sına) ulaşılmıştır. Ölçeğin uygulanması için bölümlerdeki öğrencilere ulaşılma oran %52 ile % 96 arasında değişmektedir.

Nitel verilerin toplanmasında ise sınıflarda bulunan öğrencilere araştırmanın amacı ve içeriği hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmış ve bu öğrencilerden gönüllü olanların yazılı görüşleri alınmıştır. Bu öğrencilerin bölümlere göre dağılımı ve oranları da Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

| Bölümler | Toplam öğrenci sayısı | Yazılı görüşü alınan öğrenci sayısı | Yazılı görüşü alınan öğrenci yüzdesi (%) | Yazılı görüş alınan ders sayısı |
|------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|--|---------------------------------|
| Sınıf Öğretmenliği | 234 | 53 | 23 | 7 |
| Diğer Bölümler | Matematik | 48 | 25 | 7 |
| | Okulöncesi | 84 | 32 | 8 |
| | Fen bilgisi | 133 | 23 | 8 |
| | Türkçe | 114 | 29 | 7 |
| | Sosyal bilgiler | 106 | 36 | 9 |
| | İngilizce | 53 | 28 | 7 |
| | BÖTE | 48 | 34 | 71 |
| Diğer Bölümler Toplam | 586 | 207 | 35 | ---- |
| GENEL TOPLAM | 820 | 260 | 30 | 60 |

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliğindeki 234 öğrenciden 53'ünün (yaklaşık %23'ünün); diğer bölümlerdeki 586 öğrenciden 207'sini (yaklaşık %35'inin); genel toplamda ise 820 öğrenciden 260'ının (yaklaşık %30'unun) yazılı görüşleri alınmıştır. Bu çalışma ilgili olarak öğrencilere ulaşılma oranı bölümlere göre %17 ile %71 arasında değişmektedir.

Araştırma kapsamında yukarıda belirtilen dokuz bölümde okutulan toplam 60 ders isimleri de EK- 4'te verilmiştir. Eğitim Fakültesinin belirtilen bölümlerinde V. (Güz) döneminde okutulan toplam 60 ders YÖK'ün öğretmenlik programlarındaki

derslerdir. Bu dersler ders tanımlarında alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak gruplandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada 3. sınıf öğretmen adaylarının derslerin öğretim süreci ile ilgili görüşleri EK-1'deki "Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği-ÖÖSBÖ" ile elde edilmiştir. Bu ölçek araştırmacı tarafından 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde aşağıda aşamaları ayrıntılı şekilde açıklanan süreçte geliştirilmiştir.

Bu ölçekte yer alan maddeler "Her Zaman", "Çoğu Zaman", "Bazen", "Çok Az Zaman" ve "Hiçbir Zaman" olmak üzere 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddelere verilen cevaplarla alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 170'dir.

Bu araştırmada 34 madde ile nihai ölçek haline getirilen veri toplama aracı yukarıda belirtilen bölümlerdeki 541 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama ile elde edilen araştırma verileri üzerinde yapılan iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik katsayısı ise 0.898 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinin geliştirilmesinde izlenen aşamalar ve bu aşamalara ilişkin bulgular ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1. Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeğini (ÖÖSBÖ) Geliştirme Süreci

Öğretim elemanlarının öğretim sürecini nasıl yapılandıklarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bu ölçek ile ilgili geliştirme süreci aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

1. Ölçek ile İlgili Alan Yazının Taranması: Bu aşamada ülkemizde ve yurt dışında konu ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu amaçla, Eroğlu'nun (2007) "Öğretim Stratejiler ve Genel Öğrenme stratejileri"; Bilgen'in (2005) Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine göre değiştirmesi gereken tutum ve davranışlar anketine; Senemoğlu'nun (2005) İlköğretimin İlk yıllarında Eğitim Durumlarını Betimlenmesi ile İlgili Bir Çalışmasına ve Öner'in (1999) "Sınıf Öğretmenlerinin Matematik

Derslerinde Aktif Öğrenme Stratejilerini uygulama durumları” adlı çalışmalarına ve bu çalışmalarda kullanılan ölçekler incelenmiştir. Bu incelemeler sonunda araştırma kapsamıyla doğrudan örtüşen ölçekler bir araya getirilerek uzman görüşleri doğrultusunda en uygun ölçek maddeleri seçilmiştir.

2. Basit ihtiyaç analizinin yapılması: Alanyazın taraması sonucunda bulunan bu verilerin, ölçeklerin ve ölçek maddelerinin bu araştırmanın amacını tam olarak karşılamadığına uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir. Ölçek içeriğinin ve maddelerinin neler olabileceği ile ilgili Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde okumakta olan 155 öğretmen adayının yazılı görüşlerine başvurulmuştur. Basit ihtiyaç analizi kapsamında yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri yapılandırılmamış açık uçlu sorulardan oluşan nitel veri toplama aracıyla alınmıştır. Bu veri toplama aracında üniversite öğretim elemanlarının derslerini nasıl işledikleri (ne tür etkinlikler yaptıkları), ders öğretim sürecinde nasıl davrandıkları, hangi materyalleri kullandıkları, öğrenci katılımını nasıl sağladıkları, sınıf yönetimi değişkenlerini nasıl işe koştukları, ders sonu değerlendirmeleri nasıl yaptıkları gibi sorulara (maddelere) yer verilmiştir.

3. Öğretmen adaylarından yazılı olarak elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiş ve elde edilen kod-temalar geliştirilecek ölçeğin alt boyutlarına ve maddelerine temel oluşturmuştur.

4. Alanyazında ulaşılan ölçeklerdeki uygun maddeler, öğretmen adaylarından yazılı elde edilen görüşler ve uzmanların görüşleri dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur.

5. Madde havuzundaki ölçek maddelerinin kapsam geçerliği, dil ve anlatım, anlaşılabilirlik vb. için (ölçme değerlendirme, program geliştirme, sınıf öğretmenliği) alanlarında uzman olan kişilerin görüşlerine başvurulmuştur.

6. Uzman görüşleri sonunda tekrar incelenen ölçek maddeleri 4. sınıflarda öğrenim gören 38 öğretmen adayına okutturularak dil, anlatım ve anlaşılabilirlik yönünden incelenmiştir. Bu aşamada oluşturulan 49 madde, ölçek formu haline getirilmiştir.

7. Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği (ÖÖSBÖ) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ilgili bölümlerinde uygulanması için gerekli izinler alınmış ve bu izinler ile ilgili yazılar Ek -2’de verilmiştir.

8. Ölçeğin ön denemesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi, Müzik ve Resim-iş bölümleri dışındaki tüm bölümlerin 3. sınıflarında öğrenim gören 650 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu uygulamada edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

9. Ön uygulamadan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin parametrik özellikleri (geçerlik, güvenirlik vb.) belirlenmiştir. Ön deneme uygulamasından elde edilen veriler analiz edildiğinde ölçekteki maddelerin 9 faktör üzerinde toplandığı belirlenmiştir. Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.896 bulunmuştur. Bartlett testi sonucu 9475E3 olarak tespit edilmiştir. En düşük faktör yükü 0.313 en yüksek ise 0.671; varyansın birinci faktörü açıklama oranı 20.697, toplam varyansın bütün faktörlerin açıklama oranı ise 54,809 olarak belirlenmiştir. Ölçek madde faktör yükü 0.40'dan büyük olan maddeler seçilerek oluşturulmuş ve maddelerin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.895 bulunmuştur.

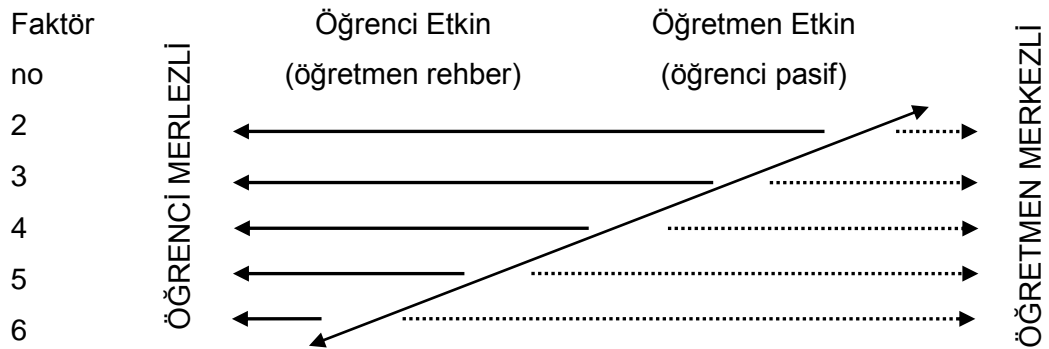
10. Ölçeğin temel bileşenlerini belirlemek için bu verilere dik döndürme yöntemi (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçekteki maddelerin 7 faktörde toplandığı gözlenmiştir. Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.882 bulunmuştur. Bartlett testi sonucu .5,268E3 olarak tespit edilmiştir. En düşük faktör yükü 0.313 en yüksek ise 0.671; birinci faktörün varyansını açıklama oranı 22,689, bütün faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı ise 52,817 olarak belirlenmiştir. Bu verilere ilişkin Cronbach alfa Güvenirlik katsayısı 0.848 bulunmuştur. Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeğine 34 madde ile son hali verilmiştir. Toplam 7 alt faktöre ayrılan ölçeğin temelde ders giriş etkinlikleri, süreç etkinlikleri ve ders sonu (kapanış) etkinlikleri olmak üzere üç boyutta toplanabileceği belirlenmiştir. Faktör isimleri ve faktörlere giren madde numaraları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3.

Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği Faktörleri İle İlgili Bilgiler

| Faktörler | Alt Faktör | Tanımı | Ölçekteki Numarası | Madde |
|---------------------|------------|--|--------------------------------|-------|
| Giriş etkinlikleri | 1. | Giriş (derse başlama) etkinlikleri | 1, 2, 3, 4 | |
| | 2. | Tamamen öğrencinin etkin olduğu uygulamalar | 21, 22, 23, 24, 25 | |
| | 3. | Çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu etkinlikler | 7, 14, 15, 16, 17, 18 | |
| Süreç etkinlikleri | 4. | Öğretmen ve öğrencinin birlikte etkin olduğu uygulamalar | 19, 20, 21 | |
| | 5. | Çoğunlukla Öğretim elemanın etkin olduğu uygulamalar | 8, 10, 11, 12 | |
| | 6. | Tamamen Öğretim elemanın etkin olduğu uygulamalar | 5, 6, 9, 13 | |
| Ders sonu (kapanış) | 7. | Ders sonu (kapanış) etkinlikleri | 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 | |

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi giriş etkinliklerindeki 4 madde ve kapanış etkinliklerindeki 8 madde kendi içinde tek faktör altında toplanmıştır. Ancak süreç etkinlikleri kendi içinde yer alan 22 madde ise 5 ayrı faktör olarak edilmiştir. Süreç boyutunda ortaya çıkan bu 5 faktörün belirlenmesinde ve isimlendirilmesinde Şekil 3.1.'de verilen özellikler ve ölçütler dikkate alınmıştır.



Şekil 3.1. Süreç Etkinlikleri Faktörü Altına Alınan Alt Faktörlerin Tanımlanması

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi faktörlerin isimlendirilmesinde tamamen öğrenci merkezli eğitim etkinliklerinden tamamen öğretmen merkezli eğitim etkinliklerine doğru bir sıralama izlenmiştir. Yapılan derecelendirme sonucunda tamamen ve çoğunlukla öğrencinin etkin olmasına ilişkin maddelerin 2. ve 3. faktörü oluşturduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanı ve öğrencinin öğretim sürecini birlikte yürüttüğü etkinliklere ilişkin maddeler ise 4. faktörde toplanmıştır. Tamamen ve çoğunlukla Öğretim elemanının etkin olmasına ilişkin maddelerin 5 ve 6. faktörde toplandığı ortaya çıkmıştır.

Giriş, süreç ve kapanış etkinlikleri faktörleri ile ilgili bilgiler aşağıda sırayla verilmiştir.

A) Giriş etkinlikleri faktörü.

Ölçeğin ilk 4 maddesinden oluşan bu faktöre ilişkin bilgiler Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4.

Giriş Etkinlikleri Faktörü ve Özellikleri

| ÖĞRETİM ELEMANI; | Madde Faktör Yükleri | Faktör Tanımı |
|--|----------------------|--|
| 1. derse başlamadan önce konunun önceki konularla bağlantısını açıklar (Madde-1) | ,623 | GİRİŞ ETKİNLİKLERİ 1. Faktör Derse başlama (giriş) etkinlikleri |
| 2. dersin başında öğrencilerin dikkatini etkili (konuyla ilgili öğrenci fikirlerini alma, soru sorma, yaşamdan örnek verme, kısa film izletme vb.) bir şekilde işlenecek konuya çeker. (Madde-2) | ,697 | |
| 3. ders süresince öğrencilerin dikkatlerini sürekli kılmak için farklı etkinlikler (oyun, fıkra, espri yapma, film izletme vb.) düzenler. (Madde-3) | ,642 | |
| 4. dersin başında öğrencilere ulaşacakları hedefler (bu hedeflere hangi strateji, yöntem, teknik, materyalleri kullanarak ulaşacakları, bu hedeflere ulaşmanın öğrencilere sağlayacağı faydalar vb.) hakkında açıklamalar yapar. (Madde-4) | ,640 | |

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi giriş etkinliklerine ilişkin ölçekte dört madde yer almaktadır. Bu maddeler ölçeğin 1, 2, 3 ve 4. maddeleri olup faktör yükleri 0.623 ile 0.697 arasında değişmektedir.

B) Süreç etkinlikleri faktörü.

Süreç etkinlikleri faktörü tamamen öğrenci merkezli etkinliklerden tamamen öğretmen merkezli etkinliklere doğru bir derece takip edilerek oluşturulmuştur. Bu faktörde toplam 22 madde 5 alt faktörde toplanmıştır. Bu faktörlerle ilgili bilgiler Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Süreç Etkinliklerine Ait Faktörler ve Özellikleri

| ÖĞRETİM ELEMANI; | Madde Faktör Yükleri | Faktör Tanımı |
|---|----------------------|--|
| 5.öğrencilere; ders sürecinde kafiye oluşturma, özetleme yapma, anahtar kelime bulma, slogan oluşturma, benzetim yapma gibi etkinlikler yaptırır. (madde-21) | ,667 | 2. Faktör Öğretim elemanın rehberliğinde tamamen öğrenci etkin |
| 6.öğrencilere; ders sürecinde konuyla ilgili şiir, öykü, masal, anı, örnek olay, mizah, deyim, atasözü gibi ürünler yapmalarını sağlar. (madde-22) | ,746 | |
| 7.öğrencilere; ders sürecinde şekil, şema, kavram haritaları, karikatür, resim gibi çalışmalar yaptırır. (madde-23) | ,769 | |
| 8.öğrencilere; ders sürecinde konuyla ilgili ritim tutma, dans etme, müzik yapma gibi etkinlikler yaptırır. (madde-24) | ,807 | |
| 9.öğrencilere; ders sürecinde konuyla ilgili drama, oyun, pantomim, kukla, kart oyunları gibi eğlenceye dayalı etkinlikler yaptırır. (madde-25) | ,582 | |
| 10.kendisi ders süresince kafiye oluşturma, özetleme yapma, anahtar kelime bulma, slogan oluşturma, benzetim yapma vb. yollar kullanır. (madde-14) | ,459 | 3. Faktör Öğretim elemanın rehberliğinde çoğunlukla öğrenci etkin |
| 11.kendisi ders süresince; şiir, öykü, masal, anı, örnek olay, mizah, atasözleri, deyimler vb. kullanır. (madde-15) | ,477 | |
| 12.kendisi ders süresince; grafik, tablo, afiş, poster, fotoğraf, gazete vb. kullanır. (madde-16) | ,588 | |
| 13.kendisi ders süresince; şekil, şema, kavram haritaları, karikatür, resim vb. kullanır. (madde-17) | ,525 | |
| 14.kendisi derste; drama, oyun, pantomim, kukla, kart oyunları gibi eğlenceye dayalı etkinlikler kullanır. (madde-18) | ,481 | |
| 15.kendisi ders süresince öğrencileri etkin kılan çalışmalara (oyun, drama, çoklu zeka etkinlikleri, akran öğretimi, proje, deney, performans görevi vb.) daha çok yer verir. (madde-7) | ,510 | 4. Faktör Öğretmen ve öğrenci birlikte etkin |
| 16.kendisi öğrencilerin konuyla ilgili gerçek yaşamdan örnekler vermelerini ister. (madde-19) | ,541 | |
| 17.kendisi derste öğrencilere yaptıkları çalışmalar ile ilgili güdüleyici geri bildirimde bulunur. (madde-20) | ,649 | |
| 18.öğrencilerin ders sürecinde işbirliği yapmalarını ve birbirlerine öğretmelerini sağlayan etkinlikler kullanır. (madde-26) | ,663 | |
| 19.kendisi derste sözel anlatımını örnek verme, soru-cevap yapma, slayt ve harita kullanma, video izletme gibi etkinliklerle destekler (madde-8). | ,576 | |
| 20.kendisi kitaptan okuduklarını, slayttan gösterdiklerini ve anlattıklarını öğrencilere yazdırarak dersi işler. (madde-10) | ,672 | 5. Faktör Daha çok Öğretim elemanın etkin |
| 21.kendisi öğrencilerin konuyu slayttan, kitaptan vb. araçlardan sesli okumalarını sağlayarak dersi işler. (madde-11) | ,726 | |
| 22.kendisi ders konularını gruplara (öğrencilere) dağıtır ve her gruba kendi konusunu sözel anlattırır. (madde-12) | ,599 | |
| 23.kendisi dersi sözel olarak (konuşarak, slayttan okuyarak vb.) anlatır. (madde-5) | ,659 | 6. Faktör Tamamen Öğretim elemanın etkin |
| 24.kendisi öğretim sürecinde sadece yazı tahtasını (konuyla ilgili yazı yazma, şekil vb. çizme, işlem yapma, problem çözme vb. etkinlikler) kullanarak dersi işler. (madde-6) | ,675 | |
| 25.kendisi konuyu kitaptan birebir (okuyarak, özetleyerek) sözel işler. (madde-9) | ,571 | |
| 26.kendisi konunun işlenişinde hazırladığı ders notlarına / slaytlara vb. bağlı kalır. (madde-13) | ,660 | |

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi öğretim elemanın rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu etkinlikler için 5 madde, öğretim elemanın rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu etkinlikler için 6 madde, öğretmen ve öğrenci birlikte etkin olduğu etkinlikler için 3 madde, daha çok öğretim elemanın etkin olduğu etkinlikler

için 4 madde, tamamen öğretim elemanın etkin olduğu etkinlikler için 4 madde olmak üzere süreç etkinliklerini belirlemeye yönelik ölçekte toplam 22 madde vardır. Bu maddeler nihai ölçekte 5. ve 26. maddeler dâhil olmak üzere numaralandırılmıştır. Süreçle ilgili maddelerin en düşük faktör yükü 0.459; en yüksek faktör yükü 0.807'dir.

C)Kapanış etkinlikleri faktörü.

Bu faktöre ilişkin olarak ölçekte toplam 8 madde yer almakta ve ilgili bilgiler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Kapanış Etkinlikleri Faktörü ve Özellikleri

| ÖĞRETİM ELEMANI; | Madde Faktör Yükleri | Faktör Tanımı |
|---|----------------------|--|
| 27.dersin sonunda farklı yöntem-teknikler ve materyaller kullanarak konuyu / etkinlikleri özetler. (Madde-27) | ,621 | KAPANIŞ ETKİNLİKLERİ 7.Faktör Ders sonu (kapanış) etkinlikleri |
| 28.ders sonlarında öğrencilere performansa dayalı değerlendirme (performans görevi, proje, deney vb. yaptırma) uygular.(Madde-28) | ,431 | |
| 29.ders sonlarında öğrencilerin kendi kendilerini (öz) değerlendirme yapmalarını sağlar. (madde-29) | ,578 | |
| 30.öğrencilerin birbirlerini (akran) değerlendirme yapmalarını sağlar. (Madde-30) | ,594 | |
| 31.ders sonlarında öğrencileri geleneksel (çoktan seçmeli, yazılı yoklama, boşluk doldurma gibi) araçlarla değerlendirir.(Madde-31) | ,417 | |
| 32.değerlendirmede çalışma yaprağı, günlük yazdırma gibi uygulamaları yaptırır. (Madde-32) | ,586 | |
| 33.öğrencilerin dersle ilgili duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerini sağlar. (Madde-33) | ,616 | |
| 34.ders sonlarında belli birkaç öğrenciyle soru sorarak değerlendirme yapar.(Madde-34) | ,489 | |

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi ders sonu (kapanış) etkinliklerini belirlemeye yönelik toplam yedi madde vardır. Bunlar ölçekte 27 ile 34. sıra arasında yer almaktadır. Ders sonu etkinlikleriyle ilgili maddelerin en düşük faktör yükü 0.417; en yüksek faktör yükü 0.621'dir.

Faktör analizi sonucunda düzenlenen ölçek kapsamındaki maddelerle ölçülmek istenen kavram, ilke ve işlemlere yönelik bilgi ve beceriler açısından daha yetkin ve birikimli olduğu düşüncesiyle dil ve anlatım yönünden kontrolünü sağlamak amacıyla 4.sınıf öğrencilerinde 298'ine uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda dil ve anlatımla ilgili ortaya çıkan eksik ve hatalar giderilerek ölçek EK-1' deki nihai haline getirilmiş ve araştırma kapsamında yukarıda belirtilen sekiz bölümde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden 541'ine uygulanmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri yapılandırılmamış açık uçlu sorulardan oluşan ve EK- 3' te de verilen "Yazılı Görüş Alma Formu" ile toplanmıştır. Bu ölçme aracı ile ilgili olarak alan yazındaki benzer çalışmalar ve benzer veri toplama araçları incelenerek uzman görüşüne dayalı yapılandırılmamış açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Bu soruların oluşturulmasında "Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği- ÖÖSBE"nde yer alan faktörler ve maddeler dikkate alınmıştır. Yazılı görüş alma formunda öğretmen adayı öğrencilerden; öğretim elemanlarının dersleri nasıl işledikleri, öğretirken nasıl bir yaklaşım izledikleri, öğretim yönetimini nasıl sağladıkları, ne tür araç-gereçleri kullandıkları, öğrencileri nasıl aktif ettikleri ve değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını açıklamaları istenmiştir.

Formdaki soruların hazırlanması ve uzman görüşlerinin alınmasından sonra ön deneme amaçlı (örnek uygulama) bir uygulama yapılarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler üzerinde veri toplama aracının ve soruların amaca uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemeden sonra gerekli düzenlemeler yapılmış, yazılı görüş alma formuna son hali verilmiştir. Bu şekliyle uygulanan yazılı görüş alma formuna ilişkin beş öğrenciye ait örnekler EK -3'te verilmiştir.

