



ÜNİVERSİTE ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF İÇİ ÖĞRETİMSSEL DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) *

*Mehmet ŞAHİN***

ÖZET

Planlı ve etkin bir öğretim sürecinde öğretmenin rolü yadsınamaz. Çünkü eğitim sürecinin başarısı öncelikle öğretmenin başarısına bağlıdır. Öğretim sürecini etkileyen birçok değişken olmasına rağmen öğretmen en önemli değişkenlerden biridir. Öğretmenin eğitim sürecindeki rolünü keşfeden toplumlarda öğretmenlik mesleğine önem verilmiş ve eğitim sisteminin en önemli unsuru olarak görülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen davranışlarının etkililiğini artırabilmek için uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve uygun önerilerin geliştirilmesi gerekir.

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi lisans ve pedagojik formasyon eğitiminde görevli öğretim elemanlarının sınıf için öğretimsel davranışlarına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin dikkate alınması nitelikli bir öğretim hizmetinin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarının farklı değişkenlere göre araştırılması eğitim sürecinin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemektir. Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı Karatekin Üniversitesi Lisans ve Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 380 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket ve ölçek yoluyla toplanmıştır. Öğretim elemanlarının öğretimsel davranışları öğrencilerin cinsiyeti, katıldığı eğitim türü, alanı ve yaşa göre analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretim elemanlarının dikkat çekme, ön bilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt-düzeltilme ve sonuç etkinliklerini ara sıra gerçekleştirdikleri, hedeften haberdar etme etkinliğini ise sıkça gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı, Öğretimsel davranış, Öğretim süreci

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim, El-mek: mehmetshahin_38@hotmail.com

**EXAMINE STUDENT'S OPINIONS ABOUT HOW BEHAVE
ACADEMICAL STAFF ABOUT EDUCATIONAL INSTRUCTIONS
IN THE CLASSROOM
(ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY EXAMPLE)**

ABSTRACT

The role of the teacher in a planned and effective education process cannot be denied. Since the success of education process is primarily related with the success of teacher. Although there are many variables which affect the education process, teacher is among the most important ones. In the societies who noticed the role of teacher in education process, profession of teacher have attained prominence and attributed as the most important component of the education-system. To increase the effectiveness of teacher conducts in teaching-learning period, the problems faced in practice should be clearly identified and plausible solutions should be proposed.

It is needed to scrutinize in-class educational conducts of instructors who are teaching in undergraduate and pedagogical competency courses as well as in all educational stages. In this context, focusing on the student's views on instructor's in-class educational conducts would help in realization of qualified education service. Hence investigation of instructors educational conducts on different variables has great significance on the quality of education process.

The aim of this study is to investigate the opinions of students about the instructional behaviors of instructors in the classroom. Descriptive survey method was used in this study. The study group consisted of 380 bachelor degree students and pedagogical training certificate program students of Çankırı Karatekin University. Data were collected through questionnaire and scale. The instructional behaviors of instructors were analyzed and interpreted in relation to the gender, type of education attended, by area and age. According to the findings of this research, the teaching staff rarely use activities such as getting the students' attention, recalling previous information, giving clues, providing active participation, giving reinforcement, feedback-correction and result events. They frequently use activities such informing the students to the objectives of lesson.

Key Words: Instructor, instructional behavior, teaching process

GİRİŞ

Eğitim bir sistem olarak düşünüldüğünde bu sistemi oluşturan temel öğelerin başında öğretmen, öğrenci ve eğitim programı yer almaktadır (Karagözoğlu, 1987). Eğitim programlarının hedefleri, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri) yoluyla gerçekleşir. Eğitim durumları, hedefleri gerçekleştirmek için öğrenme-öğretme durumunu etkileyen dış koşullardır. Başka bir ifadeyle eğitim durumları, öğrenciye istenilen davranışların kazandırıldığı öğrenme-öğretme sürecidir. Bu süreç öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısından ise öğretme durumudur (Sönmez, 1993). Öğretim etkinlikleri sonucunda bireylere istenilen davranışların kazandırılması

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014*



için eğitim durumunda yer alan öğretim hizmetlerinin niteliği özel bir önem taşımaktadır (Erişen, 1997).

Eğitim sistemi içinde okullar, eğitsel hedeflerin öğrencilere kazandırılması için hazırlanmış özel çevrelerdir. Bu özel çevre, istenen davranışların kazandırılması için kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışların ise ortadan kaldırılabileceği şekilde tasarlanmış bir çevredir (Arslantaş, 2011). Okulun temel işlevini gerçekleştirmesi için etkinlikler planlanır, örgütlenir ve uygulanır. Bu etkinlikleri gerçekleştirmede en önemli görev ve sorumluluk öğretmene aittir (Gökçe, 2002). Öğrenciye kazandırılması planlanan istendik davranışların gerçekleştirilmesi örgün eğitimin her düzeyinde sınıf içi etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesine bağlıdır.

Eğitim sisteminin işlevini yerine getirmesinde yani geçerli öğrenme yaşantılarının oluşmasında öğrenme-öğretme süreci önemlidir. Bu yaşantıların düzenlenmesinde öğrenmelerin nasıl gerçekleştiği ve bireye nasıl öğretilceğinin bilinmesi gerekmektedir (Ayva, 2010). Öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığın çoğu öğretmenin rollerini, sorumlulukları ve gücünü nasıl kullandığı ile ilgilidir. Sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik ve düzenli olma, çeşitli materyalleri kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya soru sorma yerine tek ve açık soru sorma öğrenci başarısı ile olumlu ilişkiler gösteren öğretmen davranışı olarak bulunmuştur. Öğretmenin başarısı öğrencinin başarı ve tutum, ilgi ve becerisine yansımaktadır (Sünbül, 1996).

Bireyden beklenen davranış değişiklikleri, eğitsel hedeflere uygun olarak eğitim durumlarının düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının öğrenciye kazandırılması ile gerçekleşebilir. Çağın ve toplumun beklentilerine uygun bireylerin yetiştirilmesi okullardaki eğitim sürecinin planlanmış eğitim hedeflerine uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini zorunlu kılar. Çünkü nitelikli bir eğitim süreci bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara dönük olarak bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması ile sağlanabilir. Bir toplum istendik özelliklerle donanık bireylere sahip olduğu oranda istendik toplum olma niteliğini kazanır (Bilen, 2009).

