

4521

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİNDEKİ
BAZI DERSLERDE ÖĞRETME-ÖĞRENME
FAALİYETLERİNİN NİTELİĞİ

Nevzat Battal

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

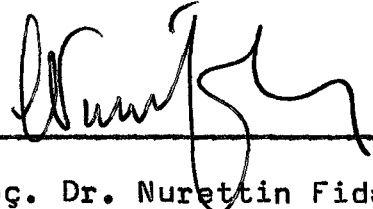
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı için Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır

Ankara
Temmuz, 1988

Y. C.
Yükseköğretim Kurulu
Dokümantasyon Merkezi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan 
Doç. Dr. Nurettin Fidan

Üye 
Doç. Dr. Mürüvvet Bilen

Üye 
Doç. Dr. Durmuş Ali Özçelik

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 14/7/1988


Doç. Dr. Tamer CUBUKÇU
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Öğretme-öğrenme sürecinden istenen ürünlerin alınabilmesi, bir yandan uygulanmakta olan programın sağlam ve işe yarar bir program olmasına, öte yandan bu programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte bir öğretim hizmeti ile uygulanmasına bağlıdır.

Öğretim hizmeti bir sanat olarak değilde, bir teknoloji olarak ele alınıp, eğitim bilimleri alanında meydana gelen gelişmeler doğrultusunda öğretim uygulamalarına yer verildiği oranda başarılı sonuçlar alınabilir.

Öğretim hizmetinin niteliğinin yükselmesinde, gerek çevrenin parçası, gerekse kaynak olarak öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü, çok güzel hazırlanmış kılavuz programlara ve zengin kaynaklara rağmen, önemli olan öğretmenin sınıfta yaptığı ve öğrencilerine yaptırdığı etkinliklerdir. Bu nedenle, öğretmen davranışlarının öğretme-öğrenme sürecinde hangi düzeyde gösterildiğinin saptanması önemlidir. Bu durum öğretmen yetiştiren kurumlarda daha da büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu kurumlarda öğrenimlerini sürdürmekte olan öğrenciler, ileride kendileri öğretmen olduklarında, öğretmenlerini model alabileceklerdir.

Bu araştırma, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının, öğretim hizmetini meydana getiren değişkenlere (İpucu, Pekiştireç, Dönüt-Düzeltilme ve Öğrenci Katılımı) öğretme-öğrenme sürecinde yer verme bakımından aralarında anlamlı farklar bulunup bulun-

mediğini ve bu değişkenlere hangi düzeyde yer verdiklerini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın plânlanması ve uygulanmasında pek çok kişinin emeği geçmiştir. Doktora programım süresince ders ve danışmanlığından yararlandığım rahmetli hocam Prof. Dr. H. Selâhattin Ertürk'e; yoğun çalışmalarına rağmen hiçbir zaman emeğini öğrencilerinden esirgemeyen, büyük bir sabırla değerli katkılarda bulunan Doç. Dr. Durmuş Ali Özçelik'e; doktora öğrenimim süresince bana güvenen ve rehberlikte bulunan danışman hocam Doç. Dr. Nurettin Fidan'a; yardımlarını esirgemeyen hocalarım: Prof. Dr. İlhan Akhun'a; Doç. Dr. Mürüvvet Bilen'e; Doç. Dr. Üzcan Demirel'e; Doç. Dr. Yaşar Baykul'a; Yrd. Doç. Dr. Veysel Sönmez'e; Yrd. Doç. Dr. Münire Erden'e; fedâkar ve candan arkadaşım Dr. Nuray Senemoğlu'na, Ahmet Münir Acuner'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulanmasına izin veren, her türlü kolaylığı sağlayan Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Orhan A. Sekendiz'e; araştırmanın özetini İngilizce'ye çeviren Doç. Dr. Suat Anar'a; Yrd. Doç. Dr. Nevin Saylan'a; oda arkadaşlarıma, Fakültedeki tüm meslektaşlarıma; anket formunu büyük bir ciddiyetle dolduran kıymetli öğrencilerime teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında büyük bir sabır örneği gösteren ve bana sakin bir çalışma ortamı sağlayan eşim Ayten ile çocuklarım Koray ve Kutay'ın desteğini ve bana verdiği gücü hiçbir zaman unutamayacağım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR	viii
BÖLÜM	
I. GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi	25
Problem	27
Alt Problemler	27
Sayıltılar	28
Sınırlamalar	28
Tanımlar	29
İlgili Araştırmalar	30
II. YÖNTEM	53
Evren ve Örneklem	53
Veri Toplama Aracı	55
Verilerin Analizi	59
III. BULGULAR	61
Birinci Alt Problem ile İlgili Bulgular	61
İkinci Alt Problem ile İlgili Bulgular	71
Üçüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular	80
Dördüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular	87
Beşinci Alt Problem ile İlgili Bulgular	90

BÖLÜM	<u>Sayfa</u>
Altıncı Alt Problem ile İlgili Bulgular	94
Yedinci Alt Problem ile İlgili Bulgular	98
Sekizinci Alt Problem ile İlgili Bulgular	101
Dokuzuncu Alt Problem ile İlgili Bulgular	109
IV. YORUM, VARGI VE ÖNERİLER	114
Yorum	114
Vargı	134
Öneriler	138
V. ÖZET	141
SUMMARY	146
KAYNAKÇA	152
EKLER	164

TABLOLAR

<u>TABLO</u>	<u>Sayfa</u>
1. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesinde Araştırma Kapsamına Alınan Öğretim Elemanlarının Ünvanlarına ve Bölümlere Göre Dağılımı	54
2. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu A Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	62
3. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu A Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	62
4. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu A Değişkeni Ortalamaları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri	63
5. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu B Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	64
6. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu B Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	64
7. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Pekiştireç Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	65
8. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Pekiştireç Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	65
9. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Pekiştireç Değişkeni Ortalamaları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri	66
10. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Dönüt-Düzeltilme Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	67
11. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	68
12. U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Öğrenci Katılımı Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	69

TABLOSayfa

13.	U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölüm- lerin Öğrenci Katılımı Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	69
14.	U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölüm- lerin Öğrenci Katılımı Değişkeni Ortalama- ları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri	70
15.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının İpucu A Değişkeni ile İlgili Aritme- tik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	71
16.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının İpucu A Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	72
17.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının İpucu A Değişkeni Ortalamaları Ara- sındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri	72
18.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının İpucu B Değişkeni ile İlgili Aritme- tik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	74
19.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının İpucu B Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	74
20.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının Pekiştireç Değişkeni ile İlgili Arit- metik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	75
21.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının Pekiştireç Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	75
22.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının Pekiştireç Değişkeni Ortalamaları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri	76
23.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	77
24.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	77
25.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Eleman- larının Öğrenci Katılımı Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	78

TABLOSayfa

26.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	79
27.	Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Ortalamaları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri	79
28.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	81
29.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	82
30.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının İpucu B Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	82
31.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının İpucu B Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	83
32.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Pekiştireç Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	84
33.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Pekiştireç Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	84
34.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	85
35.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	85
36.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	86
37.	Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi	86
38.	Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının İpucu A Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.	87

TABLOSayfa

39.	Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının İpucu B Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.	88
40.	Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının Pekiştireç Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	89
41.	Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	89
42.	Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	90
43.	Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile Olmayan Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.	91
44.	Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile Olmayan Öğretim Elemanlarının İpucu B Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.	92
45.	Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile Olmayan Öğretim Elemanlarının Pekiştireç Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ..	92
46.	Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile Olmayan Öğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	93
47.	Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile Olmayan Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	94
48.	Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin İpucu A Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	95
49.	Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin İpucu B Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	95
50.	Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin Pekiştireç Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	96

TABLOSayfa

51.	Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	97
52.	Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin Öğrenci Katılımı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	97
53.	Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	98
54.	Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının İpucu B Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	99
55.	Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının Pekistireç Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ...	99
56.	Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.	100
57.	Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.	100
58.	İpucu A Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri	102
59.	İpucu B Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri	103
60.	Pekistireç Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri	104
61.	Dönüt-Düzeltilme Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri.	106
62.	Öğrenci Katılımı Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri	107
63.	U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Öğretim Hizmetini Oluşturan Değişkenler ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	112

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmış, temel sayıltılar açıklanmış ve araştırmanın sınırları belirtilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, bir davranış değiştirme sürecidir. Bu süreç içerisinde, davranışlardaki istendik ve kalıcı değişimler, bireyin kendi yaşantısı yoluyla sağlanabilir. Bu nedenle eğitim "bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk 1975: 12) olarak tanımlanmaktadır. İstendik davranışlar, öğrencilere, davranış bilimlerinin bulguları ışığında, genellikle okullarda kazandırılabilir. Bu nedenle okullar, istendik değişimleri plânlı ve kasıtlı olarak yerine getiren kurumlardır. Okul içerisindeki öğretme-öğrenme faaliyetleri tesadüflere bırakılamaz. Özçelik, okullarda davranış değiştirme amacı ile gösterilen çabaların plânını, öğretim programı olarak tanımlamaktadır (Özçelik 1981: 2). Ertürk ise okullarda uygulanan yetişei (programı), "belli öğrencileri, belli bir zaman süreci içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" (Ertürk 1975: 95) olarak ele almaktadır. Bu tanım çerçevesinde yetişek, eğitimci açısından eğitim durumları düzeni, öğrenci açısından öğrenme

yaşantıları düzeni olarak görülmektedir.

Yetişek tasarısı hazırlanırken, öncelikle toplumun ihtiyaçları, yetişenin ilgili olduğu konu alanının özellikleri, eğitim ihtiyaçları incelenerek aday hedefler saptanır. Bu aday hedefler; ülkenin eğitim felsefesine uygunluk, birbiriyle tutarlılık, eğitimle oluşabilirlik, eğitim yolu ile ulaşılabilirlik, öğrenciye görelilik ve ülkenin olanakları içinde gerçekleştirilebilirlik yönlerinden irdelenerek seçilir. Aday hedefler; eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek hedef niteliğini kazandıktan sonra, hedeflerin işevuruklaştırılmasına sıra gelir. Yani hedefler davranışa dönüştürülür. Hedefler ne kadar açıkça ifade edilmiş olursa olsun, hedeflerin davranış bakımından tanımları yapılmamışsa öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerin tayini işi öğretmenin kararına kalacaktır. Böyle bir durumda ise büyük masraflarla yapılmış çabalar boşa çıkacaktır (Ertürk 1975: 56).

Hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir öğrenci davranışları halinde belirlenmesinden sonra eğitim durumlarının saptanmasına sıra gelir. Bu aşamada, hedefe ulaştırıcı içeriğin ve içeriği kazandıracak yöntem, teknik ve araç-gereçlerin tespitine gereksinim vardır. İçeriğin öğrenci düzeyine göre seçimi, öğrenme yaşantılarının oluşturacak ortamın belirlenmesi, ipuçlarının düzenlenmesi, öğrenci katılginlığının sağlanması, pekiştireçlerin verilmesi ve dönüt-düzeltilme faaliyetleri, eğitim durumunda ele alınması gereken işlerin başlıcalarıdır (Fidan 1986: 25).

Daha sonra, öğrencide doğrudan ve dolaylı olarak

gözlemeye karar verdiğimiz davranışların, öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazanmadıysa neden kazanmadığını anlayabilmek için sinama durumları düzenlenir.

Bu arada, eğitim durumu, önce kuramsal olarak düzenlenmeli, uygun ve değişik okul koşullarında uygulanmalı ve uygulama sonuçlarına göre yeniden hazırlanmalıdır. Çünkü olmuş bitmiş ve geliştirmeye gerek duyulmayan bir eğitim durumundan hiçbir zaman söz edilemez. Eğitim durumunu düzenlemek, yetişmişlik derecesi ne olursa olsun tek başına öğretmene bırakılamaz ve ondan bu işi gereği gibi yapması beklenemez. Fakat, eğitim durumu düzenlenirken her basamakta öğretmene katkısı da göz ardı edilemez. Ertürk (1975: 84)' Un ifade ettiğ i gibi "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" olarak tanımlanan eğitim durumları, çabucak ve kolayca hazırlanan bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle her eğitim durumunda şu temel nitelikler bulunmalıdır (Ertürk 1975: 85-94).

1. Hedefe görelik: Eğitim yaşantılarının geçerli olabilmesi için öncelikle hedefe hizmet edici, yeni belli istendik davranışları geliştirici nitelikte olması şarttır. Bunun için hedeflerin işevuruklaştırılması, yani davranışa dönüştürülmesi ve hangi içerikle kazandırılacağıının belli olması gerekir.

2. Öğrenciye görelik: Tatmin edicilik ve öğrenci seviyesine uygunluk gibi iki özeliğ i içermelidir. Eğitim durumları öğrencinin ihtiyaçlarını giderici nitelikte olmalıdır. Ayrıca, öğrencinin öğrenme gücünü aşan öğretme girişim-

leri, akamete uğramaya mahkum olduğundan, öğrenme yaşantısı öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.

3. Ekonomiklik: Ekonomiklikten söz edilince, bir yaşantının; a) ucuza maledilmesi, b) bir taşla iki kuş vurulması, c) istenmedik yan etkilerden arınık olması gibi hususlar hatıra gelmektedir.

4. Diğer yaşantılara görelik (kaynaşıklık): Öğrenme tek başına bir yaşantıyla meydana gelemez. Her yaşantı bir yandan bir aşamalar düzeni içinde yerleşik, öte yandan da başka yandaş yaşantılarla sürekli bir etkileşim halindedir. Yaşantının hem dikey hem de yatay olacak şekilde birbiriyle kaynaşık olması gerekir. Bu nedenle, eğitim durumundaki eğitimsel yaşantıların tekrarlanır, aşamalı ve dayanaşık olması şarttır.

Okulda belli bir hedefe ulaşmak için yapılan uygulamaların önemli bir noktasını öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikler oluşturur. Bu etkinliklerin hangi koşullar altında oluşacağını belirleme işini ise öğrenme kuramları açıklamaktadır. Bazı eğitimciler öğrenme kuramlarını iki grupta toplamaktadır. Bunlar; a) öğrenmeyi uyarıcı ile davranım arasında kurulan bağ ile açıklayan "bağ kuramları", b) bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin bireyin davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilinen "bilişsel alan kuramları" dır (Hill, 1977).

Hass ise, öğrenme kuramlarını yukarıdaki iki gruba da içine alan, daha geniş kapsamlı olarak dört grupta incelenmiştir. Bunlar; a) Uyarıcı-tepki kuramları, b) Geç-

talt alan kuramları, c) Psiko-dinamik kuram, d) Sosyal öğrenme kuramlarıdır (Hass 1980: 145).

Öğrenme kuramlarının her biri öğrenme olgusunu tekbaşına bütünüyle açıklamaktan uzaktır.

Öğretme kuramları ise ölçütler ortaya koymaya ve öğrenmenin en iyi nasıl geliştirildiğini aramaya yöneliktir. İdeal bir öğretme kuramı, öğretmenlerin hangi koşullarda, nasıl davranacağını ve davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisinin ne olacağını araştırır (Gage 1964: 272).

Bruner, öğretme kuramını normatif olarak görmektedir. Bir öğretme kuramının; a) öğrenmeyi sağlayacak yaşantıların nasıl kazandırılacağını, b) bilginin öğrenci tarafından kolayca algılanması için nasıl yapılaştırılacağını, c) öğrenilecek materyalin en iyi nasıl sıralanacağını, d) öğretme-öğrenme sürecinde pekiştireçlerin rolünün ne olacağını ve nasıl dağıtılması gerektiğinin belirlenmesi, gerektiği görüşündedir (Bruner 1964: 307-308).

Öğrenmede olduğu gibi öğretmede de çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bu nedenle Gagné'nin de belirttiği gibi, eğitim dünyası tek bir öğretme kuramına hiç bir zaman sahip olamayacaktır.

Cocco, öğretme kuramlarının yerini, öğretme modellerinin tutabileceğini ileri sürmektedir. Öğretme modelleri sadece değişik öğretme-öğrenme durumları arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu açıklamaktadır (De Cocco 1968: 11).

Birçok öğretme modelleri bulunmaktadır. Bunların başlıcaları, Bloom'un okulda öğrenme modeli, Gagné'nin öğ-

retim modeli, Bruner'in buluş (keşif) yoluyla öğrenme modeli, Ausebel'in anlamlı öğrenme modeli, Glaser'in temel öğrenme modelleri dikkat çekicidir.

Gagné, öğretme işini öğretim ve ders programı ile birlikte görmektedir. Öğretmenlerin öğrenme esnasında insan zihninin nasıl çalıştığını iyice bilmesi gerektiğine inanır. Gagné, "öğretme"nin düzenlenmesinde sırayla şu adımların atılmasını önermiştir (Fidan 1986: 87-91).

1. Dikkat sağlama ve yönlendirme
2. Öğrenciyi dersin hedeflerinden haberdar etme
3. Yeni öğrenilecekler ile daha önceki öğrenilmiş bilgi ve becerilerin hatırlanmasının sağlanması
4. Uyarıcı materyalin sunulması
5. Öğrenciye rehberlik etme
6. Davranışı ortaya çıkarma
7. Geribildirim (Dönüt) sağlama
8. Değerlendirme
9. Öğrenmelerin kalıcılığını ve transferini sağlama

Gagné'nin, Bloom'un ve Glaser'in öğretme modelleri öğrenmeyi bir sistem bütünlüğü içinde ele almışlardır. Bu üç modelin ortak yönleri şöyle ifade edilebilir (Fidan 1986: 104).

1. Her üç model de, öğretme sonunda öğrenciye kazandırılacak yeterliklerin (hedeflerin) açıkca belirlenmesini ve bunların öğrenci davranışı biçiminde ifadelendirilmesini öngörür.

2. Hedeflerin gerçekleştirilmesi için giriş dav-

ranışlarına ağırlık verir.

3. Bütün modeller, bu aşamadan sonra dış koşulların belirlenmesine ve düzenlenmesine geçmektedir. Gagné, değişik öğrenmeler olduğunu, her öğrenme türü için değişik öğrenme koşulları gerektiği görüşündedir. Bloom ise öğretme süreçlerinin niteliğini ipuçları, öğrenci katılımı ve pekiştireçlerin kullanılmasının belirlediğini öne sürer.

4. Bütün modeller öğretme işinin sonunda değerlendirmeyi zorunlu görür. Değerlendirmeden izleme-biçimlendirme testleri ile elde edilen dönütlerden öğrenciye eksiklik ve yanlışlıklarını duyurmak ve düzeltme olanağını sağlamak üzere yararlanır.

Gagné ve Glaser'in modelleri bireysel öğretim, Bloom'un modeli ise okulda öğrenme için açıklama ve kural getirmeye çalışır.

Ayrıca, Stolurow ve Davis (1965) "Bilgisayar temelli öğretim modeli"ni geliştirmiştir. Bu modelde, bilgisayar, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde ve karar vermede öğretmenin yerini almaktadır.

Carroll'un okulda öğrenme modelinden kaynaklanarak birbirinden bağımsız iki öğrenme stratejisi ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi, Bloom tarafından geliştirilen öğrenme modeli (model of school learning) ile Keller'in geliştirdiği bireyselleştirilmiş öğretim stratejisidir (personalized system of instruction).

Oliver, öğretim faaliyetlerini işler ve sıralama yönünden üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar, başlangıç, geliştirme ve sonuç alma aşamalarıdır.

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 kazanıldığıнын saptanması ve kazanılan davranışların kalıcılığının sağlanması gibi etkinlikler yer alır.

Eğitim durumlarının gerçekleştirilmesinde yani öğrenme yaşantılarını öğrencilere maletmede temel sorumluluk öğretmene düşer.

Çok dikkatli hazırlanmış kılavuz programlara, zengin kaynaklara rağmen, önemli olan öğretmenin sınıfta ne yaptığıdır. Çünkü gerçek ders programını öğretmenin sınıfa girip kapısını kapadıktan sonra "sınıfta yaptığı ve öğrencilere yaptırdığı etkinlikler" oluşturur. Öğretmen, ders programının en önemli belirleyicisidir (Fidan 1986: 22).

Öğretmen, hem öğrencinin istendik yaşantıları geçirmesini sağlayacak biçimde çevreye çeki düzen verir, hem de kendisi çevrenin bir parçasıdır. Yani hem davranış örneği vericisi, hem de pekiştirici olarak eğitim durumuna dahildir. Öğretmenin durum hazırlayıcısı, öte yandan da durumun parçası olarak işgörülerini nasıl yerine getirmesinin uygun olacağı hususu açıkça belirtilmelidir.

Öğretmenin yukarıda sözü edilen iki işgörüsünden birincisinde, esas itibarıyla bilimsel bulgulara ve yöntemlere dayalı olması, ikincisinde ise sanata ağırlık vermesi gereği vardır. Yani birinci işgörüsünde öğretmen, hedefler ile eğitim ve sınama durumları için örneklerle dolu kılavuz kaynak kitaplarla donatılmışsa, bunlardan kendi öğrencileri için yetişek tasarısı geliştirmede yararlanıyorsa, çevre ayarlamasının esaslarını biliyorsa etkili bir eğitim aleti olma yolundadır. İkinci işgörüye gelince, öğretmen kendisi, duruşu ve davranışlarıyla öğrencilerin çevrelerinin bir parçasıdır. Zaman zaman bu parça merkezidir. Özellikle öğrenci ile öğretmen arasında dolaysız etkileşim mevcut olduğu zaman öğretmen davranışı öğrenmeyi meydana getiren şartların önemli parçasını teşkil eder. Bu nedenle, öğretmen davranışı çevrenin geri kalanı ile tutarlı bir durumda olmalıdır ki istendik öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etki yapsın (Ertürk 1975: 105).

Bu arada öğretmen, dayandığı bilgilerin ve becerilerin denencelliği ve sanatının sınırlılığı nedeniyle belli yöntemleri üstün tutma eğiliminden kaçınmalıdır. Öğretmen davranışı, istendik öğrenci davranışına katkı nisbetinde geçerli sayılacağından, öğretmen "plânlı denemecilik" yolunu tercih etmelidir. Plânlı denemecilik yolunu tutunca öğretmen, her öğrenme için yakışkın iç ve dış şartları içine alan eğitim durumlarını plânlama ve durumu gerçekleştiren bakımından uygun öğretme yöntemlerini işe koşma, öğrenci davranışlarında meydana gelen değişkenleri gözleme, bek-

lentiye aykırı düşen davranışların gözlenmesi halinde kendi davranışını değiştirme ve bu değişme işini, beklendik sonucu alıncaya kadar sürdürme çabasında olacaktır. Böylece öğretmen işleyen, yani beklendik sonucu getiren davranış arayıcı bir tutumla hareket edince, hem bilim ve teknolojiye dayalı hazırlıklarındaki yetersizliklerini hem de öğretmenlik sanatındaki sınırlılıklarının etkisini azaltacaktır. Ancak, bu tür faaliyetler, programa ve program geliştirme faaliyetlerine dönük olarak yapılması gerekir ki, bu da bizi kapsamlı bir değerlendirmeye götürür (Ertürk 1975: 106).

Denenel olan programın unsurlarının uygulama sonuçlarına göre gerçeğe uygunluk derecesinin saptanması, meydana gelen ürünün kalite kontrolü ihtiyacı, eğitim faaliyetlerinin istenmedik yan ürünler meydana getirip getirmediğinin saptanması değerlendirmeyi gerekli kılar. Değerlendirme sonuçlarının dayanak olacağı kararlar, program değerlendirme desenini belirlemektedir. Herhangi bir eğitim durumunu "girdiler-işlemler-çıktılar" olarak düşünen Astin ve Panos, Program değerlendirmeyi de bu model içinde incelemiştir.

Buna göre program değerlendirme,

1. Eğitim işlemlerinin gözlenmesi ve betimlenmesi,
2. Eğitim çıktılarının ölçülmesi,
3. İşlemlerle çıktılarının ölçülmesi,
4. Eğitim girdilerinin ölçülmesi
5. Girdiler, işlemler ve çıktıların ölçülmesi,

olarak ele alınmaktadır (Turgut 1975: 277).

Ertürk ise program (yetişek) değerlendirmeyi, prog-

ram geliştirmenin vazgeçilmez bir öğesi olarak ele almakta ve yukarıda belirtilen değerlendirme yaklaşımları da dahil olmak üzere tüm değerlendirme yaklaşımlarını şu şekilde sınıflamaktadır: 1) Yetişek (program) tasarısına, 2) ortama, 3) başarıya, 4) erişiye, 5) öğrenmeye, 6) ürüne ve yan ürünler bakılarak yapılan değerlendirme (Ertürk 1975: 114).

1) Yetişek (program) tasarısına bakarak değerlendirme: Bu tür değerlendirme, bir program değerlendirme olmayıp, sadece adı üzerinde, tasarı değerlendirmesidir. Çünkü, bu değerlendirmede program tasarısının, program geliştirme esaslarına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığının tasarıya bakılarak karar verilmesi söz konusudur. Tasarılan program, gerçekteki programın özdeşi olamayacağından tek başına alındığında yetersiz kalmaktadır.

2) Ortama bakarak değerlendirme: Eğitim işlemlerinin gözlenmesi ve betimlenmesi yaklaşılına dayanmaktadır. Sınıfta gözlenen öğrenme yaşantısı değil, öğretme durumudur. Etkileşim yerine gözlenen "tepkileşim"dir. Sınıftaki diş uyarıcılar, öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanacağından gizil ve muhtemel uyarıcılar ile gerçekteki uyarıcılar arasında özdeşik olmayabilir. Bu nedenle böyle bir değerlendirme, program değerlendirme değil ortam değerlendirmesidir.

3) Başarıya bakarak değerlendirme: Eğitim çıktılarının ölçülmesi yaklaşımına dayanmaktadır. Bir öğrenci değerlendirmesi niteliğindedir.

4) Erişiyi bakarak değerlendirme: Eğitim girdilerinin ve çıktılarının ölçülmesi yaklaşımının sınırlılıklarına sahiptir. Programa girişteki davranışlarla, programdan çıkıştaki davranışlar arasında hedeflerle tutarlı farkın yalnız programın etkisiyle oluştuğu sayılıtısına dayanır.

5) Öğrenmeye bakarak değerlendirme: Erişiyi ek olarak istenmedik yan ürünleri ve beklenmedik, fakat isten-dik öğrenmeleri kapsadığı için dahasağlam dayanakları olmak-la beraber erişinin pahasını dışarıda bıraktığından daha yeterli bir değerlendirme yaklaşımına gereksinim vardır.

6) Ürüne ve yan ürüne bakarak değerlendirme: Bu yaklaşım, önce sözü edilen diğer değerlendirme yaklaşımlarını kapsamaktadır. Öğrenci davranışlarındaki değişmelere ek olarak ortamdaki diğer değişkenleri de hesaba katmaktadır.

Yukarıda belirlenen program değerlendirme yaklaşımlarından sadece birini kullanarak elde edilecek verilerle program hakkında karar vermek yetersiz olabilecektir. Ayrıca, program ile ilgili verilecek olan kararın niteliğine göre kullanılacak olan program değerlendirme yaklaşımının da farklı olması gerekir. Yani, bir program değerlendirilirken hangi yaklaşımın benimseneceği konusundaki kararı, değerlendirmeden elde edilecek sonuçların ne için kullanılacağı hususu belirler. Eğer sadece tasarlanan yetişiğin belli özellikleri taşıyıp taşımadığına karar verilecekse, program tasarısına bakarak değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Değerlendirme sonucunda eğitim ortamı hakkında karar verilecekse ikinci yaklaşım izlenir (bu araştırmada

olduğu gibi). Öğrenme ortamının geliştirilmesinin hedef alındığı durumlarda böyle bir yaklaşım işe yarar.

Programda hangi işlemlerin ve ortamın hangi özelliklerinin ölçülmesi gerektiği sorusuna verilen cevap, birçok araştırmada, öğrenci ve öğretmen faaliyetlerinin ölçülmesi şeklinde olmuştur. Bunun için öğretmenin iş başında gözlenmesi, öğretmenin sınıf içi davranışlarının ölçülmesi, öğretmenlerden yazılı rapor istenmesi, öğretmeni formal olarak izleyen yöneticilerden rapor istenmesi gibi teknikler kullanılabilir. İşlemlerdeki değişkenlerden bir grubu, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerinin ölçülmesidir. Bu değişkeni ölçebilmek için öğrencilerle görüşme, öğrencilerin sınıf ve laboratuvar çalışmalarında gözlenmesi, videoteyp gibi etkinlikleri kaydedip daha sonra izleme yöntemleri işe koşulabilir (Turgut 1975: 281).

Program değerlendirmede, işlemler olarak ele alınan "öğretim hizmetinin" etkinliğinin değerlendirilmesi, etkinlik-ürün ilişkilerinin gerçeğe uygunluk derecesinin belirlenmesine dayanak sağlayacaktır.

Öğretme-öğrenme ortamının önemli değişkenlerinden biri öğretmendir. Öğretmenin mezun olduğu okul, mesleki kıdemi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyi, maaşı, fiziki görünüşü gibi özellikleriyle, öğrenci başarısı ve erişisi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre, öğretmenin yaşı, boyu, yetişme tarzı, kıdemi, maaşı gibi nitelikleriyle, öğrenci başarısı ve erişisi arasın-

daki ilişki çok düşük bulunmuştur. Oysa, öğrenme ve öğretme ortamında, başarı ve erişiyi etkileyen öğretmen davranışları: onun maaşı, boyu, mesleki kıdemi, yetişme tarzı vb. değişkenlerden daha çok sınıfın içindeki tutarlı ve tutarsız davranışları yani yaptıklarıdır. Bir öğretmenden, öğrenme ve öğretme ortamında ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltmeyi yerinde ve zamanında kullanması, öğrencileri derse katması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme kullanması ve değerlendirme sonuçlarına göre her öğrencinin varsa eksikliklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, alanında yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olması beklenir.

Çevre koşulları düzenlenirken, öğrenciler üzerinde aşırı derecede güçlü etkiler bırakabilecek yaşantılardan yararlanılmaz. Çünkü bu tür yaşantılar, bireyin hayatında istenmedik ölçüde sarsıntılara yol açabilir. Aynı şekilde, yok denecek kadar az etkiler bırakacak yaşantılara da eğitim durumunda yer verilmez. Okullarda öğrencilerin psikolojik dengesini sarsmamak koşuluyla olabildiğince etkili ve sonuç alıcı öğrenme yaşantılarından yararlanılmalıdır (Üzçelik 1987: 84).