Çalışmada; "Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme - ÖÖSBÖ" ölçeğinin kullanılmasıyla nicel veriler; "Yazılı Görüş Alma Formu" ile de nitel veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel yollarla elde edilen veriler birlikte yorumlanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı bu çalışmada bu verilerin nasıl analiz edileceği, analiz sürecinde hangi istatistiksel yaklaşımların kullanılacağı aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Faktör analizi sonucunda geliştirilen nicel veri toplama aracının (ÖÖSBÖ ölçeğinin) uygulanmasıyla Eğitim fakültesinin öğretmenlik eğitimi veren bölümlerinin 3. sınıflarında öğrenim gören 541 öğrencinin ile görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Bu görüşlerden elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik ya da non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağı aşağıda verilen ölçütler dikkate alınarak belirlenmiştir. Öncelikle ölçekten elde edilen puanların (34-170 arası) eşit aralıkla

birimlendiği kabul edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden elde edilen nicel veriler üzerinde Levene İstatistiği ($L(4.202)=8, 572; 000$) sonucunu verdiği için dağılımların varyanslarının eşit olmadığı belirlenmiştir. Yine dağılımın Skewness ve Kurtosis değerlerinin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonunda dağılımların normal olmaması, varyans eşitliğinin sağlanamaması nedeniyle non-parametrik istatistiklerden Kruskal Wallis testi kullanmıştır. Bölümler arası fark çıkması durumunda ise bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için de yine parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Öğretmen adayı öğrencilerden her ders için ayrı ayrı yazılı olarak alınan görüşleri üzerinde ise betimsel olarak nitel analiz yapılmıştır. Bu analiz sürecinde öğrencilerin yazılı görüşleri bölüm bölüm kodlanmıştır. Kodlama sürecinde kelime, cümle, paragraf, örnek durum vb. ifadeler iki uzman tarafından farklı zamanlarda ve tek tek incelenmiştir. Bu süreçte öncelikle öğretim süreci değişkenleri incelenmiş Tablo 1.1’de verilen doğrudan öğretim modellerinde kuramcıların önerdiği ders işleme aşamaları ve bu aşamalarda öğretmenden beklenen davranışlar (görevler) kod listesi olarak esas alınmıştır.

Öğretmen adaylarından alınan yazılı görüşlerin analiz edilmesinde izlenen yolu gösteren altı farklı örnek aşağıdaki Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7.

Yazılı Görüşlerin Betimsel Analizlerine Örnek

| | | |
|---------|--|--|
| Dersler | Bu dönem aldığınız dersleri dikkate alarak bu derslerin nasıl işlendiği, hangi öğretim yöntemlerinin ve araç gereçlerinin nasıl kullanıldığı, öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin neler olduğu, değerlendirme yaklaşımlarının nasıl kullanıldığına ilişkin olarak görüşleriniz nelerdir? | Kodlama |
| Ders 1 | Hoca her haftanın konusunu slayttan anlatıyor . Hem oradaki bilgileri okuyor hem de açıklamasını yapıyor . Dönem başında belirlenen gruplar da dersin ikinci bölümünde hazırladıkları ödevleri slayt ile sunuyorlar . | Öğretmen anlatımı (Slayttan Anlatım- (okuma vb.) Öğrenci anlatımı |
| Ders 2 | Dönem başında belirlenen gruplar her ders kendi konusunu slayt kullanarak ya da kullanmadan anlatıyor . Hoca da bizimle birlikte dinleyip arada kısa bilgiler veriyor. | Öğrenci anlatımı Özetleme |
| Ders 3 | Dersin kendi kitabındaki sırayı takip ederek kitaptaki yerleri okuyor . Konuyla ilgili sorular soruyor | Okuma (kitaptan) Soru-cevapla katılım |
| Ders 4 | Hem kitabı hem slaytı kullanıyor . Okunacak yerleri kısa kısa her öğrenciye okutturarak tamamlıyor. Ders sonunda işlenen konunun tablosunu ödev olarak veriyor . | Okutturma (Slayt-kitap) Ödev verme |
| Ders 5 | Bizlere her hafta işleyeceğimiz konunun özetini çıkarttırıyor . Bazen soru cevap şeklinde işliyor ama genellikle kendisi sözel olarak anlatıyor . Herhangi ilgi çeken bir durum yok. Oldukça sıkıcı oluyor. Dersi kısa işlediğinden fazla da bunaltmıyor açıklıcası. | Özet çıkartma Anlatım Soru cevap |

3.5.Araştırmanın Tutarlılığı Ve Geçerliliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın iç tutarlılık ve geçerliğini sağlama için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- 1- Araştırma öncesinde literatür incelenerek bu alandaki bir çoğuna ulaşılmış ve uzman desteği alınmıştır.
- 2- Yurtiçi ve yurtdışı kaynaklardan birlikte incelenmiş ve buna dayalı kuramsal boyut organize edilerek araştırmanın bilimsel alt yapısı oluşturulmuştur.
- 3- Araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak hem nicel hem de nitel veriler toplanarak araştırmanın iç tutarlılığına hizmet etmesi sağlanmıştır.
- 4- Ölçeğin ön uygulamaları yapılarak geçerlik ve güvenirlik gibi parametrik özellikleri uygun hale getirilmiştir.
- 5- Veri toplama sürecinin her aşamasında toplam öğrenci sayısının büyük çoğunluğuna ulaşılarak tutarlılık konusunda önlem alınmıştır.

- 6- Araştırma sürecinin her aşamasında birden çok uzmandan katkı alınarak hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır.
- 7- Veri girişleri için önce ölçekte yer alan değişkenler kodlanmıştır.
- 8- Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında birçok kişiden yardım alınmıştır. Bu kişilere veri girişiyle ilgili işlemlerin nasıl yapılacağı ayrıntılı ve örneklerle açıklanmıştır. Hatayı azaltmak adına her iki veri işlemcisine yaklaşık 40 kişiden oluşan birer grup verilerek bu gruplara ait verilerin girişi yaptırılmıştır. Böylelikle oluşabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte yardım alınmasına rağmen bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kontrolleri araştırmacı ve uzmanlar tarafından az iki kez yapılmıştır.
- 9- Ölçeği gereği gibi cevaplamayan öğrencilerin görüşleri değerlendirmeye alınmamıştır.
- 10- Araştırmanın yöntem kısmı aşama aşama belli bir sistematığe göre ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- 11- Veri analizlerinde iki uzmandan yardım alınmış ve analizler en az iki defa kontrol edilmiştir.
- 12- Bulgularda nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınmış, çeşitleme sağlanmıştır.
- 13- Bulgulara literatür desteği sağlanmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinden de destek alınmıştır

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine cevap bulmak amacıyla elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Her alt probleme ait çözümlenmiş bulgular verilirken; önce öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinden elde edilen nicel bulgular, sonra nicelleştirilmiş nitel bulgular ve en son nitel öğrenci görüşleri şeklinde sıra izlenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular Ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin olarak puan ortalamalarının karşılaştırma sonuçları ele alınmıştır.

1. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Bu alt probleme ilişkin öğrenci görüşleri “Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği”ndeki ölçekteki toplam 34 madde ile elde edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde öğrenci görüşlerinden elde edilen ortalama puanlara ilişkin karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Sınıf Öğretmenliği Ve Diğer Bölümlerdeki Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi)

| Gruplar | N | Ortalama | SS | Sıra Ortalamaları | sd | X2 | P |
|---------------|------------|--------------|--------------|-------------------|----|--------|-------|
| Sınıf öğrt. | 176 | 87,60 | 15,20 | 264,25 | | | |
| Matematik | 46 | 72,74 | 11,90 | 116,23 | | | |
| Okulöncesi | 57 | 88,25 | 12,33 | 278,67 | | | |
| Fen | 69 | 88,91 | 12,39 | 281,01 | | | |
| Türkçe | 66 | 98,47 | 19,39 | 349,02 | 7 | 85,395 | ,000* |
| Sosyal | 67 | 80,78 | 11,09 | 193,43 | | | |
| İngilizce | 29 | 85,03 | 11,84 | 247,66 | | | |
| BÖTE | 31 | 92,39 | 18,95 | 264,25 | | | |
| Toplam | 541 | 87,19 | 15,81 | | | | |

* p<.05

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi bölümlerdeki öğrenci sayıları 29 ile 176 arasında değişmektedir. Bölümlerin betimsel istatistikleri incelendiğinde aritmetik ortalamaların 72.74 ile 98.47; standart sapmaların ise 11.09 ile 19.39 arasında değiştiğı görülmektedir. Yapılan karşılaştırmada ise öğrenci görüşlerinin bölümlere göre değiştiğı ve bu görüşler arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğı belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen karşılaştırma sonuçları araştırmanın amacına uygun olarak Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü İle Diğer Bölüm Öğrencilerinin Öğretim Süreci Etkinliklerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z Değeri | P |
|--------------------|-----|-----------------|--------------|----------|----------|-------|
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 124,85 | 21973,00 | 1699,000 | -6,058 | ,000* |
| Matematik | 46 | 60,43 | 2780,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 115,38 | 20306,50 | 4730,500 | -,646 | ,518 |
| Okulöncesi | 57 | 122,01 | 6954,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 120,76 | 21253,00 | 5677,000 | -,792 | ,428 |
| Fen bilgisi | 69 | 128,72 | 8882,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 110,14 | 19384,50 | 3808,500 | -4,124 | ,000* |
| Türkçe | 66 | 151,80 | 10018,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 131,63 | 23166,00 | 4202,000 | -3,461 | ,001* |
| Sosyal bilgiler | 67 | 96,72 | 6480,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 104,01 | 18305,00 | 2375,000 | -,598 | ,550 |
| İngilizce | 29 | 96,90 | 2810,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 101,69 | 17898,00 | 2322,000 | -1,321 | ,187 |
| BÖTE | 31 | 117,10 | 3630,00 | | | |

* $p < .05$

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile matematik ve sosyal bilgiler öğrencilerinin görüşlerine ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu fark sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lehine görünmektedir. Buna göre sınıf öğretmenliği öğrencileri öğretim etkinlikleriyle ilgili olarak matematik ve sosyal bilgiler öğrencilerden daha olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri ile Türkçe bölümü öğrencilerinin görüşlerine ait toplam puanlar arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farkın Türkçe bölümü öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle sınıf öğretmenliği öğrencileri bu tür etkinliklerle ilgili olarak Türkçe bölümü öğrencilerine göre daha olumsuz düşündüğünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile okulöncesi, fen bilgisi, İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerin görüşlerine ait toplam puanlar arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki

öğrencilerin öğretme-öğrenme durumları ile ilgili olarak düzeyde benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular Ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin öğrenci görüşleri ölçekteki 1, 2, 3 ve 4. maddeler ile elde edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde öğrenci görüşlerinden elde edilen betimsel istatistikler, bölümler arası karşılaştırmalar ve nitel bulgular sırası izlenerek aşağıda verilmiştir.

2. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; derslerin giriş etkinliklerine ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Bu alt probleme ilişkin tüm öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzdelerinden oluşan betimsel istatistik değerleri Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Giriş Etkinliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Maddeler | Bölüm | Hiçbir zaman | | Çok az zaman | | Bazen | | Çoğu zaman | | Her zaman | |
|--|----------------|---|-------|--------------|----|-------|----|------------|----|-----------|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | | 1. derse başlamadan önce konunun önceki konularla bağlantısını açıklar. | Sınıf | 32 | 18 | 79 | 45 | 52 | 30 | 11 | 6 |
| | Diğer | 75 | 21 | 170 | 47 | 85 | 23 | 17 | 5 | 18 | 5 |
| | Toplam | 107 | 20 | 249 | 46 | 137 | 25 | 28 | 5 | 20 | 4 |
| 2. dersin başında öğrencilerin dikkatini etkili bir şekilde işlenecek konuya çeker. | Sınıf | 34 | 19 | 74 | 42 | 57 | 32 | 6 | 3 | 5 | 3 |
| | Diğer | 98 | 27 | 154 | 42 | 81 | 22 | 14 | 3 | 18 | 5 |
| | Toplam | 132 | 24 | 228 | 42 | 138 | 26 | 20 | 4 | 23 | 4 |
| 3. ders süresince öğrencilerin dikkatlerini sürekli kılmak için farklı etkinlikler düzenler. | Sınıf | 26 | 15 | 60 | 34 | 78 | 44 | 9 | 5 | 3 | 2 |
| | Diğer | 45 | 12 | 159 | 44 | 127 | 35 | 31 | 9 | 3 | 1 |
| | Toplam | 71 | 13 | 219 | 41 | 205 | 38 | 40 | 7 | 6 | 1 |
| 4. dersin başında öğrencilere ulaşacakları hedefler hakkında açıklamalar yapar. | Sınıf | 55 | 31 | 59 | 34 | 47 | 27 | 7 | 4 | 8 | 5 |
| | Diğer | 121 | 33 | 147 | 40 | 63 | 17 | 26 | 7 | 8 | 2 |
| | Toplam | 176 | 33 | 206 | 38 | 110 | 20 | 33 | 6 | 16 | 3 |
| | GENEL TOPLAM % | Sınıf | 21 | 39 | 33 | 4 | 3 | | | | |
| | | Diğer | 23 | 43 | 25 | 5 | 3 | | | | |
| | | Genel | 23 | 42 | 27 | 5 | 3 | | | | |

Giriş etkinlikleriyle ilgili Tablo 4.3'te verilen öğrenci görüşleri ölçekteki "hiçbir zaman ile çok az zaman", "bazen" ve "çoğu zaman ile her zaman" dereceleri birlikte düşünülerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.3'te verilen 1. maddeye ilişkin sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin yaklaşık %63'ü diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise %68'i, genel olarak da yaklaşık %66'sı öğretim elemanlarının derse başlamadan önce konunun önceki konularla bağlantısını genel olarak açıklamadığı belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının dersin başında öğrencilerin dikkatini etkili bir şekilde işlenecek konuya, amaca, kazanıma çekip çekmediklerine ilişkin olarak sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %61'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %69'u ve genel olarak da %66'sı hiç yapılmadığı ya da çok az yapıldığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu öğrenciler öğretim elemanlarının (konuyla ilgili öğrenci fikirlerini alma, soru sorma, yaşamdan örnek verme, kısa film izletme vb.) etkinlikleri yapmadıklarını düşünmektedir.

Ölçeğin 3. maddesi ile öğrencilere öğretim elemanın "ders süresince öğrencilerin dikkatlerini sürekli kılmak için farklı etkinlikler (oyun, fıkra, espri yapma, film izletme vb) düzenleyip düzenlemedikleri sorulmuştur. Bu soruya sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin % 49' diğer bölümlerdeki öğrencilerin %56'sı ve genel olarak da %54'ü hiç yapılmadığını ya da çok az yapıldığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bu maddeye ilişkin olarak sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin % 44'ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %35'i ve genel olarak bakıldığında ise %38'inin bu tür etkinliklerin "bazen" gerçekleştiğini belirtmiştir.

Ölçeğin giriş etkinliklerini ölçen 4. maddeye sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin % 65'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %73'ü, genel olarak da %71'i öğretim elemanlarının dersin başında öğrencilere ulaşacakları hedefler (bu hedeflere hangi strateji, yöntem, teknik, materyalleri kullanarak ulaşacakları, bu hedeflere ulaşmanın öğrencilere sağlayacağı faydalar vb.) hakkında açıklamaları yapmadığını ya da çok az yaptıklarını belirtmektedir.

Tablo 4.3'teki betimsel istatistiklerin incelenmesiyle dersin giriş sürecinde yapılması beklenen dikkat çekme, dersin hedeflerinden haberdar etme, önkoşul öğrenmeleri kontrol etme ve güdüleme gibi etkinliklerin sınıf ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrencilerin görüşleri genel olarak ele alındığında öğrencilerin %23'ü giriş etkinliklerinin hiçbir zaman yapılmadığını, %42'si çok az zaman yapıldığını, %27'si bazen yapıldığını, %6'sı çoğu zaman ve % 3'ü de her zaman yapıldığını ifade

etmiştir. Bu sonuçlara göre genel toplamda ise öğrencilerin %65'nini bu tür etkinliklerinin yapılmadığını ifade ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Derslerin Giriş Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

| Gruplar | N | Ortalama | SS | Sıra Ortalamaları | sd | X2 | P |
|-------------|-----|----------|------|-------------------|----|--------|-------|
| Sınıf öğrt. | 176 | 12,06 | 2,76 | 287,34 | | | |
| Matematik | 46 | 9,59 | 2,16 | 152,80 | | | |
| Okulöncesi | 57 | 10,93 | 2,42 | 228,86 | | | |
| Fen | 69 | 11,81 | 2,22 | 279,00 | | | |
| Türkçe | 66 | 12,21 | 2,97 | 295,96 | 7 | 49,304 | ,000* |
| Sosyal | 67 | 10,66 | 2,36 | 209,55 | | | |
| İngilizce | 29 | 11,07 | 2,25 | 235,71 | | | |
| BÖTE | 31 | 12,23 | 2,97 | 287,34 | | | |
| Toplam | 541 | 11,50 | 2,69 | | | | |

p < .05

Tablo 4.4 incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına 12.23 ile BÖTE, en düşük puan ortalamasına ise 9.59 ile matematik bölümü öğrencilerinin elde ettiği belirlenmiştir. Bölümlere ait standart sapmalarının ise 2,22 ile 2,97 arasında değiştiği gözlenmiştir. Yapılan karşılaştırmada ise öğrenci görüşleri arasında bu farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar bölümlere göre Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Derslerin Giriş Etkinliklerine İlişkin Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri İle Diğer Bölüm Öğrencilerinin Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z Değeri | P |
|--------------------|-----|-----------------|--------------|----------|----------|-------|
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 123,49 | 21733,50 | 1938,500 | -5,477 | ,000* |
| Matematik | 46 | 65,64 | 3019,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 123,54 | 21742,50 | 3865,500 | -2,620 | ,009* |
| Okulöncesi | 57 | 96,82 | 5518,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 124,43 | 21899,00 | 5821,000 | -,507 | ,612 |
| Fen bilgisi | 69 | 119,36 | 8236,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 120,12 | 21141,00 | 5565,000 | -,504 | ,614 |
| Türkçe | 66 | 125,18 | 8262,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 132,23 | 23272,00 | 4096,000 | -3,703 | ,000* |
| Sosyal bilgiler | 67 | 95,13 | 6374,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 106,04 | 18663,00 | 2017,000 | -1,821 | ,069 |
| İngilizce | 29 | 84,55 | 2452,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 102,75 | 18084,00 | 2508,000 | -,720 | ,471 |
| BÖTE | 31 | 111,10 | 3444,00 | | | |

* p<.05

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile matematik, okulöncesi ve sosyal bilgiler öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı fark sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lehine görünmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenliği öğrencileri, derslerin giriş etkinliklerinin matematik, okulöncesi ve sosyal bilgiler öğrencilerine göre daha olumlu düşünmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile fen bilgisi, Türkçe, İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin derslerin giriş etkinlikleri ile ilgili benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

Öğrencilerin "Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği"ne verdikleri cevaplara göre giriş etkinliklerinin çoğunlukla yapılmadığı belirlenmiştir. Bu sürece ilişkin öğrencilerin yazılı görüşleriyle elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Öğrencilerin derslerdeki girişi etkinliklerine ilişkin yazılı olarak ifade ettikleri görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap aramak amacıyla alınan yazılı görüşler betimsel olarak analiz edilmiştir. Derslerin giriş bölümü etkinlikleriyle ilgili görüşleri alınan 260 öğrencinin 9'u (yaklaşık %3'ü) bu konuda görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin görüşleri aslına sadık kalınarak aşağıda özetlenerek verilmiştir:

“...öğretim elemanı derse başlamadan konuyla ilgili öğrenci fikirlerini alıyor...”

“...dersin konusunun ne olduğunu söylüyor...”

“...derse başlamadan soru sorarak derse motive eder..”

(Okulöncesi Öğrencileri:2-4-12-22-24-31)

Öğrencilerin yazılı görüşlerine göre öğretim elemanlarının daha çok dersin başında konuyla ilgili öğrenci fikrini aldıkları, konuyu doğrudan doğruya söyledikleri, konu ile soru sordukları söylenebilir.

Öğrencilerin “öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği”nin giriş etkinliklerini ifade eden ilk dört maddesine verdikleri cevaplarda yaklaşık %92'sinin (hiç bir zaman %23, Çok az zaman %42 ve bazen %27) giriş etkinliklerinin çok az yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç da Tablo 4.3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin % 49'u ile %69'u diğer bölümlerdeki öğrencilerinin ise %56'sı ile %75'i arasında değişen oranda giriş etkinliği ile ilgili etkinliklerin genellikle yapılmadığı düşüncesini desteklemektedir.

Bu alt problemle ilgili olarak; Murat ve diğerleri (2006), Öztürk (2001), Köseoğlu (1994), Akgöl (1994) araştırmalarında öğretim elemanları ve öğretmenlerin dersin girişinde yapılması gereken etkinliklerin yeterli düzeyde yapılmadıklarını tespit etmişlerdir. Yukarıda özetlenen araştırmalardaki bulgular da bu araştırma sürecinde ders giriş etkinlikleri ile ilgili bulguları destekler niteliktedir. Ancak diğer taraftan bu çalışmanın bulguları Akdağ ve diğerleri (2004) derse giriş etkinliklerinden dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş etkinlikleri genel olarak öğretmenler tarafından “sık sık kullanılmaktadır” bulgusunu desteklemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular Ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin öğrenci görüşleri ölçekteki 21, 22, 23, 24 ve 25. maddeler ile elde edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde öğrenci görüşlerinden elde edilen betimsel istatistikler, bölümler arası karşılaştırmalar ve nitel bulgular sırası izlenerek aşağıda verilmiştir.