İstendik davranışlar genellikle eğitim-öğretim yaşantılarının planlı bir şekilde uygulandığı sınıf ortamında kazanılması öngörülmektedir. Sınıf ortamları, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarının gerçekleştirilmesi için oluşturulan özel bir çevredir (Çağlar, 2009). Sınıf içindeki yaşantıların önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle olarak öğretmen sorumludur. Sınıfta öğrenmeye uygun bir iklimin oluşturulması, etkin bir ilişki yapısının kurulması ve geliştirilmesi sınıfın lideri olan öğretmenden beklenen temel görevler arasındadır. Öğretmenin sınıf denilen örgütü iyi çözümleyebilmesi geleneksel öğretmen anlayışıyla mümkün görünmemektedir (Çetin, 2012).

Sınıf yönetimi, günümüzde daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamıyla açıklanmaktadır (Demirel, 2007). Öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamı öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik etkinliklerle birlikte zaman, mekân gibi birçok değişkenleri kapsamaktadır. Sınıf yönetimini etkileyen bu değişkenlerden en önemlisi öğretmenlerin sınıflarındaki yönetim süreci ve bu süreçteki öğretimsel faaliyetlerine yönelik davranışlarıdır. Etkili ve sistematik bir biçimde öğretimsel yönetim ve uygulama becerileri olmayan bir öğretmenin diğer becerilerinin etkisiz kalabileceği söz konusu olabilmektedir (Çağlar, 2009).

İlköğretimden üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük çoğunluğu sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen, elindeki tüm imkânları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi nasıl örgütleyeceği konusunu çok yönlü olarak düşünmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde, konuların özelliklerine ve öğrencilerin beklentilerine en uygun olan etkinlikler belirlenerek sınıf içi öğretim süreçleri

gerçekleştirilmelidir (Gökçe, 2002). Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencilere olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğrenciler birçok alanda bireysel farklılıklar gösterdiği için öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır.

Eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için yapılması gereken etkinliklerin sorumluluğu büyük ölçüde öğretmenlerin üzerindedir. Eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından etkinliklerin odağında olan öğrenciyi etkileme gücü bakımından öğretmenin diğer öğelerden önde olduğu söylenebilir (Murat vd. 2006). Etkili bir öğretmenin nitelikleri olarak, mesleğinin gereklerine göre yetişme, sürekli kendini geliştirme isteğinde bulunma, işini sevmeye, öğrenciyi merkeze alma, bu yöndeki amaçlarını açıkça belirleme ve buna ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunma sayılabilir (Can, 1998).

Öğretme işi, özel bilgi ve beceri gerektiren dinamik bir süreçtir. Bu dinamik sürecin merkezinde olan öğretmenlerin eğitimi sürekli değişim ve gelişimi zorunlu kılmaktadır (Çağlar, 2009). Bunun için öğretmenler bilgi ve becerilerini sürekli yenilemek, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmak zorundadırlar. Şişman ve Turan'a (2007) göre, öğrenciler genellikle öğretmenin ne söylediğinden çok neyi, nasıl yaptıklarıyla ilgilenmektedirler. Aynı zamanda öğretmenin, öğrencinin ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda öğretim hedeflerini gerçekleştirecek düzenlemeyi yapması durumunda öğrencilere öğrenme yaşantılarını kazandırmada hiçbir zorluk yaşamayacaklardır.

Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları eğitim sürecinin temelinde öğrenciyi görmektedir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü öğrencilere bilgiyi yüklemek değil bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaktır (Ayva, 2010). Öğretim sürecinin başarısı için fiziksel ortamlarının gelişmiş olması tek başına yeterli değildir. Fiziksel donanımın yanında, öğretmenlerin niteliği de başarıya ulaşmada önemli bir etkidir. Çünkü öğretmen, öğrencisinin davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle öğrencide istendik davranışların oluşması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Deniz vd. 2006). Ayrıca, eğitimin niteliği ve kalitesi öğretmenlerin iş doyumuna bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlayıp sağlamadıkları önemlidir (Gamsız, Yazıcı ve Altun, 2013).

Öğrenme ve öğretme kuramlarındaki gelişmeler öğretmenin görev ve sorumluluklarını yani rollerini değiştirmiş ve çeşitlendirmiştir. Öğretmen artık ders veren, ders anlatan, sınav yapan ve not takdir eden bir kimse değildir. O aynı zamanda bir organizatör, bir yönetici, bir rehber, bir izleyici ve değerlendircidir (Çetin, 2012). Öğretmenlerin öğretim kuramlarını, modellerini, stratejilerini, yöntem ve tekniklerini değiştirmekte olan koşullara uygun şekilde bilmeleri, uygulamaları ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekir. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler programların “nasıl” etkinliklere dönüştürülüp uygulanacağı konularında problemler yaşamaktadır (Duman, 2007). Türk eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğretmenlerin özlük hakları, öğretmenlerin yer değiştirmesi gibi öğretmenleri doğrudan ilgilendiren temel sorunlar uzun yıllardır tartışılmaktadır (Doğan, Demir ve Turan, 2013).

Öğrenme, bilgiyi otomatik olarak sıralı bir şekilde öğrencilerin kafasına boşaltmak değildir. Bilginin, becerinin öğrenilmesi-öğretilmesi, bir yöntem sorunudur. Etkili bir öğrenme için öğrenen kişi öğrenme sorumluluğunu yüklenmeli ve öğrenmeye etkin olarak katılmalıdır. Öğrenmenin başarıyla yerine getirebilmesi, öğrenmeye en uygun stratejinin kullanımına bağlıdır (Erdem, 2005). Öğrenme ve öğretme davranış değişmesini sağlamaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu değişimlerin planlı ve düzenli olması davranışların istendik olmasına olanak hazırlar. Bu konudaki başarı öğrencinin neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğu ile bunların nasıl kazanılacağına ilişkin kararların dikkate alınmasına bağlıdır (Sünbül, 1996). Özellikle son yıllarda öğretmenlerin görevi okullarda sadece eğitim-öğretim sürecine katkıda bulunmak değil, öğrencilerle ve çevresiyle

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014



iletişim kurma, etkileşim içinde bulunma ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamaktır (Yalman ve Hamidi, 2014).