Okul, istendik davranışları ekonomik ve etkili bir şekilde öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bir kurum olduğundan, okullardaki öğretim programı öğrencilere kazandırılacak olan davranışların "neden-sonuç ilişkileri" üzerine temellendirmeleri gerekir. Okullarda bulunan dersler, okulun hedeflerine hizmet eder. Dersler de kendi içerisin-

de Unitelere ayrılır. Her bir Ünite, dersin özel hedeflerinden bir bölümünü gerçekleştirir. Ünitelerdeki her bir öğretme-öğrenme etkinliği ise kritik davranışlardan bir kısmını öğrenciye kazandırmayı amaçlar. Bu nedenle okullardaki öğrenmeler rastgele olamaz, belli bir düzen içerisinde gerçekleşir. Bu düzen kurulurken eğitime temel olan davranış bilimlerinin bulgularından yararlanılır (Özçelik 1987: 51-92).

Hedefleri oluşturan devimsel becerilerin, bilişsel yeterlik veya duyuşsal özelliklerin öğe veya kritik davranışlarının öğrencilere kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantıları okul öğrenmelerinde büyük bir öneme sahiptir. Çünkü okullardaki öğretme-öğrenme süreçleri böyle yaşantılardan oluşur. Dolayısıyla bu süreçlerin istenen ürünleri verip vermemesi, onları oluşturan öğrenme yaşantılarının uygun ve etkili yaşantılar olup olmamasına bağlıdır (Özçelik 1987: 93).

Öğretme durumunu oluşturan öğeler çeşitlidir. Ancak öğrenmeye önemli derecede etki eden değişkenlere günümüzde açıklık kazandırılmıştır. Bu değişkenleri Bloom; a) ön koşul öğrenmeler, b) öğrenme güdüsü ve c) öğretim hizmeti olarak ele almaktadır. Ancak, Bloom'un "Öğrenme Modeli"ni oluşturan öğeler yeni değildir. Bu modelde yer alan kavramlar ile eğitimciler değişik düzeylerde ilgilenmişlerdir. Bloom'un öğrenme modeli, öğretme-öğrenme sürecinde rol oynayan öğeleri sistemli olarak bir araya getirmiştir.

Okullarda öğrencilere kazandırılacak olan kritik davranışlar arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır. Şöyle ki, kritik davranışlardan bir kısmı, kendinden sonra gelecek olan davranışların öğrenilmesini kolaylaştırır. Bu

tür davranışlar ön koşul niteliğindedir. Bunlar öğrenilmeden buna bağlı diğer davranışlar öğrenilemez veya öğrenilmesi çok güç olur. Bu nedenle ön koşul niteliğindeki öğrenmelerin okullarda yeri son derece önemlidir.

Okullarda karşılaşılan öğrenmeyle ilgili problemlerin pek çoğu önkoşul öğrenmeyle ilgili bilgi eksikliğinden ve uygulamada bu eksikliklerin gereklerine uygun hareket edilmemesinden kaynaklanmaktadır (Üzçelik 1987: 101).

Okullarda öğrenmeleri kolaylaştırıcı bazı genel nitelikler vardır. Yazılı kaynaklar öğretme-öğrenme sürecinde önemli yer tutması nedeniyle, bunların başında "okuduğunu anlama gücü" gelmektedir. Diğerleri ise "temel aritmetik işlemleri"dir. Bu nitelikler kadar güçlü olmamakla birlikte, birçok yeterlikten söz edilebilir. Temel öğrenme becerileri olarak anılan bu yeterlikler arasında; mantıklı düşünme, dikkati konu üzerinde toplama, plânlı çalışma vb. başlıcalarıdır.

Yukarıda belirtilen genel giriş nitelikleri, uzun zamanda gelişir ve bunların denetim altına alınması güçtür. Bu nedenle dış etkilere daha açık, öğretme-öğrenme sürecinde daha güçlü giriş özellikleri niteliğinde olan "bilişsel giriş davranışları" üzerinde durulmalıdır. Bilişsel giriş davranışları bir kritik davranışın öğrenilmesi için önceden öğrenilmiş olması gereken davranışlardır. Gagné de bilişsel giriş davranışlarını, bir başka deyişle yeni öğrenmeler için gerekli olan ön öğrenmeler (Gagné 1970: 65-66) olarak tanımlamaktadır. Glaser'in "temel öğrenme", Stolurow ve Davis'in "bilgisayar temelli öğretme", Ned Flanders'in "sosyal etki-

leşim" ve Carroll'un "okulda öğrenme" modellerinde de ön öğrenmelerin giriş davranışları içinde önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin erişilerindeki değişkenliğin % 50'sini bilişsel giriş davranışları açıklamaktadır. Bu nedenle, öğretme-öğrenme sürecinin verimini denetim altına alabilmek için dersteki Unitelerin her biri ile ilgili bilişsel giriş davranışlarının tam olarak öğrenilmiş olması gerekir. Özellikle sıkı aşamalılık ilişkisi gösteren derslerde bu durum daha da önem taşımaktadır.

Bloom'un Öğrenme modelinin ana değişkenlerinden birisi de "duyuşsal giriş özellikleri"dir. Yapılan araştırmalar, bir derse ilgi duyguların bu dersteki öğrenmeleri etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin öğrenme Ünitesine karşı ilgisi, tutumu ve akademik benlik kavramı duyuşsal giriş özelliklerini içermektedir. Akademik benlik kavramı, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak, hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyine ulaşp ulaşmadığına ilişkin kendini yargılamasıdır. Bireyin kendine karşı tutumu, okulda öğrenmeye karşı tutumunu etkilemektedir. Elbette, okulda başarısızlıklarla karşılaşan, öğretmenleri, arkadaşları ve ailesinden gerekli destek ve ilgiyi görmeyen öğrencilerin okuldaki öğrenmelere ve kendine karşı olumlu tutum geliştirmeleri çok güçtür. Çeşitli düzeylerde yapılan araştırmalar, akademik benlik kavramı ile erişi arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Wattenberg ve Clifford 1964: Brookover 1964). Öğrenme düzeyi farklılıklarının % 25'

ini açıklayacak güçte olan duyuşsal giriş özelliklerini olumlu duruma getirebilmek için öğrencilerin başarılı olma gereksiniminin karşılanması öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Bunun için de her öğrencinin öğrenme hızına uygun öğretme-öğrenme yolları seçilmeli, eğitim sistemi eleyicilik ve seçicilik fonksiyonundan kurtarılmalıdır.

Bilişsel giriş davranışları ile duyuşsal giriş özellikleri birlikte işe koşulduğunda, öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin % 65'ini açıklayabilecek güçtedir.

Bloom'un "öğrenme modeli"nin ana değişkenlerinden biri de "öğretim hizmetinin niteliği"dir. Öğretim hizmetinin niteliğini; ipuçları, pekiştireçler, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı meydana getirmektedir.

İpuçları (İşaret ve Açıklamalar): Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere nelerin nasıl yapılacağını bildirilmesi önemli bir yer tutar. Öğrenme-öğretim sürecinin başında ve süreç boyunca öğrencinin ihtiyaç duyduğu anda verilmesi gereken ipuçları çok çeşitli olabilir. Bunlar, yazılı kaynaklar, sözlü açıklamalar, gösteriler, modeller ve bunların bileşimleri halinde sunulur (Fidan 1986: 118-122).

İpuçları (işaret ve açıklamalar) tüm öğrenciler için açık ve anlaşılır hale getirildiğinde meydana gelen öğrenme düzeyini bir standart sapma yükseltmektedir. Yani sadece böyle bir önlemle, gruptaki öğrencilerin yaklaşık yarısı, normal okul durumunda bulunan öğrencilerin sadece % 16'sının erişebildikleri öğrenme düzeyine çıkabilmektedir (Özgelik 1987: 166).

Pekiştireçler (Pekiştirme): İstenen davranıştan sonra verilen uyarıcılar, o davranışın tekrar edilme olasılığını artırır. Bu nedenle, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenilmesi beklenen kritik davranışlar ortaya çıkınca pekiştirilmesi gerekir. Fakat, her öğrenci aynı tür pekiştireçlerden etkilenmeyebilir. Kullanılan pekiştirecin öğrenciye uyması önemlidir. Pekiştirme yoluyla, öğrencinin öğrenme güdüsü artırılır. Dikkat ve çabaları yönlendirilerek beklenen davranışın kazandırılmasına çalışılır. Böylece etkin öğrenme çabalarına, katılıma dönüşerek sonucunda öğrenme ürünü meydana gelmiş olur.

Pekiştirici uyarıcılar çok çeşitlidir. Bunlar; a) maddi ve manevi pekiştiriciler ile b) dış ve iç kaynaklı pekiştiriciler, olarak iki grupta toplanabilir. Okuldaki öğretme sürecinde manevi, ödül niteliğindeki uyarıcılardan daha sık yararlanılır. Bu tür pekiştirmeler; ait olma, sevmesevilme, kendini kabullenme gibi ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir. Maddi pekiştiriciler ise kalem, silgi, defter gibi somut maddesel ödül niteliğinde olan uyarıcılardır. Maddi nitelikteki pekiştireçler dış kaynaklar tarafından, manevi nitelikteki pekiştiriciler ise öğrencinin kendisi yani iç kaynaklar tarafından verilir. Okullarda öğrencinin, öğrenme konusunda kendi kendini pekiştirir hale gelmesi önemlidir. Bu nedenle, okul yılları boyunca yaş ve olgunluğa paralel olarak iç kaynaklı pekiştiricilerin rolünün artırılmasına çalışılır.

Pekiştirmeler, zaman açısından da sabit ve değişen aralıklarla verilebileceği gibi ürün açısından da sabit ve

değişen sayıda doğru davranışlardan sonra verilebilir. Küçük yaşlarda, geç ve güç öğrenen, çekingen ve içe dönük öğrenciler daha sıklıkla pekiştirilirken, yaş ve olgunluk seviyesi arttıkça beklenene yakın davranışların pekiştirilme sıklığı da azalmalıdır. Bu arada, öğrencilerin zamanında ve yeterli ölçüde pekiştirilmesine dikkat edilmelidir. Değişik doğru davranışlardan sonra pekiştirme yoluna gidilmelidir.

Araştırma sonuçları, öğretme-öğrenme sürecinde pekiştirmelerden etkili ve öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak biçimde yararlanıldığında, gruptaki ortalama bir öğrencinin öğrenme düzeyinin başka koşullarda sadece % 12'sinin erişebileceği düzeye çıktığını, gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmelerinde buna benzer gelişmeler olduğunu göstermektedir (Üzçelik 1987: 185-192; Fidan 1986: 155-157).

Dönüt-Düzeltilme: İpucu, pekiştireç ve öğrenci katılımı değişkenleri, öğretmen ile öğrenci arasında oluşan veya öğretmen tarafından kullanılan değişkenlerdir. Öğretmen, öğrencilerin neleri öğrenip neleri öğrenemediklerini, gerek sözel, gerekse davranışsal verilerle elde edebilir. Özellikle grupla öğrenme durumunda, bütün öğrencilerin öğrenme sürecinin her öğrenci için etkinlik derecesine ilişkin dönütlerden elde edilebilecek kanıtlara gereksinim vardır. "Okullardaki grupla öğrenme durumlarında, öğrenme ile ilgili olarak, öğrenciden öğretmene ve öğretmenden öğrenciye bilgi akışı denebilecek olan dönüt aksadığında önemli sorunlar ortaya çıkmaktadır." (Üzçelik 1987: 194).

Öğretmenden öğrencilere ve öğrencilerden öğretmenlere bilgi ve mesaj akımı sağlandığında, öğretmen ile öğrenciler arasında aynı organizmanın organları gibi birbiri ile uyumlu ve birbirinden haberli olabilmeleri sağlanmakta, yanlışlar düzeltilerek ihtiyaçlar zamanında ve tam olarak karşılanabilmektedir. Bu nedenle grupla öğrenme durumlarında dönüt ve düzeltme işlemleri öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Dönüt ve düzeltme işlemlerinin öğrencilerin öğrenme hızı, öğrenme düzeyi, dolayısıyla da sonraki Ünite veya derslerle ilgili önkoşul öğrenmeler ve öğrenme güdüsü üzerinde etkisi vardır. Normal okul durumlarında % 35'e kadar düşebilen ve genellikle % 50 dolaylarında olan etkin zaman kullanımı, dönüt ve düzeltme önlemleriyle % 75'e kadar çıkabilmektedir. Böylece artan bu zamanda öğrenilmesi istenen davranışların daha çoğu öğrencilere kazandırılabilir. Öğrenme ve öğretmeye ayrılan zaman ve kaynakların kullanımındaki değişme, öğrencilerin öğrenme hızının artmasına neden olmakta buna bağlı olarak öğrenmede verim yükselmektedir. Bu durum Bloom'un öğrenme modelinin temelini oluşturur. İzleme testleri dönüt işlevi görmektedir. Bu testler, dersin bir Ünite-sinde kazandırılması kararlaştırılan tüm davranışların hangilerinin kazandırılıp hangilerinin kazandırılmadığını, kazandırılamayan davranışların neden kazandırılmadığını ortaya koyma amacını taşımaktadır.

Grupla öğretimde dönüt ve düzeltme ihtiyaçlarının gereğince karşılanması, tek başına öğrenme düzeyini bir standart sapma artırabilmektedir. Yani, böyle bir önlem alındığından

da gruptaki öğrencilerin yaklaşık yarısı, normal okul durumlarında bulunan öğrencilerin sadece % 16'sının erişebileceği bir öğrenme düzeyine çıkabilmektedir. Dönüt ve düzeltme eksikliklerine ek olarak, bilişsel giriş davranışlarındaki eksikliklerin giderilmesi halinde, öğrenme düzeyindeki artış 1,6 standart sapmaya çıkabilmektedir. Yani bilişsel giriş davranışlarındaki eksikliklerin tamamlanması ile dönüt-düzeltilme ihtiyacının karşılanması halinde gruptaki öğrencilerden yaklaşık yarısı, normal okul durumunda bulunan öğrencilerin sadece % 5'inin erişebileceği bir öğrenme düzeyine çıkabilmektedir (Özçelik 1987: 193-201; Fidan 1986: 157-163).

Öğrenme kuramcılarının dönütün işgörsü hakkında iki farklı görüşe sahip oldukları görülmektedir. Programlı öğretim ve öğrenme makineleri üzerinde çalışan kuramcılar dönütün pekiştirece daha yakın olduğunu, kullanılan araçların öğrencilere anında dönüt verdiğini belirtmektedir. Bu kuramcılar, anında verilen dönütün geciktirilmiş dönütten daha etkili olduğunu savunmaktadırlar (Brackbill, Bravos ve Starr 1962: 947-952; Brackbill, Wagner ve Wilson 1964: 148-156). Diğer gruptaki kuramcılar ise öğrenme biriminde dönütün, pekiştireç sağlamadığını ancak onun yerine bilgi verdiğini iddia etmektedirler (Kulhavy ve Anderson 1971). Dönütün, öğrencilerin hem doğru hem de yanlış öğrenmeleri ile ilgili bilgi sağlaması nedeniyle, hem pekiştireç hem de bilgi sağlama işgörsünü yerine getirdiği düşünülebilir (Senemoğlu 1987: 19).

Öğrenci Katılımı: Öğretim hizmetini oluşturan önem-

li değişkenlerden biri de öğrencilerin öğrenme çabası içerisine etkin bir şekilde katılmasının sağlanmasıdır. ğrenme, “yaşantı ürünü ve nisbeten kalıcı izli davranış değişikliği” olduğundan, öğrencinin öğrenme ile sonuçlanabilecek bir yaşantıya sahip olabilmesi için öğretme durumundaki öğelerle etkileşim içerisine girmesi gerekir. Bu etkileşim sırasında, düzanlatım (takrir), soru-cevap, tartışma, görüşme, örnek olay, gösteri (demonstrasyon), ders gezileri, gözlem, deney ve laboratuvar, soruşturma, buluş (keşif) vb. Öğretim yöntemlerine başvurulur. Öğretme-ğrenme sürecinde yukarıda adı geçen ğretim yöntemlerine yer verilirken, öğretilecek davranışa ve öğrenciye göre yöntemler seçilir ve bu yöntemlerin duruma göre bir arada kullanılmasına dikkat edilir.

Öğretme-ğrenme sürecindeki ğrenci ve öğretme durumu etkileşimi, bazı durumlarda gzlemcilerce algılanabilecek açık işaretler sağlarken, bazı durumlarda bu tür işaretler sağlanamamaktadır. Bunlara rtk katılım denir.

Öğrencilerin ğretme-öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmasının sağlanması için çeşitli önlemler alınmalıdır. Öğrencilerin ilgisi, tutumu ve kendine güveni artırıldığı oranda öğrenme çabası içerisine girmektedirler. Bunun için öğrenciler, uygun işaret ve açıklamalardan, özendirici ve pekiştiricilerden yararlanılarak gdlenmelidir. Ayrıca n koşul öğrenmelere de gereği gibi sahip olmalıdır. Eğer ğrenci ön koşul öğrenmelere sahip değilse etkileşime giremeyecek, kendisine sorulan soruları anlamayacak ve dolayısıyla göstermesi gereken davranışları gösteremeyecektir.

Bilişsel yeterlikleri içeren öğrenmelerde, öğrencinin hangi düzeyde bir bilişsel süreçle etkileşim içerisine girmesi gerektiği, öğrenme açısından son derece önemlidir. Hatırlama düzeyinde bir yeterlik kazandırılacaksa, öğrencinin kendisine sunulan bilgi birikimini ezberlemesi yeterli olabilir. Hatırlamanın üzerinde, kavrama veya daha üst düzeyde yeterliklerin kazanılması söz konusu olduğunda, öğrencilerin düzeye uygun zihinsel işlemleri yaparak katılması sağlanmalıdır (Özçelik 1987: 178).

Öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmasının sağlanması için ayrıca kullanılacak işaret ve açıklamaların öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılabilmesi, bunların yeterli ölçüde tekrar edilmesi, katılmaya özendirici önlemlerin alınması gerekir. Okullarda yapılan grupla öğrenme durumlarında, her öğrenciye öğrenmesi beklenen yeni davranışların tam olarak öğretilmesini sağlayacak ölçüde katılma olanağı verildiğinde, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bir standart sapma artış olmaktadır. Böyle bir artış, ortalama bir öğrencinin başka durumlarda sadece % 16'sının erişebileceği kadar yüksek bir öğrenme düzeyine çıkabilmektedir (Özçelik 1987: 173-183; Fidan 1986: 122-127).

Grupla öğrenme durumunda, öğrencilerin öğrenmesi gereken davranışları öğrenmemiş olması değişik nedenlere bağlı olabilir. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinde bir eksiklik olmadığı takdirde, yani bilişsel giriş davranışlarıyla duyuşsal giriş özellikleri yeterli düzeyde olduğunda öğ-

retim hizmetinin niteliğini belirleyen dört değişkenin gereği gibi kullanılıp kullanılmadığına bakmak gerekir. Öğretim hizmetinin niteliğini ve programın öğeleri arasındaki denöncel ilişkilerin gerçeğe uygun olup olmadığını değerlendirebilmek için izleme (bişimlendirme ve yetiştirme), düzey belirleme (durum muhasebesine dönük) testlerden yararlanılabilir (Özçelik 1981: 189). Ayrıca, sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşiminin gözlenmesi, öğretmenin ve öğrencinin sınıf içi davranışlarının gözlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin kendi öğretme-öğrenme faaliyetlerinin betimlenmesi gibi yöntemler kullanılabilir.

Araştırmanın Önemi

Ortam değerlendirmesi niteliğinde olan bu araştırmayla, Ulu-dağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin öğrenme-öğretme faaliyetleri betimlenecektir. Ertürk'ün de ifade ettiğı gibi yaşantının mahiyeti açıklanırken sözü edilen etkileşim doğrudan doğruya gözlenemez. Bizim öğrenme yaşantısı yerine gözlediğimiz, sadece öğretme durumudur. Aslında, etkileşim yerine gözlediğimiz ise tepkileşimdir. Gözlediğimiz tepkileşimlere bakarak etkileşimlerin varlığına hükmedebiliriz. Öyleyse, "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" (Ertürk 1975: 84) diye tanımlanmakta olan öğretme durumu aynı zamanda birey ile çevresi arasında etkileşim (veya tepkileşim) tümgesinin çevresi açısından görünüşü olarak anlamak mümkündür. Bu nedenle, öğrencilerin öğretme-öğrenme yaşantılarını algılamasının yanısıra, öğretmenlerin öğretme

faaliyetlerinin gözlenmesine gereksinim vardır.

Bu araştırma sonunda elde edilen verilerle, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının, öğretim hizmetinin niteliğinde yer alması gereken ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı değişkenlerini gereği gibi kullanıp kullanmadıklarının ortaya konulmasına çalışılmıştır.

Orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan böyle bir kurumdaki öğretim elemanlarının sınıf içerisindeki davranışlarının tespit edilmesi, eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan "öğretmen adaylarının" eğitimini gerçekleştiren öğretim elemanlarının "öğretme faaliyetlerinin" düzeyini ortaya koyma bakımından önem taşımaktadır.

Başarıda görülen varyansın % 25'ini açıklayabilecek güçte olan öğretim hizmetindeki değişkenlere ilişkin yetersizliklerinin giderilmesinde öğretim elemanlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Ayrıca, öğretmen davranışlarının öğretim-öğrenme sürecinde hangi düzeyde gösterildiğinin saptanması, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda büyük önem taşımaktadır. Çünkü, buralarda öğrenimlerini sürdürmekte olan öğrenciler ileride kendileri öğretmen olduklarında, öğretim elemanlarını model alabileceklerdir.

Problem

Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanları arasında, öğretim hizmetini oluşturan değişkenlere (ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı) öğretme-öğrenme sürecinde yer verme bakımından anlamlı farklar var mıdır? Bu değişkenlere ne düzeylerde yer verilmektedir?

Alt Problemler

1. Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde bulunan: a) Fen Bilimleri, b) Sosyal Bilimler, c) Türk Dili ve Edebiyatı, d) Eğitim Bilimleri Bölümleri ile e) Ortak derslere giren öğretim elemanları arasında, öğretim hizmeti açısından anlamlı farklar var mıdır?

2. Değişik yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretim elemanları arasında, öğretim hizmeti açısından anlamlı farklar var mıdır?

3. Öğretim elemanlarının kıdemlerine göre aralarında, öğretim hizmeti açısından anlamlı farklar var mıdır?

4. Öğretim üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında, öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı farklar var mıdır?

5. Öğretmenlik formasyonu olan öğretim elemanları ile öğretmenlik formasyonu olmayan öğretim elemanları arasında, öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı farklar var mıdır?

6. Doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretim kurumlarından Üniversiteye geçen

Öğretim elemanları arasında, öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı farklar var mıdır?

7. Kadın ve erkek öğretim elemanları arasında, öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı farklar var mıdır?

8. Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanları, öğretim hizmetini oluşturan değişkenlerdeki davranışları ne düzeyde göstermektedirler?

9. Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerde, öğretim hizmetini oluşturan öğeler ne ölçüde sağlanmaktadır.

Sayıtlılar

1. Araştırmacı tarafından dersleri izlenen öğretim elemanları, gözlem sırasında, her zamanki davranışlarıyla derslerini işlemişlerdir.

2. Araştırmacı tarafından değerlendirilen gözlem formundaki davranışlar ile öğrencilerce değerlendirilen anket formundaki davranışlar gerçeği yansıtacak şekilde doldurulmuştur.

Sınırlamalar

1. Bu araştırma, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının betimlenmesi ile sınırlıdır. Bu nedenle, yapılan çalışma bir program değerlendirmesi değil, ortam değerlendirmesi niteliğindedir.

2. Araştırma, öğretim hizmetindeki; ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı değişkenlerinde

yer alan davranışlar ile sınırlıdır. Bu davranışlar dışındaki davranışlar araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Tanımlar

Eğitimsel yaşantılar: "Hem hedeflerle, hem eldeki öğrencilere uygun düşecek biçimde maksatlıca tasarlanmış, plânlanmış ve gerçekleştirilmiş yaşantılar" (Ertürk 1975: 83).

Erişi: Belli bir süre içinde bir kimsenin isten-
dik yöndeki kazantıları. Başka bir deyişle, programa giriş-
teki davranışları ile programdan çıkıştaki davranışları ara-
sında hedeflerle tutarlı fark (Ertürk 1975: 115).

Ortak Dersler: Bu araştırmada Ortak Derslerden
"Atatürk İlke ve İnkılâpları Tarihi, Türk Dili ve Yabancı
Dil (İngilizce, Fransızca, Almanca) dersleri kastedilmek-
tedir.

İlgili Araştırmalar

Burada, öğretme ve öğrenme faaliyetleri ile ilgili, özellikle öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını inceleyen başlıca araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca, ele alınan problem ile ilgisi bakımından "tam öğrenme yöntemi" konusunda yapılan belli başlı araştırmalar özetlenmiştir.

Araştırmanın bundan önceki bölümünde belirtildiği gibi, öğretmen, okul ve sınıf nitelikleri ile öğrenme ürünleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkartmak amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları öğretmenin mezun olduğu okul, mesleki kıdemi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyi, maaşı, fiziki görünüşü ile öğrenci başarısı ve erişisi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yöneliktir. Bu araştırmalarda bulunan ilişkiler genellikle çok düşük düzeyde olup öğrenci başarısındaki değişkenliğin, ancak % 5'ini açıklayabilmektedir (Coleman ve diğerleri 1966; Dumas ve diğerleri 1950; Mors ve Wilder 1954; Jamison ve diğerleri 1974; Stephens 1967). Buna karşın Bloom'un belirttiği gibi öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan; ipucu, pekiştireç, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımı değişkenleri öğretme-öğrenme sürecinde kullanıldığında öğrenci başarısı ve erişisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretim hizmetinin niteliği, öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin % 25'ini açıklayabilecek güçtedir (Bloom 1979: 108-109)

Sınıf içindeki öğretme-öğrenme sürecinin karma-

şık bir yapıyı sahip olması nedeniyle, "sınıf içi öğretmen davranışları"nı bir bütün olarak inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bunun için birçok araştırmacı konunun yalnızca bir boyutunu ele almıştır. Örneğin: Harrington, öğretmenin yalnızca "gülümsemesi"ni incelemiş diğer davranışlarını ise araştırma kapsamı dışında bırakmıştır (Millman 1981: 101). Sommer ve Olsen ise sınıf içindeki yerleşim düzeni ile sözlü iletişime katılma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır (Weinstein 1979: 582).

Shavenson ve Atwood'un yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ders anlatma, açıklama ve dönüt vermeye yönelik davranışları, öğretme-öğrenme sürecinde orta derecede kararlılık göstererek yerine getirdikleri; soru sorma davranışında ise kararlılık bulunmadığı görülmektedir (Paykoç 1981: 24).

Flanders, öğretmen davranışlarının gözlenmesi ve analizi ile öğretme-öğrenme süreci hakkında bilgi edinilebileceğini, öğretmenlerin kendilerini denetleyebileceklerini, eksik ve hatalı davranışlarını düzeltme olanağı bulabileceklerini belirtmektedir. Bu amaçla, yazarın geliştirdiği etkileşim analizinde, öğretmenin ve öğrencinin konuşması ile sessizlik kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerde yer alan öğretmen davranışları arasında; güdüleme, pekiştirme, soru sorma, açıklama yapma, öğrenciyi yönetme ve dönüt vermeyi kapsayan davranışlar bulunmaktadır (Flanders 1970: 1-33).

Etkileşim analizi sisteminde yer alan davranışlar ile erişim arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araş-

tırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırma sonuçları ile Flanders'in yürüttüğü araştırmalar arasında bir paralellik görülmektedir.

Richard L. Ober, Flanders'in ortaya koyduğu öğretmen davranışlarına ek olarak öğrenci davranışlarını da içeren daha kapsamlı bir gözlem sistemi geliştirmiştir (Ober 1971: 38).

Öğretmede kullanılan soru tipini araştıran Meredith D. Gall, öğretmenlerin son elli yıl içerisinde soru sorma şekillerinin değişmediğini, soruların % 60'ının öğrenciye önceki bilgilerini hatırlatmaya yönelik olduğu, % 20'sinin öğrenciyi düşünmeye sevkettiğini, geri kalan % 20'sinin ise kurallarla ilgili olduğunu ortaya koymuştur (Barker 1982: 60).

J. A. Herbert, R. S. Adams ve B. J. Biddle'in yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerin oranları bulunmaya çalışılmıştır. Bu araştırma sonuçlarında, sınıf içinde kullanılan sürenin % 18-22'sinin anlatım (takrir) ya da hem anlatım hem de gösteri (demonstrasyon) şeklinde olduğunu, % 20-30'unun soru-yanıt ve tartışma yöntemlerine, % 14-23'ünün soru-yanıt biçimindeki gösteri yöntemine, % 25-45'inin ise öğrencileri yönetmeye ayrıldığını belirtmektedir (Travers 1973: 52).

P. V. Gump ise öğretmenin "sınıfı yönetmek" için ayırdığı süreyi incelemiştir. Gump'un yaptığı gözlemlere göre, öğretmenin sınıfta geçirdiği sürenin % 51'ini öğretme-öğrenme etkinliklerine, % 23'ünün öğrenci davranışını düzenleme ve yapılandırmaya, % 14'ünün uyarma ve izin verme

şeklindeki davranışlara, % 12'sinin öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenmeye ayırdığını ortaya koymuştur (Travers 1973: 53).

Sınıf içindeki etkileşimi öğretmeni merkeze alan veya öğrencileri merkeze alan davranışlar olarak Withall iki grupta incelemiştir (Ober ve diğerleri 1971: 21).

Öğretmenlerin kendi yeterlilikleri hakkında görüşlerini saptamaya yönelik olan Almahmoud'un araştırmasında, öğretmenler; kendi alanları ile ilgili konuları sunmada ve öğrenciler ile iletişim kurmada kendilerini yeterli görürken, öğretimi bireyselleştirme konusunda yeterli görmemektedirler (Almahoud 1985).