3. Alt problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Bu alt probleme ilişkin tüm öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzdelere ilişkin oluşmuş betimsel istatistik değerleri Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Öğretim Elemanının Rehberliğinde Tamamen Öğrencinin Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

| Maddeler | Bölüm | Hiçbir zaman | | Çok az zaman | | Bazen | | Çoğu zaman | | Her zaman | |
|---|--------|--------------|----|--------------|----|-------|----|------------|---|-----------|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 21. öğretim elemanı öğrencilere; ders sürecinde kafiye oluşturma, özetleme yapma, anahtar kelime bulma, slogan oluşturma, benzetim yapma gibi etkinlikler yaptırır. | Sınıf | 63 | 36 | 84 | 48 | 12 | 7 | 14 | 8 | 3 | 2 |
| | Diğer | 136 | 37 | 124 | 34 | 63 | 17 | 33 | 9 | 9 | 3 |
| | Toplam | 199 | 37 | 208 | 38 | 75 | 14 | 47 | 9 | 12 | 2 |
| 22. öğretim elemanı öğrencilere; ders sürecinde konuyla ilgili şiir, öykü, masal, anı, örnek olay, mizah, deyim, atasözü gibi ürünler yapmalarını sağlar. | Sınıf | 81 | 46 | 49 | 28 | 32 | 18 | 13 | 7 | 1 | 1 |
| | Diğer | 136 | 37 | 97 | 27 | 100 | 27 | 28 | 8 | 4 | 1 |
| | Toplam | 217 | 40 | 146 | 27 | 132 | 24 | 41 | 8 | 5 | 1 |
| 23. öğretim elemanı öğrencilere; ders sürecinde şekil, şema, kavram haritaları, karikatür, resim gibi çalışmalar yaptırır. | Sınıf | 24 | 14 | 86 | 49 | 48 | 27 | 14 | 8 | 4 | 2 |
| | Diğer | 78 | 21 | 156 | 43 | 96 | 26 | 27 | 7 | 8 | 2 |
| | Toplam | 102 | 19 | 242 | 45 | 144 | 27 | 41 | 8 | 12 | 2 |
| 24. öğretim elemanı öğrencilere; ders sürecinde konuyla ilgili ritim tutma, dans etme, müzik yapma gibi etkinlikler yaptırır. | Sınıf | 61 | 35 | 79 | 45 | 27 | 15 | 8 | 5 | 1 | 1 |
| | Diğer | 188 | 52 | 107 | 29 | 50 | 14 | 18 | 5 | 2 | 1 |
| | Toplam | 249 | 46 | 186 | 34 | 77 | 14 | 26 | 5 | 3 | 1 |
| 25. öğretim elemanı öğrencilere; ders sürecinde konuyla ilgili drama, oyun, pantomim, kukla, kart oyunları gibi eğlenceye dayalı etkinlikler yaptırır. | Sınıf | 27 | 15 | 91 | 52 | 46 | 26 | 10 | 6 | 2 | 1 |
| | Diğer | 145 | 40 | 121 | 33 | 72 | 20 | 21 | 6 | 6 | 2 |
| | Toplam | 172 | 32 | 212 | 39 | 118 | 22 | 31 | 6 | 8 | 2 |
| GENEL TOPLAM % | Sınıf | | 29 | | 44 | | 19 | | 7 | | 1 |
| | Diğer | | 37 | | 33 | | 21 | | 7 | | 2 |
| | Genel | | 35 | | 37 | | 20 | | 7 | | 1 |

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin Tablo 4.6'da verilen öğrenci görüşleri ölçekteki “hiçbir zaman ile çok az zaman”, “çoğu zaman ile her zaman” ve “bazen” dereceleri birlikte düşünülerek yorumlanmıştır.

Öğretim elemanlarının öğrencilere ders sürecinde kafiye oluşturma, özetleme yapma, anahtar kelime bulma, slogan oluşturma, benzetim yapma gibi etkinlikler yaptırıp yaptırmadığını sorulduğunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %84'ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %71'i, genel olarak da %75'i öğretim elemanlarının bu uygulamaları yaptırmadığını düşünmektedir.

Tablo 4.6'daki 22. maddeye ilişkin olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %74'ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %64'ü, genel olarak da %67'si öğretim elemanlarının ders sürecinde öğrencilere konuyla ilgili şiir, öykü, masal, anı, örnek olay, mizah, deyim, atasözü gibi ürünler yaptırmadığı ortaya çıkmıştır.

Tamamen öğrencinin etkin olduğu etkinlikleri ölçen 23.maddeye sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %63'ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise %64'ü, genel olarak da öğrencilerin %64'ü öğretim elemanlarının öğrencilere ders sürecinde şekil, şema, kavram haritaları, karikatür, resim gibi çalışmalar yaptırmadığını belirterek olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilere öğretim elemanlarının öğrencilere ders sürecinde konuyla ilgili ritim tutma, dans etme, müzik yapma gibi etkinlikler yaptırıp yaptırmadığı sorulduğunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %80'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %81'i, genel olarak da %80'i bu maddedeki etkinliklerin yaptırılmadığı görüşünü taşımaktadır.

Ölçekteki bu alt problemle ilgili son maddeye ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %67'si, diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise %73'ü, genel olarak da öğrencilerin %71'i öğretim elemanlarının öğrencilere ders sürecinde konuyla ilgili drama, oyun, pantomim, kukla, kart oyunları gibi eğlenceye dayalı etkinlikler yaptırmadığını dile getirmektedir.

Tablo 4.6'daki betimsel istatistiklerin incelenmesiyle öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde kendi rehberliklerinde tamamen öğrencilerin etkin olduğu aktif öğrenme yaşantılarına sınıf ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrencileri genel olarak ele alındığında öğrencilerin %35' hiçbir zaman yapılmadığını, %37'si çok az zaman yapıldığını, %20'si de bazen yapıldığını, %7'si çoğu zaman ve %1'i de her zaman yapıldığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu sonuçlara göre genel toplamda bütün

bölümlerdeki öğrencilerin %72'si öğretim elemanı rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu etkinliklerin yapılmadığı görüşüne sahiptir.

Bu alt probleme ilişkin karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir

Tablo 4.7.

Öğretim Elemanının Rehberliğinde Tamamen Öğrencinin Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

| Gruplar | N | Ortalama | SS | Sıra Ortalamaları | sd | X2 | P |
|-------------|-----|----------|------|-------------------|----|---------|-------|
| Sınıf öğrt. | 176 | 14,28 | 3,65 | 282,67 | | | |
| Matematik | 46 | 9,17 | 2,63 | 88,83 | | | |
| Okulöncesi | 57 | 15,23 | 3,72 | 324,70 | | | |
| Fen | 69 | 12,74 | 3,09 | 222,24 | | | |
| Türkçe | 66 | 16,18 | 4,18 | 344,79 | 7 | 126,204 | ,000* |
| Sosyal | 67 | 11,57 | 3,16 | 174,34 | | | |
| İngilizce | 29 | 14,14 | 3,45 | 282,41 | | | |
| BÖTE | 31 | 14,23 | 4,75 | 282,67 | | | |
| Toplam | 541 | 13,63 | 4,04 | | | | |

* p<.05

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi bölümlerin aritmetik ortalamaları 9,17 ile 16,18; standart sapmaların ise 2,63 ile 4,75 arasında değişmektedir. Yapılan karşılaştırmada ise öğrenci görüşlerinin bölümlere göre değiştiği belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri arasında bu farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar bölümlere Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Öğretim Elemanının Rehberliğinde Tamamen Öğrencinin Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri ile Diğer Bölüm Öğrencilerinin Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z Değeri | P |
|--------------------|-----|-----------------|--------------|----------|----------|-------|
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 128,96 | 22696,50 | 975,500 | -7,953 | ,000* |
| Matematik | 46 | 44,71 | 2056,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 11,34 | 19596,50 | 4020,500 | -2,262 | ,024* |
| Okulöncesi | 57 | 134,46 | 7664,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 132,18 | 23263,50 | 4456,500 | -3,258 | ,001* |
| Fen bilgisi | 69 | 99,59 | 6871,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 112,37 | 19776,50 | 4200,500 | -3,329 | ,001* |
| Türkçe | 66 | 145,86 | 9626,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 137,32 | 24169,00 | 3199,000 | -5,533 | ,000* |
| Sosyal bilgiler | 67 | 81,75 | 5477,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 103,00 | 18128,00 | 2552,000 | ,000 | 1,000 |
| İngilizce | 29 | 103,00 | 2987,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 105,14 | 18504,00 | 2528,000 | -,654 | ,513 |
| BÖTE | 31 | 97,55 | 3024,00 | | | |

* p<.05

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri ile matematik ve sosyal bilgiler öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı fark sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lehine görünmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencileri, öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu etkinliklere matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğrencilerinin görüşlerine göre daha çok yer verdiklerini belirtmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri ile okulöncesi ve Türkçe bölümü öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu fark ise sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu duruma göre de sınıf öğretmenliği öğrencileri öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen etkinlikleri okulöncesi ve Türkçe bölümü öğrencilerinin görüşlerine göre daha az yaptıklarını belirtmektedirler.

Sınıf öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri ile İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen etkinliklerle ilgili benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

Öğrencilerin “Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği”ne verdikleri cevaplara göre tamamen öğrencinin etkin olduğu öğrenme yaşantılarına yer verilmediği belirlenmiştir. Bu sürece ilişkin öğrencilerin yazılı görüşleri alınmıştır. Ancak yazılı görüşleri alınan 260 öğrencinin tamamı bu alt problemle ilgili görüş belirtmemiştir. Bunun olası nedenleri arasında öğrencilerin öğrenci merkezli öğretim etkinliklerini ayırt etme, tanıma ve örneklendirme konusundaki eksiklikleri olabileceği gibi öğretim elemanlarının öğretim sürecinde gruplama, kodlama ve anlamlandırma stratejileri ile bunlara hizmet eden öğrenci yaşantılarına dayalı öğretme-öğrenme etkinliklerini (tekniklerini ve öğretim materyallerini vb.) öğrencilerden istememesi ya da kullanmaması da olabilir.

Bu sonuç da öğrencilerin “Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği”nin bu alt problem ilgili maddelerine verdikleri cevaplarda yaklaşık %92’si (hiçbir zaman %35, çok az zaman %37 ve bazen %20) öğrencinin tamamen etkin olduğu etkinliklerin çok az yapıldığını ifade eden düşüncelerini destekler niteliktedir. Bunun olası nedenleri arasında öğrencilerin öğrenci merkezli öğretim etkinliklerini ayırt etme, tanıma ve örneklendirme konusundaki eksiklikleri olabileceği gibi öğretim elemanlarının öğretim sürecinde öğrenciyi tamamen etkin kılan etkinliklere yer vermemeleri de olabilir.

4.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular Ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin öğrenci görüşleri ölçekteki 7, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddeler ile elde edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde öğrenci görüşlerinden elde edilen betimsel istatistikler, bölümler arası karşılaştırmalar ve nitel bulgular sırası izlenerek aşağıda verilmiştir.

4. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanının rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Bu alt probleme ilişkin tüm öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzdelerinden oluşan betimsel istatistik değerleri Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

Öğretim Elemanının Rehberliğinde Çoğunlukla Öğrencinin Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

| Maddeler | Bölüm | Hiçbir zaman | | Çok az zaman | | Bazen | | Çoğu zaman | | Her zaman | |
|---|--------|--------------|----|--------------|----|-------|----|------------|----|-----------|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 7. Öğretim elemanı ders süresince öğrencileri etkin kılan çalışmalara (oyun, drama, çoklu zeka etkinlikleri, akran öğretimi, proje, deney, performans görevi vb.) daha çok yer verir. | Sınıf | 52 | 30 | 77 | 44 | 34 | 19 | 8 | 5 | 5 | 3 |
| | Diğer | 111 | 30 | 127 | 35 | 67 | 18 | 41 | 11 | 19 | 5 |
| | Toplam | 163 | 30 | 204 | 38 | 101 | 19 | 49 | 9 | 24 | 4 |
| 14. Öğretim elemanı ders süresince kafiye oluşturma, özetleme yapma, anahtar kelime bulma, slogan oluşturma, benzetim yapma vb. yollar kullanır. | Sınıf | 67 | 38 | 68 | 39 | 24 | 14 | 12 | 7 | 5 | 3 |
| | Diğer | 140 | 38 | 114 | 31 | 39 | 11 | 65 | 18 | 7 | 2 |
| | Toplam | 207 | 38 | 182 | 34 | 63 | 12 | 77 | 14 | 12 | 2 |
| 15. Öğretim elemanı ders süresince; şiir, öykü, masal, anı, örnek olay, mizah, atasözleri, deyimler vb. kullanır. | Sınıf | 88 | 50 | 52 | 30 | 21 | 12 | 11 | 6 | 4 | 2 |
| | Diğer | 154 | 42 | 98 | 27 | 80 | 22 | 28 | 8 | 5 | 1 |
| | Toplam | 242 | 45 | 150 | 28 | 101 | 19 | 39 | 7 | 9 | 2 |
| 16. Öğretim elemanı ders süresince; grafik, tablo, afiş, poster, fotoğraf, gazete vb. kullanır. | Sınıf | 43 | 24 | 80 | 46 | 40 | 23 | 12 | 7 | 1 | 1 |
| | Diğer | 102 | 28 | 164 | 45 | 69 | 19 | 25 | 7 | 5 | 1 |
| | Toplam | 145 | 27 | 244 | 45 | 109 | 20 | 37 | 7 | 6 | 1 |
| 17. Öğretim elemanı ders süresince; şekil, şema, kavram haritaları, karikatür, resim vb. kullanır. | Sınıf | 23 | 13 | 83 | 47 | 50 | 17 | 17 | 10 | 3 | 2 |
| | Diğer | 78 | 21 | 148 | 41 | 103 | 28 | 30 | 8 | 6 | 2 |
| | Toplam | 101 | 19 | 231 | 43 | 153 | 28 | 47 | 9 | 9 | 2 |
| 18. Öğretim elemanı derste; drama, oyun, pantomim, kukla, kart oyunları gibi eğlenceye dayalı etkinlikler kullanır. | Sınıf | 29 | 17 | 55 | 31 | 70 | 40 | 19 | 11 | 3 | 2 |
| | Diğer | 135 | 37 | 65 | 18 | 135 | 37 | 25 | 7 | 5 | 1 |
| | Toplam | 205 | 38 | 120 | 22 | 164 | 30 | 44 | 8 | 8 | 2 |
| GENEL TOPLAM % | Sınıf | | 29 | | 40 | | 21 | | 8 | | 2 |
| | Diğer | | 33 | | 33 | | 22 | | 10 | | 2 |
| | Genel | | 32 | | 36 | | 21 | | 9 | | 2 |

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin Tablo 4.9'da verilen öğrenci görüşleri ölçekteki "hiçbir zaman ile çok az zaman", "çoğu zaman ile her zaman" ve "bazen" dereceleri birlikte düşünülerek yorumlanmıştır

Bu alt problemle ilgili ölçekteki 7.maddeye verilen cevaplarda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %74'ünün, diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise %65'inin, genel olarak da öğrencilerin %68'inin öğretim elemanlarının ders süresince öğrencileri etkin kılan çalışmalara (oyun, drama, çoklu zekâ etkinlikleri, akran öğretimi, proje, deney, performans görevi vb.) yer vermediği düşüncesine sahip olduğu gözlenmiştir.

Çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu etkinlikleri ölçen 14.maddeye sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %77'si, diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise %69'u, genel olarak da öğrencilerin %72'si öğretim elemanlarının ders süresince kafiye oluşturma, özetleme yapma, anahtar kelime bulma, slogan oluşturma, benzetim yapma vb. yollar kullanmadığını belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının ders süresince şiir, öykü, masal, anı, örnek olay, mizah, atasözleri, deyimler vb. kullanıp kullanmadığını belirlemek amacıyla sorulan soruya sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %80'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise %69'u ve genel olarak da öğrencilerin %73'ü olumsuz görüş belirtmiştir. Bu sonuca göre öğrenciler öğretim elemanlarının derslerde bu tür etkinlikleri kullanmadıklarını ifade etmektedir.

Tablo 4.9' daki 16.maddeye verdikleri cevaplarda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %70'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %73'ü, genel olarak da öğrencilerin %72'si öğretim elemanlarının ders süresince grafik, tablo, afiş, poster, fotoğraf, gazete vb. kullanmadığı belirtilmektedir.

Ölçekte öğretim elemanlarının ders süresince şekil, şema, kavram haritaları, karikatür, resim vb. kullanıp kullanmadığını belirleyen maddeye sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %60'ı, diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise %62'si, genel olarak da öğrencilerin %62'si bu özelliklere sahip etkinliklerin yapılmadığını belirtmiştir. Buna göre görüş belirten öğrenciler öğretim elemanlarının derslerde bu tür etkinlikleri kullanmadıklarını düşünmektedir.

Çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu etkinliklerle ilgili son madde olan öğretim elemanlarının derslerde drama, oyun, pantomim, kukla, kart oyunları gibi eğlenceye dayalı etkinlikler kullanıp kullanmadığını belirlemeye yönelik soruya sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %48'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise %55'i ve genel

olarak da öğrencilerin %60'ı bu tür etkinliklere derslerde yer verilmediğini belirtmektedir.

Tablo 4.9'daki betimsel istatistiklerin incelenmesiyle öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde kendi rehberliklerinde çoğunlukla öğrencilerin etkin olduğu aktif öğrenme yaşantılarına sınıf ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrenciler genel olarak ele alındığında öğrencilerin %32'si hiçbir zaman yapılmadığını, %36'sı çok az zaman yapıldığını, %21'i de bazen yapıldığını, %9'u çoğu zaman ve %2'si de her zaman yapıldığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu sonuçlara göre genel toplamda bütün bölümlerdeki öğrencilerin %89'una göre ders öğretim süreçlerinde öğretim elemanı rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünülen aktif öğretme yaşantılarına genellikle yer verilmediği söylenebilir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Öğretim Elemanının Rehberliğinde Çoğunlukla Öğrencinin Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

| Gruplar | N | Ortalama | SS | Sıra Ortalamaları | sd | X2 | P |
|---------------|------------|--------------|-------------|-------------------|----|--------|-------|
| Sınıf ögrt. | 176 | 11,99 | 3,50 | 287,03 | | | |
| Matematik | 46 | 8,24 | 2,67 | 118,29 | | | |
| Okulöncesi | 57 | 10,80 | 3,32 | 234,82 | | | |
| Fen | 69 | 10,71 | 3,16 | 230,93 | | | |
| Türkçe | 66 | 13,73 | 4,21 | 345,45 | 7 | 79,014 | ,000* |
| Sosyal | 67 | 10,40 | 2,58 | 222,29 | | | |
| İngilizce | 29 | 11,14 | 3,51 | 252,90 | | | |
| BÖTE | 31 | 11,52 | 4,06 | 287,03 | | | |
| Toplam | 541 | 11,33 | 3,65 | | | | |

* p<.05

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi düşük puan ortalaması 8,24 ile Matematik, en yüksek puan ortalamasına ise 13,73 ile Türkçe bölümü öğrencilerin elde etmiştir. Bölümlere ait standart sapma değerlerinin ise 2,58 ile 4,21 arasında değiştiği gözlenmiştir. Yapılan karşılaştırmada ise öğrenci görüşlerinin bölümlere göre değiştiği belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri arasında bu farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak

anlamli olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar bölümlere göre Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Öğretim Elemanının Rehberliğinde Çoğunlukla Öğrencinin Etkin Olduğu Düşünölen Uygulamalara İlişkin Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri ile Diğer Bölüm Öğrencilerinin Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z Değeri | P |
|--------------------|-----|-----------------|--------------|----------|----------|-------|
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 126,40 | 22246,00 | 1426,000 | -6,791 | ,000* |
| Matematik | 46 | 54,50 | 2507,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 123,02 | 21651,50 | 3956,500 | -2,409 | ,016* |
| Okulöncesi | 57 | 98,41 | 5609,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 131,11 | 23074,50 | 4645,500 | -2,876 | ,004* |
| Fen bilgisi | 69 | 102,33 | 7060,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 112,61 | 19819,00 | 4243,000 | -3,241 | ,001* |
| Türkçe | 66 | 145,21 | 9584,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 131,37 | 23121,00 | 4247,000 | -3,389 | ,001* |
| Sosyal bilgiler | 67 | 97,39 | 6525,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 105,03 | 18485,50 | 2194,500 | -1,215 | ,224 |
| İngilizce | 29 | 90,67 | 2629,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 105,19 | 18514,00 | 2518,000 | -,686 | ,493 |
| BÖTE | 31 | 97,23 | 3014,00 | | | |

* p<.05

Tablo 4.11'de göröldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile matematik, okulöncesi, fen bilgisi, Türkçe ve sosyal bilgiler öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecinde öğretim elemanının rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünölen etkinliklere ilişkin olarak görüşleri matematik, okulöncesi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğrencilerinin görüşlerine göre daha çok yapıldığını düşünmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecinde öğretim

elemanının rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünülen etkinliklerle ilgili benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

Ayrıca “öğretim elemanı rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu” öğrenme yaşantılarına ilişkin 260 öğrencinin yazılı görüşleri incelenmiştir. Bu inceleme sonunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinden görüşü alınan 53 öğrencinin 13’ü yaklaşık %25’i; Türkçe öğretmenliğinden 29 öğrenciden 9’u yaklaşık %31’i öğretme-öğrenme sürecinde “drama ve oyun etkinliklerinin kullanıldığı” ifade etmiştir. Bölümlerdeki diğer öğrenciler ise öğretim elemanı rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüş belirtmemiştir.

Yazılı görüş bildiren öğrencilerin bu görüşleri aynen aslına sadık kalınarak aşağıda özetlenmiştir.

“... yaptığımız drama oyunlarında arkadaşlarımızı izlemek zevkli, ama sadece aynı tip şeyleri yapmak bir süre sonra sıkıcı oldu...”

“...her hafta grupları verilen senaryoları oynadık o kadar...”

(Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri: 1-5-21-26-34-45);

(Türkçe Öğrencileri: 7-12-19-23-24)

Öğrenci görüşlerinden görüldüğü gibi öğretim elemanlarının derslerinde drama ve oyun etkinlikleri az da olsa kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak bu tür etkinliklerin varlığından bahseden öğrencilerin bir kısmının bu tür uygulamaları ilk zamanlarda eğlenceli bulduklarını belirtmelerine rağmen süreç içinde sıradanlaştığını ve sıkıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanı rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu öğretme-öğrenme etkinliklerine ilişkin bu alt probleme çözüm aramak amacıyla ölçekteki maddelere (7, 14, 15, 16, 17 ve 18 maddeler) verilen cevapların betimsel istatistikleri, puan ortalamalarının karşılaştırılması ve öğrenci görüşleri birlikte ele alındığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Nicel veri toplama aracı ile elde edilen betimsel istatistiklere göre öğrencilerin yaklaşık %32’si hiçbir zaman; %36’sı çok az zaman ve %21’i bazen ve yaklaşık %11’i de çoğunlukla ya da her zaman öğretim elemanlarının “öğretim elemanı rehberliğinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu öğretme-öğrenme etkinliklerine” yer verdiklerini ifade etmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde öğretim elemanlarının yaklaşık %89’nun bu tür etkinliklere çoğunlukla yer vermedikleri söylenebilir. Ayrıca

öğrencilerden elde edilen yazılı görüşlere göre de öğretim elemanlarının bu tür etkinliklerde daha çok drama ve oyun çok az yer verdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise sınıf öğretmenliği öğrencileri derslerine giren öğretim elemanlarının bu tür etkinlikleri matematik, okulöncesi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler bölümlerinde derse giren öğretim elemanlarına göre daha çok yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan; öğrenci görüşlerine; sınıf öğretmenliğinde derse giren öğretim elemanlarının Türkçe bölümünde derse giren öğretim elemanlarına göre tür etkinliklere daha az yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

Akgöl (1994); İncik ve Tanrıseven (2012) yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşarak öğretim elemanlarının derslerinde öğrenci merkezli öğretim etkinliklerine çok az yer verdiklerini belirlemişlerdir. Hem bu araştırma hem de kaynak gösterilen araştırma sonuçlarının öğretim elemanlarının derslerinde öğrenci merkezli etkinliklere çok az yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlgili Bulgular Ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin öğrenci görüşleri ölçekteki 19, 20 ve 21. maddeler ile elde edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde öğrenci görüşlerinden elde edilen betimsel istatistikler, bölümler arası karşılaştırmalar ve nitel bulgular sırası izlenerek aşağıda verilmiştir

5. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Bu alt probleme ilişkin tüm öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzdelerinden oluşan betimsel istatistik değerleri Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12.