Nitelikli öğretmen olmadan okullardaki başarı düzeyinin yükseltilmesi zordur. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur (Seferoğlu, 2004). Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak zaman zaman sorunlar yaşanmaktadır. Doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olan herkes eğitim sistemi ve öğretmenlerin niteliğine ilişkin eleştirilerine devam etmektedir (Kavak, 1999). Öğretmenlerin yalnızca tutum ve davranışları değil öğrenciyi etkileyen tüm özellikleri, gördükleri eğitime göre şekillenmektedir. Dolayısıyla öğretmenin niteliği, eğitiminin niteliği ile özdeşdir. Öğretmenlerin nitelikli olarak yetişmesi için hizmet öncesi eğitimin önemli bir etkisi vardır. Ülkemizde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden üniversiteler sorumludur. Öğretmen yetiştirmenin başarısı, öğretim elemanının niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Küçükahmet 1993, Türkoğlu 1991, Akt. Murat vd. 2006).

Öğretim elemanı kavramının içerisinde öğretmen düşüncesi yatar. Öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanının konuya hâkimiyet, konuyu etkili sunuş, öğrenciyle iletişim ve etkileşim ile sınıfta dinamizmi sağlama gibi davranışlara sahip olması beklenmektedir (Korkut 1999). Planlı bir eğitim sürecinde öğretim elemanı, öğrenci, personel, eğitim programı, araç gereç, yönetim ve çevre gibi birçok değişken etkili olmaktadır (Erden, 2001). Bu değişkenlerden en önemlisi öğretim elemanıdır. Öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı, sınıf içi ve dışındaki davranışlarının olumlu ya da olumsuz yanları öğretim ortamındaki öğrencinin başarısını etkilemektedir (Arslantaş, 2011).

Ergün’e (2001) ve Arslantaş’a (2011) göre, üniversite öğretim elemanlarının öğretim görevi ikincil bir fonksiyon olarak görülmüş, ancak son zamanlarda öğretim elemanlarının öğretim görevleri daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Aslında öğretim elemanlarının en önemli görevlerinden biri, “öğretim” görevidir. Çünkü, öğretim elemanları, ders etkinliklerini gerçekleştirirken bir yönüyle de öğretmenlik yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adayında bulunması gereken niteliklerin öncelikle onu yetiştiren öğretim elemanlarında bulunması gerekir. Çünkü öğretmenin niteliği büyük ölçüde kendisini yetiştiren öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır. Bu nedenle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde onların eğitiminde görevli öğretim elemanlarının niteliği büyük önem taşımaktadır.

Öğretim elemanlarının öğretim görevlerini yerine getirebilmeleri için bazı niteliklere sahip olmaları gerekir. Bu niteliklerin başında yeterli bir alan bilgisine sahip olma, öğrencilerle etkili iletişim kurabilme becerisi, sınıf yönetimi becerisi, öğretim etkinliklerini planlama becerisi, öğretim teknolojilerinden yararlanma, yeterli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma bilgi ve becerisine sahip olma gibi hususlar sayılabilir. Öğrenci iletişimde bulunduğu öğretim elemanının davranışlarından etkileneceği için öğretim elemanları tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaları, öğrencilerin gözünde değerli olduklarını hissettirmeleri ve onları tanımaları da önemli nitelikler arasında yer alır. Öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı, sınıf içi ve dışındaki davranışlarının olumlu ya da olumsuz yanları öğretim ortamındaki öğrencinin başarısını etkilemektedir (Özaydınlık, Kabaran, Gökçen ve Altıntaş, 2014).

Bilen’e (2009) göre, ideal öğretmen ve öğretim elemanları öğrencileri ile sağlıklı pedagojik ilişki kuranlardır. Öğretim elemanlarının öğrencilerle etkili ve verimli bir iletişim kurabilmeleri için öğretim elemanlarına ve öğrencilere sorumluluklar düşmektedir (Keçeci ve Taşocak, 2009). Öğretim elemanının öğrencilerle etkili bir iletişim kurması, öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerine ve dolayısıyla da sınıf içi öğretim etkinliklerinin verimliliğine katkıda bulunacaktır (Arslantaş, 2011). Ayrıca öğretim elemanlarının öğretim görevini yerine getirmede kişilik özelliklerinin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öğretim elemanın demokratik bir yaklaşıma sahip olması gerekliliği göz ardı edilemez.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/ 11 Fall 2014



İlköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde öğretim sürecinin başarısında öğretmenin rolü yadsınamaz. Eğitimin başarısı öncelikle öğretmenin veya öğretim elemanının başarısına bağlıdır. Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yerine getirilmesinde öğretmene ve dolayısıyla üniversitede öğretim elemanlarına önemli bir görev ve sorumluluk düşmektedir. Ancak (Arslantaş 2011; Ayva 2010; Çetin 2012; Erişen 1997; Keçeci ve Taşocak 2009; Korkut 1999; Murat vd. 2006 ve Şahin 2013) yaptıkları araştırmalarda öğretmen ve öğretim elemanları bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken birçok sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinlikleri ile ilgili öğretimsel davranışlarının farklı değişkenler açısından sürekli olarak araştırılması ve sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Çünkü öğretim elemanlarının öğretim etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşleri önemlidir. Öğretme etkinliğini değerlendirmede başvuru kaynakları içerisinde öğrenciler tarafından yazılı olarak yapılan değerlendirmeler ağırlık kazanmaktadır. Bazı araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarından öğrenci görüşlerinden aldıkları dönütlerden olumlu katkılar sağladıkları ortaya çıkmıştır (Arslantaş, 2011).

Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversitelerde uygulanan lisan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitiminde de öğretim süreci etkinliklerine yönelik bir çok sorun yaşandığı görülmektedir. Bundan dolayı lisans ve pedagojik formasyon eğitiminde görevli öğretim elemanlarının sınıf için öğretimsel davranışlarına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarının farklı değişkenlere göre araştırılması eğitim sürecinin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Araştırmaya katılanların kişisel bilgilere göre dağılımı nasıldır?
- 2) Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışları gerçekleştirme düzeyleri nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde varolan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1991,77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunda Karatekin Üniversitesi Lisans ve Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrenciler yer almaktadır. Lisans grubu Edebiyat Fakültesi Tarih, Felsefe ve Sosyoloji bölümü birinci ve ikinci öğretim son sınıfta okuyan 280 öğrenciden, Pedagojik Formasyon grubu ise Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Biyoloji, matematik ve Fizik bölümünde eğitim alan 220 öğrenci oluşmaktadır. Böylece çalışma grubunda toplam 500 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamına veri toplama aracı dağıtılmış ancak 380 veri toplama aracı veri işlemeye uygun bir biçimde dönmüştür. Bu büyüklükteki bir çalışma evreni, kuramsal örneklem büyüklükleri tablosuna göre % 95 güvenirlilik düzeyinde 333 öğretmenin temsil edeceği varsayılmıştır (Balcı, 2005). Bu nedenle çalışma grubunu temsil edecek sayıda veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümünde kişisel bilgileri kapsayan eğitim türü, cinsiyet, alan ve yaş ile ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarının gerçekleşme derecesinin belirlenmesi ile ilgili sekiz alt bölümden oluşan 46 maddelik beş seçenekli likert tipi ölçek yer almaktadır. Veri toplama aracını geliştirmek için ilgili literatürden yararlanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014