Etkili öğretmen davranışlarına ilişkin Adams'ın yaptığı karşılaştırmalı çalışmada, bütün gruplar iyi eğitim için "öğretmeyi sevme" ve "konu alanı bilgisi"nin en önemli faktör olduğu konusunda birleşmektedirler (Adams 1983).

Öğretmen ve müfettişler üzerinde Bishop tarafından yapılan bir çalışmada, yaş, cinsiyet, öğretmenlik tecrübesi, ırk ve konu alanı gibi kişisel değişkenlerin öğretmenlerin algıladıkları istendik öğretmen davranışları ile gösterdikleri öğretmen davranışları üzerinde etkisinin olup olmadığı incelendiğinde, öğretmen ve müfettişler arasında farklılıklara rastlanmıştır. Öğretmenler kendilerini müfettişlerden daha olumlu algılamaktadırlar (Bishop 1984).

Ortaokul fen dersleri için ölçütler saptamak ve bu ölçütler hakkında öğrencilerin düşünceleri ile öğretmen

ve yöneticilerin düşüncelerini karşılaştırmak amacıyla yapılan Cwick'in araştırmasında, öğretmenlerin ders verme, laboratuvar öğretimi, tartışma yönetimi, disiplin sağlama ve araç-gereç kullanma ile ilgili düşünceleri açısından öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sınıf düzeyi dikkate alındığında, ders verme ve laboratuvar öğretimiyle ilgili düşüncelerde farklılıklar gözlenmiş, diğerlerinde farklılıklar görülmemiştir. Öğretim tecrübesi dikkate alındığında öğretmen ve yöneticilerin ders verme, disiplin sağlama ve araç-gereç kullanmayla ilgili görüşleri arasında farklar bulunurken, diğer boyutlarda farklar görülmemiştir (Cwick 1983).

Öğretim ortamı ile ilgili değişkenler ile öğrencilerin öğretmenlik davranışlarına ilişkin algıları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin araştırıldığı Waxman ve Maurice'nin çalışmasında, öğrencilerin öğretmenlik davranışlarına ilişkin algılarının oldukça geçerli olduğu ve bu görüşün çeşitli araştırmalarla desteklendiği vurgulanmaktadır (Waxman ve Maurice 1983).

Öğretme-öğrenme faaliyetleriyle ilgili Türkiye'de yapılan belli başlı araştırmaların özetlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ertürk'ün yaptığı araştırmada "On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları" incelenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki faaliyetlerindeki yetersizlikler ile yetersizlik durumunda görülen istendik davranışların on yıl öncesine göre durumları incelendiğinde, 1970 yılındaki öğretmen davranışlarındaki istenmedik özelliklerin 1960 yı-

lına göre daha da fazlalaştığı saptanmıştır (Ertürk 1970).

Paykoç'un 1981 yılında yaptığı deneysel araştırmada, sınıf içi sözel öğretmen davranışlarının öğrencilerin erişisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu etki incelenirken bilişsel giriş davranışlarının bir ölçüsü olan akademik yetenek değişkeni dikkate alınmıştır. Araştırma sonunda, sınıf içindeki sözel öğretmen davranışlarından harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı olanların birlikte kullanıldığında, öğrencilerin erişilerine önemli derecede etki ettiği, öğretim hizmetinin niteliğindeki farklılıklardan özellikle düşük akademik yetenek gösteren öğrencilerin daha fazla etkilendikleri görülmüştür (Paykoç 1981).

Yeşilmen tarafından 1983 yılında yapılan betimsel nitelikteki araştırmada ise sınıf içindeki sözlü öğretim, etkileşim analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıftaki yaşantılarının niteliği ve niceliği sözlü davranışlar gözlenerek kaydedilmiştir. Yapılan araştırmada; öğretmen ve öğrencilerin sınıf içindeki tipik sözlü davranış modelleri incelenmiş, sınıf içindeki öğretim davranışının öğretilen konuya bağlı olup olmadığı saptanmış, sınıf içindeki öğretmen ve öğrencilerin sözlü davranışlarını kontrol edecek ve değiştirilebilecek yöntemler geliştirilmiştir. Yapılan gözlem sonucunda, araştırmadan elde edilen bulgulara göre ders saatinin % 67'sinin sözlü davranışlara, % 33'ünün sözlü olmayan davranışlar ile diğer etkinliklere ayrıldığı ortaya konulmuştur. Gözlem yapılan tüm derslerin ortalamalarına göre toplam etkileşimin yaklaşık 7/10'unu öğretmen, 1/4'ünü öğrenci kullanmaktadır.

1/20'sini ise kısa süreli sessizlikler ve gürültüler almaktadır. Öğretmenin sınıfta en çok gözlenebilen sözlü davranışı ise konuları sunmaya yönelik anlatım (takrir) şeklindedir. Bu davranış fizik ve kimya derslerinde tüm etkileşimin % 56'sını, tarih dersinde % 41'ini almaktadır. Ayrıca, öğretmen davranışlarındaki değişmelerin öğrenci davranışlarındaki değişmelere etki ettiği saptanmıştır. Bulgulara göre öğretmenin sınıf ortamını rahatlatması, öğrenci yanıtlarını kontrol etmesi, soru sorma, yanıt verme, sınıf ortamını gerginleştirme davranışlarındaki artış ve azalmalar aynı şekilde öğrenci davranışlarında da bu yönde artma ve azalmalara neden olmaktadır (Yeşilmen 1983).

Senemoğlu'nun sınıf içi öğretmen davranışları üzerine yaptığı betimsel nitelikli araştırmada, Eğitim Fakültelerinden birinin Eğitim Bilimleri bölümünde bulunan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretmen davranışları incelenmiştir. Yapılan gözlem sonucunda, 0-4 dereceli ölçeğine göre öğretim elemanlarının belirlenen öğretmen davranışlarını genelde "iyi" derecede gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin üst düzeyde gösterdikleri davranışlar incelendiğinde sıra ile; "bilimsel olarak doğru bilgi verme" ($\bar{X}$: 3.6), "gelecek dersin konu ve kaynaklarını öğrencilere bildirme" ($\bar{X}$: 3.5), "doğru davranışları zamanında pekiştirme", "eksik cevapları tamamlamaları için açıklama yapma" ($\bar{X}$: 3.3), "soyut kavramlar için somut örnekler verme", "öğrencilerin yanlış davranışları düzeltmeleri için ipucu verme" ($\bar{X}$: 3.2), "hedef davranışa yönelik soru sorma" ($\bar{X}$: 3.1), "önceki öğrenilenler ile yeni öğrenmelerin ilişkisini kur-

malarını sağlama" ($\bar{X}$: 3.0) davranışlarının aldığı görülmektedir.

"Değişik öğretim tekniklerini kullanma" ($\bar{X}$: 2.9), "öğrencilerin tümüyle dengeli iletişim kurma" ($\bar{X}$: 2.8), "öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme" ($\bar{X}$: 2.7), "uygun ders aracı kullanma", "öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üzerine çekme" ($\bar{X}$: 2.4) davranışları ile ilgili ortalamaların daha düşük olduğu görülmüştür.

En düşük düzeyde gösterilen öğretmen davranışları ise dersin sonuç alma aşamasında yer verilen "öğrencilerin davranışı ne derecede kazandığını saptama" ($\bar{X}$: 1.4) ile başlangıç aşamasındaki "öğrenciyi hedeften haberdar etme" ($\bar{X}$: 1.6) davranışlarıdır.

Araştırma bulgularına göre dersin başlangıç ve sonuç alma aşamalarında yer alan davranışları öğretim elemanlarının düşük düzeyde, doğrudan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik geliştirme aşamasındaki davranışları ise daha iyi düzeyde gösterdikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki kıdemleri ile davranışları gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Senemoğlu 1987).

Aydın'ın yaptığı "Pratik Kız Sanat Okulu Giyim Bölümü Giyim Temel Kursu Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi"ne yönelik araştırmasında öğretim hizmetinin niteliği incelendiğinde, kurs öğretmenleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Öğretim hizmetini oluşturan değişkenlere göre karşılaştırma yapıldığında

işaret verme (ipucu) ve pekiştireç değişkenleri açısından öğretmenler arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farka rastlanırken, öğrenci katılımı ve dönüt-düzeltilme değişkenleri açısından anlamlı farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin dönüt-düzeltilme değişkeninden aldıkları puanların diğer değişkenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle "dersin sonunda öğrenciler ile birlikte değerlendirme yapma" ve "işin yapımındaki süreci değerlendirme" davranışlarını öğretmenlerin hiç göstermedikleri, "dersin ya da konunun hedeflerini belirleme" davranışlarını ise büyük oranda ihmal ettikleri anlaşılmaktadır (Aydın 1984: 129-136).

Ün ve Açıkgoz tarafından 1982 yılında yapılan bir araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesindeki 43 öğretim elemanının sınıf içi davranışları gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının oldukça yeterli düzeyde gösterdikleri davranışların; "öğrencilere saygılı, dostça davranma", "konuşma hızını ve ses tonunu uygun biçimde ayarlama", "Jest ve mimiklerini yerinde kullanma" davranışları olduğu görülmektedir.

Bu davranışları sıra ile; "değişik öğrencilere söz verme", "düzanlatım yöntemini kullanma", "soruyu bireye değil gruba yönetme", "soru sorduğunda düşünme zamanı bırakma", "öğrencilerin derse ilgisini canlı tutma", "öğrencileri konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendirme", "katılımı sağlayacak sıklıkta soru sorma", "yanlış ya da eksik yanıtları uygun biçimde düzeltme", doğru yanıt ya da açıklamaları pekiştirme", "bir önceki der-

si özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurma", "derste ne yapacağını belirleme", "açıklama ya da yanıtların doğru-yanlış ya da eksik yanlarını belirleme", "yazı tahtasını düzenli kullanma", "eleştiriyi kişiye değil davranışa yönelik yapma" davranışları almaktadır.

Yetersiz düzeyde görülen davranışlar ise; "dersi sonuca bağlama, sonraki ders ile bağ kurma", "konu dışı kişisel yaşantılardan söz etme" ve "değişik görsel-işitsel araçları (model, film, harita, slayt vb.) kullanma" davranışlarıdır.

Bu bulgulara göre, öğretim elemanlarının sınıf atmosferi ile ilgili insan ilişkilerine yönelik davranışları genellikle yeterli düzeyde göstermelerine karşılık, öğretim hizmetinin niteliği ile doğrudan ilgili olan ipucu, pekiştirici, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı değişkenlerine yönelik davranışları aynı başarı ile gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik sertifikası olan öğretim elemanları ile olmayan öğretim elemanları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlik formasyonu ile ilgili programların başarısızlığının bir kanıtıdır (Ün ve Açıkgöz 1984).

Fidan tarafından 1978-1979 yıllarında yapılan çalışmada; ilkokullarda fen bilgisi dersini okutan öğretmenlerin bu dersi hangi yöntem ve araçlar kullanarak işledikleri, öğretmenlerin ders işleme durumuna göre öğrenci başarısı arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler fen bilgisi derslerinde genellikle; "Ünite başında öğrencilere gözlem ve araştırma

soruları yazdırılması, dersin tartışma yöntemiyle işlenmesi, Unite sonunda özet çıkarttırıp yazdırılması, dersin soru-cevap yöntemiyle işlenmesi, küme çalışmalarının yapılması, derse araç-gereç getirilmesi ve bunların sınıfta incelenmesiyle dersi öğretmenin anlatması gibi etkinlikleri en çok yapılan etkinlikler olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler ise "öğretmenin dersin öğrencilere sorular sorarak işlemesi, sınıfta deney yapılması, küme çalışmaları yapılması, yeni konuları öğretmenin anlatması" şeklinde derslerin işlendiğini belirtmişlerdir. "Sınıfca gezi ve gözlem çalışmalarının yapılması, derste film gösterilmesi" en az yapılan etkinlikler olduğu konusunda öğrenci ve öğretmenler birleşmektedir. Sınıfa araç gereç getirilmesi ve bunların derslerde incelenmesi konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklar bulunmaktadır.

Bu bulgular, fen bilgisi derslerinin büyük ölçüde sözel etkileşime, konuşma ve yazmaya dayalı olarak işlendiğini göstermektedir. Somut öğrenme yaşantısı oluşturmada muhtemel yöntemlerden yalnız deney yönteminin okulların yarısından fazlasında her zaman ve arasıra kullandığı anlaşılmaktadır.

Somut öğrenme yaşantıları oluşturma amacıyla çeşitli yöntem ve araçların kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin fen derslerindeki başarı ortalamaları, bu tür yöntem ve araçların arasıra ve nadiren kullanıldığı, yani sözel etkileşimin yoğun olduğu sınıfların ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, sınıfta deney ve gözleme dayalı etkinliklere yer verilmesinin, değişik yön-

tem ve araçların bir arada kullanılmasının fen başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Fidan 1986: 224-234).

Yine Fidan tarafından yapılan bir başka araştırmada ise ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarısına, bu derse ilişkin giriş davranışları ve öğretme yöntemlerinin etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki yıl sonu başarıları ile dördüncü sınıf fen bilgisi, matematik ve Türkçe derslerindeki başarıları arasındaki ilişkilerin yönü ve derecesi belirlenmiş, öğretmenlerin özelliklerine göre bu dersteki başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, dördüncü sınıf fen başarısı değişkeninin yalnız başına beşinci sınıf fen başarısındaki değişkenliğin yaklaşık % 40'ını açıklayabilmesine karşın, genel yeteneğin ancak % 12'sini açıkladığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, fen bilgisi dersinde daha çok sözel etkileşime ağırlık verildiği, konuların daha çok anlatıma dönük olarak işlendiği, somut yaşantılar oluşturunca öğretme yöntemlerine pek yer verilmediği görülmektedir (Fidan 1980).

Çilenti'nin yaptığı bir araştırmada, Türkiye'nin ortaöğretim okullarında fen derslerinin hangi araçlar kullanılarak işlendiği saptanmaya çalışılmıştır. Veriler, 12 ilde uygulama yapmakta olan öğretmen adayları tarafından 25 okulda gözlem yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, fen derslerinde araç olarak en çok soyut görsel sembollerle sözel sembollerin kullanıldığı

ğı, düzenlatıma ağırlık verildiği, yazı tahtası ve basılı araçlardan yararlanıldığı, yaparak, yaşayarak ve gözleyerek öğrenmeyi sağlayan gerçek eşya ve modellerden gereğince yararlanılmadığı, film, resim ve slayt gibi görüntüleri gözleyerek yapılan öğrenme araçlarından ise hemen hemen hiç yararlanılmadığı anlaşılmaktadır. Klasik ve modern liselerde, biyoloji, fizik ve kimya derslerinde araçların kullanılma sıklıkları incelendiğinde aralarında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir (Çilenti 1985: 97-118).

Sönmez'in "Eğitim Ortamında Sevgi" konusunda yaptığı araştırmasında, sevginin işe koşulduğu eğitim ortamındaki öğrenci erişisi ile biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirmenin, ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirecin kullanıldığı eğitim ortamındaki öğrenci erişileri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 1983-1986 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, sevgi ve biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirmenin eğitim ortamında etkili bir değişken olduğu görülmektedir (Sönmez 1987: 147-161).

Ün tarafından yapılan araştırmada, bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin yabancı dil sözcüklerinin anlam, söyleyiş ve yazım boyutlarında öğretilmesi üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkileri geleneksel yöntemlerle karşılaştırılarak incelenmiştir. Yöntemin etkililiği ile sınıf düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılmıştır (Ün 1984).

Türk eğitim sistemindeki mevcut koşullar içinde

programlı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisini saptamaya yönelik olan deneysel nitelikteki Hızal'ın araştırmasında, programlı öğretim yöntemi uygulanarak yapılan matematik öğretimiyle geleneksel yöntem uygulanarak yapılan matematik öğretiminin etkililiği arasında öğrenci başarısı yönünden fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, programlı öğretim uygulamasıyla, geleneksel okul düzeninde değişikliklere gereksinim duyulup duyulmadığı ve programlı öğretimin uygulamada daha başarılı olabilmesi için ne gibi çalışmalar yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur (Hızal 1977).

İki yıllık eğitim enstitülerinde matematik programlarının etkililiği konusunda Demirtaş tarafından yapılan araştırmalarda ise matematik öğretiminde buluş (keşif) yöntemi ile geleneksel anlatım (takrir) yöntemi karşılaştırılmıştır. Deneysel nitelikte olan bu araştırma sonunda buluş yöntemiyle matematik öğretimi gören öğrencilerin geleneksel anlatım yöntemiyle sözkonusu dersi gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Demirtaş 1978).

Kandemir, yaptığı araştırmada liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretiminde hangi yöntemlerin kullanıldığını incelemiş ve bu konuda öğretmenlerin görüş ve önerilerine yer verilmiştir (Kandemir 1974).

Küçükahmet, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışmakta olan öğretmenlerin öğrencilere ve öğretim faaliyetlerine karşı tutumlarını araştırmıştır. Betimsel nitelikte olan bu araştırma sonunda öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve bu kurumlarda ça-

lısan öğretmenlerin bir statüye kavuşturulması ihtiyacı vurgulanmıştır. Araştırmada öğretmenler kendilerini değerlendiren en başarılı oldukları yönlerinin "dersleri açıklama ve anlatım" olduğunu, en yetersiz oldukları yönlerinin ise "öğrenci gelişimini değerlendirme" olduğu görülmektedir (Küçükahmet 1974).

Senemoğlu'nun yaptığı araştırmada, Program Geliştirme ve Öğretim I dersinde, bilişsel giriş davranışlarındaki eksikliklerin tamamlanmasının tek başına ve dönüt-düzeltilme işlemleriyle birlikte erişime etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenmeyi etkileyen değiştirilebilir değişkenlerin bir arada işe koşulmasının erişimde söz konusu değişkenlerin tek tek etkilerinden daha fazla etkilediği görülmüştür. Ayrıca, bilgi ve uygulama düzeyindeki hedeflerle ilgili erişim bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farka rastlanmazken, kavrama düzeyindeki hedeflerle ilgili erişim bakımından anlamlı fark olduğu görülmüştür (Senemoğlu 1987).

Okuldaki öğrenmede dönüt-düzeltilme etkenlerinin öğrencilerin akademik erişilerini ne derecede etkilediğini saptamak ve bilişsel giriş davranışları ile duyuşsal giriş karakteristiklerinin akademik erişime etkisini ortaya koymak amacını güden Yunt'un araştırmasında, bilişsel giriş davranışlarına ek olarak dönüt-düzeltilmenin birlikte işe koşulmasıyla yapılan öğretme faaliyetlerinde genel erişimin önemli derecede yükseldiği görülmüştür (Yunt 1978).

Aksu, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin öğrencilerin erişilerine etkisini incelemiştir.

Araştırma sonunda, bilişsel giriş davranışlarının erişideki varyansın % 19-31'ini, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin % 36'sını açıklayabilecek güçte olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, bilişsel giriş davranışlarıyla, biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirmenin erişiyi önemli derecede etkilediği görülmektedir (Aksu 1981).

Kısakürek tarafından Eğitim Fakülteleri öğrencileri ile ilgili yapılan araştırmada, eğitim alanında lisans düzeyindeki sınıf atmosferinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler; derslere devam ettiklerinde ve aktif olarak katıldıklarında başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretim sürecinde özellikle içten gelen güdünün çok önemli yeri olduğu, öğrencilerin birbirlerine ve öğretim elemanlarına karşı besledikleri duyguların başarılarına etkilediğini belirtmişlerdir (Kısakürek 1985).

Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkilerini saptamaya yönelik olan belgesel tarama niteliğindeki Akyüz'ün araştırmasında, 1848-1940 yılları arasındaki zaman kesiti incelenmiştir. Bu süre içerisinde öğretmenlerin daha çok okuma-yazma öğretimi ile kitaptaki bilgileri aktarmakla yetindikleri, bilimsel anlayışı yerleştirmede yeterli derecede başarılı olamadıkları vurgulanmaktadır (Akyüz 1978).

Aşağıda, "tam öğrenme" yöntemi konusunda yapılmış değişik araştırmaların sonuçları özetlenmiştir.

Tam öğrenme yönteminin değişik öğretim materyalleriyle birlikte işe koşulduğunda etkisinin ne olacağı ko-

nusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan Lawyer, Dick ve Rieser tarafından yapılan çalışmalarda, bilgisayarlı öğretme-öğrenme çerçevesinde tam öğrenmeyi içeren değişik öğretme stratejilerinin öğrencilerin tutumlarına, öğrenme için harcadığı zamana ve erişilerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma, deneysel nitelikte olup kontrol grubunda anlatım (takrir) ve tartışma yöntemleri, deney grubunda ise bilgisayarlı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, bilgisayarlı öğretim grubunun final sınavı sonuçlarının kontrol grubundan anlamlı düzeyde ($p < .01$) yüksek olduğu görülmüştür (Lawyer, Dick ve Rieser 1974: 45-52).

Anania ve Burke'nin yaptığı araştırmada geleneksel ve tam öğrenme yaklaşımları ile bire bir öğretme yaklaşımları farklı düzeylerde karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda, bire bir öğretim yöntemindeki öğrencilerin ortalama erişileri, geleneksel yöntemlerle öğrenen öğrencilerin ortalama erişilerinden 2 standart kayma daha yüksek bulunmuştur. Tam öğrenme grubundaki öğrencilerin ortalama erişisi ise geleneksel yöntem grubundaki ortalama öğrenci erişisinden 1 standart kayma daha yüksektir. Öğrencilerin başarı oranlarına bakıldığında bire bir öğretim grubu % 90, tam öğrenme grubu % 70, geleneksel yöntem ise % 20 dir. Ayrıca, ilgilerde ve tutumlarda bire bir öğretim lehine farklılaşmalar gözlenmiştir. Ancak, bire bir öğretim oldukça pahalı bir yöntemdir. Bu nedenle daha ekonomik ve uygulanabilir bir öğretme-öğrenme yöntemine gereksinim vardır (Bloom 1984).

Arlin ve Webster tarafından yapılan araştırmada ise tam öğrenme grubundaki öğrencilerin öğrenme oranları

ve hatırlama düzeyleri, geleneksel yöntemle öğrenim yapan öğrencilerden 0.05 düzeyinde anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür (Arlin ve Webster 1983: 187-195).

Dillashaw ve Okey'in yaptığı araştırmada, değiştirilmiş tam öğrenme modelinin farklı yetenek ve denetim odağına sahip öğrencilerin öğrenme ünitesindeki davranışlarında, tutumlarında ve erişilerindeki etkileri araştırılmıştır. İçsel denetimli öğrencilerin daha çok kendi kendilerine karar verebilecekleri öğrenci rehberliğindeki durumları yeğ tuttukları, dışsal denetimli öğrencilerin ise öğretme kararlarının öğretmen tarafından verildiği gözlenmiştir. Tüm gruplarda öğrenciler arasındaki yetenek farkından doğan başarı farklarının Bloom'un önerdiği düzeyde azalmadığı gözlenmiştir (Dillashaw ve Okey 1983: 203-211).

Yukarıda belirtilen bulgular, Arlin ve Webster'in tam öğrenmenin zaman maliyetini artırdığına ilişkin bulguları desteklemektedir.

Değiştirilmiş tam öğrenme stratejisinin uygulanmasına ilişkin bir başka araştırma Lueckemeyer ve Chiappetta tarafından yapılmıştır. Araştırma sonunda değiştirilmiş tam öğrenme stratejisinin lise insan fizyolojisi dersinde biyoloji sınıfı için pratik olmadığı sonucuna varılmıştır (Lueckemeyer ve Chiappetta 1981: 269-273).

Yukarıda özetleri verilen değiştirilmiş tam öğrenme stratejisinin uygulandığı iki araştırmada da yetenek farkından doğan başarı farklarının istenen düzeyde azalmadığı gözlenmiştir.

Bryant, Fayne ve Gettinger tarafından yapılan bir

başka araştırmada da, öğrenme özürlü ilkokul çocuklarına sözcük öğretiminde tam öğrenme modelinin etkisi araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, tam öğrenme lehine 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Önceden belirlenen % 80'lik öğrenme düzeyi ölçütüne deney grubundakilerin % 84'ünün ulaşmasına karşın, kontrol grubundakilerin ancak % 31'i ulaşabilmiştir (Bryant, Fayne ve Gettinger 1982: 116-121).

Mevarech tarafından yapılan çalışmada ise sistemli dönüt-düzeltilme işlemlerini içeren tam öğrenme stratejisi ile öğrenci ekibiyle öğrenme yöntemi beraber kullanılarak, bu modelin matematik dersindeki erişisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, öğrenci ekibiyle öğretme yönteminin bilişsel becerileri geliştirmedeki dönüt-düzeltilme boşluğu, tam öğrenme yöntemiyle doldurarak erişiyi yükseltmede etkili olabileceği sonucuna varılmıştır (Mevarech 1985: 372-377).

Yıldıran'ın yaptığı araştırmada, tam öğrenme yöntemi ve normal sınıf öğretimi ile aynı erişil düzeyine ulaşan öğrencilerin hatırlama, transfer, yalın ve karmaşık bilişsel süreçler, öğrenme birimine duyulan olumlu duygu ve ilgi bakımından benzerlik gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan, öğrenme ürünlerinin; öğrenme hızı, yetenek ve zekâ bölümlerinden çok, öğrenme düzeyinden etkilendiği görülmektedir (Yıldıran 1982).

Bire bir öğretim durumundaki ortalama öğrenci erişisinin geleneksel yöntemle öğrenen ortalama öğrenci erişisinden iki standart kayma daha yukarı olması, Bloom ve arkadaşlarını grupla öğretim yoluyla bu farkı ortadan kaldı-

racak ya da azaltacak yolları araştırmaya yöneltmiştir.

Öğretme ve öğrenmede etkili olan bazı değişkenlerin öğrenme üstünde farklı düzeylerdeki etkilere sahip olduğu görülmüştür (Bloom 1984: 6).

Walberg tarafından yapılan araştırmalara göre öğrenci erişisini ipuçları 1.0, pekiştireç 1.2, dönüt-düzeltilme 1.0, öğrenci katılımı ise 1.0 standart kayma yükselttiği saptanmıştır (Bloom 1984: 6).

Luiten ve arkadaşlarının yaptığı çalışmalarda, Unitelerin hedeflerinden öğrencilerin haberdar edilmesi ve ön öğrenmeler ile yeni öğrenilenler arasında bağ kurulmasının erişiyi olumlu yönde etkilediği, bu etkinin 0.2 standart sapma dolayında olduğu ortaya konulmuştur (Bloom 1984: 9-10).

Leyton'un yaptığı araştırmada ise öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklerinin tamamlanması sonucunda, başarı ortalamasının 0.6 standart kayma yükseldiği, giriş davranışlarına ek olarak dönüt-düzeltilme işlemlerinin uygulandığı grubun başarı ortalamasının ise 1.6 standart sapma daha fazla yükseldiği görülmüştür (Bloom 1984: 8).

Özçelik tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme sürecine katılmasının erişiyi önemli derecede etki ettiği görülmüştür. Öğrencinin öğrenme sürecine katılma derecesi ile giriş özellikleri ve öğretim hizmeti niteliği arasında önemli derecede ilişki gözlenmiştir. Bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği değişkenleri, erişideki değiş-

kenliğin yarısından fazlasını açıklarken, öğrencinin öğrenme sürecine katılma ara değişkeninin öğretim hizmetinin niteliğine eklenmesiyle değişkenliğin üçte ikiye kadar açıklanabileceği görülmüştür (Üzçelik 1974).

Nordin ve Tenenbaum, öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilere eşit iletişim olanağı vermesiyle erişimin yükseldiğini gösteren araştırmalar yapmıştır. Nordin'e göre öğretmenin vereceği ipuçları ile öğrencilerin aktif katılımı sağlanmaktadır. Nordin, ipucu verme ile katılımın erişideki etkisini test etmiştir. Araştırma sonunda ipucu verilen ve katılım sağlanan grubun aritmetik ortalamalarının geleneksel yöntemle öğretim yapan gruptan 1.5 standart kayma yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Tenenbaum ise tam öğrenme yöntemi ile ipucu, pekiştireç ve katılım değişkenlerinin toplam etkisini araştırmıştır. Tam öğrenme yöntemine ek olarak ipucu, pekiştireç ve katılım değişkenlerinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin erişilerinin 1.7 standart kayma daha yüksek olduğu saptanmıştır (Bloom 1984: 12-14).

Avalos'un yaptığı çalışmalarda, öğretim materyallerinin başlangıçta bilişsel giriş davranışlarının tamamlanması ve dönüt-düzeltilme işlemlerinin birleştirilmesiyle organize edilen yardımın etkisi araştırılmıştır. Yukarıda belirtilen üç değişkenden herhangi birinin tek başına etkisi değil de iki değişkenin birlikte etkisi incelenmiştir. Bu etkinin erişiyi 1.3 standart kayma yükselttiği gözlenmiştir (Bloom 1984: 10).

Tam öğrenme yöntemine ilişkin bir başka araştır-

mada Afteşa tarafından yapılmıştır. Araştırmada, tam öğrenme ile öğretim hizmetinin niteliğinin geliştirilmesinin öğrencinin erişti düzeyine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, tam öğrenme ile öğretim hizmetinin geliştirilmesi durumunda öğrencilerin erişimleri arasında 0.01 düzeyinde fark olduğu gözlenmiştir. Deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubuna göre 2 standart kayma daha yüksek olduğu saptanmıştır. Uygulanan hatırlama testi sonucunda da aynı bulgulara rastlanmıştır (Yıldırım 1984-1985: 55-58).

Eğimliolu tarafından yapılan bir araştırmada, tam öğrenme yöntemi ile birlikte kullanılan etkinleştirilmiş materyalin tam öğrenme yöntemindeki başarı düzeyinden daha fazla olmasını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre tam öğrenme yönteminin uygulandığı grubun başarı düzeyinin, geleneksel öğretim yapıldığı grubun başarısından 0.01 düzeyinde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Tam öğrenme yöntemi ile birlikte, etkinleştirilmiş materyalin kullanıldığı grubun başarısı ise tam öğrenme grubundan 0.05 düzeyinde daha anlamlı çıkmıştır (Eğimliolu 1985).