Öğretim Elemanı ve Öğrencinin Birlikte Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

| Maddeler | Bölüm | Hiçbir zaman | | Çok az zaman | | Bazen | | Çoğu zaman | | Her zaman | |
|--|--------|--------------|----|--------------|----|-------|----|------------|----|-----------|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 19. öğretim elemanı kendisi öğrencilerin konuyla ilgili gerçek yaşamdan örnekler vermelerini ister. | Sınıf | 47 | 27 | 71 | 40 | 45 | 26 | 4 | 2 | 9 | 5 |
| | Diğer | 115 | 32 | 141 | 39 | 59 | 16 | 34 | 9 | 16 | 4 |
| | Toplam | 162 | 30 | 212 | 39 | 104 | 19 | 38 | 7 | 25 | 5 |
| 20. öğretim elemanı kendisi derste öğrencilere yaptıkları çalışmalar ile ilgili güdüleyici geri bildirimde bulunur. | Sınıf | 45 | 26 | 77 | 44 | 43 | 24 | 3 | 2 | 8 | 5 |
| | Diğer | 113 | 31 | 159 | 44 | 54 | 15 | 28 | 8 | 11 | 3 |
| | Toplam | 158 | 29 | 236 | 44 | 97 | 18 | 31 | 6 | 19 | 4 |
| 26. öğretim elemanı öğrencilerin ders sürecinde işbirliği yapmalarını ve birbirlerine öğretilmelerini sağlayan etkinlikler kullanır. | Sınıf | 48 | 27 | 83 | 47 | 33 | 19 | 4 | 2 | 8 | 5 |
| | Diğer | 109 | 30 | 143 | 39 | 60 | 16 | 36 | 10 | 17 | 5 |
| | Toplam | 157 | 29 | 226 | 42 | 93 | 17 | 40 | 7 | 25 | 5 |
| GENEL TOPLAM % | Sınıf | | 27 | | 43 | | 23 | | 2 | | 5 |
| | Diğer | | 31 | | 40 | | 16 | | 9 | | 4 |
| | Genel | | 29 | | 41 | | 18 | | 7 | | 5 |

Tablo 4.12’de Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin verilen öğrenci görüşleri ölçekteki “hiçbir zaman ile çok az zaman”, “çoğu zaman ile her zaman” ve “bazen” dereceleri birlikte ele alınarak özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.12’göre ölçekteki 19. maddeye verdikleri cevaplarda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %67’si, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %71’i ve genel olarak da öğrencilerin %69’u derslerde konu ilgili gerçek yaşamdan örnekler vermediklerini, öğretim elemanın da böyle bir isteğinin olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilgili bir diğer maddeye sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %70’i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %75’i ve genel olarak da öğrencilerin %63’ü çoğunlukla ders süresince öğrencilere yaptıkları çalışmalar ile ilgili güdüleyici geri bildirimde bulunulmadığını

etmişlerdir. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının derslerde öğrencilere yaptıkları çalışmalar ile ilgili güdüleyici geri bildirim çok az kullandıkları ve çoğunlukla bu tür etkinliklere yer vermedikleri söylenebilir.

Bu bölümle ilgili diğer bir maddede ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %74'ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %69'u ve genel olarak da öğrencilerin yaklaşık %61'inin öğretim elemanlarının öğrencilerin ders sürecinde işbirliği yapmalarını ve birbirlerine öğretmelerini sağlayan etkinlikleri çoğunlukla düzenlemedikleri belirlenmiştir.

Tablo 4.12'deki betimsel istatistikler genel olarak ele alındığında öğrencilerin %29'u hiçbir zaman; %41'i çok az zaman ve %18'i de bazen öğretim elemanının bu tür etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrencilerin yaklaşık %7'si çoğu zaman ve %5'i de her zaman bu tür etkinliklerin yapıldığı belirtmiştir.

Bu sonuçlara göre öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun "öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu düşünülen" etkinliklere yer vermedikleri gözlenmiştir. Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi karşılaştırılmıştır.

Bu alt probleme ilişkin karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13.

Öğretim Elemanı Ve Öğrencinin Birlikte Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

| Gruplar | N | Ortalama | SS | Sıra Ortalamaları | sd | X2 | P |
|-------------|-----|----------|------|-------------------|----|--------|------|
| Sınıf ögrt. | 176 | 9,05 | 2,11 | 294,95 | | | |
| Matematik | 46 | 6,74 | 1,99 | 144,22 | | | |
| Okulöncesi | 57 | 8,58 | 1,94 | 267,98 | | | |
| Fen | 69 | 8,46 | 1,91 | 260,01 | | | |
| Türkçe | 66 | 8,91 | 2,55 | 283,46 | 7 | 67,882 | ,000 |
| Sosyal | 67 | 7,34 | 2,16 | 181,16 | | | |
| İngilizce | 29 | 8,48 | 1,79 | 265,41 | | | |
| BÖTE | 31 | 9,81 | 2,27 | 283,46 | | | |
| Toplam | 541 | 8,51 | 2,26 | | | | |

Tablo 4.13'te görüldüğü bölümlerin aritmetik ortalamaların 6,74 ile 9,81; standart sapma değerlerinin ise 1,79 ile 2,55 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırmada ise öğrenci görüşleri arasında bu farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar bölümlere göre Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14.

Öğretim Elemanı Ve Öğrencinin Birlikte Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri İle Diğer Bölüm Öğrencilerinin Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z Değeri | P |
|--------------------|-----|-----------------|--------------|----------|----------|-------|
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 124,79 | 21963,00 | 1709,000 | -6,084 | ,000* |
| Matematik | 46 | 60,65 | 2790,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 120,28 | 21168,50 | 4439,500 | -1,319 | ,187 |
| Okulöncesi | 57 | 106,89 | 6092,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 128,21 | 22564,50 | 5155,500 | -1,859 | ,063 |
| Fen bilgisi | 69 | 109,72 | 7570,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 122,51 | 21561,50 | 5630,500 | -,369 | ,712 |
| Türkçe | 66 | 118,81 | 7841,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 136,76 | 24069,00 | 3299,000 | -5,356 | ,000* |
| Sosyal bilgiler | 67 | 83,24 | 5577,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 104,92 | 18465,50 | 2214,500 | -1,153 | ,249 |
| İngilizce | 29 | 91,36 | 2649,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 101,52 | 17868,00 | 2292,000 | -1,433 | ,152 |
| BÖTE | 31 | 118,06 | 3660,00 | | | |

* p<.05

Tablo 4.46'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri ile matematik ve sosyal bilgiler öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı fark Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lehine görünmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencileri öğretim elemanı ile öğrencinin birlikte etkin olduğu etkinlikleri, matematik ve sosyal bilgiler öğrencilerinden daha çok yaptıklarını düşünmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile okulöncesi, fen bilgisi, Türkçe, İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak

anlamalı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanı ile öğrencinin birlikte etkin olduğu etkinliklerle ilgili benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

“Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği”nin 5. alt probleme ilişkin maddelerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ders öğretim sürecinde “öğretim elemanı ile öğrencinin birlikte etkin olduğu etkinliklerin” çoğunlukla yapılmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Bu alt probleme ilişkin olarak ayrıca öğrencilerin yazılı olarak ifade ettikleri görüşleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenliğindeki görüşleri alınan 53 öğrenciden 8'i yaklaşık %13'ü; okulöncesi öğretmenliğindeki 32 öğrenciden 11'i yaklaşık %34'ü ve fen bilgisi öğretmenliğinde görüş bildiren 23 öğrenciden 5'i yaklaşık %22'si derslerde öğrendikleri günlük yaşamla ilişkilendirdiklerini ifade etmiştir. Yine bu alt probleme ilişkin olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinden 11'i yaklaşık 21'i; okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinden 5'i yaklaşık %16'sı; fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden 8'i yaklaşık %35'i derslerde öğrendikleri konulara ilişkin örnekler verdiklerini söylemiştir.

Öğrencilerin bu alt probleme ilişkin olarak yazılı görüşlerinden örnek cümleler aslına bağlı kalınarak aşağıda özetlenmiştir.

“... hocamız günlük hayattan örnekler vererek, oyun etkinlikleriyle işliyor.”

(Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri: 4-6-7-12-14-16-22-33-41-50)

“...hocamız anlattı, günlük yaşamla biz ilişkilendirdik.

(Okulöncesi Öğrencileri: 8-9-11-13-20-24)

“... kavramları günlük yaşantımızla ilişkilendirerek ve formülleri ezberlemeden mantıksal yollarla öğrendik.”

(Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri: 1-4-7-8-21-43)

“... konularla ilgili hayattan somut örnekler verildi.”

(Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri: 8-9-14-34-42)

Yukarıda örnekleri verilen bu görüşlerine göre “öğrenilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi”, “öğrencilerden örnekler istenmesi” vb. şekillerde kodlama etkinliklerine yer verildiği söylenebilir. Ancak bu öğrencilerden hiçbiri güdüleyici geri bildirimden ve öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayacak etkinliklerden söz etmemiştir.

Öğretim elemanı ve öğrencilerin birlikte etkin olduğu düşünülen etkinliklere ilişkin olarak öğrencilerin yaklaşık %29'u hiçbir zaman; %41'i çok az zaman ve %18'i de

bazen bu tür etkinliklerin yapıldığını belirtmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin yaklaşık %88'i bu tür etkinliklerin çoğunlukla yapılmadığını, yaklaşık %12'si de bu tür etkinlikler çoğunlukla ve her zaman yapıldığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerdeki öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda; sınıf öğretmenliği öğrencileri bu tür etkinliklerin matematik ve sosyal bilgiler bölümlerine göre daha çok yer verildiğini ifade etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği ve diğer bölümler arasında yapılan karşılaştırmalar sonunda da grupların benzer görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca frekans ve yüzdeden oluşan betimsel istatistiklerle öğrenci görüşlerinde oluşan nitel sonuçlar öğretim elemanlarının “öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu uygulamalara yeterince yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Akgöl'ün (1994) öğretim elemanlarının “öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirebilme” davranışı ile ilgili olarak öğrencilerin %36'sı kendi öğretim elemanlarının hiçbirinin göstermediğini; “öğrencilerle sınıf ortamında iletişim kurabilme “ öğrencilerin %36'sı kendi öğretim elemanlarının çok azının gösterdiği, “derslerde, öğrenciyi öğrenmeye karşı güdüleyebilme” öğrencilerin %43'ü öğretim elemanlarının çok azının gösterdiği, “derslerde, öğrencinin uygun katılımını sağlayabilme “ öğrencilerin %40'ı öğretim elemanlarının çok azının gösterdiğine ilişkin bulguları da bu alt problemle edilen bulguları destekler niteliktedir.

4.6. Altıncı Alt Problemlerle İlgili Bulgular Ve Yorum

6.Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinin 8, 10, 11 ve 12. maddelerinden elde edilen verilerin betimsel istatistikleri, karşılaştırmalar ve nitel bulgular sırası izlenerek aşağıda özetlenmiştir. Ayrıca bu maddelere ilişkin cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15.

Çoğunlukla Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

| Maddeler | Bölüm | Hiçbir zaman | | Çok az zaman | | Bazen | | Çoğu zaman | | Her zaman | |
|--|--------|--------------|----|--------------|----|-------|----|------------|----|-----------|----|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 8.Öğretim elemanı derste sözel anlatımını örnek verme, soru-cevap yapma, slayt ve harita kullanma, video izletme gibi etkinliklerle destekler. | Sınıf | 14 | 8 | 64 | 36 | 66 | 38 | 29 | 17 | 3 | 1 |
| | Diğer | 31 | 9 | 125 | 34 | 135 | 37 | 69 | 19 | 5 | 1 |
| | Toplam | 45 | 8 | 201 | 37 | 189 | 35 | 98 | 18 | 8 | 2 |
| 10.Öğretim elemanı kitaptan okuduklarını, slayttan gösterdiklerini ve anlattıklarını öğrencilere yazdırarak dersi işler. | Sınıf | 5 | 3 | 18 | 10 | 55 | 31 | 55 | 31 | 43 | 24 |
| | Diğer | 10 | 3 | 59 | 16 | 84 | 23 | 111 | 30 | 101 | 28 |
| | Toplam | 15 | 3 | 77 | 14 | 139 | 26 | 166 | 31 | 144 | 27 |
| 11.Öğretim elemanı öğrencilerin konuyu slayttan, kitaptan vb. araçlardan sesli okumalarını sağlayarak dersi işler. | Sınıf | 4 | 2 | 25 | 14 | 35 | 20 | 65 | 37 | 47 | 27 |
| | Diğer | 14 | 4 | 69 | 19 | 68 | 19 | 107 | 29 | 107 | 29 |
| | Toplam | 18 | 3 | 94 | 17 | 142 | 26 | 172 | 32 | 115 | 21 |
| 12.Öğretim elemanı ders konularını gruplara (öğrencilere) dağıtır ve her gruba kendi konusunu sözel anlatır. | Sınıf | 4 | 2 | 20 | 11 | 52 | 30 | 61 | 35 | 39 | 22 |
| | Diğer | 36 | 10 | 28 | 8 | 69 | 19 | 115 | 32 | 117 | 32 |
| | Toplam | 40 | 7 | 48 | 9 | 121 | 22 | 176 | 33 | 156 | 29 |
| GENEL TOPLAM % | Sınıf | | 4 | | 18 | | 30 | | 30 | | 18 |
| | Diğer | | 6 | | 19 | | 24 | | 28 | | 23 |
| | Genel | | 5 | | 19 | | 27 | | 29 | | 20 |

Tablo 4.15'te öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin verilen öğrenci görüşleri ölçekteki "hiçbir zaman ile çok az zaman", ve "çoğu zaman ile her zaman" dereceleri birlikte; "bazen" derecesi ise tek başına düşünülerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.15'teki 8. maddeye verilen cevaplarda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %44'ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %43'ü ve genel olarak da öğrencilerin %45'i öğretim elemanlarının derslerde sözel anlatımını örnek verme, soru-cevap yapma, slayt ve harita kullanma, video izletme gibi etkinliklerle "hiçbir zaman ve çoğu zaman" desteklemediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %37'si, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %38'i genel olarak da öğrencilerin %35'i bu tür etkinliklerin "bazen" yapıldığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği öğrencilerinden

%18'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerden %20'si ve genel olarak da öğrencilerin yaklaşık %20'si bu tür etkinliklerin "çoğu zaman ve her zaman" yapıldığını söylemiştir.

Öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinin 10. maddesinde ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %55'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %58'i ve genel olarak da öğrencilerin yaklaşık %58'i "çoğu zaman ve her zaman" öğretim elemanlarının konuları kitaptan okuduklarını, slayttan gösterdiklerini ve anlattıklarını öğrencilere yazdırdıklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %31,i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %23'ü, genel olarak da öğrencilerin %26'sı öğretim elemanlarının "bazen" konuları kitaptan okuduklarını, slayttan gösterdiklerini ve anlattıklarını öğrencilere yazdırdıklarını ifade etmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %26'sı, diğer öğrencilerin %31'i ve genel olarak da öğrencilerin %27'si bu tür etkinliklerin çok az zaman ve hiçbir zaman yapıldığını belirtmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu etkinlikleri belirlemeye yönelik ölçekteki 11. maddeye verilen cevaplar dikkate alındığında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %64'ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %58'i genel olarak da 54'ü "çoğu zaman ve her zaman" öğretim elemanlarının konuyu slayttan, kitaptan vb. araçlardan öğrencilerin sesli okumalarını sağladığını dile getirilmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %20'si diğer bölümlerdeki öğrencilerin %19'u ve genel olarak da öğrencilerin %26'sı bu etkinliklerin "bazen"; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %16'sı, diğer bölüm öğrencilerinin %23'ü ve genel olarak da öğrencilerin %20'si "çok az zaman ve hiçbir zaman" yapıldığını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %57'si, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %64'ü, genel olarak da öğrencilerin %62'si "çoğu zaman ve her zaman" ve öğretim elemanlarının ders konularını gruplara (öğrencilere) dağıtarak ve her grubun kendi konusunu sözel anlatılarak işlediğini belirtmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %30'u da konuların öğrenciler tarafından anlatılmasının "bazen" yapıldığını ifade etmekle beraber sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %13'ü, diğer bölüm öğrencilerinin %18'i ve genel olarak da öğrencilerin %16'sı "çok az zaman ve hiçbir zaman" gerçekleştiğini belirtmektedir.

Bu alt problemle ilgili olarak Tablo 4.15'teki betimsel istatistikler incelendiğinde "derslerde sözel anlatımını çeşitli araç ve etkinliklerle destekleme, kitaptan ya da slayttan okuduklarını ve anlattıklarını öğrencilere yazdırma, öğrencilerin slayttan,

kitaptan vb. araçlardan konuları sesli okumaları, ders konularını gruplara (öğrencilere) dağıtarak anlattırma” etkinlikleri için sınıf ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrenciler genel olarak ele alındığında öğrencilerin %5’i hiçbir zaman yapılmadığını, %19’u çok az zaman yapıldığını, %27’si de bazen yapıldığını, %29’u çoğu zaman ve %20’si de her zaman yapıldığı yönünde görüş belirtmiştir.

Bu sonuçlara göre genel toplamda bütün bölümlerdeki öğrencilerin %76’sına göre (bazen %27, çoğu zaman %29, her zaman %20) ders öğretim süreçlerinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen öğretme etkinliklerinin çoğunlukla kullanıldığı gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Çoğunlukla Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

| Gruplar | N | Ortalama | SS | Sıra Ortalamaları | sd | X2 | P |
|-------------|-----|----------|------|-------------------|----|--------|-------|
| Sınıf ögrt. | 176 | 13,70 | 3,16 | 223,11 | | | |
| Matematik | 46 | 13,98 | 2,53 | 239,48 | | | |
| Okulöncesi | 57 | 14,60 | 2,36 | 272,57 | | | |
| Fen | 69 | 15,30 | 2,51 | 310,77 | | | |
| Türkçe | 66 | 15,53 | 3,16 | 315,74 | 7 | 35,309 | ,000* |
| Sosyal | 67 | 13,96 | 2,18 | 235,22 | | | |
| İngilizce | 29 | 13,55 | 2,67 | 222,21 | | | |
| BÖTE | 31 | 13,81 | 2,72 | 223,11 | | | |
| Toplam | 541 | 14,28 | 2,87 | | | | |

* p<.05

Tablo 4.16’deki bölümlere ait betimsel istatistikler incelendiğinde en düşük aritmetik ortalamanın 13,55 ile İngilizce, en yüksek aritmetik ortalamanın 15,53 ile Türkçe ait olduğu; standart sapma değerlerinin ise 2,18 ile 3,16 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırmada öğrenci görüşleri arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiş ve bu farkın hangi gruplar

arasın anlamlı olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar bölümlere göre Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Çoğunlukla Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri İle Diğer Bölüm Öğrencilerinin Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z Değeri | P |
|--------------------|-----|-----------------|--------------|----------|----------|-------|
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 109,79 | 19322,50 | 3746,500 | -,781 | ,435 |
| Matematik | 46 | 118,05 | 5430,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 111,36 | 19598,50 | 4022,500 | -2,259 | ,024* |
| Okulöncesi | 57 | 134,43 | 7662,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 111,64 | 19648,00 | 4072,000 | -4,028 | ,000* |
| Fen bilgisi | 69 | 151,99 | 10487,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 110,42 | 19434,00 | 3858,000 | -4,039 | ,000* |
| Türkçe | 66 | 151,05 | 9969,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 119,38 | 21010,00 | 5434,000 | -,949 | ,343 |
| Sosyal bilgiler | 67 | 128,90 | 8636,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 103,03 | 18133,50 | 2546,500 | -,019 | ,985 |
| İngilizce | 29 | 102,81 | 2981,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 103,61 | 18235,00 | 2659,000 | -,226 | ,821 |
| BÖTE | 31 | 106,23 | 3293,00 | | | |

* p<.05

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri ile okulöncesi, fen bilgisi ve Türkçe öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu fark sınıf öğretmenliği öğrencilerinin aleyhine görünmektedir. Buna göre sınıf öğretmenliği öğrencileri kendi bölümlerinde derslere giren öğretim elemanlarının "çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu" uygulamalara okulöncesi, fen bilgisi ve Türkçe bilgiler bölümlerindeki öğretim elemanlarından daha az yer verdiklerini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile matematik, sosyal, İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin olarak benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği'nin 6. alt probleme ilişkin maddelerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ders öğretim sürecinde öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen etkinliklerin çoğunlukla yapıldığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Ayrıca çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu etkinlikler hakkında 260 öğrenciden alınan görüşler incelendiğinde elde edilen temalar-kodlar ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

Çoğunlukla Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Düşünülen Etkinlikler Hakkında Yazılan Görüşlerin Sonuçları

| TEMALAR | Sınıf Öğretmenliği | | Diğer Bölümler | |
|--|--------------------|----|----------------|----|
| | f | % | f | % |
| 1. ÖĞRENCİYE ANLATTIRMA / SUNU YAPTIRMA Öğretim elemanı konuları öğrenciye dağıtıp her grubun / öğrencinin sırayla kendi konusunu anlatmasını ister. | 35 | 66 | 128 | 61 |
| 2. SUNUYA DAYALI ÖĞRETİM YAPMA Öğretim elemanı derste sözel anlatımını örnek verme, soru-cevap yapma, slayt ve harita kullanma, video izletme gibi etkinliklerle destekler. | 26 | 49 | 110 | 53 |
| 3. SORU-CEVAPLA KATILIM SAĞLAMA Öğretim elemanının dersi sözel anlatmasına rağmen soru-cevapla öğrencinin derse katılımını sağlamaya çalıştığını | 12 | 23 | 78 | 38 |
| 4. ÖĞRENCİYE OKUTTURMA öğretim elemanı konuları yansıttığı slayttan, ya da ders kitabından vb. araçlardan öğrencilere sesli okutturur. | 13 | 25 | 58 | 28 |
| 5. ARAÇ-GEREÇ KULLANMA öğretim elemanı öğretme-öğrenme sürecinde etkinliklerde bilgisayar projeksiyonu (powerpoint) dışında araç gereçler (harita, küre, pergel, gönye vb.) kullanır. | 16 | 30 | 27 | 13 |
| 7. İLİŞKİLENDİRME- ÖRNEK VERME öğretim elemanı işlenen konu ile ilgili somut örnekler verir, günlük hayatla ilişkilendirir. | 10 | 18 | 17 | 8 |
| 8. MEKAN KULLANMA Öğretim elemanı dersin içeriğine uygun olarak laboratuvar uygulamaları yaptırır. | - | - | 15 | 7 |

Tablo 4.18'deki verilen cevaplar incelendiğinde öğretim elemanın daha çok etkin olduğuna ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin sekiz temadan oluştuğu görülmektedir.