eğitim bilimleri alanında doktora yapmış üçer öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda bazı maddeler düzeltilmiş, bazı maddeler ise veri toplama aracından çıkartılmıştır. Uzmanların tamamı veri toplama aracındaki tüm maddelere “uygun/geçerli” görüşünü verdikten sonra veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları öğrencilerden toplanan 380 araç üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracının sekiz alt bölümü için ayrı ayrı olmak üzere geçerlik çalışması faktör analizi ile yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi (BKT) ile incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğunun görülmesinin ardından veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutularak temel faktörler belirlenmiştir. Veri toplama aracının, geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda faktörlere göre elde edilen KMO, BKT, maddelerin faktör yükleri (MFY), açıklanan kümülatif varyans (AKV), maddelerin ayırt edicilik indeksleri (MAİ) ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (CAK) değerleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik değerleri

FAKTÖRLER	KMO	BKT	AKV	MFY	MAİ	CAK
Dikkat çekme	0,78	535,01	46,49	0,56-0,82	0,39-0,68	0,76
Hedeften haberdar etme	0,85	870,09	65,22	0,75-0,86	0,61-0,75	0,87
Önbilgileri sağlama	0,82	704,83	60,50	0,69-0,82	0,54-0,69	0,83
İpuçları verme	0,88	1317,36	66,82	0,77-0,84	0,69-0,76	0,90
Etkin katılımı sağlama	0,87	1304,37	59,64	0,75-0,81	0,63-0,73	0,87
Pekiştireç verme	0,88	1246,44	74,19	0,82-0,87	0,76-0,79	0,91
Dönüt-düzeltilme	0,90	1192,29	65,37	0,73-0,85	0,63-0,77	0,89
Sonuç etkinliği	0,86	1005,89	59,67	0,65-0,83	0,52-0,74	0,86

Tablo 1 incelendiğinde veri toplama aracında yer alan faktörlere ilişkin KMO ve BKT sonuçları açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda her bir faktörü oluşturan alt grupların tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Kline (1994), tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansı açıklama düzeyinin %30’un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak kabul etmektedir. Tüm faktörlerde toplam varyansı açıklama düzeyinin %30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak her bir ölçeğin mevcut araştırma kapsamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı çalışma grubunu oluşturan öğrencilere isteğe bağlı olarak doldurulması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik oran hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan maddelere verdikleri yanıtların kişisel bilgilerle ilgili değişkenlere göre (eğitim türü, cinsiyet, alan ve yaş) farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde hata payı üst sınırı 0.05 kabul edilmiştir. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin ağırlıklı ortalaması hesaplanırken $(5-1=4; 4/5 = 0.8)$ formülü uygulanmış her bir seçeneğin puan aralığı 0,8 olarak bulunmuştur. Böylece “hiçbir zaman” seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.80, “çokaz” seçeneğinin puan aralığı 1.81-2.60, “ara sıra” seçeneğinin puan aralığı 2.61-3.40, “sıkça” seçeneğinin puan aralığı 3.41-4.20, “her zaman” seçeneğinin puan aralığı ise 4.21-5.00 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Sınıf için öğretim etkinlikleri kişisel bilgilere göre analiz edilerek sunulmuştur. Sınıf içi öğretim etkinlikleri 8 alt bölümde, kişisel bilgiler ise, çalışma grubunun katıldığı eğitim türü, cinsiyeti, alanı ve yaşı açısından ele alınmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin kişisel bilgilerle ilgili frekans ve yüzde dağılımları tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin kişisel bilgilerine göre dağılımları

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	133	35,0
	Kadın	247	65,0
Eğitim türü	Lisans	206	54,2
	P. Formasyon	174	45,8
Bölüm	Sosyal bilimler	299	78,7
	Fen bilimler	81	21,3
Yaş	25 ve altı	296	77,9
	26 ve üstü	84	22,1
Toplam	Tüm gruplar	380	100

Tablo 2’deki verilere göre araştırmaya toplam 380 öğrenci katılmıştır. Bunların %65’i kadın, %35’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin katıldığı eğitim türü incelendiğinde %54,2’sinin lisan eğitimi, %45,8’nin pedagojik formasyon eğitimi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu sosyal bilimler alanında eğitim görmektedirler. Sosyal bilimler bölümlerinde eğitim görenlerin oranı %78,7; fen bilimleri bölümlerinde eğitim görenlerin oranı ise %21,3’tür. Öğrencilerin %77,9’nun yaşının 25 ve altı, %22,1’nin yaşı ise 26 ve üstü olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden cinsiyet yönünden kadın, eğitim türü yönünden lisans, bölüm yönünden sosyal bilimler, yaş yönünden ise 25 ve altı grupların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğrenci görüşlerinin ağırlıklı ortalaması Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin ağırlıklı ortalaması (x)

Etkinlikler	Cinsiyet		Eğitim Türü		Alan		Yaş	
	Erkek	Kadın	Lisans	Ped. For.	Sosyal Bil.	Fen Bil.	25 ve altı	26 ve üstü
Dikkat çekme	3.07	2.94	2.90	3.09	2.98	3.02	2.95	3.12
Hedeften haberdar etme	3.67	3.59	3.44	3.82	3.60	3.69	3.56	3.80
Ön bilgileri hatırlatma	3.06	2.87	2.92	2.95	2.97	2.80	2.94	2.90
İpuçları verme	3.27	3.11	3.00	3.36	3.15	3.24	3.12	3.34
Etkin katılımları sağlama	2.97	2.79	2.75	2.96	2.85	2.84	2.80	3.04
Pekiştirme verme	2.99	2.89	2.72	3.17	2.90	3.00	2.85	3.20
Dönüt - düzeltme	3.19	3.07	3.00	3.24	3.12	3.06	3.05	3.32
Sonuç	3.17	3.17	3.07	3.30	3.17	3.18	3.13	3.31