Eldeki araştırmada izlenen yaklaşım, yukarıda sözü edilen araştırmalarda izlenen yaklaşımlardan farklıdır. Orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan bir kurumdaki (Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki) öğretim elemanlarının, öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı değişkenlerine derslerinde ne derecede

yer verdikleri ve sözkonusu değişkenleri öğretim-öğrenme sürecinde kullanırlarken aralarında anlamlı farklar olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

Araştırmada, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanları arasında, ipucu (işaret ve açıklamalar), pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı değişkenlerine, öğretme-öğrenme sürecinde yer verme bakımından anlamlı farklar bulunup bulunmadığını saptamak ve sözkonusu değişkenlere ne düzeyde yer verdiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel (sürvey) yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde derse giren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Fakültede 1 Profesör, 9 Doçent, 10 Yardımcı Doçent, 31 Öğretim Görevlisi, 11 Okutman ve 11 Araştırma Görevlisi olmak üzere toplam 73 öğretim elemanı bulunmaktadır. Bu öğretim elemanlarının 35'i Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Anabilim Dalı Başkanlıkları), 12'si Sosyal Bilimler (Tarih ve Coğrafya Anabilim Dalı Başkanlıkları), 8'i Türk Dili ve Edebiyatı, 5'i Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmaktadır. Ayrıca, Ortak dersler grubunda (Atatürk İlke ve İnkılapları, Türk Dili ve Yabancı Dil) 11 öğretim elemanı bulunmaktadır.

Araştırmada, öğretim elemanları arasında örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak, Beden Eğitimi dersinde, araştırmada ele alınan değişkenler açısından sınıf içi öğretmen davranışlarının gözlenmesine olanak olmadığından, bu derse giren 4 öğretim elemanı araştırmamanın kapsamına alınmamıştır. Ayrıca, derse girmeyen 9 Araştırma Görevlisi ile derslerinde gözlem yapmaya izin vermeyen 10 öğretim elemanı araştırmamanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma 50 öğretim elemanı üzerinde yapılmıştır.

Tablo 1

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesinde Araştırma Kapsamına
Alınan Öğretim Elemanlarının Ünvanlarına
ve Bölümlere Göre Dağılımı

Öğretim Elemanları	Fen Bil. Bölümü	Sosyal Bil.Böl.	Türk Dili ve Ed.Böl.	Eğitim Bil.Böl.	Ortak Dersler	TOPLAM
Profesör	1					1
Doçent	6			1		7
Yrd.Doc.	4		2	2		8
Öğr. Gör.	15	6	2	2	3	28
Okutman					4	4
Ars. Gör.		1	1			2
TOPLAM	26	7	5	5	7	50

Araştırmacı tarafından gözlem yoluyla toplanan verilerin gerçeğe uygunluğunu saptamada yardımcı olacağı düşüncesiyle gözlem formunda yer alan davranışlar hakkında öğrencilerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu amaçla "Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri" dersini alan öğrencilerden yararlanılmıştır. Çünkü, bu derste öğretim hizme-

tinde yer alan değişkenler ile ilgili davranışların öğren-
cilere kazandırılması amaçlandığından, öğrencilerin kendi-
lerine verilen anket formunu daha doğru bir şekilde yanıtla-
yabilecekleri düşünölmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öğretim
elemanlarını daha iyi tanımaları bakımından, bu amaçla dör-
düncü sınıf öğrencilerinden yararlanılmıştır. Sözü edilen
amaçla yararlanan öğrencilerin 60'ı Fen Bilimleri, 35'i
Sosyal Bilimler, 35'i Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde bu-
lunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ek 1'de verilen gözlem
formu geliştirilmiştir. Gözlem yolu ile elde edilen verile-
rin gerçeğe uygunluğu konusunda bilgi elde etmek amacıyla,
öğrencilere uygulanmak üzere (aynı davranışlardan oluşan)
Ek 2'deki anket formundan yararlanılmıştır. Her iki formda,
öğretim hizmetini oluşturan: ipucu, pekiştireç, dönüt-dü-
zeltme ve öğrenci katılımı değişkenlerini içeren aynı dav-
ranışlar yer almaktadır.

Veri toplama aracını geliştirebilmek için, öğret-
me-öğrenme kuramları ile ilgili araştırma ve yayınlar taran-
mış, "öğrenme"nin sağlanması için öğretmen tarafından gös-
terilmesi gereken sınıf içi davranışlar, Bloom'un öğrenme
modelinde yer alan öğretim hizmetinin öğeleri doğrultusun-
da listelenmiştir.

Buna göre, öğretmen davranışları; dersin başlan-
gıç aşamasında yer verilen "İpucu A", hedef davranışları
kazandırmak amacıyla geliştirme aşamasında, öğretim-öğrenme

süreci boyunca verilen "İpucu B", olumlu davranışların kalıcılığını sağlamak üzere öğrencilere sunulan "Pekiştireç", öğrencilerin eksik ve hatalı yanıtlarını belirleyip düzeltmek üzere kullanılan "Dönüt-Düzeltilme" ve öğrencilerin derse katılımını sağlayan "Öğrenci Katılımı" değişkenleri çerçevesinde gruplanarak listelenmiştir. Bu şekilde 58 davranıştan oluşan gözlem formu, Fakültedeki beş öğretim elemanının dersinde, araştırmacı tarafından denenmiş ve bu yolla gözlem formunun, öğretim elemanlarınca gösterilmesi gereken davranışları kapsama ve gözleme elverişli biçimde ifade etme açılarından geliştirilmesine çalışılmıştır. Daha sonra, 50 öğrenciden oluşan bir gruba, aynı davranışlar anket şeklinde uygulanarak belirlenen davranışların açık seçik ifade edilmesi sağlanmıştır.

Deneme uygulaması sonunda elde edilen bilgilerin ışığında yeniden oluşturulan veri toplama aracının, program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmesine çalışılmış; bu arada, belirlenen davranışların öğretim hizmetinde yer alan hangi öğrenin (değişkenin) kapsamına girdiği de saptanmıştır.

Böylece oluşturularak son şeklini alan veri toplama aracında 40 davranış bulunmaktadır. Bu davranışların 5'i İpucu A, 9'u İpucu B, 7'si Pekiştireç, 7'si Dönüt-Düzeltilme ve 12'si Öğrenci Katılımı ile ilgilidir.

Veri toplama aracındaki davranışlar, gözlemci tarafından, Çok iyi (4), İyi (3), Orta (2), Zayıf (1) ve Hiç (0) şeklinde derecelenmiştir. Analizlerde bu derecelerin sayısal değerleri kullanılmıştır.

Gözlem formunda belirlenen sayısal değerlerden elde edilen aritmetik ortalamalara göre davranışların gösterilme düzeyi; 0.0-0.5'e kadar Gözlenmedi, 0.6-1.5 Zayıf, 1.6-2.5 arası Orta, 2.6-3.5'e kadar İyi ve 3.6-4.0 arası ise Çok iyi olarak nitelendirilmiştir.

Hazırlanan gözlem formu, araştırmacı tarafından U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesinde araştırmamanın kapsamına giren öğretim elemanlarının derslerini gözlemek üzere, 9 Mart 1987 tarihinden itibaren kullanılmaya başlanmış, 1986-1987 öğretim yılı bahar yarıyılı sonuna kadar gözlemlere devam edilmiştir. Daha sonra 1987-1988 öğretim yılı güz yarıyılında tekrar gözlemlere başlanmış ve 20 Kasım 1987 tarihinde gözlemler tamamlanmıştır. Araştırmanın kapsamına giren 50 öğretim elemanının derslerinde değişik zamanlarda üçer kez gözlem yapılmıştır.

Öğretim hizmetinin niteliğinin öğrencilerce nasıl algılandığını belirlemek üzere gözlem formunda belirlenen davranışlar, anket formu haline getirilerek öğrencilere uygulanmış, böylece öğrencilerin; ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı ile ilgili davranışların gösterilmeleri açısından öğretim elemanları hakkında görüşleri alınmıştır. Daha sonra öğrencilerin görüşleri ile araştırmacının gözlemi arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu ilişki gözlem yoluyla elde edilen verilerin gerçeğe yakınlığı konusunda bir kanıt olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin, öğretim elemanlarının sözkonusu davranışları gösterme dereceleri hakkındaki görüşleri (öğretim elemanları beş ayrı grupta toplanarak) alınmıştır.

Bu gruplar şöyledir:

1. Branş derslerine (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Tarih, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı),
 2. Eğitim Bilimlerine,
 3. Türk Diline,
 4. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine,
 5. Yabancı Dile (İngilizce, Fransızca, Almanca)
- giren öğretim elemanları.

Öğrenciler, bu grupların her birindeki tüm öğretim elemanları için ayrı bir anket formu doldurmuşlardır.

Anket formları, araştırmacı tarafından sınıflarda öğrencilere elden dağıtılmış, anketin samimi bir şekilde yanıtlanması için öğrenciler güdülenmiştir.

Araştırmacı tarafından gözlem yolu ile elde edilen verilerin geçerliğini saptamak amacıyla, bu veriler ile öğretim hizmeti hakkındaki öğrencilerden anket yolu ile elde edilen görüşler arasındaki Sperman sıra farkı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Turgut 1984: 218).

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)} \quad (1)$$

Öğretim hizmetinde yer alan değişkenler açısından Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde bulunan:

- a) Fen Bilimleri, b) Sosyal Bilimler, c) Türk Dili ve Edebiyatı, d) Eğitim Bilimleri Bölümleri ile e) Ortak derslere giren öğretim elemanları hakkında araştırmacının gözlemi

ile öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişki ayrı ayrı hesaplandığında; bu ilişki İpucu A için 0.88, İpucu B için 0.70, Pekiştireç için 0.70, Dönüt-Düzeltilme için 0.70 ve Öğrenci Katılımı için 0.58'dir.

Verilerin Analizi

Her bir öğretim elemanı için yapılan üç ayrı gözlemden elde edilen puanların aritmetik ortalaması bulunmuştur. Değişkenlerin kapsamına giren davranışlardan elde edilen puanlar (yukarıda sözü edilen aritmetik ortalamalar) toplanarak her bir öğretim elemanının İpucu A, İpucu B, Pekiştireç, Dönüt-Düzeltilme ve Öğrenci Katılımı puanları hesaplanmıştır.

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerine yanıt aranırken ikiden fazla grup karşılaştırıldığından tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. F testi sonucunda anlamlı ilişki bulunduğunda, bu ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerine yanıt aranırken ikili karşılaştırma yapıldığından bağımsız t testine başvurulmuştur. Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Akhun 1978: 16).

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{SH_f} \quad (2)$$

$$SH_f = SS \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}} \quad (3)$$

$$SS = \sqrt{\frac{\sum (x_1 - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_2 - \bar{x}_2)^2}{(N_1 - 1) + (N_2 - 1)}} \quad (4)$$

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, Fakülte-
deki öğretim elemanlarının öğretim hizmetini oluşturan de-
ğişkenlerdeki davranışları ne düzeyde gösterdiklerinin sap-
tanmasına çalışılmıştır. Bunun için, gözlem formundaki her
bir davranıştan öğretim elemanlarının aldıkları puanların
aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve tablolar halinde ve-
rilmiştir. Tablolarda, davranışlardan alınan puanlar büyük-
ten küçüğe doğru sıralanarak, davranışın diğerleri arasında-
ki gösterilme derecesi ortaya konulmuştur. Ayrıca, bir de-
ğişkenle ilgili tüm davranışların ortalaması da belirtilmiş-
tir.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde Fakültede-
ki Bölümlerde öğretim hizmetini oluşturan değişkenlerin ne
ölçüde sağlandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu alt prob-
lemin çözümü için Fakültenin bölümlerindeki öğretim eleman-
larının her bir değişkenle ilgili puanların aritmetik orta-
laması ve standart sapması hesaplanarak Tablo 63'de veril-
miştir. Ayrıca elde edilen veriler grafik ile gösterilmiş-
tir (Bak. Şekil 1, s:113).

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu araştırmada, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanları arasında, a) derslerinde öğretim hizmetini oluşturan davranışlara yer verme bakımından anlamlı farklar bulunup bulunmadığı ve b) bu davranışların ne derecede gösterilmekte olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

Öğretim hizmeti; İpucu A, İpucu B, Pekistireç, Dönüt-Düzeltilme ve Öğrenci Katılımı değişkenleri çerçevesinde ele alınmıştır.

Bu bölümde, yöntemde açıklanan teknikler doğrultusunda veriler toplanarak analiz edilmiş, alt problemler doğrultusunda düzenlenerek açıklanmıştır.

Alt problem 1: Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde bulunan: a) Fen Bilimleri, b) Sosyal Bilimler, c) Türk Dili ve Edebiyatı, d) Eğitim Bilimleri Bölümleri ile e) Ortak derslere giren öğretim elemanları arasında, öğretim hizmeti açısından anlamlı farklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için aşağıdaki yol izlenmiştir. Öncelikle, öğretim elemanlarının, öğretim hizmetini meydana getiren değişkenlerin her biriyle ilgili puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Her bir değişken için bölümler arasında anlamlı düzeyde farklılığın bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde bulunan bölümler ile ortak derslere girmekte olan öğre-

tim elemanlarının İpucu A değişkeninden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de, bu ortalamalar ile ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu A Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölümler	n	$\bar{X}$	s
Fen Bilimleri	26	12.3	1.92
Sosyal Bilimler	7	12.3	2.69
Türk Dili ve Edebiyatı	5	12.6	2.84
Eğitim Bilimleri	5	15.7	1.30
Ortak Dersler	7	11.8	2.12

Tablo 3

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu A Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	55.5	4	13.88	3.09	$<.05$
Grup içi	202.2	45	4.49		
TOPLAM	257.7	49			

Tablo 3'teki varyans analizi sonucu incelendiğinde anlaşılabacağı üzere, Fakültede bulunan bölümler arasında,

İpucu A değişkeni açısından 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları ise Tablo 4'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin
İpucu A Değişkeni Ortalamaları Arasındaki
Farklarla İlgili "t" Değerleri

Karşılaştırılan Bölümler	Sosyal Bilim.	Türk D. ve Ed.	Eğitim Bilim.	Ortak Dersler
Fen Bilimleri	0.00	0.29	3.28 ^{xx}	0.55
Sosyal Bilimler		0.24	2.74 ^x	0.44
Türk Dili ve Edebiyatı			2.31 ^x	0.64
Eğitim Bilimleri				3.14 ^x
^x p < .05 ^{xx} p < .01				

Tablo 4 incelendiğinde, Tablo 3'teki anlamlı farkın Eğitim Bilimleri Bölümünün, diğer bölümlerle arasındaki farklardan ileri geldiği anlaşılmaktadır. Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim elemanları lehine, Fen Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarıyla 0.01 düzeyinde, Sosyal Bilimler, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Ortak Derslere giren öğretim elemanlarıyla 0.05 düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer bölümlerin birbiriyle aralarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu durumda, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının, dersin başlangıç aşamasında yer verilen İpucu A değişkenini oluşturan

davranışlara, diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarına göre daha fazla yer verdikleri anlaşılmaktadır.

Fakültede bulunan bölümler ile ortak derslere giren öğretim elemanlarının, İpucu B değişkeni ile ilgili puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'te, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 5

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu B Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölümler	n	$\bar{X}$	s
Fen Bilimleri	26	24.3	3.27
Sosyal Bilimler	7	21.7	5.58
Türk Dili ve Edebiyatı	5	24.5	5.97
Eğitim Bilimleri	5	28.1	2.06
Ortak Dersler	7	22.3	4.49

Tablo 6

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin İpucu B Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KD	F	p
Gruplar Arası	143.9	4	35.98	2.21	$> .05$
Grup içi	734.0	45	16.31		
TOPLAM	877.9	49			

Tablo 6'daki varyans analizi sonucundan anlaşılacağı gibi, İpucu B değişkeni açısından, Fakülte'deki bölümler arasında fark bulunduğunu gösteren bir kanıt yoktur.

Öğretim elemanlarının Pekiştireç değişkeni ile ilgili puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 7'de, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları ise Tablo 8'de belirtildiği gibidir.

Tablo 7

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Pekiştireç Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölümler	n	$\bar{X}$	s
Fen Bilimleri	26	14.9	2.88
Sosyal Bilimler	7	14.3	4.58
Türk Dili ve Edebiyatı	5	15.2	3.86
Eğitim Bilimleri	5	20.1	1.86
Ortak Dersler	7	14.5	2.57

Tablo 8

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Pekiştireç Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	130.4	4	32.60	3.29	$<.05$
Grup içi	446.3	45	9.92		
TOPLAM	576.7	49			

Tablo 8'deki varyans analizi sonucu incelendiğinde görüleceği gibi, pekiştireç değişkeni açısından Fakülte-
deki bölümler arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık
bulunmaktadır. Bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu
saptamak üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 9'da veril-
miştir.

Tablo 9

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin
Pekiştireç Değişkeni Ortalamaları Arasındaki
Farklarla İlgili "t" Değerleri

Karşılaştırılan Bölümler	Sosyal Bilim.	Türk D. ve Ed.	Eğitim Bilim.	Ortak Dersler
Fen Bilimleri	0.45	0.20	3.38 ^{xx}	0.30
Sosyal Bilimler		0.49	3.14 ^x	0.12
Türk Dili ve Edebiyatı			2.46 ^x	0.38
Eğitim Bilimleri				3.04 ^x

^xp < .05 ^{xx}p < .01

Tablo 9 incelendiğinde, Tablo 8'deki anlamlı farkın, Eğitim Bilimleri Bölümünün diğer bütün bölümler ile arasındaki farklardan ileri geldiği görülmektedir. Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim elemanları lehine Fen Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarıyla 0.01 düzeyinde, Sosyal Bilimleri, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Ortak Derslere giren öğretim elemanlarıyla 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Eğitim Bilimleri Bölümünün dışındaki diğer bölümlerin birbiriyle arasında anlamlı fark bulun-

mamaktadır. Bu durumda, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının pekiştireç değişkenini oluşturan davranışları öğretme-öğrenme sürecinde daha çok kullandıkları anlaşılmaktadır.

Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından Fakülte'deki Bölümler ve Ortak Derslere giren öğretim elemanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; öğretim elemanlarının Dönüt-Düzeltilme değişkeni ile ilgili puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 10'da, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları ise Tablo 11'de belirtildiği gibidir.

Tablo 10

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Dönüt-Düzeltilme Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölümler	n	$\bar{X}$	s
Fen Bilimleri	26	17.9	2.68
Sosyal Bilimler	7	15.2	4.59
Türk Dili ve Edebiyatı	5	18.5	3.81
Eğitim Bilimleri	5	20.5	1.81
Ortak Dersler	7	17.1	2.72

Tablo 11

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	89.2	4	22.30	2.41	$>.05$
Grup içi	415.8	45	9.24		
TOPLAM	505.0	49			

Tablo 11'deki varyans analizi sonucundan anlaşılabacağı üzere, Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından, Fakülte-deki bölümler arasında anlamlı fark bulunduğunu gösteren kanıt yoktur.

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından durum incelendiğinde öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 12'de, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları da Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Öğrenci Katılımı Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölümler	n	$\bar{X}$	s
Fen Bilimleri	26	29.9	4.11
Sosyal Bilimler	7	28.3	8.07
Türk Dili ve Edebiyatı	5	30.9	6.79
Eğitim Bilimleri	5	37.5	1.91
Ortak Dersler	7	29.1	5.21

Tablo 13

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Öğrenci Katılımı Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	302.8	4	75.70	2.90	$< .05$
Grup içi	1175.5	45	26.12		
TOPLAM	1478.3	49			

Tablo 13'teki varyans analizi sonucundan da anlaşılacağı üzere, öğrenci katılımı değişkeni açısından Ulu-
dağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki bölümler
arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Bu far-
kın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla ya-
pılan t testi sonuçları Tablo 14'te görüldüğü gibidir.

Tablo 14

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Öğrenci Katılımı Değişkeni Ortalamaları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri

Karşılaştırılan Bölümler	Sosyal Bilim.	Türk D. ve Ed.	Eğitim Bilim.	Ortak Dersler
Fen Bilimleri	0.74	0.40	3.04 ^{xx}	0.37
Sosyal Bilimler		0.87	3.07 ^x	0.29
Türk Dili ve Edebiyatı			2.04	0.60
Eğitim Bilimleri				2.81 ^x

^xp<.05

^{xx}p<.01

Tablo 14 incelendiğinde, Tablo 13'teki anlamlı farkın, Eğitim Bilimleri Bölümünün Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü hariç diğer bölümler ile arasındaki farklardan ileri geldiği anlaşılmaktadır. Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları lehine, Fen Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarıyla 0.01 düzeyinde, Sosyal Bilimler ve Ortak Derslere giren öğretim elemanlarıyla 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Eğitim Bilimlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü arasında ve diğer bölümler birbiriyle karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Bu verilere dayalı olarak, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının; Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Ortak Derslere giren öğretim elemanlarına göre Öğrenci Katılımı değişkenini oluşturan davranışları, öğretme-öğrenme sürecinde daha çok göstermekte oldukları söylenebilir.

Alt problem 2: Değişik yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretim elemanları arasında, öğretim hizmeti açısından anlamlı farklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için birinci alt probleme benzer bir yol izlenmiştir. Fakültedeki öğretim elemanlarının mezuniyet yerleri: a) Fen ve Edebiyat Fakültesi, b) Yüksek Öğretmen Okulu, c) Eğitim Fakültesi ve d) Eğitim Enstitüsü olanlar bir araya getirilmek üzere dört grupta toplanmıştır.

Mezuniyet yerlerine göre öğretim elemanlarının öğretim hizmetini meydana getiren değişkenlerle ilgili puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıca, her bir değişken için ayrı ayrı, mezuniyet yerleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilerek incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının mezuniyet yerlerine göre İpucu A değişkeninden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 15'te, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mezuniyet Yerleri	n	$\bar{X}$	s
Yüksek Öğretmen Okulu	19	12.1	2.07
Edebiyat ve Fen Fakültesi	21	12.9	2.01
Eğitim Fakültesi	5	15.3	2.17
Eğitim Enstitüsü	5	11.1	2.54

Tablo 16

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KD	F	p
Gruplar Arası	55.1	3	18.37	4.16	$<.05$
Grup içi	202.7	46	4.41		
TOPLAM	257.8	49			

Tablo 16'daki varyans analizi sonucundan anlaşılacağı üzere, değişik yerlerden mezun olan öğretim elemanları arasında İpucu A değişkeni açısından 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farkın hangi okul mezunları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni Ortalamaları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri

Mezuniyet Yerleri	Edebiyat Fen Fak.	Eğitim Fak.	Eğitim Enst.
Yüksek Öğretmen Okulu	1.16	3.05 ^{xx}	0.98
Edebiyat ve Fen Fak.		2.34 ^x	1.73
Eğitim Fakültesi			3.21 ^x

^x $p < .05$

^{xx} $p < .01$

Tablo 17 incelendiğinde, Tablo 16'daki anlamlı farkın Eğitim Fakültesi mezunlarının, diğer okullardan mezun olanlarla arasındaki farklardan ileri geldiği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretim elemanlarının, Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarından 0.01 düzeyinde, Edebiyat ve Fen Fakültesi ile Eğitim Enstitüsü mezunlarından 0.05 düzeyinde anlamlı fark gösterdiği anlaşılmaktadır. Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü ve Edebiyat-Fen Fakültesi mezunları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Bu bulgulara dayalı olarak, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanlarının, İpucu A değişkeni içindeki davranışları; Yüksek Öğretmen Okulu, Edebiyat ve Fen Fakültesi ile Eğitim Enstitüsü mezunlarından daha çok gösterdikleri söylenebilir.

İpucu B değişkeni açısından, değişik okullardan mezun olan öğretim elemanlarının aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 18'de verilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları ise Tablo 19'da görüldüğü gibidir.

Tablo 18

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının İpucu B Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mezuniyet Yerleri	n	$\bar{X}$	s
Yüksek Öğretmen Okulu	19	24.2	3.97
Edebiyat ve Fen Fakültesi	21	23.8	3.86
Eğitim Fakültesi	5	27.8	2.55
Eğitim Enstitüsü	5	20.6	5.90

Tablo 19

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının İpucu B Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	129.8	3	43.27	2.66	> .05
Grup içi	748.1	46	16.26		
TOPLAM	877.9	49			

Tablo 19'da görüldüğü gibi, değişik okullardan mezun olan öğretim elemanları arasında, İpucu B değişkeni açısından, fark bulunduğunu gösteren bir kanıt yoktur.

Mezuniyet yerlerine göre öğretim elemanlarının Pekiştireç değişkeni ile ilgili puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 20'de, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 20

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının Pekiştireç Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mezuniyet Yerleri	n	$\bar{X}$	s
Yüksek Öğretmen Okulu	19	14.6	3.16
Edebiyat ve Fen Fakültesi	21	15.4	3.20
Eğitim Fakültesi	5	19.7	2.82
Eğitim Enstitüsü	5	13.3	2.99

Tablo 21

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının Pekiştireç Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	125.6	3	41.87	4.27	<.01
Grup içi	451.1	46	9.81		
TOPLAM	576.7	49			

Tablo 21'deki varyans analizi sonucu incelendiğinde görüleceği gibi, Pekiştireç değişkeni açısından değişik yerlerden mezun olan öğretim elemanları arasında 0.01 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farkın hangi okullardan mezun olanlar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının Pekiştireç Değişkeni Ortalamaları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri

Mezuniyet Yerleri	Edebiyat Fen Fak.	Eğitim Fak.	Eğitim Enst.
Yüksek Öğretmen Okulu	0.81	3.24 ^{xx}	0.82
Edebiyat ve Fen Fakültesi		2.76 ^x	1.35
Eğitim Fakültesi			3.23 ^x

^xp < .05

^{xx}p < .01

Tablo 22 incelendiğinde, Tablo 21'deki anlamlı farkın Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanlarının, diğer okullardan mezun olanlar ile aralarındaki farklardan ileri geldiği anlaşılmaktadır. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretim elemanları lehine; Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarıyla 0.01 düzeyinde, Edebiyat ve Fen Fakültesi ile Eğitim Enstitüsü mezunlarıyla 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yüksek Öğretmen Okulu, Edebiyat-Fen Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Bu durumda, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanlarının, Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü ve Edebiyat-Fen Fakültesinden mezun olan öğretim elemanlarına göre, Pekiştireç değişkeni içinde yer alan davranışları öğretme-öğrenme sürecinde daha çok kullandıkları anlaşılmaktadır.

Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından, değişik okul-

lardan mezun olan  ğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 23'te verilmiştir. Ortalamalar arasındaki varyans analizi sonuçları ise Tablo 24'te görüldüğü gibidir.

Tablo 23

Değişik Yerlerden Mezun Olan  ğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltme Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Mezuniyet Yerleri	n	$\bar{X}$	s
Yüksek �ğretmen Okulu	19	17.9	2.86
Edebiyat ve Fen Fakültesi	21	17.4	3.27
Eğitim Fakültesi	5	20.4	1.95
Eğitim Enstitüsü	5	15.7	4.15

Tablo 24

Değişik Yerlerden Mezun Olan  ğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltme Değişkeni  lç leri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	60.2	3	20.07	2.08	$> .05$
Grup içi	444.9	46	9.67		
TOPLAM	505.1	49			

Tablo 24'teki varyans analizi sonucundan da anlaşılabileceğ  gibi Dönüt-Düzeltme değişkeni açısından değişik

okullardan mezun olan ğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından değişik okullardan mezun olan ğretim elemanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelendiğinde, elde edilen bulgular aşağıda bildirildiği gibidir. Öğrenci katılımı değişkeni ile ilgili puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 25'te, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları ise Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 25

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Mezuniyet Yerleri	n	$\bar{X}$	s
Yüksek Öğretmen Okulu	19	29.4	4.70
Edebiyat ve Fen Fakültesi	21	31.0	5.01
Eğitim Fakültesi	5	36.2	4.43
Eğitim Enstitüsü	5	25.8	7.04

Tablo 26

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	301.6	3	100.53	3.93	$<.05$
Grup içi	1175.5	46	25.55		
TOPLAM	1477.1	49			

Tablo 26'daki varyans analizi sonucunda görüldüğü gibi değişik okullardan mezun olan öğretim elemanları arasında öğrenci katılımı değişkeni açısından 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farkın hangi okullardan mezun olanlar arasında olduğunu saptamak üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 27'de görüldüğü gibidir.

Tablo 27

Değişik Yerlerden Mezun Olan Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Ortalamaları Arasındaki Farklarla İlgili "t" Değerleri

Mezuniyet Yerleri	Edebiyat Fen Fak.	Eğitim Fak.	Eğitim Enst.
Yüksek Öğretmen Okulu	1.00	2.68 ^x	1.42
Edebiyat ve Fen Fakültesi		2.07 ^x	2.07 ^x
Eğitim Fakültesi			3.25 ^x

^xp<.05

Tablo 27 incelendiğinde, Tablo 26'daki anlamlı farkın Eğitim Fakültesi mezunlarının diğer okullardan mezun olanlarla; Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunlarının, Eğitim Enstitüsünden mezun olanlarla aralarındaki farklılıklardan ileri geldiği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanları lehine, Yüksek Öğretmen Okulu, Edebiyat-Fen Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunlarıyla 0.05 düzeyinde aralarında anlamlı fark bulunmaktadır. Aynı şekilde, Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunları lehine Eğitim Enstitüsü mezunlarıyla 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Yüksek Öğretmen Okulu ile Edebiyat-Fen Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü çıkışlıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Bu bulgulara dayalı olarak, öğretme-öğrenme sürecinde, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretim elemanlarının, Öğrenci Katılımı ile ilgili davranışları; Yüksek Öğretmen Okulu, Edebiyat-Fen Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunlarından daha çok yer verdikleri söylenebilir. Aynı şekilde, Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunları da bu tür davranışları, Eğitim Enstitüsü mezunlarından daha çok göstermektedirler.