Buna göre sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %66'sı diğer bölümlerdeki öğrencilerin %61'i ve genel olarak da öğrencilerinin % 62'si derslerde "konularını öğrencilere anlattırma/sunu yaptırma" türü etkinliklerin yapıldığını ifade etmiştir.

Yine öğretim elemanın sunuya dayalı öğretim yaptığını söyleyen öğrencilerin %49'u sınıf, %53'ü de diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrencilerden oluşmuştur. Her iki

grup birlikte düşünülduğünde yaklaşık %52'si derslerde “öğretim elemanının anlatımını çeşitli etkinliklerle desteklediğini” ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %23'ü diğer bölümlerdeki öğrencilerin %38'i ve genel olarak da öğrencilerin yaklaşık %35'i “soru cevapla katılımı sağlama”; sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin % 25'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %28'i ve genel olarak %27'si “konuları slayttan ve kitaptan okutturma”; uygulamalarının yapıldığı yönünde görüş belirtmiştir.

Ayrıca “powerpoint dışında araç-gereç kullanma” ile ilgili olarak ise sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %30'u diğer bölümlerdeki öğrencilerin %13'ü ve bütün öğrenciler düşünülduğünde ise öğrencilerin yaklaşık %17'si bu tür araçların kullanıldığını ifade etmiştir.

Öğretim elemanının işlenen konu ile ilgili somut örnekler vermesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %18'i diğer bölümlerdeki öğrencilerin %8'i ve genel olarak da öğrencilerin %10'nu görüş belirtmiştir.

Ayrıca sınıf dışında ders için mekân kullanma konusunda sınıf öğretmenliğindeki öğrenciler görüş belirtmezken, diğer bölümlerdeki öğrencilerin % 7'si ders için sınıf dışında farklı mekân kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.18'deki verilen temalarla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Öğretim elemanın öğrencilere ders anlattırması ya da sunu yaptırmasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“... her hafta grup oluşturup konuyu arkadaşlar işliyor. / Kitaptaki konuları paylaşıp sırayla anlatıyoruz. Hoca gerekli gördüğü yerde açıklama yapıyor. / Herkes farklı bir konu aldı ve kendi konusunun gelip sınıfta anlattı, hoca ara sıra okuma ödevleri verdi, sınıfta tartışıldı ama karara bağlanmadı...” (Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri:2-4-5-7-8-9-12-14-17-21-24-25-32-35-39-47-49).

“...hocamız ilk haftalarda konuyu kendisi anlattı. İsteyen not tuttu. Daha sonra slayttan yansıttı. Onun yardımıyla ders anlattı. Zaman zaman ödev verdi ve ödevlerimizi sınıfta sunduk...” (Okulöncesi öğrencileri:6-11-18-23).

“... hocamız önce görev verdiği öğrencilere anlattırıyor sonra kendisi tekrar ediyor. Sözel olarak slayttan anlatıyor...” (İngilizce Öğretmenliği:5-13-21-28).

“...vizelere kadar hoca anlattı ve hatta bazen biz uyuduk. Sonra bizler anlatmaya çalıştık. Bunu da başaramadık ders çok sıkıcı. Konu paylaşımı yapıldı, herkes kendi konusuna odaklandı (Fen bilgisi öğrencileri: 1-3-6-7-11-14-16).

“...öğrenci merkezli bir dersti, konular öğrencilere rastgele dağıtıldı ve kitaptan okunup geçildi. / Bazen öğretmen merkezli bazen de biz anlatmaktayız. / Hocamız arkada oturdu, biz sunu yaptık, hoca dinledi...” (Türkçe öğrencileri: 3, 6, 15, 22, 26); (Sosyal bilgiler öğrencileri: 5-9-18-27-33-36); (Sınıf Öğretmenliği öğrencileri:5-11- 18-26- 38); (BÖTE öğrencileri: 1- 12- 19- 24- 29-32); (Fen bilgisi öğrencileri: 3- 9- 14- 24); (İngilizce Öğretmenliği:4-10-15).

“...hoca konuları dönemin başında dağıttı. Hep biz anlattık ve konuları anlatanların dahi anlamadığını düşünüyorum. Çünkü konular bizim anlatmamızla anlaşılacak kadar kolay değil...” Fen bilgisi öğrencileri: 2-5- 13- 21); BÖTE öğrencileri: 1- 5- 11- 25- 29).

Öğrencilerin bu görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğrencilere çeşitli şekillerde (slyttan sunu yaptırarak vb.) ders anlattırdıkları belirlenmiştir.

Sunuya dayalı öğretim yapma temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...hoca her hafta slayttan yansıttı ve ama direk slayttan okumadı. Sürekli bize sorular sordu, düşünmemizi sağladı...” / Slaytlardan yararlanarak konuyu anlatıyor. Dersin sonunda anlamadığımız konularla ilgili sorular soruyoruz hoca da cevaplıyor. / ... hoca anlatıyor, slayttan yansıtarak, hayattan örnekler vererek / ...ders harita ve slaytlarla desteklenerek anlatılıyor. Slaytın pek bir katkısı olmuyor, çünkü genelde konu başlıklarını hatırlatıcı oluyor. / ...genelde hep sözel işledik. Uygulama ve etkinlik yaparak öğrenebileceğimiz bir ders, ama maalesef hep sözel. O yüzden bıktım. Keşke etkinlik yaparak ve eğlenceli geçseydi. / “...hoca anlattı biz takip edip not aldık ders sonunda özet geçildi./ ...dersi genellikle bir kaynak kitap etrafında işliyoruz, konu başlığını söylüyor ve kendisi yorum yapıyor ve bizde not alıyoruz arada konuyla ilgili konuşuyoruz. / ...kürsüden anlatıyor, örnekler veriyor, soru soruyor...” (Sınıf Öğretmenliği öğrencileri: 2-6-10-13-17-22-31-33-37-39-40-45-48-51-53); (Sosyal bilgiler öğrencileri: 1-4-7-11-14-18-19-26-32-35); (Okulöncesi Öğrenciler:2-3-5-9-11-15-

22-26-30-32); (BÖTE Öğrencileri:6-8-10-14-16-23-27-29-30); (Fen bilgisi Öğrencileri:1-4-7-11-13-15-16-21).

Öğrencilerin bu görüşleri dikkate alındığında öğretim elemanlarının derslerde uygulamada çeşitli farklılıklar olsa da sunuya dayalı öğretim etkinliklerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca; öğretim elemanın öğrencilere konuyu dağıtması ve öğrencilerin de bireysel ya da grup olarak konu sunumu yapması öğrenciler tarafından öğrenci merkezli öğretme-öğrenme etkinlikler ve işbirliğine dayalı öğrenme olarak betimlenmektedir. Öğretim elemanlarının yaptıkları bu çalışmanın ve öğrenci sunumlarının özellikleri ne öğrenci merkezli ne de işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarına genel olarak uymamaktadır. Bu sonuç öğretmen adayı öğrencilerin kavram yanılgılarının bir göstergesi olabilir.

Soru-cevapla katılımı sağlama temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“...öğretmen zaman zaman sorularda öğrencileri derse katmaya çalışmaktadır. / ... Slayttan konuları anlatıyor arada soru soruyor, dersten kopmamızı engelliyor. Ders sonundan sorularınız var mı diye soruyor. / ...hocamız anlatacağı konuyu sohbet ederek ve sözlü örnekleyerek genişletirken aynı zamanda slaytlarla görsel olarak yansıtıyor bize de sorular soruyor, örnek istiyor.” (Sınıf Öğretmenliği öğrencileri: 2-6-10-13-22-32-33-34-38-42-53); (Türkçe Öğretmenliği Öğrencileri: 1-5-7-14-18-21-24-26); (Fen bilgisi Öğrencileri:1-4-6-8-13-14-21); (Sosyal bilgiler öğrencileri: 7-11-14-15-18-30-34); (BÖTE Öğrencileri:6-8-10-13-14-16-21-33); (Okulöncesi Öğrenciler:2-3-5-11-12-15-24-32).

Bu temaya ilişkin olarak öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde genellikle soru-cevap kullandığı, kendilerinden konuyla ilgili yorum ve örnekler istediği anlaşılmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde ders konusuyla ilgili bilgileri öğrenciye okutturma teması ile ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...bize konuyu adım adım kitaptan okutuyor..., zaman zaman sorularla da bizi de derse katmaya çalışıyor. / ...bu derste hoca bize slayttan

okutturarak işliyor. Okunanların açıklamasını bizden istiyor...” (Türkçe Öğrencileri: 3-5-13-21); (BÖTE Öğrencileri:12-20-23); (Fen bilgisi Öğrencileri 1-6-16-23).

Bu temaya örnek olarak verilen öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının öğrencilere powerpoint'ten (slayttan) ya da kitaptan sesli okutturarak konuyu işledikleri; daha sonra ise yine öğrencilerden açıklama, yorum ve örnek vb. istediği belirlenmiştir.

Örnek verme teması ile ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıda verildiği gibidir:

“...derste gördüklerimizi günlük yaşamla ilişkilendirmeye çalışıyor hocamı. / “... ders zevkli, ama biraz karışık. Hocanın günlük hayattan bize verdiği örnekler konuyu kolaylaştırıyor./ ... ders hocanın örnekler sunmasıyla geçiyor arada bizde katılıyoruz bizim kullanabileceğimiz örnekler veriyor ...” (Sınıf öğretmenliği Öğrencileri: 4-11-27-39-44); (Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri:10-23-25-32-35-41); (Fen bilgisi Öğrencileri:15-18-22).

Örnek verme temasına öğrencilerin verdikleri cevaplar irdelendiğinde bazı öğretim elemanlarının işledikleri konuları örnekledikleri, gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri ve bu şekilde öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesine hizmet ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.18 deki diğer temalar olan araç-gereç ve mekân kullanma ile ilgili olarak ise sosyal bilgiler bölümü öğrencilerinden bazıları derslerinde harita ve küre; matematik bölümü öğrencilerinden bazıları ise derslerinde pergel, gönye vb. araç-gereçlerin kullanıldığını; fen bilgisi ve BÖTE öğrencilerinden bazıları da laboratuvarda zaman zaman ders işlediklerini belirtmişlerdir.

Temalara ilişkin olarak Tablo 4.18 genel olarak incelendiğinde öğretim elemanlarının dersleri öğrencilere anlattığı, sunu yaptırdığı, powerpoint sunusundan (slayttan) ya da kitaptan aynen okuttuğu; genel olarak soru-cevapla katılım sağladığı; harita, küre, pergel, cetvel gibi farklı araç-gereci kullandıkları; ders için laboratuvar ortamı gibi farklı ortamları kullandıkları; konu ile ilgili somut örnekler verdikleri ve günlük hayatla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin bu alt problemle ilgili yazdıkları görüşleri bu araştırmanın giriş etkinlikleri, öğrenci merkezli etkinlikler ile öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte yaptığı etkinliklere ilgili verdikleri görüşlere göre daha fazla çeşitlilik göstermektedir.

Sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerdeki öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda; sınıf öğretmenliği öğrencileri bu tür etkinliklere okulöncesi, fen bilgisi ve Türkçe bölümlerine göre kendi derslerine giren öğretim elemanları tarafından daha az yer verildiğini ifade etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği ve diğer bölümler arasında yapılan karşılaştırmalar sonunda da grupların benzer görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte frekans ve yüzdeden oluşan betimsel istatistiklerle öğrenci görüşlerinde oluşan nitel sonuçlar öğretim elemanlarının “öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen” uygulamalara çoğunlukla yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanın daha çok etkin olduğu uygulamalara ilişkin olarak öğretim elemanlarının öğretim sorumluluklarını öğrenci görevlendirmesi yoluyla dersleri öğrenciye devrettiklerini, öğrenciye anlattırarak / okutturarak dersleri işlediklerini gösteren uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalar ayrıca öğrenci tarafından öğrenci merkezli olarak nitelendirilmektedir. Böyle bir kabulleniş ise öğrenci açısından önemli bir kavram yanılgısı olarak görülmelidir.

Bu alt problemle ilgili elde edilen bulgular bir sonraki (7.) alt problemdeki bulgular “öğretmen merkezli” etkinlikleri oluşturduğundan her iki alt problemdeki bulguların bütüncül ele ele alınmasını sağlamak amacıyla birlikte yorumlanmıştır.

4.7. Yedinci Alt Problemle İlgili Bulgular Ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin olarak elde edilen betimsel istatistikler, puan ortalamalarının karşılaştırma sonuçları ile nitel verilerden elde edilen sonuçlar sırayla ele alınmış ve bu sıra izlenerek açıklanmıştır.

7. Alt Problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; tamamen öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Bu alt probleme ilişkin öğrenci görüşleri ölçekteki 8, 10, 11 ve 12. maddeler ile elde edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin tüm öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzdelerinden oluşan betimsel istatistik değerleri Tablo 4.19’da; öğrenci

görüşlerinden elde edilen betimsel istatistikler, bölümler arası karşılaştırmalar ve nitel bulgular ise devamında verilmiştir.

Tablo 4.19.

Tamamen Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Betimsel İstatistikler

| Maddeler | Bölüm | Hiçbir zaman | | Çok az zaman | | Bazen | | Çoğu zaman | | Her zaman | |
|--|--------|--------------|---|--------------|----|-------|----|------------|----|-----------|----|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 5.öğretim elemanı öğretim sürecinde sadece yazı tahtasını (konuyla ilgili yazı yazma, şekil vb. çizme, işlem yapma, problem çözme vb. etkinlikler) kullanarak dersi işler. | Sınıf | 5 | 3 | 28 | 16 | 105 | 60 | 23 | 13 | 15 | 9 |
| | Diğer | 5 | 1 | 92 | 25 | 157 | 43 | 77 | 21 | 34 | 9 |
| | Toplam | 10 | 2 | 120 | 22 | 262 | 48 | 100 | 19 | 49 | 9 |
| 6. öğretim elemanı dersi sözel olarak (konuşarak, slayttan okuyarak vb.) anlatır. | Sınıf | 4 | 2 | 7 | 4 | 36 | 21 | 76 | 43 | 53 | 30 |
| | Diğer | 21 | 6 | 23 | 6 | 95 | 26 | 124 | 34 | 102 | 28 |
| | Toplam | 25 | 5 | 30 | 6 | 131 | 24 | 200 | 37 | 155 | 29 |
| 9.öğretim elemanı konuyu kitaptan birebir (okuyarak, özetleyerek) sözel işler. | Sınıf | 7 | 4 | 23 | 13 | 77 | 44 | 42 | 24 | 27 | 15 |
| | Diğer | 10 | 3 | 56 | 15 | 108 | 30 | 114 | 31 | 77 | 21 |
| | Toplam | 17 | 3 | 79 | 15 | 185 | 34 | 156 | 29 | 104 | 19 |
| 13.öğretim elemanı konunun işlenişinde hazırladığı ders notlarına / slaytlara vb. bağlı kalır. | Sınıf | 11 | 6 | 6 | 3 | 65 | 37 | 61 | 35 | 33 | 19 |
| | Diğer | 7 | 2 | 50 | 14 | 114 | 31 | 138 | 38 | 56 | 15 |
| | Toplam | 18 | 3 | 56 | 10 | 179 | 33 | 199 | 37 | 89 | 17 |
| GENEL TOPLAM % | Sınıf | | 4 | | 9 | | 40 | | 29 | | 18 |
| | Diğer | | 3 | | 15 | | 33 | | 31 | | 18 |
| | Toplam | | 3 | | 13 | | 35 | | 30 | | 19 |

Tablo 4.19'daki öğretme-öğrenme sürecinde tamamen öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin verilen öğrenci görüşleri ölçekteki "hiçbir zaman ile çok az zaman", çoğu zaman ile her zaman" ve "bazen" dereceleri birlikte yorumlanmıştır.

Tablo 4.19'daki 5. maddeye verilen cevaplarda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %60'ı diğer bölümlerdeki öğrencilerin %43'ü ve genel olarak da öğrencilerin yaklaşık %48'i "bazen" öğretim elemanlarının öğretim sürecinde sadece yazı tahtasını (konuyla ilgili yazı yazma, şekil vb. çizme, işlem yapma, problem çözme vb. etkinlikler) kullanarak dersi işlediğini ifade etmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde tamamen öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin cevaplar incelendiğinde ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %73'ü diğer bölümlerdeki öğrencilerin %62'si ve genel olarak da öğrencilerin yaklaşık %66'sı öğretim elemanlarının dersleri sözel olarak (konuşarak, slayttan okuyarak vb.) işlediğini belirtmektedir.

Öğretim elemanının konuyu kitaptan birebir (okuyarak, özetleyerek) anlatarak sözel olarak işlediğine ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin % 39'u çok zaman ve her zaman, %44'ü bazen, %17'si de çok az ve hiçbir zaman olarak görüş bildirmiştir. Yine aynı maddeye ilişkin diğer bölümlerdeki öğrencilerin %52'si da çoğu zaman ve her zaman, %30'u bazen, %18'i de çok az ve hiçbir zaman olarak görüşlerini ifade etmiştir. Bütün öğrenciler birlikte düşünüldüğünde %48'i çoğu zaman-her zaman, %34'ü bazen ve %18'i de bu tür etkinliklerin yapıldığını ifade etmişlerdir.

Bu alt problemle ilgili ölçekteki diğer maddeye verilen cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %54'ü diğer bölümlerdeki öğrencilerin %53'ü ve genel olarak da öğrencilerin %44'ü çoğunlukla; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %37'si diğer bölümlerdeki öğrencilerin %31'i ve genel olarak da öğrencilerin %33'ü de bazen olmak üzere öğretim elemanlarının konunun işlenişinde hazırladıkları ders notlarına / slaytlara vb. bağlı kaldığını belirtmektedir.

Bu sonuçlara göre genel toplamda bütün bölümlerdeki öğrencilerin %84'üne (49'una göre çoğu zaman ve her zaman; % 35'ine göre bazen) ders öğretim süreçlerinde tamamen öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen öğretim etkinliklerinin çoğunlukla kullanıldığı gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; öğretim-öğrenme sürecinde tamamen öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen uygulamalara ilişkin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Tamamen Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

| Gruplar | N | Ortalama | SS | Sıra Ortalamaları | sd | X2 | P |
|-------------|-----|----------|------|-------------------|----|--------|------|
| Sınıf öğrt. | 176 | 9,35 | 2,20 | 229,61 | | | |
| Matematik | 46 | 10,21 | 1,70 | 287,05 | | | |
| Okulöncesi | 57 | 9,56 | 1,91 | 235,93 | | | |
| Fen | 69 | 10,16 | 2,06 | 279,70 | | | |
| Türkçe | 66 | 10,42 | 1,79 | 299,14 | 7 | 32,269 | ,000 |
| Sosyal | 67 | 10,00 | 2,19 | 280,25 | | | |
| İngilizce | 29 | 8,86 | 2,10 | 186,93 | | | |
| BÖTE | 31 | 8,58 | 2,13 | 229,61 | | | |
| Toplam | 541 | 9,69 | 2,11 | | | | |

Tablo 4.20'de yer alan bölümlerin ölçeğın ilgili maddelerinden elde ettikleri aritmetik ortalamaların 13,55 ile 15,53; standart sapma değerlerinin ise 2,18 ile 3,16 arasında deęiştđđđ görölmektedir. Yapılan karşılaştırmada ise öğrenci görüşlerinin bölümlere göre farklılaştđđđđ, öğrenci görüşleri arasında bu farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar bölümlere göre Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Tamamen Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Düşünülen Uygulamalara İlişkin Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri İle Diğer Bölüm Öğrencilerinin Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z Değeri | P |
|--------------------|-----|-----------------|--------------|----------|----------|-------|
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 106,08 | 18669,50 | 3093,500 | -2,491 | ,013* |
| Matematik | 46 | 132,25 | 6083,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 116,24 | 20458,00 | 4882,000 | -,306 | ,759 |
| Okulöncesi | 57 | 119,35 | 6803,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 116,32 | 20472,50 | 4896,500 | -2,383 | ,017* |
| Fen bilgisi | 69 | 140,04 | 9662,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 112,47 | 19794,50 | 4218,500 | -3,315 | ,001* |
| Türkçe | 66 | 145,58 | 9608,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 115,51 | 20330,50 | 4754,500 | -2,355 | ,019* |
| Sosyal bilgiler | 67 | 139,04 | 9315,50 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 105,49 | 18567,00 | 2113,000 | -1,499 | ,134 |
| İngilizce | 29 | 87,86 | 2548,00 | | | |
| Sınıf öğretmenliği | 176 | 106,83 | 18801,50 | 2230,500 | -1,636 | ,102 |
| BÖTE | 31 | 87,95 | 2726,50 | | | |

* p<.05

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri ile okulöncesi, fen bilgisi ve Türkçe öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu fark sınıf öğretmenliği öğrencilerinin aleyhine görünmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencileri çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara okulöncesi, fen bilgisi ve Türkçe bilgiler bölümlerindeki etkinliklere göre daha az yer verdiklerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile matematik, sosyal, İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin olarak benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

Bu alt problemle ilgili olarak ayrıca 260 öğrenciden alınan görüşleri kelime, cümle ve paragraflar halinde incelenmiştir. Bu inceleme sonunda öğretim elemanlarının dersi nasıl işledikleri konusunda görüşler ortaya çıkmış ve benzer görüşler bir araya

getirilerek gruplandırılmıştır. Bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri belirlenmiş ve elde edilen nicel sonuçlar Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22.