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014



Tablo 3’deki ortalama sonuçlarına göre hedeften haberdar etme tüm alt gruplarca sıkça, diğer etkinliklerin ise ara sıra gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ipuçları ve pekiştireç verme etkinliklerini; cinsiyet yönünden erkekler, eğitim türü yönünden pedagojik formasyona katılanlar, alan yönünden fen bilimleri, yaş yönünden ise 26 ve üstü yaşta olanlar daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Önbilgileri hatırlatma etkinliğinin gerçekleşmesi cinsiyet yönünden erkekler, eğitim türü yönünden pedagojik formasyon eğitime katılanlar, alana yönünden sosyal bilimler, yaşa göre 25 ve daha az olanlar tarafından daha yüksek düzeyde görülmüştür. Etkin katılımı sağlama ile dönüt-düzeltilme etkinliğinin gerçekleşmesi cinsiyet yönünden erkekler, eğitim türü yönünden pedagojik formasyon eğitime katılanlar, alan yönünden sosyal bilimler, yaş yönünden 26 ve üstü olanlar tarafından daha yüksektir. Sonuç etkinliğinin gerçekleşmesi ise, eğitim türü yönünden pedagojik formasyona katılanlar, alan yönünden fen bilimleri, yaş yönünden 26 ve üstü olanlar tarafından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Erkek ve kadın görüşlerinin ortalamaları ise eşittir.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyete türüne göre karşılaştırılması (N=380)

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Dikkat çekme	Erkek	133	18,42	4,61	1,48	288	1,25*
	Kadın	247	17,68	4,64			
Hedeften haberdar etme	Erkek	133	18,38	4,29	0,90	288	0,51*
	Kadın	247	17,95	4,34			
Önbilgileri hatırlatma	Erkek	133	15,30	4,46	2,02	288	0,74*
	Kadın	247	14,35	4,32			
İpuçları verme	Erkek	133	19,66	5,54	1,64	288	0,01**
	Kadın	247	18,66	5,71			
Etkin katılımı sağlama	Erkek	133	20,79	6,19	1,48	288	0,49*
	Kadın	247	19,53	6,55			
Pekiştireç verme	Erkek	133	14,98	4,98	0,91	288	0,74*
	Kadın	247	14,48	4,93			
Dönüt - Düzeltme	Erkek	133	19,17	5,50	2,00	288	0,01**
	Kadın	247	18,43	5,67			
Sonuç etkinlikleri	Erkek	133	19,07	4,92	1,66	288	1,26*
	Kadın	247	19,07	5,64			

* p > 0.05 ** p < 0,05

Tablo 4’de yer alan t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin dikkat çekme [t= 1.48; p > 0.05], hedeften haberdar etme [t = 0,90; p > 0.05], önbilgileri hatırlatma [t= 2.02; p > 0.05], etkin katılımı sağlama [t = 1.48; p > 0.05], pekiştireç verme [t = 0.91; p > 0.05] ve sonuç etkinlikleri [t = 1.66; p > 0.05] ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, öğrencilerin ipuçları verme [t = 1.64; p < 0,05] ve dönüt-düzeltilme [t = 2.00; p < 0,05] etkinliklerinin ilişkin görüşleri ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler kadın öğrencilere (X= 18.66) göre öğretim elemanlarını ipuçları verme etkinliklerinde daha yeterli

görmektedirler. Yine aynı şekilde erkek öğrenciler ($x=19.17$) kadın öğrencilere ($x= 18.43$) göre öğretim elemanlarını dönüt-düzeltilme etkinliklerinde daha yeterli görmektedirler.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin eğitim türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin eğitim türüne göre karşılaştırılması (N=380)

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Dikkat çekme	Lisans	206	17,40	5,16	-2,47	288	0,01**
	P.Formasyon	174	18,57	3,85			
Hedeften haberdar etme	Lisans	206	17,23	4,52	-4,39	288	0,00**
	P.Formasyon	174	19,13	3,82			
Ön bilgileri hatırlatma	Lisans	206	14,61	4,56	-3,14	288	0,75*
	P. Formasyon	174	14,75	4,20			
İpuçları verme	Lisans	206	18,04	6,01	-3,73	288	0,00**
	P.Formasyon	174	20,17	4,98			
Etkin katılımı sağlama	Lisans	206	19,28	6,56	-2,28	288	0,02**
	P.Formasyon	174	20,78	6,21			
Pekiştireç verme	Lisans	206	13,64	5,11	-4,44	288	0,00**
	P. Formasyon	174	15,85	4,47			
Dönüt - Düzeltme	Lisans	206	18,01	6,02	-2,55	288	0,01**
	P.Formasyon	174	19,48	5,00			
Sonuç etkinlikleri	Lisans	206	18,42	5,88	-2,57	288	0,01**
	P.Formasyon	174	19,83	4,64			

* $p > 0.05$ ** $p < 0,05$

Tablo 5’de yer alan t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin ön bilgileri hatırlatma [$t= -3.14$; $p > 0.05$] etkinliği ile ilgili görüşleri eğitim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak dikkate çekme [$t = -2.47$; $p < 0,05$], hedeften haberdar etme [$t=-4.39$; $p < 0,05$], ipuçları verme [$t=-3.73$; $p < 0,05$], etkin katılımı sağlama [$t=-2.28$; $p < 0,05$], pekiştireç verme [$t=-4.44$; $p < 0,05$], dönüt-düzeltilme [$t=-2.55$; $p < 0,05$] ve sonuç etkinlikleri [$t=-2.57$; $p < 0,05$] ile ilgili öğrenci görüşleri eğitim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık gösteren etkinliklerin tümünde pedagojik formasyon eğitimine katılan öğrenciler öğretim elemanlarını daha çok yeterli görmektedirler.