Alt problem 3: Öğretim elemanlarının kıdemlerine göre aralarında, öğretim hizmeti açısından anlamlı farklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için bundan önceki birinci ve ikinci alt problemlerdekine benzer bir yol izlenmiştir. Öğretim elemanlarının kıdemleri: a) 10 yıl ve daha az, b) 11-15 yıl, c) 16-20 yıl ve d) 21 yıl ve daha fazla olanlar bir araya getirilerek dört gruba ayrılmıştır. Belirlenen kıdemlerdeki öğretim elemanlarının, öğretim hizmetini

oluşturan değişkenlerle ilgili puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra her bir değişken için değişik kıdemlerdeki öğretim elemanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak üzere tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Kıdemlerine göre öğretim elemanlarının İpucu A değişkeni ile ilgili puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 28'de, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları ise Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 28

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının İpucu A
Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama
ve Standart Sapmaları

Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	s
10 yıl ve daha az	10	13.1	2.30
11-15 yıl	14	12.8	2.62
16-20 yıl	17	12.2	1.97
21 yıl ve daha fazla	9	12.8	2.56

Tablo 29

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının İpucu A
Değişkeni Ölçüleri ile İlgili
Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KÖ	F	p
Gruplar Arası	6.4	3	2.13	0.39	$>.05$
Grup içi	251.4	46	5.46		
TOPLAM	257.8	49			

Tablo 29'daki varyans analizi sonucunda görüldüğü gibi değişik kıdemlerdeki öğretim elemanları arasında, İpucu A değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamaktadır.

İpucu B değişkeni açısından, değişik kıdemlerdeki öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 30'da görüldüğü gibidir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları ise Tablo 31'te verilmiştir.

Tablo 30

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının İpucu B
Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama
ve Standart Sapmaları

Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	s
10 yıl ve daha az	10	23.4	4.37
11-15 yıl	14	24.7	4.41
16-20 yıl	17	23.9	4.07
21 yıl ve daha fazla	9	24.1	4.70

Tablo 31

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının İpucu B
Değişkeni Ölçüleri ile İlgili
Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	10.5	3	3.50	0.18	$>.05$
Grup içi	867.4	46	18.86		
TOPLAM	877.9	49			

Tablo 31'de yer verilen İpucu B değişkeni ile ilgili varyans analizi sonucundan da anlaşılabacağı gibi, değişik kıdemlerdeki öğretim elemanları arasında fark bulunduğunu gösteren bir kanıt yoktur.

Pekiştireç değişkeni açısından, değişik kıdemlerdeki öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 32'de, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonuçları ise Tablo 33'te görüldüğü gibidir.

Tablo 32

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Pekİştireç
Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama
ve Standart Sapmaları

Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	s
10 yıl ve daha az	10	15.6	4.07
11-15 yıl	14	15.4	3.62
16-20 yıl	17	14.8	2.99
21 yıl ve daha fazla	9	15.9	3.63

Tablo 33

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Pekİştireç
Değişkeni Ölçüleri ile İlgili
Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	8.1	3	2.70	0.16	>.05
Grup içi	568.7	46	12.36		
TOPLAM	576.8	49			

Tablo 33'teki varyans analizi sonucundan anlaşılacağı üzere, değişik kıdemlerdeki öğretim elemanları arasında Pekİştireç değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamaktadır.

Dönüt-Düzeltilme değişkenine göre, değişik kıdemlerdeki öğretim elemanlarının kıdem durumu incelendiğinde, elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

rı Tablo 34'te verilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonucu ise Tablo 35'te görüldüğü gibidir.

Tablo 34

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	s
10 yıl ve daha az	10	17.2	3.75
11-15 yıl	14	17.7	3.63
16-20 yıl	17	17.6	2.78
21 yıl ve daha fazla	9	18.6	3.02

Tablo 35

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	K0	F	p
Gruplar Arası	10.4	3	3.47	0.32	$>.05$
Grup içi	494.7	46	10.75		
TOPLAM	505.1	49			

Tablo 35'deki varyans analizi sonucundan anlaşılabacağı üzere, Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından değişik kıdemlerdeki öğretim elemanları arasında anlamlı fark bu-

lunduğunu gösteren bir kanıt yoktur.

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından değişik kıdemlerdeki öğretim elemanlarının durumu ile ilgili puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 36'da, bu ortalamalar arasındaki farklarla ilgili varyans analizi sonucu da Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 36

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	s
10 yıl ve daha az	10	30.5	6.42
11-15 yıl	14	31.0	6.09
16-20 yıl	17	29.2	4.26
21 yıl ve daha fazla	9	31.7	6.02

Tablo 37

Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Ölçüleri ile İlgili Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	44.0	3	14.67	0.47	>.05
Grup içi	1434.2	46	31.18		
TOPLAM	1478.2	49			

Tablo 37'deki varyans analizi sonucu incelendiğinde anlaşılabacağı üzere, değişik kıdemlerdeki öğretim elemanları arasında öğrenci katılımı değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamaktadır.

Alt problem 4: Öğretim Üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında, öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı farklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için öğretim Üyeleri ve öğretim yardımcılarının, öğretim hizmetini oluşturan değişkenlerle ilgili puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, her bir değişkenle ilgili ortalamalar t testi ile test edilmiştir.

İpucu A değişkeni açısından öğretim Üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında, anlamlı fark bulunup bulunmadığına ilişkin veriler Tablo 38'de görüldüğü gibidir.

Tablo 38

Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının İpucu A Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Akademik Ünvanı	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğretim Üyeleri	16	13.69	2.10	2.31	<.05
Öğretim Yardımcıları	34	12.15	2.24		

Tablo 38 incelendiğinde görüleceği gibi öğretim Üyeleri lehine İpucu A değişkeni açısından 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Bu bulguya dayalı olarak, öğretme-öğrenme sürecinde, dersin giriş aşamasında yer verilen İpucu A değişkeni ile ilgili davranışları öğretim Üyelerinin, öğre-

tim yardımcılarında daha çok gösterdikleri söylenebilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde, dersin geliştirme aşamasında yer verilen İpucu B değişkeni açısından öğretim üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin verilere Tablo 39'da yer verilmiştir.

Tablo 39

Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının İpucu B Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Akademik Ünvanı	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğretim Üyeleri	16	26.49	2.83	3.05	<.01
Öğretim Yardımcıları	34	22.87	4.32		

Tablo 39'da görüldüğü gibi, İpucu B değişkeni açısından öğretim üyeleri lehine 0.01 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda, öğretme-öğrenme sürecinde, dersin geliştirme aşamasında yer verilen İpucu B değişkeni ile ilgili davranışlara, öğretim üyelerinin daha çok yer verdikleri anlaşılmaktadır.

Olumlu davranışların yinelenmesini sağlamak üzere verilen uyarıcılar olan pekiştireçleri, öğretme-öğrenme sürecinde kullanma bakımından öğretim üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında fark olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının Pekİştireç Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Akademik Ünvanı	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğretim Üyeleri	16	17.02	3.20	2.54	<.05
Öğretim Yardımcıları	34	14.51	3.28		

Tablo 40'daki karşılaştırmadan da anlaşılacağı gibi, pekiştireç değişkeni açısından öğretim üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında, öğretim üyeleri lehine 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrencilerin verdiği yanıtların doğru, eksik ya da yanlış olduğunu belirleyip, eksiklikleri ve yanlışları düzeltmek üzere öğretme-öğrenme sürecinde yer verilen dönüt-düzeltilme değişkeni ile ilgili davranışlar bakımından öğretim üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığına ilişkin bilgiler Tablo 41'de görüldüğü gibidir.

Tablo 41

Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Akademik Ünvanı	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğretim Üyeleri	16	19.48	2.02	2.82	<.01
Öğretim Yardımcıları	34	16.91	3.36		

Tablo 41'in incelenmesi sonucunda anlaşılabacağı üzere, dönüt-düzeltilme değişkeni açısından ortalamalar arasında, öğretim üyeleri lehine 0.01 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu görülmektedir.

Öğrenci katılımı değişkeni hakkında, öğretim üyeleri ile öğretim yardımcıları arasındaki farklarla ilgili veriler, Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Öğretim Üyeleri ile Öğretim Yardımcılarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Akademik Ünvanı	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğretim Üyeleri	16	33.37	3.85	2.78	<.01
Öğretim Yardımcıları	34	29.03	5.64		

Tablo 42'de görüldüğü gibi Öğrenci Katılımı değişkeni ile ilgili olarak öğretim üyeleri lehine 0.01 düzeyinde anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır.

Buraya kadar sözü edilen bulgulara dayalı olarak; öğretim üyelerinin öğretim hizmetini oluşturan tüm değişkenlerle ilgili davranışları, öğretim yardımcılarına göre daha çok gösterdikleri söylenebilir.

Alt problem 5: Öğretmenlik formasyonu olan öğretim elemanları ile öğretmenlik formasyonu olmayan öğretim elemanları arasında öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı farklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için dördüncü alt problemdekine benzer bir yol izlenmiştir. Öncelikle, öğretim

hizmetini oluşturan değişkenlerle ilgili puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak üzere her bir değişkenle ilgili ortalamalar ayrı ayrı t testi ile test edilmiştir.

Dersin giriş aşamasında yer verilen İpucu A değişkeni açısından öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları ile öğretmenlik formasyonu olmayan öğretmen elemanları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığına ilişkin bilgiler Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile Olmayan Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmenlik Formasyonu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Olan Öğretim Elemanları	31	12.52	2.43	0.49	> .05
Olmayan Öğretim Elemanları	19	12.84	2.10		

Tablo 43'te görüldüğü gibi öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları ile olmayan öğretmen elemanları arasında İpucu A değişkeninde kapsanan davranışlar açısından anlamlı fark bulunmamaktadır.

İpucu B değişkeni açısından durum incelendiğinde, elde edilen sonuçlar Tablo 44'te görüldüğü gibidir.

Tablo 44

Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile
Olmayan Öğretim Elemanlarının İpucu B Değişkeni
Açısından Karşılaştırılması

Öğretmenlik Formasyonu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Olan Öğretim Elemanları	31	24.12	4.43		
Olmayan Öğretim Elemanları	19	23.88	4.00	0.19	$>.05$

Tablo 44'ün incelenmesi sonucunda anlaşılaçağı üzere, İpucu B değışkeni ile ilgili davranışlar bakımından öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları ile olmayan öğretmen elemanları arasında anlamlı fark bulunduğunu gösteren bir kanıt yoktur.

Pekistireç değışkeni açısından öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları ile olmayanlar karşılaştırıldığında elde edilen bilgiler Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile Olmayan
Öğretim Elemanlarının Pekistireç Değışkeni
Açısından Karşılaştırılması

Öğretmenlik Formasyonu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Olan Öğretim Elemanları	31	15.14	3.64		
Olmayan Öğretim Elemanları	19	15.60	3.14	0.46	$>.05$

Tablo 45'teki karşılaştırmada da, Pekistireç de-

değişkeni açısından öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları ile olmayan öğretmen elemanları arasında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında elde edilen bulgular, Tablo 46'da belirtildiği gibidir.

Tablo 46

Öğretmenlik Formasyonu Olan Öğretim Elemanları ile Olmayan Öğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmenlik Formasyonu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Olan Öğretim Elemanları	31	17.81	3.21	0.21	>.05
Olmayan Öğretim Elemanları	19	17.61	3.29		

Tablo 46'nın incelenmesi sonucunda anlaşılabileceği üzere, Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları ile öğretmenlik formasyonu olmayan öğretmen elemanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları ile olmayan öğretmen elemanları karşılaştırıldığında elde edilen bilgiler Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Öğretmenlik Formasyonu olan Öğretim Elemanları ile Olmayan Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmenlik Formasyonu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Olan Öğretim Elemanları	31	29.97	5.79	0.73	> .05
Olmayan Öğretim Elemanları	19	31.15	5.03		

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından da öğretmenlik formasyonu olan öğretim elemanları ile olmayan öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir.

Alt problem 6: Doğrudan Üniversitede göreve başlayan Öğretim elemanları ile ortaöğretim kurumlarından Üniversiteye geçen Öğretim elemanları arasında öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı farklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için öğretim hizmetini meydana getiren değişkenlerle ilgili puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arasındaki fark t testi ile test edilmiştir.

Tablo 48'de, İpucu A değişkeni açısından doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretim kurumlarından Üniversiteye geçen öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 48

Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları
ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin İpucu A
Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Göreve Başlama Yeri	n	$\bar{X}$	s	t	p
Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayanlar	19	13.60	2.28	2.43	<.05
Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenler	31	12.05	2.13		

Tablo 48 incelendiğinde, İpucu A değişkeni açısından doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları lehine 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

İpucu B değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında elde edilen veriler Tablo 49'daki gibidir.

Tablo 49

Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları
ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin İpucu B
Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Göreve Başlama Yeri	n	$\bar{X}$	s	t	p
Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayanlar	19	25.22	4.41	1.58	>.05
Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenler	31	23.30	4.02		

Tablo 49 incelendiğinde görüleceği gibi doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretimden Üniversiteye geçen öğretim elemanları arasında dersin geliştirme aşamasında yer verilen İpucu B değişkeni açıs-

sından anlamlı fark bulunduğuna ilişkin bir kanıt bulunmamaktadır.

Pekiştireç değişkeni açısından, doğrudan üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretimden Üniversiteye geçenler karşılaştırıldığında elde edilen bilgiler Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin Pekiştireç Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Göreve Başlama Yeri	n	$\bar{X}$	s	t	p
Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayanlar	19	16.63	3.92	2.07	<.05
Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenler	31	14.60	2.98		

Tablo 50'deki karşılaştırmadan da anlaşılacağı üzere, pekiştireç değişkeni açısından doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları lehine 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır.

Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretim kurumlarından Üniversiteye geçen öğretim elemanları karşılaştırıldığında elde edilen bilgiler Tablo 51'deki gibidir.

Tablo 51

Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları
ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin Dönüt-
Düzeltilme Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Göreve Başlama Yeri	n	$\bar{X}$	s	t	p
Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayanlar	19	19.12	4.46		
Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenler	31	17.18	2.88	1.87	$>.05$

Tablo 51'den anlaşılacağı gibi doğrudan üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretimden üniversiteye geçen öğretim elemanları arasında dönüt-düzeltilme değişkeni açısından fark bulunduğu ilişkin bir kanıt bulunmamaktadır.

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından doğrudan üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretimden üniversiteye geçen öğretim elemanları karşılaştırıldığında elde edilen bilgiler Tablo 52'deki gibidir.

Tablo 52

Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayan Öğretim Elemanları
ile Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenlerin Öğrenci
Katılımı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Göreve Başlama Yeri	n	$\bar{X}$	s	t	p
Doğrudan Üniversitede Göreve Başlayanlar	19	32.36	5.68		
Ortaöğretimden Üniversiteye Geçenler	31	29.23	5.11	2.02	$<.05$

Tablo 52'den anlaşılabacağı gibi öğrenci katılımı değişkeni açısından da, doğrudan üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları lehine 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Alt problem 7: Kadın ve erkek öğretim elemanları arasında öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı farklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerdekine benzer yol izlenmiştir. Şöyleki: Her bir değişkenle ilgili puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile test edilmiştir.

Tablo 53'te İpucu A değişkeni açısından kadın öğretim elemanları ile erkek öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 53

Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının İpucu A Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	s	t	p
Kadın	7	12.36	2.48	0.35	>.05
Erkek	43	12.69	2.29		

Tablo 53'te görüldüğü gibi İpucu A değişkeni açısından kadın öğretim elemanları ile erkek öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

İpucu B değişkeni açısından kadın ve erkek öğretim elemanları karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlar Tablo 54'

teki gibidir.

Tablo 54

Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının İpucu B Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	s	t	p
Kadın	7	24.20	2.93	0.11	> .05
Erkek	43	24.00	4.44		

Tablo 54'teki karşılaştırmada görüldüğü gibi kadın öğretim elemanları ile erkek öğretim elemanları arasında İpucu B değişkeni açısından fark bulunduğu ilişkin bir kanıt bulunmamaktadır.

Pekiştireç değişkeni açısından kadın ve erkek öğretim elemanları arasında karşılaştırma yapıldığında elde edilen bilgiler Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının Pekiştireç Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	s	t	p
Kadın	7	15.34	3.31	0.02	> .05
Erkek	43	15.31	3.49		

Tablo 55 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretim elemanları arasında Pekiştireç değişkeni açısından anlamlı

fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Kadın ve erkek öğretmen elemanları arasında, Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında elde edilen bağımsız t testi sonuçları Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 56

Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının Dönüt-Düzeltilme Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	s	t	p
Kadın	7	17.47	3.04	0.23	>.05
Erkek	43	17.77	3.27		

Tablo 56 incelendiğinde görüleceği gibi kadın ve erkek öğretmen elemanları arasında Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından öğretmen elemanlarının cinsiyetine göre karşılaştırma yapıldığında elde edilen veriler Tablo 57'deki gibidir.

Tablo 57

Kadın ve Erkek Öğretim Elemanlarının Öğrenci Katılımı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	s	t	p
Kadın	7	31.08	4.71	0.34	>.05
Erkek	43	30.31	5.65		

Tablo 57 incelendiğinde anlaşılabacağı üzere, Öğrenci Katılımı değişkeni açısından, kadın ve erkek öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunduğuna ilişkin kanıt bulunmamaktadır.

Alt problem 8: Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanları, öğretim hizmetini oluşturan değişkenlerdeki davranışları hangi düzeyde göstermektedirler?

Öğretim hizmetini oluşturan değişkenlerle ilgili davranışların öğretim elemanlarınca gösterilme düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 58-62'de verilmiştir. Tablolarda, değişkenlerin kapsamına giren davranışların her biriyle ilgili puanların aritmetik ortalamaları ile değişkenle ilgili tüm davranışların ortalamasına yer verilmiştir. Tablolarda, değişkenlerin kapsamına giren davranışların, aritmetik ortalaması en büyük olandan en küçük olana doğru sıralanmasına dikkat edilmiştir. Böylece, bir değişkenle ilgili davranışların kendi aralarındaki gösterilme derecesi ortaya konulmuştur. Öğretim hizmetini oluşturan tüm davranışların gösterilme düzeyi, aritmetik ortalamaya göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış olarak Ek 3'te verilmiştir.

Tablo 58'de, dersin başlangıç aşamasında yer verilen İpucu A değişkeni ile ilgili davranışların gösterilme düzeyine ilişkin aritmetik ortalamalar görülmektedir.

Tablo 58

İpucu A Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri

Değişkende Yer Alan Davranışlar	$\bar{X}$
Bir önceki dersi özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurma	2.73
Dersin hedef davranışlarını öğrencilere bildirme	2.60
Derste işlenecek konulara öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmeye istekli hale getirme	2.59
Derste kazandırılacak davranışların yaşamda ne işe yarayacağını, hangi sorunların çözümünde kullanılacağını örneklerle açıklama	2.54
Hedef davranışları öğrencilerin kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme	2.17
Genel Ortalama	2.53

Tablo 58'de görüldüğü gibi, "Bir önceki dersi özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurma" davranışını, öğretim elemanlarının İpucu A değişkeni ile ilgili diğer davranışlara göre daha sık kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu davranışı sırasıyla; "Dersin hedef davranışlarını öğrencilere bildirme", "Derste işlenecek konulara öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmeye istekli hale getirme", "Derste kazandırılacak davranışların yaşamda ne işe yarayacağını, hangi sorunların çözümünde kullanılacağını örneklerle açıklama" davranışları izlemektedir. İpucu A değişkeni ile ilgili olarak en az gösterilen davranış ise "Hedef davranışları öğrencilerin kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme" olduğu görülmektedir.

Dersin geliştirme aşamasında yer verilen İpucu B değişkeni ile ilgili davranışların aritmetik ortalamaları Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59

İpucu B Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri

Değişkende Yer Alan Davranışlar	$\bar{X}$
Ses tonunu kontrollü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme	2.87
Türkçe'yi düzgün, akıcı ve kuralına uygun şekilde konuşma	2.87
Karmaşık, soyut kavramları açıklamadan önce pratik ve somut örnekler verme	2.85
Jest, mimik ve vücut hareketlerini gereği gibi yapma	2.72
Soru sorduğunda öğrencilere yeterli düşünme zamanı bırakma	2.67
Derste gerekli olan görsel-işitsel araçları (model, film, yazı tahtası vb.) düzenli kullanma	2.59
Doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere yerinde ve yeterli sayıda ipucu verme	2.50
İpuçlarını, dersin hedef davranışlarına, öğrencilerin kültürel özelliklerine, ilgisine ve zihinsel gelişimine göre ayarlama	2.48
Dersin işlenişi sırasında en uygun öğretim yöntemini seçme ve uygulama	2.39
Genel Ortalama	2.66

Tablo 59'daki davranışlarla ilgili aritmetik ortalamalar incelendiğinde görüldüğü gibi, İpucu B değişkeninin kapsamına giren davranışlar arasında ilk sıraları;

"Ses tonunu kontrollü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme" ile "Tükçe'yi düzgün, akıcı ve kuralına uygun şekilde konuşma" davranışları almaktadır. En son sırayı ise " Dersin işlenişi sırasında en uygun öğretim yöntemini seçme ve uygulama" davranışının aldığı görülmektedir.

Pekiştireç değişkeni kapsamındaki davranışlarla ilgili puanların aritmetik ortalamaları Tablo 60'ta görüldüğü gibidir.

Tablo 60

Pekiştireç Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri

Değişkende Yer Alan Davranışlar	$\bar{X}$
Öğrencilerin sorularına önem vererek işleme koyma	2.79
Eğitim ortamında pekiştireçlere yer verirken; öğrencilerin yaşına, kültürel özelliklerine ve kişiliğine dikkat etme	2.28
Öğrencilerin verdiği doğru yanıtlardan sonra, öğrencileri cesaretlendirme ve derse katılımını sağlamada uygun teknikleri (pekiştireçleri) kullanma	2.12
Hedef davranışlarla ilgili yerinde ve tutarlı soru soran öğrencilere pekiştireç verme	2.09
Hep aynı türde değil de değişik şekilde pekiştireç verme	2.04
Yerinde ve yeterli sayıda pekiştireç verme	2.03
Bilişsel (zihinsel) açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme	1.98
Genel Ortalama	2.19

Tablo 60'ta yer alan Pekiştireç değişkeni ile ilgili davranışlar incelendiğinde ilk sırayı, "Öğrencilerin sorularına önem vererek işleme koyma" davranışının aldığı görülmektedir. Bu davranışı, "Eğitim ortamında pekiştireçlere yer verirken; öğrencilerin yaşına, kültürel özelliklerine ve kişiliğine dikkat etme", "Öğrencilerin verdiği doğru yanıtlardan sonra, öğrencileri cesaretlendirme ve derse katılımını sağlamada uygun teknikleri (pekiştireçleri) kullanma" davranışları izlemektedir. Pekiştireç değişkeni kapsamında yer alan davranışlar arasında en son sırayı "Bilişsel (zihinsel) açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme" davranışının aldığı görülmektedir.

Dönüt-Düzeltilme değişkenini oluşturan davranışlar ile ilgili puanların aritmetik ortalamaları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61'deki Dönüt-Düzeltilme değişkeni kapsamında yer alan davranışlar incelendiğinde görüleceği gibi ilk sırayı, "Öğrencilerin sorduğu sorulara, pratik ve anlaşılır açıklamalar yapma" davranışı almaktadır. Bu davranışı sıra ile "Yanlışları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltme", "Dersi sonuca bağlama, özetleme ve sonraki ders ile bağ kurma", "Öğrencilerin yanıtlarının doğru-yanlış ve eksik yönlerini belirleme" davranışları almaktadır. Dönüt-Düzeltilme değişkeninde yer alan davranışlar arasında en son sırayı "Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini belirleme" davranışının aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 61

Dönüt-Düzeltilme Değişkeni ile İlgili Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri

Değişkende Yer Alan Davranışlar	$\bar{X}$
Öğrencilerin sorduğu sorulara, pratik ve anlaşılır açıklamalar yapma	2.84
Yanlışları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltme	2.64
Dersi sonuca bağlama, özetleme ve sonraki ders ile bağ kurma	2.63
Öğrencilerin yanıtlarının doğru-yanlış ve eksik yönlerini belirleme	2.62
Öğrencilerin verdiği yanıtların doğruluğu ve yanlışlığı üzerinde tartışma açma	2.57
Yanlış ve tutarsız davranışlar karşısında, öğrenciyi değilse, yanlış davranışı hedef alma	2.44
Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini belirleme	2.00
Genel Ortalama	2.53

Öğrenci Katılımı değişkeni kapsamında bulunan davranışlar ile ilgili puanların aritmetik ortalamaları Tablo 62'de görüldüğü gibidir.

Öğrenci Katılımı değişkeni kapsamındaki davranışlar arasında ilk sırayı, "Öğrencilere karşı güleryüzlü, sevecen, hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma" davranışı almaktadır. Bu davranışı sırasıyla, "Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak sınıfı denetim altında tutma", "Sınıfta demokratik, iyi bir öğrenme ortamı oluşturma", "Öğrencileri konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya

Tablo 62

Öğrenci Katılımı Değişkeni ile İlgili Davranışların
Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Düzeyleri

Değişkende Yer Alan Davranışlar	$\bar{X}$
Öğrencilere karşı güleryüzlü, sevecen, hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma	2.94
Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak, sınıfı denetim altında tutma	2.92
Sınıfta demokratik, iyi bir öğrenme ortamı oluşturma	2.83
Öğrencileri, konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendirme	2.62
Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılara eğitim ortamında yer vermeme	2.57
Öğrencilerin öğrendiklerinin başka alana transferini sağlama	2.53
Yanlış ya da eksik yanıtları, öğrencilerin bulmasına fırsat verme	2.48
Dersin sonunda öğrencileri kurtulma duygusundan çok başarı duygusuna kaptırma	2.47
Dersi ilginç ve önemli hale getirip, sınıfta öğrencilerin bıkkınlık ve uyuklamalarını önleme	2.39
Derste sadece bilgi aktadan, bulan, yapan değil; daha çok bulduran, yaptıran ve çözdüren durumda olma	2.35
Değişik öğrencilere söz hakkı verme	2.26
İçe kapanık ve çekingen öğrencilerin derse katılımını sağlamak için yanıtlayabileceği sorular sorma	2.06
Genel Ortalama	2.54

özendirme" gibi davranışların izlediği görülmektedir. En son sırayı ise "İçe kapanık ve çekingen öğrencilerin derse katılımını sağlamak için yanıtlayabileceği sorular sorma" davranışı almaktadır.

Öğretim hizmetini oluşturan tüm davranışların öğretim elemanlarınca ne düzeyde gösterildiği Ek 3'te incelendiğinde, en düşük düzeyde gösterilen davranışın, aritmetik ortalaması $\bar{X}$: 1.98 ile "Bilişsel (zihinsel) açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme" davranışının olduğu anlaşılmaktadır. Bu davranış $\bar{X}$: 2.00 ile "Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini belirleme" izlemektedir.

En üst düzeyde gösterilen davranış ise aritmetik ortalaması $\bar{X}$: 2.94 ile "Öğrencilerine karşı güler yüzlü, sevecen, hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma" davranışdır. Bunu $\bar{X}$: 2.92 ile "Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak, sınıfı denetim altında tutma", $\bar{X}$: 2.87 ile "Ses tonunu kontrolü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme" ve "Türkçe'yi düzgün, akıcı ve kurallına uygun şekilde konuşma" davranışları izlemektedir.

Tablo 58-62 arasında yer alan değişkenlerin kapsamındaki davranışların genel ortalamalarına bakıldığında öğretme-öğrenme sürecinde en az yer verilen değişkenin Pe kiştireç değişkeni olduğu ($\bar{X}$: 2.19) görülmektedir. Bu değişkeni aynı genel ortalama ile ($\bar{X}$: 2.53) İpucu A ve Dönüt-Düzeltilme değişkenleri izlemektedir. Öğretim hizmetindeki değişkenler içerisinde en çok yer verilen değişken ise İpucu B ($\bar{X}$: 2.66) değişkenidir. Bunu Öğrenci Katılımı ($\bar{X}$: 2.54) değişkeni takip etmektedir.

Alt problem 9: Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerde, Öğretim hizmetini oluşturan öğeler ne ölçüde sağlanmaktadır?

Bu alt problemin çözümü için Fakültenin Bölümlerindeki Öğretim elemanlarının her bir değişkenle ilgili puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanarak Tablo 63'te verilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler Şekil 1'de grafik ile gösterilmiştir.

Verilerin incelenmesi sonucunda anlaşılabileceği gibi Eğitim Bilimleri Bölümündeki Öğretim elemanları, Öğretim hizmetindeki değişkenlerin çoğu açısından, diğer bölümlerdeki Öğretim elemanlarına göre değişkenlerin kapsamında yer alan davranışları, Öğretme-Öğrenme sürecinde daha çok göstermekte oldukları söylenebilir.

Tablo 2'deki (s. 62) ortalamalar, davranış sayısına bölündüğünde de görüleceği gibi İpucu A değişkeni açısından, Eğitim Bilimleri Bölümündeki Öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalaması 3.1 iken, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Türk Dili ve Edebiyeti Bölümlerindeki Öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalaması 2.5, Ortak Derslere giren Öğretim elemanlarının ise 2.4'tür. Öğretme-Öğrenme sürecinin başında yer verilen İpucu A değişkeni kapsamındaki davranışları, Eğitim Bilimleri Bölümündeki Öğretim elemanlarının "İyi" derecede, diğer bölümlerdeki Öğretim elemanlarının "Orta" derecede gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 5'teki (s. 64) ortalamalar, davranış sayısına bölündüğünde de görüleceği gibi öğretme-öğrenme süreci boyunca, geliştirme bölümünde verilen İpucu B değişkeni kapsamındaki davranışlarla ilgili ortalamalar, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının 3.1, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Fen Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının 2.7, Ortak Derslere giren öğretim elemanlarının 2.5, Sosyal Bilimler Bölümündeki öğretim elemanlarının ise 2.4 düzeyinde gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 7'deki (s. 65) ortalamalar, davranış sayısına bölünerek, Pekistireç değişkeni açısından durum incelendiğinde; Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının puanları ile ilgili aritmetik ortalamanın 2.9, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Ortak derslere giren öğretim elemanlarının 2.1, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki öğretim elemanlarının ise 2.2 olduğu görülmektedir.