Tamamen Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Düşünülen Etkinlikler Hakkında Yazılan Görüşlerin Sonuçları

| Temalar | Sınıf Öğretmenliği | | Diğer Bölümler | |
|---|--------------------|----|----------------|----|
| | f | % | f | % |
| 1. ÖĞRETİM KONUSMASINA DAYALI ETKİNLİKLER TEMASI | | | | |
| • Öğretim elemanı sürekli sadece kendisi konuşarak ders işler. | 28 | 55 | 144 | 70 |
| • Öğretim elemanı konuyu kitaptan kendisi özetler. | 7 | 13 | 36 | 17 |
| • Derslerin öğretim elemanı tarafından ayrıntıya girilmeden yüzeysel anlatır. | 18 | 34 | 83 | 40 |
| 2. OKUMA- OKUTTURMAYA DAYALI ETKİNLİKLER TEMASI | | | | |
| • Dersleri öğretim elemanının sürekli ders süresince slayttan okuyarak işler. | 22 | 42 | 92 | 44 |
| 3. YAZMA-YAZDIRMA TÜRÜ ETKİNLİKLER TEMASI | | | | |
| • Öğretim elemanı sözel anlatırken öğrencilerin yazması | 15 | 28 | 51 | 25 |
| • Öğretim elemanının kitaptan okuyarak bire bir yazdırması | 8 | 15 | 53 | 26 |
| • Öğretim elemanının kendi anlatımıyla ilgili önemli gördüğü yerleri yazdırması | 17 | 32 | 31 | 15 |

Tablo 4.22’ de görüldüğü gibi tamamen öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen etkinlikler olarak “öğretim konuşmasına dayalı etkinlikler”, “okuma ve okutturmaya dayalı etkinlikler”, “yazma ve yazdırma türü etkinlikler” belirlenmiştir.

Öğretim konuşmasına dayalı etkinlikler teması ile ilgili olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %55’i diğer bölümlerdeki öğrencilerin %70’i öğretim elemanlarının sürekli sadece kendisi konuşarak ders işlediğini; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %13’ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %17’si öğretim elemanlarının konuyu kitaptan kendisinin özetlediğini belirtmektedir. Bu tema ile ilgili olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin % 34’ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %40’ı ise derslerin öğretim elemanları tarafından ayrıntıya girilmeden yüzeysel anlatıldığını ifade etmektedir.

Okuma- okutturmaya dayalı etkinlikler teması ilgili olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin % 42’si, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %44’ü öğretim elemanlarının konuları ders süresince slayttan okuyarak işlediğini belirtmektedir.

Yazma-yazdırma türü etkinlikler teması ile ilgili olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %28’i diğer öğrencilerin % 25’i öğretim elemanı ders anlatırken not tutabildiklerini; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %32’si, diğer öğrencilerin %15’i öğretim elemanlarının anlatımlarında ilgili önemli gördükleri yerleri yazdığını ifade

etmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının kitaptan okuyarak bire bir yazdırdığı etkinliklerle ilgili olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %15'i, diğer öğrencilerin %26'sı bu tür etkinliklerin gerçekleştiğini belirtmektedir.

Çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalarla ilgili olarak görüşleri alınan öğrencilerin görüşleri aslına sadık kalınarak aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Öğretmen konuşmasına dayalı etkinlikler teması ile ilgili olarak aşağıda özetlenmiştir:

“...hoca dersi slayttan ve kendi çıkarttığı özetlerden anlatıyor / ...hoca hep slayttan anlattı, ders çok sıkıcıydı / ...hocanın tek düze anlatımıyla geçiyor / ...konu ayrıntılı olarak hoca tarafından anlatıldı / ... hoca gerek slaytla gerek anlatımla çok güzel anlatıyor bizim yapmamız gerekenleri de yazdırarak istiyor” “...derste etkili öğrenme ve etkili öğretme konularını anlatan hocamız ders konularını hiç de etkili anlatmadı. Hocamızın anlattıklarıyla sunumları çelişti, bizleri uyuttu / ...derste hocanın aşırı sıkarak korkutarak dersi anlatması ve not kaygısı dersi verimsiz kıldı. / ...öğretmen aktif, öğrenci pasif dinleyici konumunda / ...valla hoca oturuyor okuyor zaten ilerde göreceksiniz diyor, geçiyor...” (Okulöncesi öğrencileri: 7-12-16-23-27-30); (Sosyal Bilgiler Öğrencileri:3-7-8-12-13-19-21-29-33-35-36); (Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri:2-5-14-15-23-25-32-34-36-38-40-45-48-51); (Türkçe öğrencileri: 1-3-9-28); (BÖTE öğrencileri: 2-7-17-24-32); (Matematik öğrencileri: 5-9-10-21-25); (İngilizce öğrencileri:1-4-9-13-20-24);(Fen bilgisi Öğrencileri:6-11-15-20);(İngilizce Öğrencileri:3-6-14-25-28).

Öğrenci görüşlerinden de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının ders öğretme-öğrenme sürecini daha çok kendi konuşmalarıyla bilgi aktarmaya ağırlık verdiğini öğrencilerinde bu süreçte edilgen bir dinleyici olduğu ortaya çıkmıştır.

Okuma- okutmaya dayalı etkinlikler teması ile ilgili olarak öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

“...öğretmen merkezliydi sadece hoca okuyup geçti. / ...hocanın anlattığı hiçbir şey anlaşılıyor, kitaptan okuyor / ...yansıttığı slaytları okuyarak konuyu işler / ... slayttan işliyoruz, hoca slayttakini söylüyor bizde not almaya çalışıyoruz...” (Fen bilgisi Öğrencileri:1-2-6-13-15-21-23); (BÖTE Öğrencileri:12-14-22-28-30-34); (Sosyal Öğrencileri:1-3-7-11-21-32-34-36); (Sınıf Öğrencileri:4-9-23-25-35-41-52);(Okulöncesi

Öğrencileri:14-23-24-28-31); (İngilizce Öğrencileri:2-6-7-12-18-24-26); (Türkçe Öğrencileri:5-11-16-23-27-28).

“...tamamen işleniş tarzından dolayı kaybedilen bir ders oldu bizim için kendimiz okuduk, anlattık. Ders işlenmeseydi de aynı puanları alırdık. /...öğrencilerime neyi öğreteceğimiz bilmiyorum. Eğer oturup slayt okumak öğretmenlikse, umarım öyle öğretmen olmam ...” (Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri: 34-54).

“...slayttan bize kazanımları okuyor. Bunun dışında konu işlemiyoruz. Dönem bitti daha ders konularına başlamadık / ...hoca, her hafta bilgisayarını getirip slaytı açtı hoca hep kendi okudu, biz dinledik, aslında dinlemedik!...” (Matematik öğrencileri: 18-23-24).

Bu temayla ilgili olarak verilen öğrenci görüşlerinden de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının ders etkinliklerinde konuyla ilgili bilgileri çeşitli kaynaklardan (slayt, kitap vb.) kendisinin okuduğu ya da öğrencilere sesli okuttuğu ortaya çıkmıştır.

Yazma-yazdırma türü etkinlikler teması ile ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...hocamız dersle ilgili tüm bilgilerini bizlere aktardı. Not tutturdu.

Sınavlarda da anlatmadığı yerlerden sormadı.”

“ ... ders hocanın anlatıp yazdırması geçiyor ” (Fen bilgisi Öğrencileri:2-9-15-23); (Türkçe Öğrencileri: 4-11-18-22-29).

Verilen örneklerdeki öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi öğretim elemanlarının ders etkinliklerinde işlenen konuyla ilgili bilgileri çeşitli şekillerde öğrencilere yazdırdığı belirlenmiştir.

Çalışmanın 6 ve 7. Alt problemlerine çözüm bulmak amacıyla elde edilen ve Tablo 4.18 ve Tablo 4.22’de verilen nitel görüşler Tablo 4.23’de birleştirilerek tekrar özetlenmiştir. Öğretim elemanının tamamen ve çoğunlukla etkin olduğu bu uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar “ÖĞRETMEN MERKEZLİ” öğretim sürecinin daha iyi betimlenebilmesi için birlikte ele alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.23.

Tamamen ve Çoğunlukla Öğretim Elemanının Etkin Olduğu Uygulamalar İle İlgili Olarak (6 ve 7. Alt Problem) Elde Edilen Temalar ve Kodların Birlikte Ele Alınması

| Temalar | Sınıf Öğretmenliği | | Diğer bölümler | |
|--|--------------------|----|----------------|----|
| | f | % | f | % |
| 1. ÖĞRETMEN KONUŞMASINA DAYALI ETKİNLİKLER TEMASI | | | | |
| • Öğretim elemanı sadece kendisi sürekli konuşarak ders işler. | 28 | 55 | 144 | 70 |
| • Öğretim elemanı konuyu kitaptan kendisi özetler. | 5 | 13 | 36 | 17 |
| • Derslerin öğretim elemanı tarafından ayrıntıya girilmeden yüzeysel konuşarak anlatır. | 18 | 34 | 83 | 40 |
| • Öğretim elemanın işlenen konu ile ilgili somut örnekler vermesi, günlük hayatla ilişkilendirmesi | 26 | 49 | 110 | 53 |
| 2. OKUMA- OKUTTURMAYA DAYALI ETKİNLİKLER TEMASI | | | | |
| • Dersleri öğretim elemanının sürekli ders süresince slayttan okuyarak işler. | 22 | 42 | 92 | 44 |
| • Öğretim elemanı konuları yansıttığı slayttan, ya da ders kitabından vb. araçlardan öğrencilere sesli okutturur. | 13 | 25 | 58 | 28 |
| 3. YAZMA-YAZDIRMA TÜRÜ ETKİNLİKLER TEMASI | | | | |
| • Öğretim elemanı sözel anlatırken öğrencilerin yazması | 15 | 28 | 51 | 25 |
| • Öğretim elemanının kitaptan okuyarak bire bir yazdırması | - | - | 53 | 26 |
| • Öğretim elemanının kendi anlatımıyla ilgili önemli gördüğü yerleri yazdırması | 17 | 32 | 31 | 15 |
| 4. ANLATTIRMA / SUNU YAPTIRMA ETKİNLİKLERİ TEMASI | | | | |
| • Öğretim elemanı konuları öğrenciye dağıtıp her grubun / öğrencinin sırayla kendi konusunu anlatmasını ister. | 35 | 66 | 128 | 61 |
| 5. SORU-CEVAPLA KATILIM SAĞLAMA TEMASI | | | | |
| • Öğretim elemanının dersi sözel anlatmasına rağmen soru-cevapla öğrencinin derse katılımını sağlar | 12 | 23 | 78 | 38 |
| 6. ARAÇ-GEREÇ KULLANMA TEMASI | | | | |
| • Öğretim elemanı öğretme-öğrenme sürecinde etkinliklerde bilgisayar projeksiyonu (powerpoint) dışında araç gereçler (harita, küre, pergel, gönye vb.) kullanır. | 16 | 30 | 27 | 13 |
| 7. İLİŞKİLENDİRME- ÖRNEK VERME | | | | |
| • Öğretim elemanı işlenen konu ile ilgili somut örnekler verir, günlük hayatla ilişkilendirir. | 10 | 18 | 17 | 8 |
| 8. MEKAN KULLANMA | | | | |
| • Öğretim elemanı dersin içeriğine uygun olarak laboratuvar uygulamaları yaptırır. | - | - | 15 | 7 |

Tablo 4.23'teki veriler dikkate alındığında öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde düzenleme biçimleri ile ilgili toplam 8 tema ortaya çıkmıştır.

Birinci temada öğretmen konuşmasına dayalı etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler genel olarak 4 başlık altında incelenebilir. Bu etkinlikler öğretim elemanının sürekli olarak sadece kendisinin konuşması, öğretim elemanının konuyu kitaptan sözel olarak özetlemesi, derslerin ayrıntıya girilmeden yüzeysel anlatması, öğretim elemanı işlenen konu ile ilgili somut örneklerle günlük hayatla ilişkilendirmesi olarak belirlenmiştir.

İkinci temada ise öğretim elemanları derslerini kitaptan, slayttan vb. kaynaklardan okuyarak ya da öğrenciye okutturarak ders işledikleri ortaya çıkmıştır.

Yine üçüncü temada öğretim elemanlarının derslerinin öğretme-öğrenme sürecini yazma-yazdırma türü etkinliklerle düzenledikleri belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin not tutmalarını, kitaptan okuyarak bire bir öğrencilere yazdırdığı ve önemli gördüğü yerleri yazdırması şeklinde farklı etkinliklere yer verdikleri gözlenmiştir.

Diğer bir temada ise öğretim elemanlarının konuları öğrencilere dağıttıkları ve sırayla her grubun ya da öğrencinin konusunu anlattığı belirlenmiştir.

Ayrıca diğer temalarda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde ağırlıklı olarak soru-cevabı kullandıkları, konuları günlük yaşamla ilişkilendirdikleri, somut örnekler verdikleri belirlenmiştir. Yine öğretim elemanlarının ders öğretim sürecinde slaytla birlikte harita, küre, pergel vb. araç-gereçler ile sınıf dışında farklı mekânları kullandıkları tespit edilmiştir.

Yukarıdaki nicel ve nitel verilerin irdelenmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre öğretim elemanlarının daha çok öğretmen merkezli etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak kendilerinin konuşarak ders anlattığı, çeşitli kaynaklardan (kitap, slayt vb) konuyla ilgili bilgileri genellikle birebir okudukları, öğrencilere dersle ilgili bilgileri yazdırdıkları, çok az araç-gereç kullandıkları ve öğrenci katılımını daha çok soru-cevapla sağladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının kendi etkinliklerine dayalı öğretim sürecinde öğrencilerin daha çok dinleyici oldukları, çok fazla etkinlik yapmadıkları, derse çoğunlukla katılmadıkları söylenebilir. Yine bu süreçte öğrencilerin etkin olması adına öğretim elemanının öğrencilere slayt ve kitaptan konuyla ilgili okuma yaptırdıkları ve konuları öğrencilere dağıttığı, öğrencilerin de bireysel ya da grup olarak sunum yaptıkları gözlenmiştir.

Ayrıca öğretme-öğrenme sürecini betimleme ölçeğinin 6. ve 7. alt problemine ilişkin nicel sonuçlarının karşılaştırılmasında genel olarak bölümler arasında anlamlı

farklılık gözlenmemiştir. Ders ve bölüm değişikliği olmasına rağmen öğretim elemanlarının farklı bölümlerde girdikleri farklı derslerin öğretme-öğrenme sürecinde benzer etkinlikleri yapmaları öğrenci görüşlerindeki benzerliğin nedenlerinden biri olabilir.

Szabo ve Hastings (2000) PowerPoint kullanımının öğrencilerde çok yüksek akademik başarıya yol açmadığı, bir dersin genelinde değil de belirli konuların öğretiminde daha faydalı olduğu ve hareketli modellerin, animasyonların, anahtar kavramların gösteriminde hatırlamayı kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Buna rağmen bu araştırma sonucunda öğretim elemanlarının sadece slayttı çok yoğun bir şekilde ve neredeyse tüm ders süresince kullandıkları ancak hareketli modelleri, animasyonlar, anahtar kavramları gösterme gibi araçları hiç kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular birlikte ele alındığında powerpoint (slayt) sadece içerik yansıtma ve bunları okutma şeklinde kullanmanın öğrenmenin kolaylaşması ve niteliğinin artırılması açısından çok da ekili sonuçlar yaratmayacağı, aksine öğrencileri ezberlemeye yönlendireceği söylenebilir.

6 ve 7. alt problemle ilgili elde edilen öğretmen merkezli etkinliklerle ve öğretmen davranışlarıyla ilgili olarak daha önce yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretim elemanlarının, derslerini ağırlıklı olarak anlatım yöntemiyle işledikleri sonucuna ulaşmıştır (İncik ve Tanrıseven, 2012; Zhu ve Fan, 2012; Young ve Shaw, 1999; Acar, 1999; Gömlüksiz, 1993; Bonwell ve Eison, 1991; Açıkgöz, 1990; Yılman, 1989; Gözütok, 1988; Battal, 1988; Demirel ve Ün, 1987).

Parpala ve diğerleri (2011); Özdemir ve Uzel (2010); Murat ve diğerleri (2006); Minor ve diğerleri (2002); Toybıyık (1999); Garrison ve diğerleri (1995) Akgöl (1994); Köseoğlu (1994) öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecindeki temel öğretme beceri ve işlemlerinin nitelik olarak oldukça düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecindeki öğretme davranışları ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda öğretim elemanları kendilerini “yeterli ve çok yeterli” olarak algıladığı; öğrencilerin ise öğretim elemanlarını “yetersiz ve çok yetersiz” olarak değerlendirdiği ortaya çıkmıştır (Kember ve diğerleri, 2004; Şen ve Erişen, 2002; Yaman, 2002; Köseoğlu, 1994; Gözütok, 1991; Kavak, 1986). Hem araştırmaların hem de bu çalışmanın sonucuna göre öğretim elemanlarının genel

olarak öğretmen merkezli anlayışa dayalı etkinlikleri düzenlemeye daha çok ağırlık verdikleri söylenebilir. Duarte, F.P (2013) ise yükseköğretimde etkili öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimseyen, öğrencinin ihtiyaçlarını ve farklı öğrenme stillerini dikkate alarak deneyimlere dayalı, derin öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciyle işbirliği yapan, kalıcılığı artıran, yansıtıcı ve sürekli öğrenme koşullarını sağlayan, öğrenmeyi isteklendiren, kişiler olduğu sonucuna ulaşmış olmasına rağmen, öğretim elemanları Edgar Dale'in (Çilenti, 1991) yaşantı konisine göre öğrenmenin çok zor ve az gerçekleştiği; öğrenme niteliğinin ve kalıcılığının çok az olduğu soyut sözel ya da görsel öğrenme yaşantılarının kapsamında olup ağırlıklı olarak sadece tek bir duyu organı olarak kulağı ya da gözü yani dinlemeyi ya da okumayı (yazmayı) esas almaktadır.

Çilenti'ye göre (1991) öğrenme yaşantılarının etkililiği açısından bakıldığında bakıldığında ise; okuduklarımızın %10'u; işittiklerimizin %20'si; gördüklerimizin %30'u; görüp işittiklerimizin %50'si; söylediklerimizin %70'i; yapıp söylediklerimizin %90'ını hatırlanmaktadır. Öğretim elemanlarının Tablo 4.23'teki "öğretmen merkezli" etkinliklerine bu açıdan bakıldığında ise öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler için kullandıkları öğrenme yaşantılarının okuma (yazma) ve işitmeye dayandığı görülmektedir.

Centra (1993) tarafından yapılan çalışmada da araştırmaların, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını değerlendirmesinin genelde öğretmen adayları arasında "tutarlı" ve "yıllara göre" değişmediğini göstermektedir. Nitekim gerek alanyazındaki araştırmalar gerekse bu araştırmanın bulguları öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecindeki öğretme yaklaşımlarında ve uygulamalarında eğitim bilimlerindeki gelişmeler doğrultusunda etkili bir güncellenmenin, çok fazla bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlgili Bulgular Ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin öğrenci görüşleri ölçekteki 27, 28, 29, 30, 31, 32, 23 ve 34. maddeler ile elde edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular verilirken betimsel istatistikler, bölümler arası karşılaştırmalar ve nitel bulgular sırası izlenmiştir.

8. Alt problem: Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; ders sonu (kapanış) etkinliklerine ilişkin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Öğrencilerin bu problemle ilgili maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzdelere ilişkin oluşan betimsel istatistik değerleri Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24.

Ders Sonu (Kapanış) Etkinliklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

| Maddeler | Bölüm | Hiçbir zaman | | Çok az zaman | | Bazen | | Çoğu zaman | | Her zaman | |
|---|--------|--------------|----|--------------|----|-------|----|------------|----|-----------|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 27. Öğretim elemanı ders sonlarında farklı yöntem-teknikler ve materyaller kullanarak konuyu / etkinlikleri özetler. | Sınıf | 62 | 35 | 73 | 42 | 21 | 12 | 18 | 10 | 2 | 1 |
| | Diğer | 126 | 35 | 140 | 38 | 41 | 11 | 46 | 13 | 12 | 3 |
| | Toplam | 188 | 35 | 213 | 40 | 62 | 12 | 64 | 12 | 14 | 3 |
| 28. Öğretim elemanı ders sonlarında öğrencilere performansa dayalı değerlendirme uygular. | Sınıf | 53 | 30 | 65 | 37 | 23 | 13 | 33 | 19 | 2 | 1 |
| | Diğer | 104 | 29 | 110 | 30 | 81 | 22 | 49 | 13 | 21 | 6 |
| | Toplam | 157 | 29 | 175 | 32 | 104 | 19 | 82 | 15 | 23 | 4 |
| 29. Öğretim elemanı ders sonlarında öğrencilerin kendi kendilerini (öz) değerlendirme yapmalarını sağlar. | Sınıf | 52 | 30 | 77 | 44 | 33 | 19 | 12 | 7 | 2 | 1 |
| | Diğer | 107 | 29 | 116 | 32 | 102 | 28 | 33 | 9 | 7 | 2 |
| | Toplam | 159 | 29 | 193 | 36 | 135 | 25 | 45 | 8 | 9 | 2 |
| 30. Öğretim elemanı ders sonlarında öğrencilerin birbirlerini (akran) değerlendirme yapmalarını sağlar. | Sınıf | 56 | 32 | 82 | 47 | 27 | 15 | 9 | 5 | 2 | 1 |
| | Diğer | 115 | 32 | 134 | 37 | 82 | 23 | 30 | 8 | 4 | 1 |
| | Toplam | 171 | 32 | 216 | 40 | 109 | 20 | 39 | 7 | 6 | 1 |
| 31. Öğretim elemanı ders sonlarında öğrencileri geleneksel araçlarla değerlendirir. | Sınıf | 71 | 40 | 66 | 38 | 19 | 11 | 12 | 7 | 8 | 5 |
| | Diğer | 126 | 35 | 94 | 26 | 68 | 19 | 53 | 15 | 24 | 7 |
| | Toplam | 197 | 34 | 160 | 30 | 87 | 16 | 65 | 12 | 32 | 6 |
| 32. Öğretim elemanı ders sonlarında çalışma yaprağı, günlük yazdırma gibi uygulamalarla değerlendirme yapar. | Sınıf | 108 | 61 | 51 | 29 | 15 | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Diğer | 182 | 50 | 96 | 26 | 60 | 16 | 23 | 6 | 4 | 1 |
| | Toplam | 290 | 54 | 147 | 27 | 75 | 14 | 24 | 4 | 5 | 1 |
| 33. Öğretim elemanı ders sonlarında öğrencilerin dersle ilgili duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerini sağlar. | Sınıf | 46 | 26 | 63 | 36 | 45 | 26 | 15 | 9 | 7 | 4 |
| | Diğer | 92 | 25 | 130 | 36 | 86 | 24 | 42 | 12 | 15 | 4 |
| | Toplam | 138 | 26 | 193 | 36 | 131 | 24 | 57 | 11 | 22 | 4 |
| 34. Öğretim elemanı ders sonlarında belli birkaç öğrenciyle soru sorarak değerlendirme yapar. | Sınıf | 44 | 25 | 66 | 38 | 42 | 24 | 17 | 10 | 7 | 4 |
| | Diğer | 73 | 20 | 106 | 29 | 101 | 28 | 70 | 19 | 15 | 4 |
| | Toplam | 117 | 22 | 172 | 32 | 143 | 26 | 87 | 16 | 22 | 4 |
| GENEL TOPLAM % | Sınıf | | 35 | | 38 | | 16 | | 9 | | 2 |
| | Diğer | | 32 | | 31 | | 21 | | 12 | | 4 |
| | Toplam | | 33 | | 34 | | 19 | | 11 | | 3 |

Tablo 4.24'teki ders sonu (kapanış) etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri ölçekteki “hiçbir zaman ile çok az zaman”, ve “çoğu zaman ile her zaman” dereceleri birlikte “bazen” derecesi ise ayrı ele alınarak yorumlanmıştır.