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerine yönelik görüşleri eğitim aldığı yaşa göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014



Tablo 6. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin alanlara göre karşılaştırılması (N=380)

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Dikkat çekme	Sosyal Bilimler	299	17,88	4,89	-0,42	288	0,95*
	Fen Bilimleri	81	18,13	3,57			
Hedeften haberdar etme	Sosyal Bilimler	299	18,00	4,43	-0,83	288	0,36*
	Fen Bilimleri	81	18,45	3,86			
Ön bilgileri hatırlatma	Sosyal Bilimler	299	14,85	4,51	1,49	288	0,57*
	Fen Bilimleri	81	14,03	3,85			
İpuçları verme	Sosyal Bilimler	299	18,90	5,82	-0,76	288	0,92*
	Fen Bilimleri	81	19,44	5,00			
Etkin katılımı sağlama	Sosyal Bilimler	299	19,97	6,58	0,05	288	0,41*
	Fen Bilimleri	81	19,93	5,92			
Pekiştireç verme	Sosyal Bilimler	299	14,54	5,14	-0,81	288	0,59*
	Fen Bilimleri	81	15,04	4,17			
Dönüt - Düzeltme	Sosyal Bilimler	299	18,77	5,74	0,53	288	0,92*
	Fen Bilimleri	81	18,39	5,16			
Sonuç etkinlikleri	Sosyal Bilimler	299	19,05	5,60	-0,09	288	0,95*
	Fen Bilimleri	81	19,12	4,56			

* p > 0.05 ** p < 0,05

Tablo 6’da yer alan t testi sonuçlarına göre, dikkat çekme [$t=-0.42$; $p>0.05$], hedeften haberdar etme [$t=-0.83$; $p>0.05$], ön bilgileri hatırlatma [$t=1.49$; $p>0.05$], ipuçları verme [$t=-0.76$; $p>0.05$], etkin katılımı sağlama [$t=-0.05$; $p>0.05$], pekiştireç verme [$t=-0.81$; $p>0.05$], dönüt-düzeltme [$t=0.53$; $p>0.05$] ve sonuç etkinliklerine [$t=-0.09$; $p>0.05$] yönelik öğrenci görüşleri alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması (N=380)

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Dikkat çekme	25 ve daha az	296	17,71	4,74	-1,90	288	0,04**
	26 ve üstü	84	18,73	4,19			
Hedeften haberdar etme	25 ve daha az	296	17,83	4,31	-2,28	288	0,00**
	26 ve üstü	84	19,03	4,22			
Ön bilgileri hatırlatma	25 ve daha az	296	14,71	4,33	0,31	288	0,02**
	26 ve üstü	84	14,54	4,61			
İpuçları verme	25 ve daha az	296	18,72	5,67	-1,92	288	0,11*
	26 ve üstü	84	20,04	5,50			
Etkin katılımı sağlama	25 ve daha az	296	19,60	6,36	-1,91	288	0,00**
	26 ve üstü	84	21,26	6,59			
Pekiştireç verme	25 ve daha az	296	14,26	4,94	-2,28	288	0,02**
	26 ve üstü	84	16,01	4,73			
Dönüt - Düzeltme	25 ve daha az	296	18,32	5,56	0,30	288	0,10*
	26 ve üstü	84	19,97	5,65			
Sonuç etkinlikleri	25 ve daha az	296	18,83	5,37	-1,92	288	0,04**
	26 ve üstü	84	19,91	5,40			

* p > 0.05 ** p < 0,05

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/ 11 Fall 2014



Tablo 7’de yer alan t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin ipuçları verme [$t = -1.92$; $p > 0.05$] ve dönüt-düzeltilme [$t = 0.30$; $p > 0.05$] etkinliği ile ilgili görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak dikkate çekme [$t = -1.90$; $p < 0.05$], hedeften haberdar etme [$t = -2.28$; $p < 0.05$], ön bilgileri hatırlatma [$t = 0.31$; $p < 0.05$], etkin katılımı sağlama [$t = -1.91$; $p < 0.05$], pekiştireç verme [$t = -2.28$; $p < 0.05$] ve sonuç etkinlikleri [$t = -1.92$; $p < 0.05$] ile ilgili öğrenci görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 26 ve üstü yaşta olan öğrenciler dikkat çekme (18.73), hedeften haberdar etme (19.03), etkin katılımı sağlama (21.26), pekiştireç verme (16.01) ve sonuç etkinlikleri (19.91) etkinliklerinde öğretim elemanlarını daha çok yeterli görmektedirler. 25 ve daha az yaşta olan öğrenciler ise ön bilgileri hatırlatma (14.71) etkinliklerinde öğretim elemanlarını daha çok yeterli görmektedirler.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, üniversite öğretim elemanlarının öğretim sürecinde gösterdiği öğretimsel davranışlara yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının dikkat çekme, ön bilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt-düzeltilme ve sonuç etkinliklerini ara sıra gerçekleştirdikleri, hedeften haberdar etme etkinliğini ise sıkça gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarını yeterli derecede gerçekleştirmediklerini göstermektedir.

Senemoğlu (1987), öğretmenin niteliği öğrenci başarısındaki değişkenliğin yüzde 5’ini öğretim hizmetlerinin niteliği başarısındaki değişkenliğin yüzde 25’ini etkilediğini belirtmiştir (Akt. Erişen, 1997). Gerekli koşulların sağlandığında her öğrencinin beklenen düzeyde öğrenebileceğini savunan tam öğrenme kuramında, eğitim durumunda yer alması gereken ve öğretim hizmetlerinin niteliği belirleyen işaret ve ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzeltme den oluşan dört temel öge yer almaktadır. Gagne’nin öğretim etkinlikleri modeline göre ise öğretim sürecinde uyulması gereken etkinlikler vardır. Bu etkinlikler dikkat çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön öğrenmelerin hatırlatılmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama, performansı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme, kalıcılığı ve transferi güçlendirme olarak sıralanmaktadır (Senemoğlu, 1987). Bu etkinlikleri yerine getiren bir öğretim elemanı öğretimsel davranışlarda etkili olabilir. Ancak araştırmanın bulguları öğretim elemanlarının öğretimsel davranışları gerçekleştirme yönünde olması gereken düzeyde etkili olamadıklarını göstermektedir.

Dikkat çekme etkinliği ve hedeften haberdar etme etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri cinsiyete ve alanlara göre anlamlı bir fark göstermezken, eğitim türü ve yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre farklı uyarıcılardan etkilendiklerini göstermektedir. Dikkat çekme etkinliği, 26 ve üstü yaşta olanlara göre en yüksek (3.12), lisans eğitimi öğrencilerine göre ise en düşük (2.90) düzeyde gerçekleşmiştir. Hedeften haberdar etme etkinliği pedagojik formasyon öğrencilerine göre en yüksek (3.82), lisans öğrencilerine göre ise en düşük (3.44) düzeyde gerçekleşmiştir.