Tablo 10'daki (s. 67) ortalamalar, ilgili davranış sayısına bölünerek öğretim elemanlarının Dönüt-Düzeltilme değişkeni kapsamındaki davranışların ne derecede gösterdikleri incelendiğinde diğer değişkenlerde olduğu gibi burada da Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının bu gruptaki davranışlara da, öğretme-öğrenme sürecinde diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarından daha çok yer verdikleri anlaşılmaktadır. Tablo 63'teki bulgulardan; Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının 2.9, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde-

ki  ğretim elemanlarının 2.6, Fen Bilimlerindekiilerin 2.6, Ortak Derslere girenlerin 2.4 ve Sosyal Bilimler Bölümündeki  ğretim elemanlarının 2.2 olduğu görülmektedir.

Tablo 12'deki (s.69) ortalamalar, ilgili davranış sayısına bölünerek  ğrenci Katılımı açısından durum incelendiğinde, Eğitim Bilimleri Bölümündeki  ğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. ş yleki: Eğitim Bilimleri Bölümündeki  ğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının 3.1, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündekilerin 2.6, Fen Bilimlerindekiilerin 2.5, Sosyal Bilimler ile Ortak Derslere giren  ğretim elemanlarının 2.4 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 63'teki bölümlerde, her bir değişkenin ortalaması toplanarak değişken sayısına bölünmesiyle, bu bölümlerde  ğretim hizmetinin genelde ne düzeyde sağlandığı incelendiğinde; Eğitim Bilimleri Bölümündeki  ğretim elemanlarının,  ğretim hizmetindeki değişkenlere "iyi" derecede ($\bar{X}$: 3.02) yer verdikleri, diğer bölümlerdeki  ğretim elemanlarının ise bunları "orta" derecede gösterdikleri anlaşılmaktadır (Fen Bilimleri $\bar{X}$: 2.46, Sosyal Bilimler $\bar{X}$: 2.32, Türk Dili ve Edebiyatı $\bar{X}$: 2.52, Ortak Derslere giren  ğretim elemanları $\bar{X}$: 2.36).

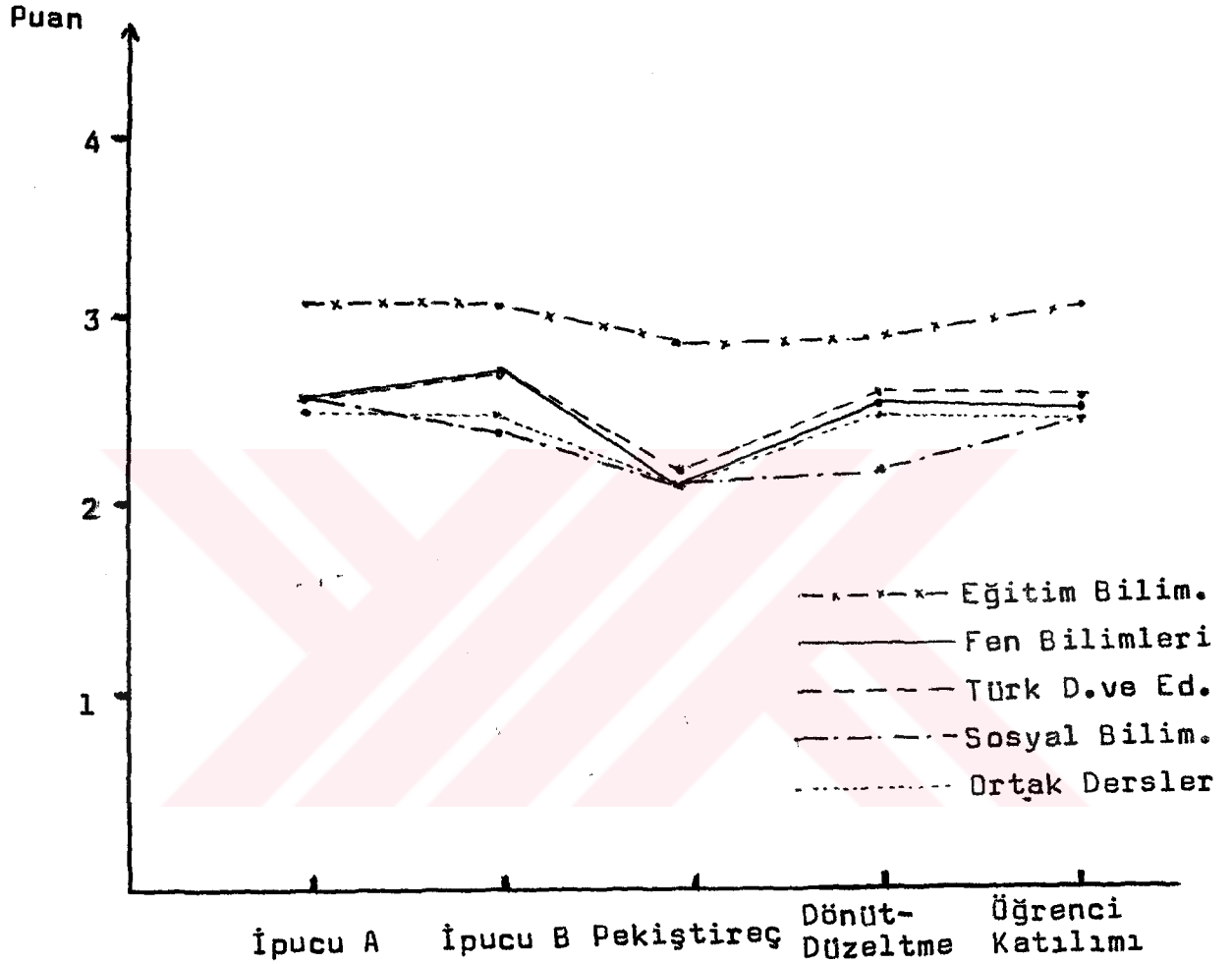
Tablo 63

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin Öğretim Hizmetini Oluşturan Değişkenler ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölümler	Değişkenler	n	$\bar{X}$	s
FEN BİLİMLERİ	İpucu A	5	2.5	0.27
	İpucu B	9	2.7	0.16
	Pekiştireç	7	2.1	0.33
	Dönüt-Düzeltilme	7	2.5	0.27
	Öğrenci Katılımı	12	2.5	0.31
SOSYAL BİLİMLERİ	İpucu A	5	2.5	0.23
	İpucu B	9	2.4	0.28
	Pekiştireç	7	2.1	0.29
	Dönüt-Düzeltilme	7	2.2	0.35
	Öğrenci Katılımı	12	2.4	0.30
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	İpucu A	5	2.5	0.18
	İpucu B	9	2.7	0.20
	Pekiştireç	7	2.2	0.25
	Dönüt-Düzeltilme	7	2.6	0.13
	Öğrenci Katılımı	12	2.6	0.27
EĞİTİM BİLİMLERİ	İpucu A	5	3.1	0.17
	İpucu B	9	3.1	0.23
	Pekiştireç	7	2.9	0.16
	Dönüt-Düzeltilme	7	2.9	0.25
	Öğrenci Katılımı	12	3.1	0.22
ORTAK DERSLER	İpucu A	5	2.4	0.19
	İpucu B	9	2.5	0.32
	Pekiştireç	7	2.1	0.35
	Dönüt-Düzeltilme	7	2.4	0.40
	Öğrenci Katılımı	12	2.4	0.30

Şekil 1

U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerin
Öğretim Hizmetini Oluşturan Değişkenler
ile İlgili Ortalamaları



BÖLÜM IV

YORUM, VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma problemine ilişkin bulgular yorumlanarak genel bir vargıya ulaşılmış ve bu bulgulara dayalı bazı öneriler geliştirilmiştir. Bulgular, alt problemler çerçevesinde ilgili araştırma sonuçlarından da yararlanılarak yorumlanmıştır.

Yorum

Araştırmamanın birinci alt problemi, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde bulunan; a) Fen Bilimleri, b) Sosyal Bilimler, c) Türk Dili ve Edebiyatı, d) Eğitim Bilimleri ile e) Ortak derslere giren öğretim elemanları arasında öğretim hizmeti açısından anlamlı farklar olup olmadığı ile ilgilidir.

Bu alt problemi test edebilmek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuş, varyans analizi sonucunda elde edilen F istatistiği anlamlı bir farka işaret ettiğinde, bunun hangi bölümler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için t testinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, dersin giriş aşamasında yer verilen İpucu A değişkeni açısından Fakülte'deki bölümler arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür (Bak. Tablo 3). Bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan ikili karşılaştırmada, Eğitim bilimleri Bölümünün diğer bölümler ile arasındaki farklardan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Şöyle ki, İpucu A kapsamındaki

davranışları Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları, Fen Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarından 0.01 düzeyinde, Sosyal Bilimler, Türk Dili ve Edebiyatı ve Ortak derslere giren öğretim elemanlarından 0.05 düzeyinde anlamlı olarak daha çok göstermektedirler (Bak. Tablo 4). Eğitim Bilimleri Bölümü dışındaki bölümler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulgulara göre, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının öğrenmeyi kılavuzlama ya da sağlama faaliyeti olan "öğretme"nin düzenlenmesinde, öğretme-öğrenme sürecinin başında yer verilen İpucu A değişkeni kapsamındaki davranışları, diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarına göre daha fazla gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretme-öğrenme süreci boyunca, öğrencinin ihtiyaç duyduğu anda, zamanında ve ihtiyacı karşılayacak biçimde sunulması gereken işaret ve açıklamaları içeren İpucu B değişkeni açısından Bölümler arasında fark olup olmadığı incelenildiğinde, bölümler arasında bu bakımdan anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğretim hizmetini oluşturan öğelerin Fakültedeki bölümlerde ne oranda sağlandığını saptamaya yönelik olan dokuzuncu alt problemde elde edilen bulguların ışığında değerlendirildiğinde görüleceği gibi, İpucu B değişkeni kapsamındaki davranışları, özellikle Fen Bilimleri ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde daha çok kullanmaları (Bak Tablo 63, Şekil 1) bölümler arasındaki anlamlı farkı ortadan kaldırmış olabilir. Bu bulgular, Senemoğlu'nun sı-

nıf-ıçı öğretmen davranışları üzerine yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Senemoğlu'nun araştırmasında da dersin geliştirme ve başlangıç aşamasında yer alan davranışların gösterilme düzeyleri bakımından, geliştirme aşamasındaki davranışların gösterilmesi lehine 0.05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir.

Pekiştireç değişkeni kapsamındaki davranışlar açısından da Fakültedeki bölümler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Bak. Tablo 8). Bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu saptamak üzere yapılan t testi sonucunda, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları lehine diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarıyla aralarında anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim Bilimleri Bölümünün dışındaki diğer bölümler arasında bu bakımdan anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu durumda, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının, öğretme-öğrenme sürecinde, olumlu davranışların görülme sıklığını artırıcı uyarıcılar olan pekiştireçlere diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarından daha fazla yer verdikleri, eldeki bulgulara göre söylenebilir.

Araştırmacının öğretim elemanlarıyla yaptığı görüşmeler sonucunda, Eğitim Bilimleri Bölümü dışındaki öğretim elemanlarının, Fakültedeki öğrencilerin yaş ve olgunluk seviyeleri bakımından pekiştireçlere ihtiyaçlarının olmadığını düşündüklerini; öğrencilerin, öğrenme konusunda kendi kendilerini pekiştirebileceklerinden hareketle derslerinde pekiştireçlere gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları ise öğrenmenin öğrenci-

nin yaşantısı yoluyla gerçekleşebileceğini, bu öğrencilerin öğretmen olacaklarını düşünerek, öğrencilerin ileride öğretmen oldukları zaman pekiştireç değişkenini öğretme-öğrenme sürecinde kullanmalarını sağlamak amacıyla derslerinde daha fazla pekiştirme davranışlarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle pekiştireç değişkeni açısından Eğitim Bilimleri Bölümü ile diğer bölümler arasında anlamlı fark meydana gelmiş olabilir.

Öğrencinin davranışlarının beklenene yakın olup olmaması, eksikliklerinin neler olduğu hakkında öğretmen ile öğrenci arasında bilgi akışı demek olan dönüt ve düzeltme değişkeni açısından Fakültedeki Bölümler arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde, bölümler arasında bu bakımdan fark bulunmadığı görülmüştür (Bak. Tablo 11).

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından durum incelendiğinde, Bölümler arasında bu bakımdan 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonucun hangi bölümler arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda görüldüğü gibi (Bak. Tablo 14) Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının öğrenci katılımını sağlama ile ilgili davranışları Fen Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarından 0.01 düzeyinde, Sosyal Bilgiler Bölümü ve ortak derslere giren öğretim elemanlarından 0.05 düzeyinde anlamlı olmak üzere daha çok gösterdikleri anlaşılmaktadır. Sadece Eğitim Bilimleri ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü arasında bu bakımdan anlamlı fark yoktur. Ayrıca Eğitim Bilimleri Bölümü dışındaki bölümler arasında da anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak,

Eğitim Bilimleri Bölümündeki Öğretim elemanlarının Fen ve Sosyal Bilimler Bölümleri ile Ortak Derslere giren Öğretim elemanlarına göre öğrencilerinin derslere daha aktif bir şekilde katılımını sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Öğrenmelerin gerçekleşmesi büyük oranda öğrencinin derse aktif katılımına bağlıdır. Bu durumun farkında olan Eğitim Bilimleri Bölümündeki Öğretim elemanlarının, derslerde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere ağırlık verme eğiliminde oldukları eldeki verilere göre söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi; değişik yüksek-öğretim kurumlarından mezun olan Öğretim elemanları arasında, Öğretim hizmeti açısından anlamlı farkların olup olmadığı ile ilgilidir. Fakülte'deki Öğretim elemanlarının mezun oldukları okullar: a) Fen ve Edebiyat Fakültesi, b) Yüksek Öğretmen Okulu, c) Eğitim Fakültesi ve d) Eğitim Enstitüsü mezunları olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Bu gruplar arasında fark olup olmadığını saptamak üzere tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda elde edilen F istatistiği anlamlı çıktığında, bu farkın hangi kurumlardan mezun olanlar arasında olduğunu saptamak için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla t testinden yararlanılmıştır.

Bulguların analizi sonucunda, Öğretme-Öğrenme sürecinin başında yer verilen işaret ve açıklamaları içeren İpucu A değişkeni açısından değişik yerlerden mezun olan Öğretim elemanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür (Bak. Tablo 16). Farkın hangi okullar ara-

sında olduğunu belirlemek üzere yapılan t testi sonucunda; bu sonucun, Eğitim Fakültesi mezunlarının diğer okullardan mezun olan öğretim elemanları ile aralarındaki farktan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bir başka deyişle, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretim elemanları İpucu A kapsamındaki davranışları, Yüksek Öğretmen Okulu mezunları ile 0.01 düzeyinde, Edebiyat-Fen Fakültesi ile Eğitim Enstitüsü mezunları ile 0.05 düzeyinde anlamlı olmak üzere daha çok yer verdikleri eldeki verilerden anlaşılmaktadır. Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü ve Edebiyat-Fen Fakültesi mezunları arasında bu bakımdan anlamlı fark bulunmamaktadır (Bak. Tablo 17).

İpucu B değişkeni kapsamındaki davranışlar açısından değişik yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretim elemanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde, aralarında bu bakımdan anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Buna göre, öğretim elemanlarının mezuniyet yerleri, öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencinin ihtiyaç duyduğu anda sunulması gereken işaret ve açıklamaları içeren davranışları göstermeleri konusunda bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğrencilerde olumlu davranışların yinelenmesini sağlamak amacıyla sunulun pekiştireçler açısından değişik yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretim elemanları arasında 0.01 düzeyinde farklar bulunduğu görülmektedir. Bu farkın hangi okul mezunları arasında olduğunu saptamak üzere yapılan t testi sonucunda Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanlarının pekiştireç kapsamındaki davranış-

ları, Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarından 0.01 düzeyinde, Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunları ile Eğitim Enstitüsü mezunlarından 0.05 düzeyinde anlamlı olmak üzere daha çok gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü ve Edebiyat-Fen Fakültesi mezunları arasında bu bakımdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu durumda, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanlarının, öğretim-öğrenme sürecinde, pekiştireç kapsamındaki davranışları; Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü ve Edebiyat-Fen Fakültesi mezunlarından daha çok gösterdikleri söylenebilir.

Dönüt-Düzeltilme değişkeni açısından durum incelendiğinde, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretim elemanlarının mezun oldukları okulların farklı olmasının, dönüt-düzeltilme değişkeni açısından, aralarında her hangi bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğrenci Katılımı değişkeni açısından değişik yerlerden mezun olanlar arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür (Bak. Tablo 26). Bu farkın hangi okul mezunları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, Eğitim Fakültelerinden mezun olanlar ile Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunlarının Eğitim Enstitüsü mezunları ile aralarındaki farklardan ileri geldiği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanları lehine diğer okullardan mezun olan öğretim elemanları ile 0.05 düzeyinde, Edebiyat ve Fen Fa-

kltesi mezunları lehine Eēitim Enstitüsü mezunları ile aynı Şekilde 0.05 düzeyinde aralarında anlamlı fark bulunmaktadırdır. Yüksek ēretmen Okulu ile Edebiyat-Fen Fakültesi ve Eēitim Enstitüsü mezunları arasında fark yoktur.

Bu bulguya dayalı olarak, Eēitim Fakültelerinden mezun olan ēretim elemanlarının Yüksek ēretmen Okulu, Edebiyat-Fen Fakültesi ve Eēitim Enstitüsü mezunlarından daha fazla ērencileri ēretme-ērenme sürecine katmaya ęalıřtıkları söylenebilir. Aynı Şekilde, Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunlarının, Eēitim Enstitüsü mezunlarından daha fazla ērencileri derse katmaya ęalıřtıkları düşülebilir.

Yukarıda ikinci alt problemde yer alan bulgular ile birinci alt problemdeki bulgular arasında büyük bir paralellik bulunmaktadır. Her iki alt problemde de; İpucu A, Pekiştireğ ve ērenci Katılımı deēiřkenleri açısından anlamlı farka rastlanırken, İpucu B ve Dönüt-Düzeltme deēiřkenleri açısından fark bulunmadıēı görülmüştür. Bunun nedeni incelendiēinde, Uludaē Üniversitesi Necatibey Eēitim Fakültesinin Eēitim Bilimleri Bölümünde görevli beş ēretim elemanının dördü, Eēitim Fakültelerinin Eēitim Bilimleri Bölümünden mezun olmuşlardır. Eēitim Bilimleri Bölümünde, ēretim hizmetinin niteliēinin yükseltilmesi ile ilgili gerekli davranışların kazandırılması, bu bölümlerin temel hedeflerinden biri olduēundan, aynı Şekilde Eēitim Bilimleri Bölümünde görevli ēretim elemanları, ēretmen yetiştiren bir fakültede ēretim hizmetinin niteliēi ile ilgili davranışları ērencilere kazandırmaya ęalıřtıklarından, diēer bölüm-

lere göre sözkonusu davranışları öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla yer vermeleri doğaldır. Çünkü bu kişiler eğitim alanının uzmanıdır. Tüm bölümlerde bilgi aktarıcılığının esas alınması nedeniyle İpucu B ve Dönüt-Düzeltilme değişkenleri açısından bölümler ve mezuniyet yerleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu konuda daha güvenilir bilgiler elde etmek için yeni araştırmalara gereksinim vardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, kıdeme göre öğretim elemanları arasında öğretim hizmeti açısından anlamlı derecede fark olup olmadığı ile ilgilidir. Bu alt problemi test edebilmek için bundan önceki birinci ve ikinci alt problemdekine benzer bir yol izlenmiştir. Yani öğretim hizmetinin niteliğinde yer alan değişkenler tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda öğretim hizmetinde yer alan bütün değişkenler (İpucu A, İpucu B, Pekiştireç, Dönüt-Düzeltilme ve Öğrenci Katılımı) açısından kıdeme göre öğretim elemanları arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Bu bulgulara dayalı olarak kıdemin, öğretim hizmetinin niteliğinin yükselmesine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretim üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında, öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı fark bulunup bulunmadığı ile ilgilidir. Bu alt problemin çözümü için öğretim elemanlarının, öğretim hizmeti değişkenleri ile ilgili puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, her bir değişken bağımsız t testi ile test edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, Öğretim Üyeleri lehine İpucu A ve Pekistireç değişkenleri açısından 0.05 düzeyinde, İpucu B, Dönüt-Düzeltilme ve Öğrenci Katılımı Değişkenleri açısından 0.01 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak Öğretim Üyelerinin, Öğretim hizmetinde yer alan davranışları Öğretim yardımcılarına göre daha fazla kullandıkları, Öğretme davranışlarına daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum Öğretim Üyelerinin, kendi uzmanlık alanlarında daha yeterli olmaları, derslerinde işaret ve açıklamalara daha açık ve anlaşılır bir şekilde yer vermeleri, Öğrenci ile Öğretmen arasında daha etkili bir şekilde bilgi ve mesaj alışverişi kurmaları, dolayısıyla Öğrencilerin derse katılımını sağlamaları ile ilgili olabilir. Böyle bir durum, Öğretim hizmetinde yer alan davranışları daha fazla kullanmalarını sağlamış olabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi, Öğretmenlik formasyonu olan Öğretim elemanları ile Öğretmenlik formasyonu olmayan Öğretim elemanları arasında Öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından fark olup olmadığı ile ilgilidir. Bu alt problemin çözümü için dördüncü alt problemde olduğu gibi bağımsız t testinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, tüm değişkenler açısından Öğretmenlik formasyonu olan Öğretim elemanları ile Öğretmenlik formasyonu olmayan Öğretim elemanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulgu ilgi çekici ve düşündürücüdür. Öğretim hizmetini oluşturan değişkenleri, Öğretmenlik formasyonu olan Öğretim elemanlarının, Öğretme-Öğrenme sürecinde daha etkili bir şekilde kullanmaları, dolay-

sıyla öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları lehine anlamlı farkın olması beklenirdi. Sonucun anlamsız çıkması çeşitli nedenlere bağlı olabilir. Bunun nedenlerini araştırmak için, öğretmenlik formasyonunu kazandıran derslerin öğretmen elemanlarına verildiği yıllardaki^x programların incelenmesi gerekir. Araştırmacının öğretmen elemanlarıyla yaptığı görüşmeler sonucunda, öğretmenlik formasyonunu kazandıran derslere, o yıllarda gereken önemin verilmediği anlaşılmaktadır. Şöyle ki, öğretmen elemanları, derslere devam etmeden, yıl sonunda yapılan sınavlar ile kendilerine öğretmenlik formasyonu belgelerinin verildiğini, bu konuda ancak birkaç ders gördüklerini belirtmişlerdir.

Elbette hedef davranışlar gereğince belirlenmeden, kritik davranışlar öğretme durumunda istenilen yeterlik ve kararlılıkta kazandırılmadan, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçları ile hedef davranışlara ulaşma düzeyi belirlenmeden verilen öğretmenlik formasyonu belgelerini alan öğretmen elemanlarından istenen ürün alınamaz. Bu yüzden öğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanları ile olmayan öğretmen elemanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Bu bulgu, Ün ve Açıkgöz (1982)'ün yaptığı araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Ayrıca, öğretim hizmetinin ipuçları, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı değişkenleri çerçevesinde ele alınması. bu değişkenlerin öğretim-öğrenme sürecinde

^xÖğretmenlik formasyonu olan öğretmen elemanlarının büyük bir kısmı (% 85'i), öğretmenlik formasyonunu alalı 10-15 yıl geçmiştir.

işe koşulması Türkiye'de yenidir.

Gerekli koşullar karşılanarak öğretmenlik formasyonu kazandırılmış olan ve olmayan öğretim elemanları bulunmadığından, formasyonun öğretim hizmetinin niteliği üzerindeki etkilerini test etmeye olanak yoktur.

Araştırmanın altıncı alt problemi, doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretimden Üniversiteye geçen öğretim elemanları arasında, öğretim hizmetini oluşturan değişkenler açısından anlamlı derecede fark olup olmadığı ile ilgilidir. Bu alt problemin çözümlenebilmesi için, öğretim elemanlarının öğretim hizmetini oluşturan değişkenlerle ilgili puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak her bir değişken bağımsız t testi ile test edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, İpucu A, Pekiştireç ve Öğrenci Katılımı değişkenleri açısından 0.05 düzeyinde Üniversitede doğrudan göreve başlayan öğretim elemanları lehine anlamlı fark olduğu; İpucu B ve Dönüt-Düzeltilme değişkenleri açısından ise aralarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanlarının büyük bir kısmı öğretim üyesi statüsündedir. Ortaöğretimden Üniversiteye geçen öğretim elemanları ise öğretim görevlisi veya okutman olarak çalışmaktadır. Bu bulgu araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bulgular ile büyük oranda paralellik göstermektedir. Doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları, öğretim üyesi sta-

tüsünde çalıştıklarından motivasyonları daha yüksek olabilir, ayrıca kendi alanlarında daha yeterli olabilirler. Dolayısıyla öğretim hizmetinde yer alan değişkenleri kullanmada daha başarılı oldukları düşünülebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi ise kadın ve erkek öğretim elemanları arasında, öğretim hizmeti açısından anlamlı fark olup olmadığı ile ilgilidir. Bu alt problemi test edebilmek için de bağımsız t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretim hizmetinde yer alan bütün değişkenler açısından cinsiyete göre öğretim elemanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının öğretim hizmetini oluşturan değişkenlerdeki davranışları ne düzeyde gösterdikleri ile ilgilidir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretme-öğrenme sürecinin başında, dersin giriş aşamasında öğrencilere verilen ipucu A değişkenindeki davranışlar içerisinde, "Bir önceki dersi özetleme, önceki ders ile yeni ders arasında bağ kurma" davranışını öğretim elemanlarının daha sık kullandıkları görülmektedir. Öğretim hizmetinin niteliği alanında yapılan araştırma sonuçlarında (Block 1970; Arlin 1973; Anderson 1973; Özçelik 1974; Levin 1975) bilişsel giriş davranışlarının başarıda görülen varyansın 0.50'sini açıklayabilecek güçte olduğu düşünülürse, öğretim elemanlarının bilişsel giriş davranışlarının hatırlanmasını sağlamak amacıyla yer verdikleri, söz konusu davranışa öğretme-öğrenme sürecinde öncelik-

le yer vermeleri ($\bar{X}$: 2.73), öğrenmelerin istenen düzeylerde gerçekleşmesini sağlama açısından umut verici olmakla birlikte, bu davranışın istenen düzeyde işe koşulmadığı görülmektedir. Bu bulgu Senemoğlu (1987)'nin araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

İpucu A değişkeninde yer alan diğer davranışlar incelendiğinde, sırasıyla: "Dersin hedef davranışlarını öğrencilere bildirme" ($\bar{X}$: 2.60), "Derste işlenecek konulara öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmeye istekli hale getirme" ($\bar{X}$: 2.59), "Derste kazandırılacak davranışların yaşamda ne işe yarayacağını, hangi sorunların çözümünde kullanılacağını örneklerle açıklama" ($\bar{X}$: 2.54), davranışlarının aldıkları görülmektedir. Bu değişkende en az yer verilen davranış ise " Hedef davranışları öğrencilerin kazanmaları için neler yapmaları gerektiğini söyleme" ($\bar{X}$: 2.17) davranışdır. Araştırmacının, öğretim elemanlarıyla yaptığı görüşmelerde, öğretim elemanları; öğrencilerin yükseköğretim öğrencisi olması nedeniyle, derslerde gerekli davranışları kazanmaları için neler yapmaları gerektiğini bilecekleri düşüncesiyle öğretme-öğrenme sürecinde bu davranışa yer vermediklerini belirtmişlerdir.

Öğretme-öğrenme süreci boyunca, devam eden işaret ve açıklamaları içeren İpucu B değişkeninde yer alan davranışların gösterilme düzeyleri incelendiğinde, ilk sıraları, "Ses tonunu kontrollü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme" ($\bar{X}$: 2.87) ile "Türkçe'yi düzgün, akıcı ve kuralına uygun şekilde konuşma"

($\bar{X}$: 2.87) davranışlarının aldığı görülmektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinde ağırlığın öğretim elemanında olduğu, öğretim elemanının verici, öğrencilerin alıcı olarak kaldığı bir durumda, sözel etkileşimin yoğunluk kazanması doğaldır. Dolayısıyla yukarıdaki davranışlar öğretim-öğrenme sürecinde ön sıralarda yer almaktadır. Bu davranışları sıra ile "Karmaşık, soyut kavramları açıklamadan önce pratik ve somut örnekler verme" ($\bar{X}$: 2.85), "Jest, mimik ve vücut hareketlerini gereği gibi yapma" ($\bar{X}$: 2.72), "Soru sorduğunda öğrencilere yeterli düşünme zamanı bırakma" ($\bar{X}$: 2.67), "Derste gerekli olan görsel-işitsel araçları düzenli kullanma" ($\bar{X}$: 2.59), "Doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere yerinde ve yeterli sayıda ipucu verme" ($\bar{X}$: 2.50), "İpuçlarını dersin hedef davranışlarına, öğrencilerin kültürel özelliklerine, ilgisine ve zihinsel gelişimine göre ayarlama" ($\bar{X}$: 2.48) davranışlarının aldığı görülmektedir. En az yer verilen davranış ise "Dersin işlenişi sırasında en uygun öğretim yöntemini seçme ve uygulama" ($\bar{X}$: 2.39) davranışı olmaktadır (Bak. Tablo 59).

Yukarıdaki bulgulardan anlaşılabacağı üzere, ilk sıraları sözel iletişimde yer verilen davranışların alması, genellikle öğretim-öğrenme sürecinde düzenlatıma ağırlık verildiğini göstermektedir. Doğru yanıtı buldurmak için gerekli işaret ve açıklamalardan yeterince yararlanılmadığı, somut yaşantılar oluşturunca öğretim yöntemlerine pek yer verilmediği görülmektedir. Bu bulgular Fidan (1980)'in ve Çilenti (1985)'in yaptığı araştırmaların sonucunu desteklemektedir.