Bu alt problemle ilgili olarak öğrencilere; öğretim elemanlarının ders öğretim sürecinde kullandığından farklı yöntem-teknikler ve materyaller kullanarak konuyu / etkinlikleri özetleyip özetlemediği sorulmuştur. Sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %77'si hiçbir zaman ve çok az zaman, %12'si bazen, %11'i de çoğu zaman ve her zaman bu tür etkinliklerin yapıldığı ifade etmiştir. Diğer bölümlerdeki öğrencilerin %73'ü hiçbir zaman ve çok az zaman, %11' bazen, %16'sı çoğu zaman ve her zaman bu tür yapıldığını belirtmiştir. Bu soruya verilen cevaplar iki grup birleştirildiğinde ise öğrencilerin %75'i hiçbir zaman ve çok az zaman, %12'si bazen, %15'i de çoğu zaman ve her zaman ders sonunda öğretim elemanları tarafından farklı yöntem-teknikler ve materyaller kullanarak konuyu / etkinlikleri özetleme yaptığını belirtmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin yaklaşık %75'i özetleme etkinliklerin genellikle yapılmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.24'teki 28. maddeye ilişkin olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %67'sine diğer bölümlerdeki öğrencilerin %59'una, genel olarak da %61'ine göre öğretim elemanları ders sonunda öğrencilere performansa dayalı değerlendirme (performans görevi, proje, deney vb. yaptırma) çalışmalarını hiçbir zaman yaptırmadıkları ya da çok az zaman yaptırdıkları ortaya çıkmıştır. Bu tür değerlendirmelerin “bazen” yapıldığını söyleyen öğrencilerin %13'ü sınıf öğretmenliğinde, %20'si de diğer bölümlerde öğrenim görmektedir. Genel olarak da öğrencilerin %19'u performans dayalı değerlendirme etkinliklerinin bazen yapıldığını belirtmektedir.

Ders süreci sonunda öğrencilerin kendi kendilerini (öz) değerlendirme etkinliklerinin hiçbir zaman yapılmadığını ve çok az zaman yapıldığını söyleyen öğrencilerin %77'si sınıf öğretmenliğinde, %61'de diğer bölümlerde öğrenim görmektedir. Bu tür değerlendirme etkinliklerinin “bazen” yapıldığını belirten öğrencilerin %19'u sınıf, %28'i de diğer bölümlerdedir. Genel olarak da öğrencilerin %65'i hiçbir zaman ve çok az zaman, %25'i bazen, %10'nu da çoğu zaman ve her zaman yapıldığını belirtmektedir.

Tablo 4.24'teki ölçen 30. maddeye sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %79'u hiçbir zaman ve çok az zaman, %15'i bazen, %6'sı da çoğu zaman ve her zaman; diğer bölümlerdeki öğrencilerin %69'u hiçbir zaman ve çok az zaman, %23'ü bazen, %8'i de çoğu zaman ve her zaman akran değerlendirme yapıldığını belirtmektedir.

Öğrencilerin geneli dikkate alındığında %72'si hiçbir zaman ve çok az zaman, %20'si bazen, %8'i de çoğu zaman ve her zaman ders sonunda öğrencilerin birbirlerini değerlendirme etkinliklerinin yapıldığını düşünmektedir.

Ölçekteki bu alt problemle ilgili 31.madde kapsamında yer alan etkinliklerin ise hiçbir zaman ve çok az zaman yapıldığı cevabını veren öğrencilerin %78'i sınıf öğretmenliğinde, % 81'i de diğer bölümlerde öğrenim görmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %11'i, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %19'u bu tür etkinliklerin "bazen" yapıldığını belirtmektedir. Öğrencilerin geneli dikkate alındığında ise %74'ü hiçbir zaman ve çok az zaman, %16'sı "bazen", %18'i de çoğu zaman ve her zaman ders sonunda geleneksel (çoktan seçmeli, yazılı yoklama, boşluk doldurma gibi) araçlarla değerlendirildiğini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %90'nı, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %76'sı ve genel olarak da öğrencilerin %81'i ders çalışma yaprağı, günlük yazdırma gibi uygulamalarla değerlendirme etkinliklerinin hiçbir zaman ve çok az zaman yapıldığını ifade etmektedir.

Ders sonunda öğrencilerin dersle ilgili duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerini sağlama konusunda sınıf öğretmenliğindeki öğrencileri %62'si, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %61'i ve genel olarak da öğrencilerin %62'si bu tür etkinliklerin hiçbir zaman ve çok az zaman yapıldığını söylemektedir.

Bu alt problemle ilgili ölçekteki son madde ise öğretim elemanının ders sonundaki belli birkaç öğrenciyle soru sorarak değerlendirme etkinliklerini yapıp yapmadıkların belirlemeye yöneliktir. Bu maddeyi hiçbir zaman ve çok az zaman şeklinde cevaplayan öğrencilerin % 81'i sınıf öğretmenliğinde, %49'u diğer bölümlerde öğrenim görmektedir. Sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin %24'ü, diğer bölümlerdeki öğrencilerin %28'i ve genel olarak da öğrencilerin % 26'sı bu tür etkinliklerin "bazen" yapıldığını belirtmektedir.

Tablo 4.24'teki betimsel istatistiklerin incelenmesiyle öğretim elemanlarının ders sonu (kapanış) etkinliklerine ilişkin olarak sınıf ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrenciler genel olarak ele alındığında öğrencilerin %33'ü hiçbir zaman yapılmadığını, %34'ü çok az zaman yapıldığını, %19'u de bazen yapıldığını, %11'i çoğu zaman ve %3'ü de her zaman yapıldığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu sonuçlara göre genel toplamda bütün bölümlerdeki öğrencilerin %86'sı öğretim elemanlarının ders sonu kapanış etkinliklerini yapmadığını düşünmektedir.

Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin; ders sonu (kapanış) etkinlikleri ile ilgili görüşleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25.

Ders Sonu (Kapanış) Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

| Gruplar | N | Ortalama | SS | Sıra Ortalamaları | sd | X2 | P |
|------------|-----|----------|------|-------------------|----|--------|-------|
| Sınıf öğr. | 176 | 17,16 | 4,79 | 232,91 | | | |
| Matematik | 46 | 14,80 | 4,79 | 165,91 | | | |
| Okulöncesi | 57 | 18,54 | 5,42 | 263,97 | | | |
| Fen | 69 | 19,72 | 5,04 | 306,91 | 7 | 69,628 | ,000* |
| Türkçe | 66 | 21,48 | 5,90 | 344,53 | | | |
| Sosyal | 67 | 16,85 | 4,42 | 228,99 | | | |
| İngilizce | 29 | 17,79 | 4,40 | 254,36 | | | |
| BÖTE | 31 | 22,23 | 6,33 | 232,91 | | | |
| Toplam | 541 | 18,25 | 5,43 | | | | |

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi aritmetik ortalama puanının en düşük 14,80 ile matematik, en yüksek 22,23 ile BÖTE bölümlerine ait olduğu belirlenmiştir. Standart sapma değerleri ise 4,80 ile 6,33 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırmada öğrenci görüşlerinin bölümlere göre değiştiği belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri arasında bu farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26.

Ders Sonu (Kapanış) Etkinliklerine İlişkin Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri İle Diğer Bölüm Öğrencilerinin Görüşleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z Değeri | P |
|----------------------------|-----------|------------------|----------------------|----------|----------|-------|
| Sınıf öğret. Matematik | 176 46 | 118,04 86,47 | 20775,50 3977,50 | 2896,500 | -2,976 | ,003* |
| Sınıf öğret. Okulöncesi | 176 57 | 113,35 128,27 | 19949,50 7311,50 | 4373,500 | -1,456 | ,145 |
| Sınıf öğret. Fen | 176 69 | 112,82 148,96 | 19856,50 10278,50 | 4280,500 | -3,598 | ,000* |
| Sınıf öğret. Türkçe | 176 66 | 107,30 159,38 | 18884,00 10519,00 | 3308,000 | -5,165 | ,000* |
| Sınıf öğret. Sosyal | 176 67 | 122,24 121,37 | 21514,00 8132,00 | 5854,000 | -,086 | ,931 |
| Sınıf öğret. İngilizce | 176 29 | 101,66 111,14 | 17892,00 3223,00 | 2316,000 | -,799 | ,424 |
| Sınıf öğret. BÖTE | 176 31 | 96,49 146,61 | 16983,00 4545,00 | 1407,000 | -4,305 | ,000* |

* p<.05

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile matematik öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı fark sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lehine görünmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencileri ders sonu (kapanış) etkinliklerine Matematik öğrencilerinden daha çok yer verildiğini düşünmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile fen bilgisi ve BÖTE öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak diğer bölümlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği öğrencileri ders sonu (kapanış) etkinliklerini fen bilgisi, Türkçe ve BÖTE bölümü öğrencilerine göre daha az kullandığını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri ile okulöncesi, sosyal bilgiler ve İngilizce bölümü öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin ders sonu

(kapanış) etkinlikleri ile ilgili benzer görüşleri paylaştığı ya da bu bölümlere derse giren öğretim elemanlarının benzer etkinlikleri yaptıkları söylenebilir.

Öğrencilerin “Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği”ne verdikleri cevaplara göre ders sonu kapanış etkinliklerine çoğunlukla yer verilmediği belirlenmiştir. Bu etkinliklere ilişkin öğrencilerin yazılı görüşleri alınmış ve bu görüşler aşağıda özetlenmiştir.

Ders sonu (kapanış) etkinlikleri ilgili görüşleri alınan sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin 8’i yaklaşık %15’i diğer bölümlerdeki öğrencilerden 11’i (yaklaşık %5’i) öğretim elemanlarının ders sonunda özetleme yaptığını, konuyu toparlayıp bir sonuca bağladığını ifade etmektedir. Bu etkinliklerle ilgili öğrenci görüşlerine örnek verilmiştir:

“... Hocamız bize birkaç soru sorup kısaca konuyu özetliyor ve dersi bitiriyor...”

“...her ders hocamız bize özet yazdırıyor...”

“ ...öğretmen dersin sonunda konuyu toparlamak için özet geçmiştir...”

(*Sınıf öğretmenliği Öğrencileri: 11-22-38*); (*Okulöncesi Öğrencileri:6-13-25-30*)

Özetleme etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşleri dikkate alındığında bazı öğretim elemanlarının bu tür etkinliklere ders öğretim süreçlerinde yer verdikleri görülmektedir.

Ders sonunda öğretim elemanının araştırma (uygulama ve hazırlık amaçlı) ödevler verdiğini” belirten öğrencilerin 14’ü (yaklaşık %26’sı) sınıf öğretmenliğinde, 25’i (yaklaşık %12’si) de diğer bölümlerde öğrenim görmektedir. Bu konuda yazılı görüş bildiren öğrencilerin görüşleri aslına sadık kalınarak aşağıda özetlenerek verilmiştir.

“...her hafta özet çıkartıyor ve özetleri kontrol ediyor..”

“...makale ve kitap okumaya yönlendiriyor...”

(*Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri:4-28-39-42-46*); (*Fen Bilgisi*

Öğrencileri:11-15-18); (*Sosyal Bilgiler Öğrencileri:8-14-23-29-36*);

(*Okulöncesi Öğrencileri:3-7-22-27*)

Bu sonuç da öğrencilerin “Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği”nin bu alt problem ilgili maddelerine verdikleri cevaplarda yaklaşık %86’sı (hiçbir zaman %33, çok az zaman %34 ve bazen %19) ders sonu kapanış etkinliklerinin çok az yapıldığını ifade eden düşüncelerini destekler niteliktedir.

Sonuç olarak yukarıdaki gerek nicel, gerekse nitel veriler birlikte ele alındığında öğrenci görüşlerine ders sonu kapanış etkinliklerine öğretim elemanları tarafından çoğunlukla yer verilmediği belirlenmiştir.

Ders sonundaki etkinliklerle ilgili olarak Korkmaz (2007) tarafından çalışmada da öğrenciler özet çıkarmanın olumlu yanlarından söz etmemiş; sadece özetlerin belli aralıklarla öğretim elemanı tarafından kontrol edildiğini ve değerlendirildiğini belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç da ders sonu kapanış etkinlikleri ile özetleme / ödev verme maddeleri ve temaları ile ilgili sonuçları destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

1- Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği"nden elde edilen puan ortalama puanlarının karşılaştırılmasıyla sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecindeki tüm etkinliklerle ilgili olarak matematik ve sosyal bilgiler öğrencilerden daha olumlu, Türkçe bölümü öğrencilerinden daha olumsuz düşündüğü belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile diğer bölümlerdeki öğrencilerin öğretme-öğrenme durumları ile ilgili olarak düzeyde benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

2- Giriş sürecinde yapılması beklenen dikkat çekme, dersin hedeflerinden haberdar etme, önkoşul öğrenmeleri kontrol etme ve güdüleme gibi etkinliklerin öğrencilerin %92'sine göre (%23'ü hiçbir zaman, %42'si çok az zaman, %27'si bazen) öğretim elemanları tarafından çok az yapıldığı ya da hiç yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Çok az düzeyde yapılan giriş etkinliklerinin ise öğretim elemanlarının daha çok dersin başında konuyla ilgili öğrenci fikrini alma, konunun ne olduğunu söyleme, işlenecek konu ile ilgili soru sorma şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin giriş etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılmasında ise sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri, derslerin giriş etkinliklerinin matematik, okulöncesi ve sosyal bilgiler öğrencilerine göre kendi bölümlerinde derse giren öğretim elemanları tarafından daha çok yapıldığını düşünmektedir. Ayrıca yine giriş etkinlikleri ile ilgili bu karşılaştırmalarda sınıf öğretmenliği öğrencileri ile fen bilgisi, Türkçe, İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerinin benzer görüşleri paylaştığı ortaya çıkmıştır.

3- Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde kendi rehberliklerinde tamamen öğrencilerin etkin olduğu aktif öğrenme yaşantılarına ilişkin sınıf öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrencilerin görüşleri genel olarak ele alındığında öğrencilerin %92'sine (hiçbir zaman %35, çok az zaman %37 ve bazen %20 öğrencinin tamamen etkin olduğu etkinliklerin çok az yapıldığı gözlenmiştir.

Ayrıca tamamen öğrencinin etkin olduğu öğrenme yaşantılarına ilişkin öğrencilerden alınan yazılı görüşlerde bu etkinliklerle ilgili görüşe rastlanmamıştır.

Öğretim elemanının rehberliğinde tamamen öğrencilerin etkin olduğu uygulamalarla ilgili öğrenci görüşlerinin karşılaştırılmasında ise sınıf öğretmenliği öğrencileri bu tür etkinliklere matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğrencilerine göre daha çok; okulöncesi ve Türkçe bölümü öğrencilerine göre de daha az yer verildiğini söylemektedir.

4- Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde kendi rehberliklerinde çoğunlukla öğrencilerin etkin olduğu aktif öğrenme yaşantılarına sınıf ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrenciler genel olarak ele alındığında öğrencilerin %89'una göre (%32'si hiçbir zaman, %36'sı çok az zaman, %21'i de bazen) çok az yapıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı görüşlerine göre bu tür etkinliklerle ilgili olarak yeterli düzeyde olmasa da "drama ve oyun etkinliklerinin kullanıldığı" ortaya çıkmıştır. Öğrenciler drama ve oyun etkinliklerini ilk zamanlarda eğlenceli buldukları ancak zaman içinde bu tür etkinliklerin sıradanlaştığını ve sıkıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir.

Öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğrencinin etkin olduğu etkinliklere ilişkin puanların karşılaştırmalarında sınıf öğretmenliği öğrencileri bu etkinliklerin kendi bölümlerinde, matematik, okulöncesi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler bölümlerine göre daha fazla, Türkçe bölümüne göre daha az yapıldığını düşünmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencileri ile ilgili benzer görüşleri paylaşmaktadır.

5- Öğretim elemanı ve öğrencinin birlikte etkin olduğu düşünülen uygulamaların öğrencilerin (%29'u hiçbir zaman; %41'i çok az zaman ve %18'i de bazen olmak üzere) %88'ine çok az yapıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı görüşlerine göre ise bu tür etkinlikleri yine çok az yapıldığı ve genel olarak da "öğrenilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi", "öğrencilerden örnekler istenmesi" vb. şeklinde yer verildiği gözlenmiştir. Ancak yine öğrenci görüşlerinde göre öğretim elemanlarının güdüleyici geri bildirim vermesi ve öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayacak imkânlar sunması ile ilgili bilgilere rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenliği öğrencileri öğretim elemanı ile öğrencinin birlikte etkin olduğu etkinlikleri, matematik ve sosyal bilgiler öğrencilerinden daha çok yaptıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri ile okulöncesi, fen bilgisi, Türkçe, İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerinin bu tür etkinliklerle ilgili benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

6- Sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerdeki öğrencilerin %76'sına göre (bazen %27, çoğu zaman %29, her zaman %20) ders öğretim süreçlerinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu düşünülen öğretim etkinliklerinin çoğunlukla kullanıldığı gözlenmiştir. Öğrencilerin yazılı görüşlerine göre ise bu tür etkinliklerin; konuları öğrenciye anlattırma / sunu yaptırma, sunuya dayalı öğretim yapma, öğrenciye ders kitabından /slyttan okutturma şekillerinde gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Bu süreçte öğretim elemanlarının çok az araç-gereç kullandığı, soru-cevapla öğrenci katılımını sağlamaya çalıştığı, örnek verme, sınıf dışında farklı mekanları ise çok az kullandığı belirlenmiştir.

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinin görüşleri ile okulöncesi, fen bilgisi ve Türkçe öğrencilerinin görüşleri arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu fark diğer bölümlerin lehinedir. Buna göre sınıf öğretmenliği öğrencileri kendi bölümlerinde derslere giren öğretim elemanlarının “çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu” uygulamalara okulöncesi, fen bilgisi ve Türkçe bilgiler bölümlerindeki öğretim elemanlarından daha az yer verdiklerini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile matematik, sosyal, İngilizce ve BÖTE bölümü öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bölümlerdeki öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecinde çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu uygulamalara ilişkin olarak benzer görüşleri paylaştığı gözlenmiştir.

7- Öğretim-öğrenme sürecinde tamamen öğretim elemanının etkin olduğu etkinlikler genel toplamda bütün bölümlerdeki öğrencilerin 49'una göre her zaman ve çoğu zaman; % 35'ine göre bazen kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı görüşlerine göre de bu tür etkinlikler öğretmen konuşmasına dayalı etkinlikler, okuma-okutturmaya dayalı etkinlikler, yazma-yazdırma türü etkinlikler olarak gerçekleştirilmektedir.

Tamamen öğretim elemanının etkin olduğu etkinlikler ile ilgili olarak öğrenci puanlarının karşılaştırılmalarında ise sınıf öğretmenliği öğrencileri bu tür etkinliklerin, matematik, okulöncesi, fen bilgisi, Türkçe ve sosyal bilgiler bölümlerine göre daha az yapıldığını düşünmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencileri tamamen öğretim elemanının etkin olduğu etkinliklerle ilgili olarak diğer bölümlerle benzer görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

8- Öğretim elemanlarının ders sonu (kapanış) etkinliklerine ilişkin olarak sınıf ve diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrenciler genel olarak ele alındığında öğrencilerin % 86'sına göre (%33'ü hiçbir zaman, %34'ü çok az zaman, %19'u de bazen) ders sonu kapanış etkinliklerinin çok az yapıldığı ya da hiç yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı görüşlerine göre çok az yapılan ders sonu kapanış etkinlikleri olarak özetleme ve ödev verme işlemlerinin yapıldığı belirlenmiştir.

Bu etkinliklerle ilgili öğrenci puanlarının karşılaştırılmaları sonunda sınıf öğretmenliği öğrencileri ders sonu (kapanış) etkinliklerine kendi bölümlerinde, matematik bölümünden daha çok yer verildiğini; fen bilgisi, Türkçe ve BÖTE bölümlerinden ise daha az yer verildiğini belirtmektedir. Bu tür etkinliklerle ilgili olarak sınıf öğretmenliği öğrencileri, diğer bölümlerle benzer görüşlere sahiptir.

Bu sonuçların dışında ayrıca;

9- Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde çeşitli yöntem, teknik ve araç-gereçler kullandıkları belirlenmiştir. Ancak bunları nasıl hazırladıkları, öğretme sürecinde nasıl kullandıkları ya da değerlendirdikleri gibi niteliklerinin öğrenci görüşlerine göre tam olarak açık bir şekilde belirlenemeyen sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretim elemanının;

- dersi sözel anlatmasına rağmen soru-cevapla öğrencinin derse katılımını sağlamaya çalıştığı,
- öğretme-öğrenme süreci etkinliklerinde bilgisayar projeksiyonu (powerpoint) dışında araç gereçler (harita, küre, pergel, gönye vb.) kullandığı;
- kendisi anlatırken öğrencilerin not tutmasına fırsat verdiği,
- dersin içeriğine uygun olarak laboratuvar uygulamaları yaptırdığı,
- işlenen konu ile ilgili somut örnekler verdiği ve günlük hayatla ilişkilendirdiği,
- eğlenceli, aktif öğrenme teknik ve materyallerini kullandığı belirlenmiştir.

10- Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öğrenci merkezli öğrenme anlayışını tanımlama, anlamlandırma ve örneklendirme konusunda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrenci merkezli öğretimi tanımlama konusunda ortaya çıkan sıkıntılara rağmen aynı öğrencilerin öğretmen merkezli öğretimi tanımlamayı, anlamlandırmayı ve örneklendirmeyi daha kolay yaptıkları belirlenmiştir. Yine bu çerçevede öğrencilerde öğrenci merkezli yaklaşım ve uygulamalarla ilgili kavram yanılgılarının var olduğu tespit edilmiştir.

11- Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının ders öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme açılarından kaynaklı bilimsel olarak açıklanabilir tanımlanabilir, öngörülebilir, kendine özgü etkili bir öğretim tarzının, belli bir sistematığının ve yaklaşımının olmadığı gözlenmiştir. Yapılan öğretim etkinlikleri çoğunlukla öğretmen etkin olduğu sunuya, okuma-okuturma, yazma-yazdırma ve öğrenci sunuları şeklinde gerçekleşmektedir. Bu etkinlikler sürecince slaytların çok yoğun kullanıldığı, az da olsa soru-cevap ve farklı materyallerin kullanıldığı belirlenmiştir.