Bu sonuçlara göre, öğretim elemanlarının öğrencilerin dikkatini çekme davranışını yerine getirmede etkili olamadıkları ortaya çıkmaktadır. Dersin giriş aşamasında öncelikle yapılması gereken temel etkinlikler arasında öğrencilerin ilgi ve dikkatinin çekilmesi gelmektedir. Derse ve öğrenmeye karşı yeterince dikkati çekilmeyen bir öğrencinin öğrenme ve öğretme sürecinde zorluk yaşayacağı söylenebilir. Benzer bir konuda araştırma yapan Çağlar (2009), ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre etkinlik sürecinde dikkat çekme ve sürdürme boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin ders öncesi hazırlık ve planlamaya dikkat etmedikleri, dikkati çekmeye ve

sürdürmeye ilişkin görsel çalışmalar ile farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Önbilgileri hatırlatma etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve alanlara göre anlamlı bir fark göstermezken yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. Yaşı 25 ve daha düşük olan öğrenciler yeni mezun ya da son birkaç yıl içerisinde mezun olmuşlardır. Yaşı 26 ve üstünde olanlara göre ön bilgileri yeterli ya da hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle yaşı büyük olan öğrenciler önbilgilere daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Önbilgileri hatırlatma etkinliği, erkeklere göre en yüksek (3.06), fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre en düşük (2.80) düzeyde gerçekleşmiştir. Tam öğrenme kuramına göre önkoşul öğrenmeler öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkendir. Bu nedenle öğretim sürecinde öğrencinin giriş nitelikleri ve özellikle hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır. Bunun için öğrencilerin sınıf ortamındaki öğrenme ihtiyaçlarının iyi belirlenmesi gerekir. Ancak elde edilen sonuca göre öğretim elemanlarının öğrencilere önbilgileri ara sıra hatırlattıkları söylenebilir.

Öğrencinin olumsuz davranışı ve başarısızlığı, öğrenme çevresinin olumsuzluğuyla yakından ilişkilidir. Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir sınıf yapısı oluşturmak zorundadır. Ancak uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenin öğrencilerin bireysel ve grupsal ihtiyaçlarını çok iyi tanımasına bağlıdır. Öğrencinin öğretimsel ihtiyaçları bilinirse, daha olumlu bir öğrenme çevresi oluşturulabilir (Deniz vd. 2006). Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması için onlarla etkili bir iletişim kurulması gerekir. Öğrencilerle etkili iletişim kurmak isteyen öğretmen onların davranışlarını kestirebilmeli ve kendi davranışlarının da farkında olmalıdır. Sınıf içinde bilgisinin dışında görünüm ve davranışlarıyla da otoritenin kaynağı olmalıdır (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

İpuçları verme ve dönüt-düzeltilme etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri alanlara ve yaşa göre anlamlı bir fark göstermezken cinsiyete ve eğitim türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir. İpuçları verme etkinliği pedagojik formasyon eğitimine katılan öğrencilere göre en yüksek (3,36), lisans eğitimine katılan öğrencilere göre ise en düşük (3,00) düzeyde gerçekleşmiştir. Dönüt ve düzeltme etkinliği yaşı 26 ve üstünde olan öğrencilere göre en yüksek (3,32), lisans eğitimindeki öğrencilere göre en düşük (3,00) düzeyde gerçekleşmiştir.

İpuçları, öğrenme sürecinde öğrenciye, neyi öğreneceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan iletilerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1986). İpuçlarının öğrenmede etkili olabilmesi için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve öğrenme yollarına uygun, anlamlı, güçlü olması gerekmektedir. Şahin (2013) aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine ve mezun oldukları yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak mesleki yeterliklerden bazıları aday öğretmenlerin cinsiyetine ve mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretim hizmetlerinin niteliğini belirleyen bir başka öge ise dönüt ve düzeltmedir. Dönüt, bireyin yaptığı bir davranışın sonucuyla ilgili olarak bilgilenme süreci, başka bir ifadeyle iletişim sürecinde kaynağın gönderdiği mesajların alıcı tarafından algılandığını gösteren tepkilerdir (Özbek, 2013). Dönüt sürecinden sonra öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir. Bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışları doğrulama işlemi de düzeltmedir. Öğretme-öğrenme sürecinde dönüt ve düzeltme genelde birlikte kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle dönüt sürecinden sonra düzeltme gerekli ise bu işlemin anında yapılması gerekir. Ancak öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme etkinliklerinde etkili olamadığı söylenebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/ 11 Fall 2014



Öğretmen davranışları eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olmasının rağmen yapılan çalışmaların önemli bir bölümü öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin olması gereken düzeyin altında olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz bilgi ve beceriye sahip oldukları ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamaları sakıncalı sonuçlar doğurmaktadır (Çakan, 2004). Erişen (1997) yaptığı bir araştırmada, öğretim elemanları olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını daima veya genellikle yaptıklarını belirtirken, öğrenciler ise öğretim elemanlarının bir kısmı veya çok azı tarafından yapıldığını sonucuna varılmıştır. Çağlar (2009) öğretim sürecinde dönüt ve düzeltme davranışlarına kısmen yer verildiğini, bunların daha çok istenmeyen davranışları önlemeye yönelik kullanıldıklarını saptanmıştır.

Etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme ve sonuç etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri cinsiyete ve alanlara göre anlamlı bir fark göstermezken, eğitim türü ve yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. Etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme ve sonuç etkinlikleri 26 ve daha büyük yaşta olan öğrencilere göre en yüksek (3,04 – 3,20 – 3,31) düzeyde, lisan eğitimindeki öğrencilere göre ise en düşük (2,75 – 2,72 – 3,07) düzeyde gerçekleşmiştir.

Katılım, öğrencinin istenen davranışı kazanabilmesi için kendine sağlanan işaretle belli bir düzeyde açık ya da örtük olarak etkileşmesi ve bu çabayı davranışı kazanana kadar devam ettirmesidir (Gökalp, 2011). Öğrenciler öğrenme sürecine etkin katılmaları halinde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir. Etkin katılımın bu önemli rolüne karşın öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının etkin katılımı sağlamada güçlük yaşadıkları başka bir ifadeyle etkili olmadıkları söylenebilir. Pekiştireç, bir davranışın tekrar edilme sıklığını artıran uyarıcılardır. Pekiştireçlerin sıklığı ve kullanılmasında öğrencilerin ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmasında yarar görülmektedir (Demirel, 2012). Ancak, sonuçlar pekiştirecin sıkça kullanılmadığını göstermektedir.