Olumlu davranışların görülme sıklığını artırmak amacıyla verilen uyarıcıları içeren davranışlardan oluşan Pekiştireç değişkenine öğretim elemanlarının ne derecede yer verdikleri incelendiğinde; ilk sırayı "Öğrencilerin sorularına önem vererek işleme koyma" ($\bar{X}$: 2.79) davranışının aldığı görülmektedir. Bu davranış "Eğitim Ortamında pekiştireçlere yer verirken; öğrencinin yaşına, kültürel özelliklerine ve kişiliğine dikkat etme" ($\bar{X}$: 2.28), "Öğrencilerin verdiği doğru yanıtlardan sonra, öğrencileri cesaretlendirme ve derse katılımını sağlamada uygun teknikleri kullanma" ($\bar{X}$: 2.12) davranışları izlemektedir. En son sırayı ise "Bilişsel açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme" ($\bar{X}$: 1.98) davranışı almaktadır.

Bu bulgulardan, öğretim elemanlarının derslerinde, genellikle öğrencilerin sorularını dikkate aldıkları, ancak üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç vermede aynı dikkati göstermedikleri, özellikle aynı tür pekiştireçleri kullandıkları, pekiştireçleri öğretme-öğrenme sürecinde yerinde ve yeterli sayıda vermedikleri sonucuna varılabilir.

Dönüt-Düzeltilme değişkeninde yer alan davranışları öğretim elemanlarının gösterme derecesi incelendiğinde, ilk sırayı "Öğrencilerin sorduğu sorulara, pratik ve anlaşılır açıklamalar yapma" ($\bar{X}$: 2.84) davranışı almaktadır. Bu davranış sıra ile "Yanlışları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltme" ($\bar{X}$: 2.64), "Dersi sonuca bağlama, özetleme ve sonraki ders ile bağ kurma" ($\bar{X}$: 2.63), "Öğrencilerin yanıtlarının doğru, yanlış ve eksik yönlerini belirleme" ($\bar{X}$: 2.62), öğrencinin verdiği yanıtların doğruluğu ve

yanlışlığı üzerinde tartışma açma" ($\bar{X}$: 2.57), "Yanlış ve tutarsız davranışlar karşısında, öğrenciyi değilde, yanlış davranışı hedef alma" ($\bar{X}$: 2.44) davranışları izlemektir. En son sırayı ise "Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini belirleme"

($\bar{X}$: 2.00) davranışının alması özellikle dikkat çekicidir. Öğrencilerin dersin hedef davranışlarına ulaşma derecesi, öğretme-öğrenme sürecinde son derece önemlidir. Bu davranışın ihmal edilmesi, öğrenmelerin istenen düzeyde gerçekleşmesini engelleyecektir. Ünitelerin hedef davranışlarına ulaşma derecesi, izleme testlerinden elde edilen sonuçlara göre biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmeler ile saptanabilir. Eğitim sistemimizde izleme türü testler işe koşulmamaktadır. Buna bağlı olarak da öğrenme ürününün kalitesi düşmektedir.

Öğrenci Katılımı değişkeninde yer alan davranışların öğretim elemanları tarafından gösterilme düzeyleri incelendiğinde, ilk sıraları; "Öğrencilere karşı güleryüzlü, sevecen, hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma" ($\bar{X}$: 2.94), "Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak, sınıfı denetim altında tutma" ($\bar{X}$: 2.92), "Sınıfta demokratik iyi bir öğrenme ortamı oluşturma" ($\bar{X}$: 2.83) davranışları almaktadır. Bu davranışları "Öğrencileri, konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendirme" ($\bar{X}$: 2.62), "Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılara eğitim ortamında yer vermeme" ($\bar{X}$: 2.57), "Öğrencilerin öğrendiklerinin başka alana transferini sağlama" ($\bar{X}$: 2.53) davranışları iz-

lemektedir. En az yer verilen davranışın ise "İçe kapanık ve çekingen öğrencilerin derse katılımını sağlamak için yanıtlayabileceği sorular sorma" ($\bar{X}$: 2.06) davranışının olduğu anlaşılmaktadır. Bu davranışı, "Değişik öğrencilere söz hakkı verme" (X : 2.26) ve "Derste sadece bilgi aktaran, bulan, yapan değil; daha çok bulduran yaptıran ve gözdüren durumunda olma" (X : 2.26) davranışları takip etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre, öğretim elemanlarının insan ilişkilerine yönelik, sınıf atmosferi ile ilgili davranışları genellikle "iyi" derecede göstermelerine karşılık, öğretim hizmetinin niteliğini doğrudan ilgilendiren davranışları "orta" derecede gösterdikleri söylenebilir. Özellikle somut yaşantılar oluşturunca davranışlara az yer verildiği, derslerin düzenlatım yöntemiyle işlendiği sonucuna varılabilir.

Araştırmanın en son (dokuzuncu) alt problemi, Ulu-
dağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bölümlerde öğretim hizmetini oluşturan öğelerin ne ölçüde sağlandığını saptamaya yöneliktir. Bu alt problemin çözümü için Fakültenin Bölümlerindeki öğretim elemanlarının her bir değişkenle ilgili puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanarak Tablo 63'te verilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler Şekil 1'de grafik ile gösterilmiştir. Verilerin incelenmesi sonucunda görülebileceği gibi, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları, öğretim hizmetindeki değişkenlerin çoğu açısından, diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarına göre bu değişkenlerin kapsamında bulunan davranış-

ları öğretme-öğrenme sürecinde daha çok göstermektedirler. Bu alt problemle ilgili bulguların incelenmesi sonucunda görülebileceği gibi, öğretme-öğrenme sürecinin başında yer verilen İpucu A değişkenindeki davranışları Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının "iyi" derecede göstermelerine karşılık, bunlara diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarının "orta" derecede yer verdikleri sonucuna varılabilir.

İpucu B değişkeni açısından durum incelendiğinde, bu değişkenin kapsamındaki davranışları Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının 3.1, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Fen Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının 2.7, Ortak derslere giren öğretim elemanlarının 2.5, Sosyal Bilimler Bölümündeki öğretim elemanlarının ise 2.4 düzeyinde göstermekte oldukları anlaşılmaktadır.

Pekiştireç değişkeni açısından durum incelendiğinde, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının puanları ile ilgili aritmetik ortalamanın 2.9, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Ortak derslere giren öğretim elemanlarının 2.1, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki öğretim elemanlarının ise 2.2 olduğu görülmektedir. Özellikle Eğitim Bilimleri Bölümü dışındaki bölümlerde bulunan öğretim elemanlarının Pekiştireç değişkeni kapsamındaki davranışlara daha az yer vermesinin nedeni araştırmacı tarafından öğretim elemanlarıyla görüşmeler yoluyla incelenmiştir. Eğitim Bilimleri Bölümü dışındaki öğretim elemanlarının, öğrencilerin bu seviyede, iç pekiştiricilerin daha önemli olması nedeniyle, dıştan verilen pekiştireçlere gereksinimleri olmayacağı dü-

şüncesiyle öğretme-öğrenme sürecinde pekiştireçlere daha az yer verdikleri sonucuna varılmıştır.

Dönüt-Düzeltilme değişkenindeki davranışların ne düzeyde gösterildiği araştırıldığında, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının bu gruptaki davranışlara daha çok yer verdikleri anlaşılmaktadır. Dönüt-Düzeltilme değişkeni kapsamındaki davranışlara, genellikle Sosyal Bilimler ve Ortak derslere giren öğretim elemanları daha az yer vermektedirler. Bu durumun, kullanılan öğretim yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bölümlerde çoğunlukla dersler düzanlatım (takrir) yöntemiyle işlenmektedir. Diğer bölümlerde de düzanlatım yöntemine ağırlık verilmekle birlikte, yerine göre, gösteri (demonstrasyon), soru-yanıt, tartışma vb. yöntemlerine de yer verildiği görülmektedir. Düzanlatım yönteminin ağırlık taşıdığı öğretme-öğrenme sürecinde Dönüt-Düzeltilme değişkenine gereğince yer verilmemiş olabilir.

Öğrenci Katılımı değişkenindeki davranışların ne düzeyde gösterildiği incelendiğinde, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının puanlarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Şöyleki: Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması 3.1 iken, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündekilerin 2.6, Fen Bilimleri Bölümündekilerin 2.5, Sosyal Bilimler ile Ortak derslere giren öğretim elemanlarının 2.4 düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Vargı

1. Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinin Bölümlerinde görevli öğretim elemanları arasında, İpucu B ve Dönüt-Düzeltilme değişkenleri kapsamındaki davranışlar açısından fark yoktur. İpucu A, Pekiştireç ve Öğrenci Katılımı Değişkenleri açısından 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkın hangi bölümler arasında olduğu araştırıldığında; İpucu A ve Pekiştireç değişkenleri açısından, Eğitim Bilimleri Bölümünün diğer bölümler ile aralarındaki farklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Şöyle ki, Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim elemanları lehine; Fen Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarıyla 0.01 düzeyinde, Sosyal Bilimler, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Ortak derslere giren öğretim elemanlarıyla 0.05 düzeyinde aralarında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrenci katılımı değişkeni açısından ise Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları lehine Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki öğretim elemanları hariç, yukarıda belirtildiği gibi Fen Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarıyla 0.01, Sosyal Bilimler ve Ortak derslere giren öğretim elemanlarıyla 0.05 düzeyinde aralarında anlamlı fark vardır. Eğitim Bilimleri Bölümü dışındaki bölümlerin birbiriyle aralarında anlamlı farka rastlanmamıştır. Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının; İpucu A, Pekiştireç ve Öğrenci Katılımı değişkenleri kapsamındaki davranışlara diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarından daha fazla yer verdikleri anlaşılmaktadır.

2. Değişik yükseköğretim kurumlarından mezun olan

öğretim elemanları arasında; İpucu B ve Dönüt-Düzeltilme değişkeni kapsamındaki davranışlar açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak, değişik yükseköğretim kurumlarının mezunları arasında İpucu A ve Öğrenci Katılımı açısından 0.05, Pekiştireç değişkeni açısından ise 0.01 düzeyinde değişik okullardan mezun olan öğretim elemanları arasında fark bulunmaktadır. Bu farkın hangi okul mezunları arasında olduğu araştırıldığında; Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanlarının diğer okullardan mezun olan öğretim elemanlarıyla aralarındaki farklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanları lehine, İpucu A ve Pekiştireç değişkeni açısından yüksek Öğretmen Okulu mezunları ile 0.01, Edebiyat-Fen Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunlarıyla 0.05 düzeyinde aralarında anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrenci Katılımı değişkeni açısından ise Eğitim Fakültesinden mezun olanlar lehine, diğer okullardan mezun olanlar ile aralarında 0.05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Ayrıca, Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunları ile Eğitim Enstitüsü mezunları arasında da 0.05 düzeyinde, Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunları lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

Araştırmada, Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanlarının; öğretme-öğrenme sürecinin başında yer verilen İpucu A değişkenindeki davranışlar ile, olumlu davranışların yinelenmesi amacıyla kullanılan Pekiştireç değişkeni kapsamındaki davranışlara daha çok yer verdikleri, öğrencileri daha fazla derse kattıkları görülmektedir. Ancak, öğrencilerin ihtiyaç duydukları anda verilmesi ge-

reken işaret ve açıklamaları içeren İpucu B değişkenindeki davranışlar ile öğretmenden öğrencilere, öğrencilerden öğretmene bilgi ve mesaj akımının ne oranda sağlandığını saptamaya yönelik olan dönütler ile eksikleri tamamlamak, yanlışları gidermek amacıyla kullanılan düzeltme değişkenindeki davranışlara yer verme bakımından Eğitim Fakültesi mezunları ile diğer okul mezunları arasında anlamlı fark olduğunu gösteren bir kanıt bulunmamaktadır.

3. Öğretim hizmetinde yer alan bütün değişkenler açısından (İpucu A, İpucu B, Pekiştireç, Dönüt-Düzeltilme ve Öğrenci Katılımı), öğretim elemanlarının kıdemleri, cinsiyetleri ve öğretmenlik formasyonunun olup olmaması yönlerinden aralarında anlamlı farklar bulunmamaktadır. Kıdemin, öğretim hizmetinin kalitesini yükseltmede önemli bir etki yaratmadığı anlaşılmaktadır. Cinsiyet faktörünün öğretim hizmetinin kalitesine etki ettiğine ilişkin bu zamana kadar yapılan araştırmalarda herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak, öğretmenlik formasyonu olan öğretim elemanları lehine anlamlı farkın olması beklenirken böyle bir farkın olmaması düşündürücüdür.

4. Araştırmada, Öğretim Üyeleri lehine öğretim yardımcıları ile İpucu A ve Pekiştireç değişkenleri açısından 0.05; İpucu B, Dönüt-Düzeltilme ve Öğrenci Katılımı değişkenleri açısından 0.01 düzeyinde anlamlı farka rastlanmıştır. Öğretim Üyelerinin öğretim hizmetinde yer alan değişkenlerdeki davranışlara daha çok yer verdikleri söylenebilir.

5. Doğrudan üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları lehine, ortaöğretim kurumlarından üniversiteye

geçenler arasında İpucu A, Pekiştireç ve Öğrenci Katılımı değişkenleri açısından 0.05 düzeyinde anlamlı farklar bulunurken, İpucu B ve Dönüt-düzeltilme değişkenleri açısından anlamlı farklar olduğuna ilişkin bir kanıta rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının özgeçmişleri incelendiğinde, doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanlarının büyük bir kısmı öğretim üyesidir. Ortaöğretimden Üniversiteye geçen öğretim elemanları ise öğretim görevlisi veya okutman statüsünde çalışmaktadır, yani öğretim yardımcılarıdır.

6. Öğretim hizmetini oluşturan tüm davranışlar içerisinde, öğretim elemanlarınca en az gösterilen davranış "Bilişsel (zihinsel) açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme" davranışdır. Bu davranış "Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini belirleme" izlemektedir. En fazla gösterilen davranış ise "Öğrencilerine karşı güleryüzlü, sevecen, hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma" davranışdır. Bunu "Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak sınıfı denetim altında tutma" ve "Ses tonunu kontrollü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme" davranışları izlemektedir.

Öğretim elemanlarının sınıf-içi atmosferini oluşturan insan ilişkilerine yönelik davranışlarla, sözel iletişimin yoğunluk taşıdığı davranışlara daha fazla yer vermelerine karşılık, öğretim hizmetinin niteliğiyle doğrudan ilişkili davranışlara daha az yer verdikleri sonucuna varılabilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulguların yorumu ve bu yorumlara dayalı olarak ortaya konulan vargıların ışığında geliştirilen öneriler, öğretim hizmetinin kalitesinin artırılması ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara ilişkin olmak üzere iki grupta toplanmaktadır.

A. 1. Öğretebilmek için öğretilecek olan konuların bilinmesinin yanısıra, öğretmeyi de bilmek gerekir. Özellikle, öğretmeyi meslek edinmiş kişiler için bu durum daha da önemlidir. Eğitime temel teşkil eden bilimlerde, günümüzde önemli ilerlemeler kaydedilmektedir. Öğretim hizmeti, bir sanat olarak değilse, bir teknoloji olarak ele alınıp, eğitim alanında meydana gelen gelişmeler doğrultusunda öğretim uygulamalarına yer verilmelidir.

2. Ders konularının sıralanması şeklinde yürütülen program hazırlama faaliyetleri yerine, her derste kazandırılacak hedefler saptanmalı, bu hedefler davranışa dönüştürüldükten sonra benzer davranışları bir arada kazandırıcı nitelikte eğitim durumları düzenlenmelidir. Tüm bu faaliyetlerin sağlam ve işe yarar olup olmadığını, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için "Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme" faaliyetlerine ağırlık verilmelidir. Hedefler, davranışlar, eğitim ve sınama durumları çerçevesinde, çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış program tasarıları, klavuz kaynak kitaplar adı altında öğretim elemanlarının hizmetine sunulmalıdır.

3. Araştırmanın bir kısım bulguları, daha çok derslerin sözel etkileşime dayalı olarak işlendiğini göstermektedir. Özellikle somut yaşantılar oluşturunca öğretme faaliyetlerine ağırlık verilmesini, öğretim hizmetinde yer alan değişkenlerin öğretim elemanlarınca daha çok kullanılabilmesini sağlamak amacıyla, öğretim elemanlarına yönelik hizmet-içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

B. 1. Araştırmada, öğretmenlik formasyonu olan öğretim elemanları ile öğretmenlik formasyonu olmayan öğretim elemanları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmaması son derece düşündürücüdür. Öğretmenlik formasyonu programları çağdaş program geliştirme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmalı ve bu programlar gerekli koşullar sağlanarak uygulanmalıdır. Bu tür programlardan geçen öğretim elemanları ile öğretmenlik formasyonu olmayan öğretim elemanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin değişik koşullarda araştırmalar yapılmalıdır.

2. Öğretim hizmetinin öğelerinin her birisine ilişkin, öğretmen ve öğrenci davranışları teker teker ya da birlikte betimsel olarak araştırılabileceği gibi bu öğelerin (değişkenlerin) deneysel olarak öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerinin belirleneceği araştırmalar yapılabilir.

3. Öğretim elemanlarının sadece bilişsel alandaki davranışları değil, devinimsel ve duyuşsal alandaki sınıf içi davranışları incelema konusu yapılabilir.

4. Bu araştırmada, gözlem yoluyla elde edilen öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin veriler, öğrencilerin

görüşleri doğrultusunda tekrar test edilebilir.



BÖLÜM V

ÖZET

Bu araştırma, Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının, öğretim hizmetini oluşturan değişkenlere (ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve öğrenci katılımı) derslerinde yer verme bakımından aralarında anlamlı farkların bulunup bulunmadığını ve bu değişkenlere ne düzeyde yer verdiklerini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Betimsel nitelikte olan araştırmada veriler gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde ders veren kadrolu öğretim elemanları oluşturmaktadır. Evrene giren 73 öğretim elemanı içerisinde örneklem alma yoluna gidilmesine rağmen, derslerde gözlem yapma olanağı bulunmayan öğretim elemanları araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle veriler 50 öğretim elemanı üzerinden toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan gözlem formu, Bloom'un "Öğrenme Modeli"nde yer alan öğretim hizmetindeki öğeler doğrultusunda, uzmanların görüş ve önerileri ile deneme gözlemlerinden elde edilen bilgiler ışığında, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Gözlem formunda 40 davranış bulunmaktadır. Bu davranışların 5'i öğretme-öğrenme sürecinin başında (giriş aşamasında) yer verilen ipucu A, 9'u öğretme-öğrenme süreci boyunca (geliştirme aşamasında) kullanılan ipucu B, 7'si Pekiştireç, 7'si Dönüt-Düzeltilme ve

12'si Öğrenci Katılımı ile ilgilidir. Veri toplama aracındaki davranışlar, gözlemci tarafından: Çok İyi (4), İyi (3), Orta (2), Zayıf (1) ve Hiç (0) şeklinde derecelendirilmiştir. Analizlerde bu derecelerin sayısal değerleri kullanılmıştır.

Gözlem yoluyla elde edilen verilerin geçerliğini saptamak amacıyla, aynı davranışlar anket formu haline getirilerek öğrencilere uygulanmış, öğrencilerin görüşleri ile araştırmacının gözlemi arasındaki ilişki saptanmıştır.

Araştırmada, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında varyans analizine başvurulmuş, F istatistiği anlamlı farka işaret ettiğinde, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda ise bağımsız t testi kullanılmıştır. Öğretim hizmetinde yer alan değişkenlerdeki davranışların ne düzeyde gösterildiğini saptamak için davranışlardan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları hesaplanarak tablolar halinde verilmiştir.

Toplanan verilerin analizi sonunda elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda özetlenmiştir.

Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nin Bölümleri arasında İpucu B ve Dönüt-Düzeltilme değişkenleri açısından aralarında anlamlı farklar bulunmazken; İpucu A, Pekiştireç ve Öğrenci Katılımı değişkenleri açısından 0.05 düzeyinde anlamlı farklara rastlanmıştır. Bu anlamlı farkın hangi bölümler arasında olduğu incelendiğinde, Eğitim Bilimleri Bölümünün diğer bölümler ile arasındaki farklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır (Yalnız Öğrenci

Katılımı değişkeni açısından Eğitim Bilimleri Bölümü ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki öğretim elemanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır). Eğitim Bilimleri Bölümü dışındaki bölümlerin birbirleri ile aralarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarının özellikle İpucu A, Pekiştireç ve Öğrenci Katılımı değişkenlerindeki davranışlara, diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarına göre daha fazla yer verdiklerini göstermektedir.

Fakültedeki bölümlerde öğretim hizmetindeki öğelerin ne düzeyde sağlandığı incelendiğinde; Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları ortalamasının değişkenlerin çoğu için, diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları, öğretim hizmetindeki değişkenlere genelde "iyi" derecede ($\bar{X}$: 3.02) yer verirken, diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarının "orta" derecede yer verdikleri sonucuna varılmıştır (Fen Bilimleri $\bar{X}$: 2.46, Sosyal Bilimler $\bar{X}$: 2.32, Türk Dili ve Edebiyatı $\bar{X}$: 2.52, Ortak derslere giren öğretim elemanları $\bar{X}$: 2.36).

Öğretim hizmetinde yer alan değişkenler içerisinde en fazla ihmal edilen değişkenin Pekiştireç değişkeni olduğu ($\bar{X}$: 2.19) anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının, öğrencinin yaşı ve seviyesini düşünerek dıştan verilen pekiştireçlerden ziyade, öğrencilerin kendi kendilerini pekiştirmelerinin yani iç pekiştireçlerin daha yerinde olacağı düşüncesinden kaynaklanabilir. Bu değişkeni aynı genel ortalama ile ($\bar{X}$: 2.53) İpucu A ve Dönüt-Düzeltilme

anlamlı farklara rastlanmazken; İpucu A, Pekiştireç ve Öğrenci Katılımı değişkenleri açısından aralarında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farkların hangi okul mezunları arasında olduğu incelendiğinde; Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretim elemanları lehine, diğer okul mezunlarıyla aralarındaki farklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Öğretim Üyeleri ile öğretim yardımcıları arasında, öğretim hizmetinde yer alan değişkenler açısından anlamlı farklar bulunup bulunmadığı incelendiğinde, öğretim üyeleri lehine tüm değişkenler açısından anlamlı farkların olduğu anlaşılmaktadır.

Doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları ile ortaöğretim kurumlarından Üniversiteye geçen öğretim elemanları arasında anlamlı farkların olup olmadığı araştırıldığında, doğrudan Üniversitede göreve başlayan öğretim elemanları lehine İpucu A, Pekiştireç ve Öğrenci Katılımı değişkenleri açısından anlamlı farkın olduğu, İpucu B ve Dönüt-Düzeltilme değişkenleri açısından ise anlamlı fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, öğretim hizmetinde yer alan tüm değişkenler açısından; öğretim elemanlarının kıdemleri, cinsiyetleri ve öğretmenlik formasyonunun bulunup bulunmaması yönlerinden aralarında anlamlı farkın olduğunu gösteren herhangi bir kanıta rastlanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretim hizmetinin niteliğinin artırılabilmesi ve yeni yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

değişkenleri izlemektedir. Öğretim hizmetindeki değişkenler içerisinde en çok yer verilen değişken ($\bar{X}$: 2.66) İpucu B değişkenidir. Bunu Öğrenci Katılımı ($\bar{X}$: 2.54) değişkeni izlemektedir.

Öğretim hizmetinde yer alan davranışlar teker teker incelendiğinde ilk sırayı aritmetik ortalaması $\bar{X}$: 2.94 ile "Öğrencilerine karşı güler yüzlü, sevecen, hoşgörülü ve sabırlı olma" davranışı almaktadır. Bu davranışı $\bar{X}$: 2.92 ile "Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak sınıfı denetim altında tutma", $\bar{X}$: 2.87 ile "Ses tonunu kontrollü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak, öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme" davranışları izlemektedir. En son sırayı ise aritmetik ortalaması, $\bar{X}$: 1.98 ile "Bilişsel açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme" davranışı almaktadır. Bu davranışı $\bar{X}$: 2.00 ile "Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini belirleme" davranışı takip etmektedir.

Bütün bu bulgular öğretim elemanlarının, sınıf içi atmosferini oluşturan insan ilişkilerine yönelik davranışlarla, sözel iletişimin yoğunluk taşıdığı davranışlara öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla yer vermelerine karşılık, somut yaşantılar oluşturunca davranışlara daha az yer verdiklerini göstermektedir. Bu durum Sosyal Bilimler Bölümündeki öğretim elemanları ile Ortak Derslere giren öğretim elemanlarında daha yoğun bir şekilde görülmektedir.

Değişik okullardan mezun olan öğretim elemanları arasında İpucu B ve Dönüt-Düzeltilme değişkenleri açısından

SUMMARY

This research endeavors to find whether there is meaningful difference between the members of the faculty who give importance to the variables such as the cues, the reinforcements, the feed back-correctives and the student participation which are the main elements that affect the quality of teaching, with those who don't apply these variables in their teaching at the Necatibey Faculty of Education, Uludağ University. Furthermore, the research aims to show the extent these variables are applied.

The data is gathered by observation in this descriptive-type research. The universe of this research has been constituted by the teaching staff of the Faculty of Education at the Uludağ University. Although sampling has not been employed among the 73 instructors that are involved in the universe of the research, the instructors without an opportunity of observation have been left out. Therefore the data has been gathered on 50 instructors.

The observation form used in the research has been developed by the researcher in the light of the information gathered from the trial observations together with the views and suggestions of the specialists, following the direction of the elements employed in the process of teaching included in Bloom's "Model of School Learning". There are forty behaviors to be observed on the observation form. The five of

the critical behaviours used at the beginning of the process of teaching-learning are related to the cues A; the nine of these are related to the cues B used during the period of teaching-learning, at the level of development; the seven of these are related to reinforcement, the seven of these are related to feed-back-correctives and the twelve are related with the student participation. The behaviours in the data gathering process are scored as very good (4), good (3), fair (2), poor (1) and null (0). The numerical values are used in the analysis.

In order to certify the validity of the data gathered by observation, the same critical behaviours were applied to the students in the form of questionnaire, and the relationship between the views of the students and the observation of the researcher was determined.

In the research, in the comparison of groups more than two, variance analysis was applied and when the "F" statistic indicated a meaningful difference, "t" test was made use of to determine the groups the difference belongs to. The independent "t" test was used in the comparison of two groups. To show the extent the critical behaviour of the variables employed in the process of teaching, the arithmetic mean of the scores gathered from the behaviours was calculated and given in tables.

The findings and interpretations obtained at the end of the analysis of the data gathered are summarized below.

While there is not any meaningful difference

between the cues B and feedback-correctives in the departments of the Necatibey Faculty of Education at Uludağ University, there are meaningful difference at the level of 0.05 among the cues A, reinforcement and student participation variables.

It is found that the meaningful difference between the departments result from the differences between the department of Education Sciences and the other departments. However, no meaningful difference has been found between the Education Sciences Department and the teaching staff of the Department of Turkish Language and Literature, from the perspective of the student participation variable. There is no meaningful difference between the departments other than the department of Education Sciences. These findings note that the instructors at the Department of Education employ the behaviours in the variables of especially cues A, reinforcement and student participation more than the members of the other departments.

When it is examined to see in which level the elements employed in the process of teaching are acquired, the teaching staff of the Department of Education Sciences are found to be more successful than those of the other departments in terms of most of the variables. While the instructors of the Department of Education Sciences employ the variables in the process of teaching in a "good" degree ($\bar{X}$: 3.02), the members of the other departments use them in a "fair" degree. (Sciences $\bar{X}$: 2.46, Social Sciences $\bar{X}$: 2.32, Turkish Language and Literature $\bar{X}$: 2.52, the inst-

ructors of the Common Lessons $\bar{X}$: 2.36).

When the variables of teaching are considered, the variable of reinforcement is found to be the most neglected one ($\bar{X}$: 2.19). The reason for this might be the idea that rather than the reinforcement of the instructors given from outside considering the ages and the levels of the students, the inside reinforcements of the students' own more suitable. This variable is followed by cues A and feedback-correctives with the same mean, $\bar{X}$: 2.53. Among the teaching variables, Cues B is the most employed one ($\bar{X}$: 2.66). It is followed by the variable of student participation ($\bar{X}$: 2.54).

When the behaviours included in the teaching process are examined one by one, with a mean of $\bar{X}$: 2.94, the behaviour of "being smiling, sympathetic, tolerable and patient to the students" has the first place. It is followed by the behaviours "controlling the class through eye-contact with the students" ($\bar{X}$: 2.92) and "calling attention of the students to the subject explained by adjusting the tone of voice in a controlled and smooth manner" ($\bar{X}$: 2.87). The last place is to "giving reinforcement to the answers at the upper level of the cognitive domain", with a mean of $\bar{X}$: 1.98. This behaviour is followed by a mean of $\bar{X}$: 2.00 of "determining the students' achievement of the instructional objectives".

All these findings show that the instructors give more place to the social relations which make up the in-class atmosphere and the behaviours which carry verbal communication intensely in teaching-learning process, where as less

place is given to the concrete experience forming behaviour. This attitude is observed more among the teaching staff of the social sciences and those of the common lessons.

Although there is no difference between the teaching staff graduating from different faculties in using the variables cues B and feedback-correctives, meaningful differences are found among them in using cues A, reinforcement and student participation. When the differences are examined from the point of graduation, the instructors graduating from the Faculties of Education are found to be more favourable than the other graduates.

When the variables between faculty members such as professor and assistants is examined to see if there is a meaningful difference concerning the variables in teaching process, it is seen that there are meaningful differences in favour of the professors.

When differences between the university based university teachers and the secondary-school based university teachers are considered, it is found that there is a meaningful difference in using cues A, reinforcement and student participation in favour of the university teachers who began teaching directly at the university, where as there is no meaningful difference concerning the cues B, feed back- corrective variables.

No evidence to show that there is meaningful difference between the teaching staff from the points of sexes, having teaching certificates and seniority have been found

in terms of the variables concerning the teaching process.