12- Tamamen ve çoğunlukla öğretim elemanının etkin olduğu “Öğretmen Merkezli” etkinliklerle ilgili olarak öğrencilerin benzer özellikleri ifade ettiği gözlenmiştir. Bu durumun da öğretim elemanlarının farklı bölümlerde aynı ya da farklı derslerin öğretim süreci etkinliklerinde aynı ya da benzer öğretim etkinliklerini uygulamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özetle; öğrenme kavramı, “bireyin kendi yaşantısıyla” gerçekleştiği şeklinde tanımlanmasına rağmen bu araştırmanın tüm alt problemlerinden elde edilen sonuçlar, öğretim elemanlarının öğretim süreçlerinde öğrenci yaşantılarına ve yaparak yaşayarak öğrenmeye nerede ise hiç yer vermediklerini orta ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla da öğrenme kavramının tanımının gereği gibi karşılanmadığı öğretim-öğrenme süreçlerinde de etkili bir öğrenmenin oluşamayacağı söylenebilir.

Öneriler

A) Araştırmacılara:

1- Bölümler arasında giriş-süreç ve ders sonu etkinlikleriyle ilgili ortaya çıkan farklılıkların nedenleri; daha ayrıntılı bir şekilde araştırılmalıdır. Bu çerçevede her bölüm, her sınıf düzeyi ya da dersler dikkate alınarak öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nicel ve nitel olarak, sınıf içi ders gözlemleri ile birlikte belirlenebilir.

2- Ülke genelinde tüm eğitim kademelerindeki öğretim süreçlerinin profilinin çıkarılmasını, “nasıl öğretiyoruz ya da nasıl öğretmiyoruz?” sorularına sistematik, nitelikli ve işlevsel cevaplar bulunmasını sağlayacak araştırmalar yapılmalıdır.

3- Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme Ölçeği”nin geliştirme çalışmalarına devam edilebilir.

B) Uygulayıcılara (Yöneticiler –Öğretim Elemanları-Öğretmenler)

1- Öğretim elemanlarına öğretme-öğrenme süreçlerinin daha etkili planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarıyla ilgili olarak özellikle öğrenciyi etkin kılan anlayışın gerektirdiği bilgi ve beceri kazandırma ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim uygulamaları düzenlenmeli ve sonuçlarının izlenmesi sağlanabilir.

2- Ayrıca bu hizmet içi eğitim uygulamaları ile öğretim elemanlarından ihtiyaçları ve karşılaştıkları sorunlar çözüm önerileri dikkate alınarak, daha sonraki hizmet içi programları düzenlenmelidir.

3- Üniversite bünyesinde etkili öğrenme merkezleri, yaratıcı öğrenme merkezleri, laboratuvar gibi araştırma, destek ve eğitim birimleri ile kurum içi denetim ve geliştirme birimleri kurulabilir. Bunların üniversitedeki tüm eğitim faaliyetlerinin niteliklerinin tespit edilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için tüm süreci bütün yönleri ortaya çıkarabilecek çalışma imkân ve yeterliliklerine sahip olmalıdır.

4- Bu eğitim sonucunda öğretim elemanlarının kazandıkları bilgi ve becerileri ile kendi düzenledikleri öğretim süreçlerinde kullanımlarını teşvik etmek adına (az ders yükü, fazla ücret vb.) gerekli tedbirler alınmalıdır.

5-Öğretim elemanlarının kurum içinde ve kurum dışında birlikte çalışarak, birbirlerinin derslerine ve uygulamalarını gözleyerek farklı öğretim süreçlerine ilişkin yaşantılar geçirmesi sağlanmalıdır.

6- Benzer çalışmaların, farklı üniversitelerin her eğitim biriminde her sınıf düzeyinde daha geniş çalışma grupları üzerinde değerlendirilmesinin ders öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılması ve geliştirilmesi bağlamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

7- Eğitim fakülteleri MEB'in programlarına uygun, bu programları uygulayabilecek daha önceden belirlenmiş öğretmen yeterliklerini kazandıracak özellik ve uygulamalara sahip olmalıdır. YÖK- Üniversite ve MEB uyumlu bir bütünlük içinde işbirliği yapmalıdır.

8- Öğretim elemanı-okul uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının koordineli bir şekilde hareket ederek birbirlerinin öğretim süreçlerinin yönetimi ile ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki davranışlarının niteliklerini gözden geçirme ve daha etkili hale getirme konusunda işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir.

9- Öğretmen adaylarının daha öğrenci merkezli ve MEB in istediği yeterliklere sahip olacak güdülenmeleri sağlanmalı, “kendilerine öğretilmeyi beklemeden”, kendilerinin öğrenme çabasına girmeleri ve bu konuda istekli olmaları konularında olumlu yönde etkileyecek yaşantılar düzenlenmelidir.

Bu çerçevede özellikle birinci sınıflara yeni gelen öğretmen adaylarına (ders içi ya da ders dışında) olumlu öğrenme ortamlarının özelliklerinin neler olması gerektiğine dair örnekler ve yaşantılar sağlanarak beklenti düzeylerinin yükseltilmesi, bilinçlendirilmeleri ve öğretim elemanlarından bu beklentilerini karşılayacak öğretim etkinlikleri istemesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (1999). *İlköğretimde sınıf içi iletişimin etkileşim analizi yöntemiyle değerlendirilmesi*. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz, K. Ü. (1990). *Öğretim elemanlarının değerlendirilmesine kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç: öğretmene ilişkin öğrenci algıları ölçeği*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6 b.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (11. b.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). Geleneksel öğretim ile powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 26-34
- Akdağ, M.; Bedir, G. ve Demir, S. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğretmenlerin derse giriş etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *XIII. Eğitim bilimleri kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akgöl, H. (1994). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanı'nın nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırılması*. İzmir: Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Aksu, M. (1996). Nasıl bir insan, nasıl bir öğretme? *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 101-105.
- Alkan, C. (1991). *Özel öğretim ilke ve yöntemleri özel öğretim teknolojileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Alkan, C. (1992). *Eğitim ortamlarının düzenlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Arı, R.; Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (2 b.). Konya: Mikro Yay.

- Arnon, S. ve Reichel, N. (2007) who is the ideal teacher? am i? similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 13(5), 441–464.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayhan, S. (1989). Androgoji: yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 529-546.
- Baetena, M.; Struyvenb, K. ve Dochya, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Şafak Matbacılık Ltd. Şti.
- Battal, N. (1988). *Uludağ üniversitesi necatibey eğitim fakültesindeki bazı derslerde öğretme-öğrenme faaliyetlerinin niteliği*. Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baymur, F. (1990). *Genel psikoloji* (9 b.). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (6 b.). Ankara: Anı Yay.
- Bilgen, G. (2005). *Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine göre değiştirmesi gereken tutum ve davranışlar*. İstanbul: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Biol, C. (1996). *Öğretim elemanlarının iletişimsel etkililiklerine yönelik karşılaştırmalı değerlendirme*. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çev: Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bolat, S. (1990). *Yükseköğretimde öğretim elemanı-öğrenci iletişimi*. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bonwell ,C.C ve Sutherland,T.E .(Ed). (1996). *Using Active Learning in College: A Range of Optionsfor Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bonwell, C.C ve Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. *Eric Digest*.

- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education Training*, 39(9), 344-348.
- Boyd, R. (1980). *Redefining the discipline of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classroom and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 333-334.
- Brophy, J. ve Good, T.L. (1986). *Teacher behaviour and student achievement*. handbook of research on teaching. Third Edition. Editör: M.C. Wittrock: Rand Mc Nally.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Büyüköztürk,Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö.E; Karadeniz,Ş.; Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi* (15 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 24(2), 13-20
- Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. .
- Cohen, P. A. (1980). Using student ratings feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, (13), 321–341.
- Corkil, A.; Bruning J. R.H. ve Glover J.A. (1988). Advance organizers: concrete versus abstract. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 76-81
- Cornine, D. (1990). *New research on the brain implications for instruction*. New York: Phidelta Kappan.
- Çakmak, M. (2009). Öğretmen adaylarının “etkili öğretmen” nitelikleri konusunda düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 74-82.
- Çeliköz, N. (2003). Meslek olarak öğretmenlik ve etiği. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Ankara). Asil Yay.
- Çırak, Y. (2001). Öğrenmenin doğası ve temel kavramlar. A. Kaya (ed.), *Eğitim psikolojisi* (6 b., s. 233-261). Ankara: PegemA Yay.

- Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Çivi, C. (2002). Öğrenmeyi öğrenme. A. R. Sünbül (Ed.), *Eğitime Yeni bakışlar* (Cilt 1, s. 197-201). Ankara: Mikro Yay.
- Demir, K. (2012). An evaluation of the combined use of creative drama and jigsaw-II techniques according to the student views: case of a measurement and evaluation course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 455-459
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme "öğretme sanatı"* (7 b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirtaş, A. (1991). *Eğitimde nitelik: bugünü ve geleceği. eğitimde nitelik geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Deryakulu, D. (1992). *Öğretim elemanı-öğrenci iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışlarının gösterilmesini engelleyen faktörler*. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (ed.), *Sınıfta demokrasi*. 53-77, Ankara: Eğitim Sen Yay.
- Duarte, F.P (2013). Conceptions of good teaching by good teachers: case studies from an australian university. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1),1-15.
- Duman, B. (2004). Öğrenme-öğretme *kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yay.
- Duman, B. (2011). Eğitim öğretimle ilgili temel kavramlar. B. Duman (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2 b., s. 2-54). Ankara: Anı Yay.
- Duman, T. ve Koç, G. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Durmuşçelebi, M. (1996). *Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarından beklenen ve gözlenen davranışların düzeylerinin belirlenmesi*. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erden, P. ve Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology: classroom connection*. New York: Macmillan.
- Entwistle, N. (1991). Approaches to Learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman Y. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş yay.
- Erden, M. ve Fidan, N. (1987). *Eğitim bilimine giriş* (2. Baskı b.). Ankara.
- Ergün, M.; Duman, T.; Kıncal, R.Y.; Arıbaş, S. (1999). *İdeal bir öğretim elemanının özellikleri*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergrup1.htm> 15.10.2012.
- Eroğlu, G. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde kullanılan öğrenme ve öğretme stratejilerinin incelenmesi*. Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fidan, N. (2006). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3 b.). Ankara: Pegem A Yay.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1997). *Eğitime giriş*. Ankara : Alkım Yay.
- Gagne, R. M. (1970). *The conditions of learning* (İkinci b.). New York: New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gagne, R. M. ve Driscoll, M. P. (1988). *Essential of learning for instruction*. Englewood cliffs: Nj: Prentice-Hall.
- Gagne, R. M. ve Glaser, R. (1987). Foundations in learning research. R.M.Gagne (ed.), *Instructional teachnology: foundations*. (s. 49-83). New Jersey: Lavvrance Erlbaum Associates Publisher.
- Garrison, D. R.; Andrews J.; Magnusson, K. (1995) Approaches to teaching and learning in higher education . New Currents In Teaching And Technolog, 2(1) <http://www.ucalgary.ca/pubs/Newsletters/Currents/Vol2.1/ToC.html> (21.02.2014 tarihinde alınmıştır).
- Genç, S. (2007). Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler. *Millî Eğitim Dergisi*(173), 210-218.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Eğitim Yönetimi*, 6(23), 375-386

- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve öğrenci başarısına etkisi*. Adana: Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, D. (1988). *Öğretmen eğitiminde meslek formasyonu öğretiminin öğretim elemanı davranışlarına yansımaları*. Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, D. (1991). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu açısından eğitim ihtiyaçlarının saptanması. *Eğitimde arayışlar I. sempozyumu*. İstanbul.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2 b.). Ankara: Ekinoks Yay.
- Gültekin, M. (2007). Okulöncesi eğitimde kullanılan öğrenme yöntemleri. M. S. (ed.), *Özel öğretim yöntemleri* (s. 49-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fk. Yay.no 757 (<http://books.google.com.tr/books?id=A4jzN71GAYwC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> 02.12.2013 tarihinde indirilmiştir.).
- Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme – öğretme süreci. Z. Cafağlı (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 163-212). Ankara: Grafiker Yay.
- Gür, H. (1998). *Matematik öğretmen adayının "aktif öğrenme" metodunu kullanarak matematiği öğretmeyi öğrenmesi*. <http://www.yok.gov.tr./egfak/hgur.html>.(17.11.2012).
- Gürbütürk, O. (1991). Öğretmenlerin belirli öğretim fonksiyonlarını yerine getirme derecelerine yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Gürkan, U. (1999). *Bilimsel davranışlar açısından öğretim elemanlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Balıkesir: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürol, M. (1995). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve bu sisteme eğitimcilerin yetistirilmesi. *1.sistem mühendisliği ve savunma uygulamaları sempozyumu*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Gürses, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimi sağlamaya ilişkin görüşlerinin inlenmesi*. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, (14), 25-28.
- Hakan, A. (1998). Öğrenmeyi öğretme. *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hedges, L.; Yalın, H.İ.; ve Özdemir, S. (1996). *Milli eğitimi geliştirme projesi: her yönüyle öğretmen olabilme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Hilgard, E. R. ve Bower, G.H. (1974). *Theories of learning*. New York: Appleton-Century Crofts, Educational Meredith Corporation.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Student-centred_learning. (12.07.2013 tarihinde indirilmiştir.)
- <http://ttkb.meb.gov.tr>.
- <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Student-Centered.html>. (12.07.2013 tarihinden indirilmiştir.)
- İncik, Y. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 8(3), 172-184.
- Işık, A.; Çiltaş, A.; ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1999). Johnson , D.W., & Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-70.
- 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.
- Kavak, Y. (1986). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlikleri ve eğitim ihtiyaçları*. Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitimde yansımalar: V 21.yüzyılın eşiğinde eğitim sistemi ulusal sempozyumu*. Ankara.
- Kember, D.; Jenkins, W.; Chi Ng, K. (2004) Adult students perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning-part 2. implications for the evaluation of teaching. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 81-97.

- Kısakürek, M. (1985). *Sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.
- Knapper, C. (2008). Changing Teaching Practice: Strategies and Barriers. *Symposium on teaching and learning research in higher education*. Ontario: University of Guelph (http://cll.mcmaster.ca/scholarship/pdf/strategies_and_barriers.pdf 20.01.2013).
- Koç, G. (2008). Öğretimin planlanması ve uygulanması. A. Doğanay (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2 b., s. 361-395). Ankara: PegemA Yay.
- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *III.Sosyal bilimler kongresi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları program geliştirme açısından bir yorum*. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, Richard. E. (1989). *Educational Psychology: a cognitive approach*. Little, Brown and Company Limited, USA.
- MEB. (2002). 2471 sayılı makam onayı.
- MEB. (2006). *2549 sayılı Tebliğler dergisi*, 69, 499-1540.
- Metin, M. (1993). *Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme modeli üzerine bir araştırma*. İzmir: Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Minor, L.C.; Onwuegbuzie, A. J; Witcher, A. E.; James, T. L. (2002) Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Mouly, G. (1973). *Psychology for effective teaching*. New York: Rinehart and Winston, Inc.

- Murat, M.; Aslantaş, H.İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Murray, H. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and students ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, (75), 138-149.
- Oğuzkan, A. F. (1971). *Öğretmenliğin üç yönü*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, A. F. (1983). *Orta dereceli okul öğretmenlerinin yetiştirilmesi. Cumhuriyet döneminde eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.*
- Oğuzkan, A. F. (1987). Ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin dünü ve bugünü. *Öğretme yetiştiren yükseköğretim kurumlarının dünü-bugünü-geleceği sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniv. Gazi Eğitim Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri.
- Oğuzkan, A. F. (1991). *Öğretmen eğitimi*. Abece, 24.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü* (3 b.). Ankara: Emel Matbaacılık San Ltd. şti.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oliver, A.I. (1965). *Curriculum improvement: a guide to problems, principles and procedures*. New York: Dodd Mead and Company.
- Öner, A. (1999). *Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde aktif öğrenme stratejilerini uygulama durumları*. Eskişehir: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi.
- Öner, M. (1999). *İlköğretim okulları I. kademe öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama etkinlikleri*. İstanbul: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, D. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme: planlama, geliştirme, yaygınlaştırma*. Ankara: Usem yay. 13.
- Özçelik, D. (1987). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Özdemir, E. ve Uzel, D. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 122-152.

- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA Yay.
- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. M. Karip (ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 37-71). Ankara: PegemA Yay.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni sosyal bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı*. Tokat: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi.
- Özer, B. (2001). Bilgiyi işleme kuramı. G. Can (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (s. 157-176).
- Özer, Z. (1996). *Etkin öğrenme düşünen, tartışan, çözüm üreten toplum için*. <http://www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm> 1-7.
- Öztürk, B. (2001). Derse giris davranışlarının öğretmenler tarafından kullanılma durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 107-124.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.
- Parpala, A.; Yläne, S. L.; Rytönen, H. (2011) Students conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (5), 549–563.
- Pehlivan, Ç. (2004). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin hareket ve kuvvet konusundaki yanlışları ve bu yanlışların giderilmesinde yapısalci yaklaşımın uygulanması*. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Pehlivan, H. (1995). Öğretmen davranışlarının etkililiği. *Eğitim ve bilim*, 19(98), 20-25.
- Postareff, L. ve Yläne, S.L. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *18(2)*, s. 109-120.
- Rendon, M. (1996). Learner autonomy and cooperative learning.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme- öğretme süreci yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Sarı, H. (2002). Etkili bir öğretim için bir öğretmenin planlaması gereken stratejiler. A. R. Sünbül (Ed.), *Eğitime Yeni bakışlar* (Cilt 1, s. 237-247). Mikro Yay.
- Savaş, B. (2011). Yapılandırmacı öğrenme. A. Kaya (ed.), *Eğitim psikolojisi* (6 b., s. 435-464). Ankara: PegemA Yay.
- Saylan, N. ve Uyangör, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre necatibey eğitim fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67,, 1(2), 35-67, (<http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c1s2/makale/c1s2m3.pdf> 18.10.2012 tarihinde indirilmiştir.)
- Saylor, J.G.; Alexander, W.M ve Lewis, A.J. (1984). *Cirriculum planning for beter teaching and learning*. Japan: Holt Saunders.
- Schelfhouta,W.; Dochya, F.; Janssens, S.; Struyvena, K.; Gielen, ve S.Sierens, E. (2006). Educating for learning-focused teaching in teacher training: the need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), s. 874-897.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (8 b.). Ankara: Nobel Yay.
- Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt düzeltmenin erişiyeye etkisi*. Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.
- Senemoğlu, N. (1994). Üniversite mezunu öğrencilerin görüşlerine göre üniversite öğretim elemanlarının öğretim etkinlikleri ve öğretmenlik meslek bilgisi ihtiyaçları. *I. Eğitim bilimleri kongresi*. 2, s. 207-218. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/universite_mezun.htm 15.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2005). *İlköğretimin ilk yıllarında eğitim durumlarını betimlenmesi ile ilgili bir çalışma*. Ankara: Hacettepe üniversitesi bilimsel araştırma birimi alt yapı projesi no:04A704003.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme öğretim (kuramdan uygulamaya)* (16 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Silber, K.H. (1998). The Cognitive Approach to Training development: A Practitioner's Assesment. *Educational Technology Research and Development*. 46(4), 58-72

- Shuell, J. (1994). Cognitive conception of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-426.
- Slavin, R. (1997). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sönmez, V. (1992). Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara, 2(8), 32-39.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. (10.b.).Ankara: Adım Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. (8 b.). Ankara: Anı yay.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yay
- Stronge, J. H. (2002). Qualities of effective teachers. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2 b.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretmen rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 597-607.
- Szabo, A. ve Hastings, N. (2000). Using it in the undergraduate classroom: should we replace the blackboard with PowerPoint? *Computers & Education*,(35), 175-187.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 239-259.
- Şahinel, M. G. (2007). *Etkin öğrenme e-baskı*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Şen, H.Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şıraman, K. F. (2006). *Etkili öğretmenlik eğitiminin öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA yayınları.

- Tandoğan, M. (1997). Öğretimde kontrolün kapsamı. *IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme (program, öğretim, yönetim ve değerlendirme)*. Ankara: Ocak Yay.
- Tekin, H. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Yedinci b.). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tok, Ş. (2008). Öğretme öğrenme stratejileri ve modelleri. A.Doğanay (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2 b., s. 130-156). Ankara: PegemA Yay.
- Tonbul, Y. (2004). Yükseköğretim kurumlarında aktif öğrenmeyi uygulamada gerekli örgütsel yapı. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 83-95.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (56), 633-662.
- Toybıyık, N. (1999). *Eğitim Fakülteleri Öğrencilerinde İletişim Sorunları*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Enstitüsü.
- Tunçel, M. (2010). Eğitim durumu. M.Bilen (Ed.), *Eğitimde İlke ve Yöntemler*. (s. 71-92). Ankara: Betik yay.
- Türkoğlu, Adil, A.Doğanay, A.Yıldırım. (1996). *Ders çalışma becerileri*. Adana: Baki yayınları.
- Uluğ, F. (1985). *Eğitim yönetimi sözlüğü*. Ankara.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı* (5 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uysal, Ş. (1990). *Öğretim üyesi ve ders değerlendirme formu*. Çoğaltma, İzmir.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi kavramlar, ilkeleri yöntemler, kuram ve uygulamalar*. Ankara.
- Vermunt, J.D. ve Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Walkin, L. (1992). *Teaching and learning in further and adult education*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Ward, D.R ve Tiessen, E. L. (1997). Adding educational value to the web: active learning with alive pages. *Educational Technology*.

- Weikart, D. (1993). *Erken çocukluk eğitiminde farklı modeller* (2 b.). Ankara: UNICEF.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. *Handbook of Research on Teaching 3 rd. Ed.*, 316.
- Wittrock, M. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24(4), 345-376.
- Wittrock, M.C. (1986). Students Thought processes. *Wittrock, Merlin Handbook of Research on Teaching*, 302.
- Yağcı, E.; Demir, K. ve Demirhan, İ. C. (2007). İlköğretim 5.sınıflarda öğretme-öğrenme ortamının incelenmesi. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu*. Bakü.
- Yaman, E. (2002). *Öğretimde kalite açısından öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Sakarya: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yay.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yavuzer, H. (2001). Etkili öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmenin rolü. A. Açıkalın (ed.), *Çocuklarımız için eğitim sohbetleri*. Ankara: PegemA Yay.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, Y. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (1989). Yükseköğretim gençliğinin temel sorunlar. *Yaşadıkça eğitim*.
- Yılman, M. (1991). Eğitim-öğretim niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Eğitimde arayışlar 1.sempozyumu*. İstanbul.
- Young, S. ve D. G. Shaw (1999) Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.
- YÖK. (1981). 2547 sayılı Yükseköğretim kanunu.
- YÖK. ve Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-okul işbirliği milli eğitimi geliştirme projesi. öğretmen eğitimi dizisi*. Ankara.
- Zhu, Z. Ve Fan, X. (2012). Reflections on teachers conceptions of teaching. *Chinese Education and Society*, 45(4), 42–55.