Arslantaş (2011) yaptığı araştırmada, öğretim elemanlarının yarısından çoğunun “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenci görüşleri cinsiyet, fakülte ve alan değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Ayva (2010) yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreci hakkında 4. sınıf öğrencilerinin aktif öğrenme yöntemlerini olumlu bulduklarını saptamıştır. Keçeci ve Taşocak (2009) hemşirelik öğrencileri tıbbi bilimler öğretim elemanlarını tüm iletişim becerileri boyutlarında diğer bölüm öğretim elemanlarına göre daha düşük olarak değerlendirmişlerdir. Görüldüğü gibi benzer araştırmalarda da öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının sınıf içi etkinliklerde ve etkin katılımı sağlama konusunda bazı sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarını doğrular nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretim lideri olarak öğretmenin öğretimsel davranışlarla ilgili bilgi-becerilere sahip olması için öğrencilik yıllarında öğretimsel davranışları ile ilgili kazanacakları yaşantılar önem taşımaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretimsel davranışları kazanmasında bir model olarak öğretim elemanlarının etkisi büyüktür. Çünkü öğretim sürecinin etkili ve verimli olması açısından öğretim elemanı önemli bir rol oynamaktadır. Ancak araştırma bulguları, öğretim elemanlarının bu yöndeki yeterliliğinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Açıkgöz, 2007, Akt. Çetin, 2012).

Murat vd. (2006) yaptığı araştırmada öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri ile ilgili toplam 28 maddeden 15’inde çok azının, diğer 13 maddede ise yarısının yeterli olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri öğretim elemanlarının sınıf içi etkinlikleri yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarında farklılık oluşturmuş, bölümleri ise farklılık oluşturmamıştır. Bu sonuçlar öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarında önemli sorunların olduğunu göstermektedir. Çetin’in (2012) yaptığı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/11 Fall 2014



araştırmada, öğretim elemanları sınıf yönetimi davranışlarını “her zaman” yaptıklarını, öğrenciler ise öğretim elemanlarının bu davranışları “ara sıra” yaptıklarını belirtmişlerdir. Korkut (1999) yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının pedagoji eğitimi konusunda istekli oldukları ve öğrenci görüşlerinden yararlandıkları, ancak yükselmelerde yayın üretkenliğinin ölçü alındığı için öğretim etkililiğine yönelik çabaların arka plana atıldığı sonucuna varmıştır. Bir başka araştırmada ise üniversitedeki birçok öğretim elemanı öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik özelliklerine dikkat etmediği için birçok sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır (Keçeci ve Taşocak, 2009).

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışları gerçekleştirme düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bazı öğretimsel davranışlara yönelik öğrenci görüşleri cinsiyet, eğitim türü, alan ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarının etkililiği farklı değişkenler açısından kapsamlı olarak değerlendirilmesi ve elde edilen veriler ışığında öğretim elemanlarının öğretimsel davranışlarının geliştirilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- ARSLANTAŞ, H.İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15). 487 – 506
- AYVA, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, Antalya
- BALCI, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara, PegemA Yayınları
- BİLEN, M. (2009). *Plândan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık, 7. baskı.
- CAN, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 55-69
- ÇAĞLAR, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme ve Sürdürme Davranışlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ÇAKAN, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114
- ÇALIŞKAN, N. ve YEŞİL R. (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 199-207
- ÇETİN, F. (2012). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 29, 42-58
- DEMİREL, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. Ankara PegemA yayınları
- DENİZ, M., AVŞAROĞLU S. ve FİDAN Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 61- 73

- DOĞAN, S., DEMİR, S.B. ve TURAN, N. (2013). Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5850>. 8/12, 371-390
- DUMAN, B. (2007). Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli. *Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:19 34-60
- ERDEM, Ali R.(2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim-online.org*. tr. 4 (1). 1-6
- ERDEN, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- ERGÜN, M. (2001). Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, 88-192.
- ERİŞEN, Y. (1997). Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri. *Eğitim Yönetimi* 3 (1), 45-61
- GÖKALP, M. (2011). Öğrenme Öğretme Modelleri. Öğrenme Öğretme Kuram ve yaklaşımları (Ed. Behçet Oral) Ankara, PegemA Yayınları
- GÖKÇE, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35 (1-2), 111-119
- KARASAR, N. (1991) Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Sanem Yayınları.
- KAVAK, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Sayı: 19, Dönem: Yaz 313 - 324
- KARAGÖZOĞLU, G. (1987). "Yüksek Öğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme" *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Bildiri özetleri*, Ankara. Milli Eğitim Yayınları.
- KEÇECİ, A. ve Taşocak, G. (2009). Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 131-136
- KLİNE, R.B. (2005). Principles And Practice Of Structural Equation Modeling (2.Edition).New York: The Guilford Press.
- KORKUT, H. (1999). Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 5 (1), 477-502
- MURAT, M., Aslantaş, H. İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3) 263-278
- ÖZAYDINLIK, K., KABARAN, H., GÖKÇEN, G. ve ALTINTAŞ, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerine İlişkin Algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7125> 9/8, 697-710

- ÖZBEK, R. (2013). Öğrenme - Öğretme Süreci. Öğretim İlke ve Yöntemleri (Ed. Gürbüz Ocak) Ankara Pegem A Yayınları
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- SENEMOĞLU, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara Ertem Matbaacılık.
- SÖNMEZ, V. (1986). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara, Adım Yayıncılık.
- SÜNBÜL, Ali M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi*. 2(1) 597-607
- ŞAHİN, M. (2013). The opinions of the teacher candidates who attended the pedagogical formation certificate programme for the professional competency of instructors. *Educational Research and Reviewer*. 8 (18), 1663-1683
- ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2007). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- YALMAN, M ve HAMİDİ, N.B (2014). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7198>. 9/8, 853-863
- YAZICI, H., GAMSIZ, Ş. ve ALTUN, F. (2013). Öğretmenlerde A Tipi Kişilik, Stres Kaynakları, Öz Yeterlik ve İş Doyumu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5328>. 8/8, 1475-1488