Suggestions are also included in relation with the researches which will be carried in the future, and to develop the quality of teaching in view of the findings gathered from the research.



KAYNAKÇA

ADAMS, Byrtie B.

- 1983 "An Analysis of Perceptions of Teacher Effectiveness."
Dissertation Abstracts International, 44: 05,
 November.

AKHUN, İlhan

- 1978a İstatistiksel Formüller ve Tablolar.
 Ankara.
- 1978b İstatistiklerin Manidarlığı ve Örneklem.
 Ankara.
- 1985 "İki Korelasyon Katsayısı Arasındaki Farkın Manidarlığının Test Edilmesi."
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17, 1-2: 1-7.

AKSU, Meral

- 1981 "Biçimlendirme-Yetiştirmeye Dönük Değerlendirmenin Okuldaki Öğrenmeye Etkisi."
 (Yayınlanmamış doktora tezi).
 Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

AKYÜZ, Yahya

- 1978 Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940).
 Ankara: Doğan Basımevi.

ALMAHMOUD, Naser Y.

- 1985 "Self-Reported Teaching Proficiencies and Their Sources: An Analysis of Teachers' Perceptions of Their Competencies."
Dissertation Abstracts International, 45: 11,
 May.

ARICI, Hüsnü

- 1984 İstatistik: Yöntemler ve Uygulamalar.
 Ankara: Meteksan Limited Şirketi.

ARLİN, M. ve J. WEBSTER

- 1983 "Time Cost of Mastery Learning."
Journal of Educational Psychology, 75, 2:
187-95.

AYDIN, Semiha

- 1984 "Pratik Kız Sanat Okulları Giyim Temel Kursu
Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi."
(Yayınlanmamış doktora tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BARKER, Larry L.

- 1982 Communication in the Classroom.
Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

BİLEN, Mürüvvet

- 1975 "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda Okutul-
makta Olan Ev Yönetimi Dersinin Değerlendiril-
mesi."
(Yayınlanmamış doktora tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
Başarılı Öğretim İçin Teknikler.
Ankara: Keçiören Baldıran Sokak 46/18.

BISHOP, Kenneth R.

- 1984 "A Comparison of Teachers' Perceptions and Su-
pervisors' Perceptions of Desirable Teacher
Behavior and Actual Teacher Behavior in Public
Junior Colleges."
Dissertation Abstracts International, 45: 04,
October.

BLOCK, James H. (Ed.)

- 1971 Mastery Learning: Theory and Practice
New York: Holt, Rinehart and Winston.

BLOOM, Benjamin S. (Ed.)

- 1956 Taxonomy of Educational Objectives Handbook I.
Cognitive Domain.
New York: Mc Kay Company Inc..

- 1971 "Mastery Learnin."
Bulunduğu eser, J. H. BLOCK (Ed.)
Mastery Learning: Teory and Practice.
New York: Holt, Rinehart and Winston: 47-63.
- 1979 İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.
(Çev. Durmuş Ali Özçelik),
Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- 1984 "The Search for Methods of Group Intruction as
Effective as One-to-One Tutoring."
Educational Leaderhip,
May: 4-17.
- BLOOM, B. S., J. T. HASTİNG ve G. F. MADAUS
1971 Handbook on Formative and Summative Evaluation
of Student Learning.
New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- BRACKBİLL, Y., A. BRAVOS ve R. H. STARR
1962 "Delay-Improved Retention of a Difficult Task."
Journal of Comparative Phsiological Psychology,
55: 947-52.
- BRACKBİLL, Y., J. E. WAGNER ve D. WİLSON
1964 "Feedback Delay and the Teaching Machine".
Psychology in the School, 1: 148-56.
- BRÖCKOVER, W., Tomas S.ve Peterson A.
1964 "Self Concept of Ability and School Achivement."
Sociology of Education, 37: 271-78.
- BRUNER, Jerome S.
1964 "Some Theorams on Instruction Illustrated with
Reference to Matematics."
Bulunduğu eser, E. R. HİLGARD (Ed.)
Theories of Learning and Instruction.
Chicago: The University of Chicago Press: 306-35.

BRYANT, D. N., H. K. FOYNE ve M. GETTINGER

- 1982 "Applying the Mastery Learning Model to Sinht Word Instruction for Disabled Readers."
Journal of Experimental Education, 50, 3: 116-21.

BURROWS, C. ve J. R. OKEY

- 1979 "The Effects of a Mastery Learning Strategy on Achivement."
Journal of Mastery in Science Teaching, 16, 1: 33-37.

CARROLL, John B.

- 1963 "A Model of School Learning."
Teachers College Record, 64: 723-33.

ÇİLENTİ, Kamuran

- 1985 "Ülkemizin Ortaöğretiminde Fen Eğitimi Teknolojisinin Görünümü."
Fen Eğitim Teknolojisi,
Ankara: Gül Yayınevi.

CLARK, C. R., T.R. GUSKEY ve J. S. BENNINGA

- 1983 "The Effectiveness of Mastery Learning Strategies in Undergraduate Education Courses."
Journal of Educational Research, 76, 4: 210-14.

COLEMAN, J. S. ve diğerleri

- 1966 Equality of Educational Opportunity
Washington D.C: United States Goverment Prining Office.

CWICK, Simin L.

- 1983 "A Comparative Analysis of Seven Selected Criteria of Teacher Effectiveness in the Secondary Science Classroom."
Dissertation Abstracts International, 44: 03, September.

DE CECCO, John P.

- 1968 The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology.
New Jersey: Printice-Hall Inc..

DEMİRTAŞ, Abdurrahman

- 1978 "Matematik Öğretimi: İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin Matematik Programlarının Etkinliği Üzerinde Deneysel Bir Araştırma."
(Yayınlanmamış doktora tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

DİLLASHAW, G. F. ve J. R. OKEY

- 1983 "Effects of a Modified Mastery Learning Strategy on Achievement, Attitudes and On-Task Behavior of High School Chemistry Students."
Journal of Research in Science Teaching, 20, 3: 203-11.

DOMAS, S. J. ve diğerleri

- 1950 "Teacher Competence: An Annotated Bibliography."
Journal of Experimental Educational,

EĞİNLİOĞLU, Uğur

- 1985 "The Effects of Mastery Learning and Improved Materials on English Achievement Levels for Ninth Grade Turkish Student at a Private High School."
(Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi).
İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

FİDAN, Nurettin

- 1977 Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler.
Ankara: Rehber Yayınevi.
- 1980 "Giriş Davranışları ve Öğretim Yöntemlerinin Fen Başarısına Etkileri."
(Yayınlanmamış doçentlik tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- 1982 Öğrenme ve Öğretim: Kuramlar, İlkeler, Yöntemler.
Ankara: Rehber Yayınevi.
- 1985 Okulda Öğrenme ve Öğretim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.
Ankara: GÜL Yayınevi.

FLANDERS, Ned A. ve A. SİMON

1970 "Teaching Effectiveness: A Review of Research
1960-66."

R. L. EBEL (Ed.)

Encyclopedia of Educational Research,

Chicago: Il, Rand Mc Nally.

FLANDERS, Ned A.

1970 Analyzing Teaching Behavior.

Reading M. A.: Addison Wesley Publishing Co., Inc.

GAGE, Nathan L.

"Paradigms for Research on Teaching."

Bulunduğu eser, N. L. GAGE (Ed.)

Handbook of Research on Teaching.

Chicago: Rand Mc Nally and Company: 94-141.

GAGE, Nathan L.

1964 "Theories of Teaching."

Bulunduğu eser, E. R. HILGARD (Ed.)

Theories of Learning and Instructions.

Chicago: The University of Chicago Press: 268-85.

GAGNÉ, Robert M.

1970 The Conditions of Learning.

New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

1972 "Some New Views of Learning and Instruction."

Bulunduğu eser, B. MILLS ve R. C. MILLS

Designing Instructional Strategies for Young
Children.

Dubuque Iowa: W. M. C. Brown Company Publishers.

HASS, Gleen (Ed.)

1980 Curriculum Planing: A New Approach.

Boston: Allyn and Bacon Inc.

HIZAL, Alişan

1977 "Programlı Öğretim: Ankara Cebeci Ortaokulunda
Programlı Öğretim Yönteminin Etkinliği ile İlgili
Bir Araştırma."

(Yayınlanmamış doktora tezi).

Ankara: Ankara Üniversitesi.

HILL, Winfred F.

1977 Learning: A Survey of Psychological Interpretations.

San Fransisco: Chandler Publishing Co.

JAMISON, D. S. ve diğ erleri

1974 "The Effectiveness of Alternative Instructional Media; A Survey."

Review of Educational Research,

KANDEMİR, Enise

1974 "Türkiye'de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi."
(Yayınlanmamış doktora tezi).

Ankara: Ankara Üniversitesi.

KAPTAN, Saim

1982 Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistiksel Yöntemler.

Ankara: Rehber Yayınevi.

KARASAR, Niyazi

1984a Araştırmalarda Rapor Hazırlama.

Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti.

1984b Bilimsel Araştırma Yöntemi.

Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti.

KAVAK, Yüksel

1986 "Eğitim Fakültesindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları."

(Yayınlanmamış doktora tezi).

Ankara: Hacettepe Üniversitesi

KIBLER, R. S. ve R. BASSETT

1975 "Effects of Training in the Use of Behavioral Objectives on Student Achivement."

Journal of Experimental Education, 44, 2: 12-16.

KISAKÜREK, Mehmet A.

1985 Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi.

Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

KLİMKO, Ivan P.

- 1984 "Item Arrangement, Cognitive Entry Characteristics, Sex and Test Anxiety as Predictors of Achievement Examination Performance."
Journal of Experimental Education, 52, 4: 214-19.

KÜÇÜKAHMET, Leylâ

- 1974 "Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Çalışan Öğretmenlerin Tutumlarının Program Geliştirme Açısından Yorumu."
(Yayınlanmamış doktora tezi).
Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

LAWYER, M. R., W. DICK ve M. RISER

- 1974 "Mastery Learning an Remedial Prescriptions in Computer-Managed Instruction."
The Journal of Experimental Education, 43, 2: 45-52.

LUECKEMEYER, C. L. ve E. L. CHIAPPETTA

- 1981 "An Investigation Into The Effects of a Modified Mastery Strategy on Achivement in a High School Human Physiology Unit."
Journal of Research in Sciense Teaching, 18, 3: 269-73.

LYSAKOWSKI, R. S. ve H. J. WALBERG

- 1982 "Instructional Effects of Cues, Participation and Corrective Feedback: A Quantitative Synthesis."
Americam Educational Research Journal, 19: 559-78.

MEVARECH, Zamira R.

- 1985 "The Effects of Cooperative Mastery Learning Strategies on Mathematics Achivement."
Journal of Educational Research, 78, 6: 372-77.

MILLMAN, Janson (Ed.)

- 1981 Handbook of Teacher Evaluation.
Beverly Hills, C. A: Sage Publications Inc.

MORSH, J. E. ve E. W. WILDER

- 1954 "Identifying the Effective Instructor; A Reveew of the Quantitative Studies, 1900-1952."
Research Bulletin,

MUELLER, Daniel J.

- 1976 "Mastery Learning: Partly Boon, Partly Boondoggle."
Teachers College Record. 78, 1: 43-52.

OBER, R. L., E. L. BENTLEY ve E. MILLER

- 1971 Systematic Observation of Teaching: An Interac-
tion Analysis "Instructional Strategy Approach".
Eglewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc.

OLIVER, Albert I.

- 1965 Curriculum Improvement: A Guide to Problems,
Principles and Procedures.
New York: Dodd Mead and Company.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali

- 1974 "Student Involvement in the Learning Process."
(Yayınlanmamış doktora tezi).
Chicago: The University of Chicago.
- 1981 Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.
Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları (No. 3).
- 1987 Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yön-
temi).
Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları (No. 8).

ÖZYÜREK (KÜÇÜKAHMET), Leylâ

- 1983 Öğretim İlke ve Yöntemleri.
Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fa-
költesi Yayınları.

PAYKOÇ, Fersun

- 1981 "Sınıf İçi Sözel Öğretmen Davranışlarının Erişkiye Etkisi."
(Yayınlanmamış doktora tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

SENEMOĞLU, Nuray

1987 "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltilme-
nin Erişkiye Etkisi."

(Yayınlanmamış doktora tezi).

Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

1987 "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir
Araştırma"

Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 11, Nisan (1987):50-57.

SÖNMEZ, Veysel

1986 Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.

Ankara: Yargı Kitabevi.

1987 Sevgi Eğitimi.

Ankara: Şafak Matbaası.

STEPHENS, J. M.

1967 The Process of Schooling. A Psychological Exami-
nation.

New York:

TABA, Hilda

1962 Curriculum Development Theory and Practice.

New York: Horcourt, Brace and World, Inc.

TİNDAL, G., L. S. FUCHS ve D. FUCHS

1986 "Effect of Mastery Learning Procedures on Student
Achivement."

Journal of Educational Research, 79, 5: 268-91.

TRAWERS, R. M. W. (Ed.)

1973 Second Handbook of Research on Teaching.

Chicago: Hand Mc Nally.

TREMBATH, R. J. ve R. T. WHITE

1979 "Mastery Achivement of Intellectual Skills."

Journal of Experimental Education, 47, 3: 247-52.

TURGUT, Fuat M.

1975 "Eğitimde Fen Programlarını Değerlendirme."

TÜBİTAK, V. Bilim Kongresi BAYG Tebliğleri.

Ankara: TÜBİTAK.

- 1984 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları.
Ankara: Esat Cad. 55/9, Kuşkesat.

ÜN, Kamile

- 1984 "Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğretilmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri."
(Yayınlanmamış doktora tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ÜN, Kamile ve K. AÇIKGÖZ

- 1984 "A Research on Selected Teaching Behaviors."
International Symposium on Quality of Education
and Its Future Prospects in the Turkish Educational System'e sunulan bildiri
Ankara: 18-21 June.

VARIŞ, Fatma

- 1976 Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"
Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yayınları.

WAXMAN, H. C. ve M. J. EASH

- 1983 "Utilizing Students' Perceptions and Context Variables to Analyze Effective Teaching: A Process-Product Investigation."
Journal of Educational Research, 76, 6.

YEDİKARDEŞLER, Mersiye

- 1985 "Ankara İl Merkezi İlkokul, Ortaokul ve Lisele-
rinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yaşanımları,
Cinsiyet ve Yetişmişlik Düzeyine Göre Oluşmuş
Eğitimle İlgili Felsefi Görüşlerini Karşılaştı-
rma Olarak Belirten Bir Araştırma."
(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

YEŞİLMEN, Necmettin

- 1983 "Sınıf İçi Sözlü Etkileşim Analizi Yöntemiyle
Değerlendirmesi."
(Yayınlanmamış doktora tezi).
Ankara: Ankara Üniversitesi.

YILDIRAN, Güzver

1982 Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri.

İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
(No. 339).

1984 "Mastery Learning as an Instructional Design:
Contributions to Student Achivement."

Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, 11, 1984-85: 55-67.

YUNT, Perihan Onay

1978 "Dönüt ve Düzeltmenin Etkenlerinin Okulda Öğren-
meye Etkisi."

Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

EKLER

EK

1. Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarını Gözleme Formu
2. Anket Formu (Öğrencilere Uygulanan)
3. Öğretim Hizmetini Oluşturan Değişkenlerdeki Davranışların Öğretim Elemanlarınca Gösterilme Sıraları



EK-1

SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI GÖZLEME FORMU

Öğretim Elemanının Adı Soyadı:

Bölümü:

- ☐ Fen Bilimleri
☐ Sosyal Bilimler
☐ Türk Dili ve Edebiyatı
☐ Eğitim Bilimleri
☐ Ortak Dersler

Mezuniyet Yeri:

- ☐ Fen ve Edebiyat Fakültesi
☐ Yüksek Öğretmen Okulu
☐ Eğitim Fakültesi
☐ Eğitim Enstitüsü

Kıdemi:

- ☐ 10 yıl ve daha az
☐ 11-15 yıl
☐ 16-20
☐ 21 yıl ve daha fazla

Ünvanı:

- ☐ Öğretim Üyesi
☐ Öğretim Yardımcısı

Öğretmenlik Formasyonu: ☐ Var ☐ YokÜniversitede Göreve Başlama Durumu:

- ☐ Üniversitede doğrudan göreve başlama
☐ Ortaöğretimden Üniversiteye geçme

Cinsiyeti: ☐ Kadın ☐ ErkekGözlem Tarihi: / /1987

<u>DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANIŞLAR</u>	(4) <u>Cok</u> <u>İyi</u>	(3) <u>İyi</u>	(2) <u>Orta</u>	(1) <u>Zayıf</u>	(0) <u>Hiç</u>
1. Derste işlenecek konulara öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmeye istekli hale getirme	()	()	()	()	()
2. Derste kazandırılacak davranışların yaşamda ne işe yarayacağını, hangi sorunların çözümünde kullanılacağını örneklerle açıklama	()	()	()	()	()
3. Dersin hedef davranışlarını öğrencilere bildirme	()	()	()	()	()
4. Hedef davranışları öğrencilerin kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme	()	()	()	()	()
5. Bir önceki dersi özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurma	()	()	()	()	()
6. Karmaşık, soyut kavramları açıklamadan önce pratik ve somut örnekler verme	()	()	()	()	()
7. Soru sorduğunda öğrencilere yeterli düşünme zamanı bırakma	()	()	()	()	()
8. Doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere yerinde ve yeterli sayıda ipucu verme	()	()	()	()	()
9. İpuçlarını, dersin hedef davranışlarına, öğrencilerin kültürel özelliklerine, ilgisine ve zihinsel gelişimine göre ayarlama	()	()	()	()	()
10. Öğrencileri, konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendirme	()	()	()	()	()

DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANIŞLAR	(4) Çok İyi	(3) İyi	(2) Orta	(1) Zayıf	(0) Hiç
11. Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak sınıfı denetim altında tutma	()	()	()	()	()
12. Öğrencilere karşı güleryüzlü, sevecen, hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma	()	()	()	()	()
13. Öğrencilerin verdiği yanıtların doğruluğu ve yanlışlığı üzerinde tartışma açma	()	()	()	()	()
14. Değişik öğrencilere söz hakkı verme	()	()	()	()	()
15. Türkçe'yi düzgün, akıcı ve kuralına uygun şekilde konuşma	()	()	()	()	()
16. Ses tonunu kontrollü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme	()	()	()	()	()
17. Jest, mimik ve vücut hareketlerini gereği gibi yapma	()	()	()	()	()
18. Sınıfta demokratik, iyi bir öğrenme ortamı oluşturma	()	()	()	()	()
19. Dersi ilginç ve önemli hale getirip, sınıfta öğrencilerin bıkkınlık ve uyuklamalarını önleme	()	()	()	()	()
20. Öğrencilerin verdiği doğru yanıtlardan sonra, öğrencileri cesaretlendirme ve derse katılımını sağlamada uygun teknikleri (pekiştireçleri) kullanma	()	()	()	()	()
21. Hedef davranışlarla ilgili yerinde ve tutarlı soru soran öğrencilere pekiştireç verme	()	()	()	()	()

DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANISLAR	(4) Çok İyi	(3) İyi	(2) Orta	(1) Zayıf	(0) Hiç
22. Eğitim ortamında pekiştireçlere yer verirken; öğrencilerin yaşına, kültürel özelliklerine ve kişiliğine dikkat etme	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerin sorunlarına önem vererek işleme koyma	()	()	()	()	()
24. Hep aynı türde değil de değişik şekilde pekiştireç verme	()	()	()	()	()
25. Bilişsel (zihinsel) açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme	()	()	()	()	()
26. Yerinde ve yeterli sayıda pekiştireç verme	()	()	()	()	()
27. Öğrencilerin yanıtlarının doğru-yanlış ve eksik yönlerini belirleme	()	()	()	()	()
28. Yanlış ya da eksik yanıtları, öğrencilerin bulmasına fırsat verme	()	()	()	()	()
29. Yanlışları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltme	()	()	()	()	()
30. Yanlış ve tutarsız davranışlar karşısında, öğrenciyi değilde, yanlış davranışı hedef alma	()	()	()	()	()
31. İçerik kapanık ve çekingen öğrencilerin derse katılımını sağlamak için yanıtlayabileceği sorular sorma	()	()	()	()	()

DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANISLAR	(4) Çok İyi	(3) İyi	(2) Orta	(1) Zayıf	(0) Hiç
32. Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılara eğitim ortamında yer vermeme	()	()	()	()	()
33. Derste sadece bilgi aktaran bulan, yapan değil; daha çok bulduran, yaptıran ve çözdüren durumunda olma	()	()	()	()	()
34. Derste gerekli olan görsel-işitsel araçları (model, film, harita, yazı tahtası vb.) düzenli kullanma	()	()	()	()	()
35. Öğrencilerin sorduğu sorulara, pratik ve anlaşılır açıklamalar yapma	()	()	()	()	()
36. Dersin işlenişi sırasında en uygun öğretim yöntemini seçme ve uygulama	()	()	()	()	()
37. Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini belirleme	()	()	()	()	()
38. Öğrencilerin öğrendiklerinin başka alana transferini sağlama	()	()	()	()	()
39. Dersi sonuca bağlama, özetleme ve sonraki ders ile bağ kurma	()	()	()	()	()
40. Dersin sonunda öğrencileri kurtulma duygusundan çok başarı duygusuna kaptırma	()	()	()	()	()

EK-2

ANKET FORMU

Sevgili Öğrenci

Doktora tezim için gerekli verileri toplamak üzere hazırlanmış olan bu form ile Fakültedeki derslerine giren öğretim elemanları hakkında görüşlerinizin alınmasına gereksinim duyulmaktadır.

Aşağıda belirtilen davranışları gözden geçirerek, karşısındaki seçeneklerden yalnız birini işaretleyiniz. İşaretlenmemiş davranış bırakmayınız.

Araştırmanın geçerliğinin yüksek olabilmesi için görüşlerinizin özellikle gerçeğe uygun olmasını rica ederim.

Araştırmadan elde edilecek veriler, tamamen bilimsel açıdan değerlendirilecek, başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Anket formuna kendi isminizi yazmayınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANISLAR	Nevzat BATTAL Öğretim Görevlisi				
	(4) Çok İyi	(3) İyi	(2) Orta	(1) Zayıf	(0) Hiç
1. Derste işlenecek konulara öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmeye istekli hale getirme	()	()	()	()	()
2. Derste kazandırılacak davranışların yaşamda ne işe yarayacağını, hangi sorunların çözümünde kullanılacağını örneklerle açıklama	()	()	()	()	()
3. Dersin hedef davranışlarını öğrencilere bildirme	()	()	()	()	()
4. Hedef davranışları öğrencilerin kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme	()	()	()	()	()

DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANISLAR	(4) Çok İyi	(3) İyi	(2) Orta	(1) Zayıf	(0) Hiç
5. Bir önceki dersi özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurma	()	()	()	()	()
6. Karmaşık, soyut kavramları açıklamadan önce pratik ve somut örnekler verme	()	()	()	()	()
7. Soru sorduğunda öğrencilere yeterli düşünme zamanı bı- rakma	()	()	()	()	()
8. Doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere yerinde ve ye- terli sayıda ipucu verme	()	()	()	()	()
9. İpuçlarını, dersin hedef dav- ranışlarına, öğrencilerin kültürel özelliklerine, ilgi- sine ve zihinsel gelişimine göre ayarlama	()	()	()	()	()
10. Öğrencileri, konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendirme	()	()	()	()	()
11. Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak sınıfı denetim al- tında tutma	()	()	()	()	()
12. Öğrencilere karşı güleryüz- lülü, sevecen, hoşgörülülü, sa- bırlı ve anlayışlı olma	()	()	()	()	()
13. Öğrencilerin verdiği yanıt- ların doğruluğu ve yanlışlı- ğı üzerinde tartışma açma	()	()	()	()	()
14. Değişik öğrencilere söz hakkı verme	()	()	()	()	()
15. Türkçe'yi düzgün, akıcı ve kuralına uygun şekilde konuşma	()	()	()	()	()

<u>DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANISLAR</u>	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
	<u>Çok</u> <u>İyi</u>	<u>İyi</u>	<u>Orta</u>	<u>Zayıf</u>	<u>Hic</u>
16. Ses tonunu kontrollü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme	()	()	()	()	()
17. Jest, mimik ve vücut hareketlerini gereği gibi yapma	()	()	()	()	()
18. Sınıfta demokratik, iyi bir öğrenme ortamı oluşturma	()	()	()	()	()
19. Dersi ilginç ve önemli hale getirip, sınıfta öğrencilerin bıkkınlık ve uyuklamalarını önleme	()	()	()	()	()
20. Öğrencilerin verdiği doğru yanıtlardan sonra, öğrencileri cesaretlendirme ve derse katılımını sağlamada uygun teknikleri (pekiştireçleri) kullanma	()	()	()	()	()
21. Hedef davranışlarla ilgili yerinde ve tutarlı soru soran öğrencilere pekiştireç verme	()	()	()	()	()
22. Eğitim ortamında pekiştireçlere yer verirken; öğrencilerin yaşına, kültürel özelliklerine ve kişiliğine dikkat etme	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerin sorularına önem vererek işleme koyma	()	()	()	()	()
24. Hep aynı türde değil de değişik şekilde pekiştireç verme	()	()	()	()	()

DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANIŞLAR	(4) Çok İyi	(3) İyi	(2) Orta	(1) Zayıf	(0) Hic
25. Bilişsel (zihinsel) açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme	()	()	()	()	()
26. Yerinde ve yeterli sayıda pekiştireç verme	()	()	()	()	()
27. Öğrencilerin yanıtlarının doğru-yanlış ve eksik yön- lerini belirleme	()	()	()	()	()
28. Yanlış ya da eksik yanıtlar- ı, öğrencilerin bulmasına fırsat verme	()	()	()	()	()
29. Yanlışları zamanında ve öğ- renciyi küçük düşürmeden düzeltme	()	()	()	()	()
30. Yanlış ve tutarsız davranış- lar karşısında, öğrenciyi değilde, yanlış davranışı hedef alma	()	()	()	()	()
31. İçerik kapanık ve çekingen öğ- rencilerin derse katılımını sağlamak için yanıtlayabi- leceği sorular sorma	()	()	()	()	()
32. Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılara eğitim orta- mında yer <u>vermeme</u>	()	()	()	()	()
33. Derste sadece bilgi akta- ran, bulan, yapan değil; daha çok bulduran, yaptı- ran ve gözdeüren durumunda olma	()	()	()	()	()
34. Derste gerekli olan görsel- işitsel araçları (model, film, harita, yazı tahtası vb.) düzenli kullanma	()	()	()	()	()

<u>DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANIŞLAR</u>	<u>(4)</u> <u>Çok</u> <u>İyi</u>	<u>(3)</u> <u>İyi</u>	<u>(2)</u> <u>Orta</u>	<u>(1)</u> <u>Zayıf</u>	<u>(0)</u> <u>Hic</u>
35. Öğrencilerin sorduğu soru- lara, pratik ve anlaşılır açıklamalar yapma	()	()	()	()	()
36. Dersin işlenişi sırasında en uygun öğretim yöntemini seçme ve uygulama	()	()	()	()	()
37. Derste kazandırılması ka- rarlaştırılan hedef davra- nışlara öğrencilerin ulaş- ma derecesini belirleme	()	()	()	()	()
38. Öğrencilerin öğrendikle- rinin başka alana trans- ferini sağlama	()	()	()	()	()
39. Dersi sonuca bağlama, özet- leme ve sonraki ders ile bağ kurma	()	()	()	()	()
40. Dersin sonunda öğrencileri kurtulma duygusundan çok başarı duygusuna kaptırma	()	()	()	()	()

EK-3

ÖĞRETİM HİZMETİNİ OLUŞTURAN DEĞİŞKENLERDEKİ
DAVRANIŞLARIN ÖĞRETİM ELEMANLARINCA
GÖSTERİLME SIRALARI

Sıra No:	D a v r a n ı ş l a r	Değişken	$\bar{X}$
1.	Öğrencilerine karşı güleryüzlü, sevecen, hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma	Öğrenci Katılımı	2.94
2.	Öğrencileriyle göz iletişimi kurarak, sınıfı denetim altında tutma	Öğrenci Katılımı	2.92
3.	Ses tonunu kontrollü ve düzgün bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin dikkatini anlattığı konuya çekme	İpucu-B	2.87
4.	Türkçe'yi düzgün, akıcı ve kuralına uygun şekilde konuşma	İpucu-B	2.87
5.	Karmaşık, soyut kavramları açıklamadan önce pratik ve somut örnekler verme	İpucu-B	2.85
6.	Öğrencilerin sorduğu sorulara, pratik ve anlaşılır açıklamalar yapma	Dönüt- Düzeltme	2.84
7.	Sınıfta demokratik, iyi bir öğrenme ortamı oluşturma	Öğrenci Katılımı	2.83
8.	Öğrencilerin sorunlarına önem vererek işleme koyma	Pekiştireç	2.79
9.	Bir önceki dersi özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurma	İpucu-A	2.73
10.	Jest, mimik ve vücut hareketlerini yerinde, gereği gibi yapma	İpucu-B	2.72
11.	Soru sorduğunda öğrencilere yeterli düşünme zamanı bırakma	İpucu-B	2.67
12.	Yanlışları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltme	Dönüt- Düzeltme	2.64

Sıra No:	D a v r a n ı ş l a r	Değişken	$\bar{X}$
13.	Dersi sonuca bağlama, özetleme ve sonraki ders ile bağ kurma	Dönüt-Düzeltilme	2.63
14.	Öğrencileri, konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendirme	Öğrenci Katılımı	2.62
15.	Öğrencilerin yanıtlarının doğru-yanlış ve eksik yönlerini belirleme	Dönüt-Düzeltilme	2.62
16.	Dersin hedef davranışlarını öğrencilere bildirme	İpucu-A	2.60
17.	Derste gerekli olan görsel-işitsel araçları (model, film, yazı tahtası vb.) düzenli kullanma	İpucu-B	2.59
18.	Derste işlenecek konulara öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmeye istekli hale getirme	İpucu-A	2.59
19.	Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılara eğitim ortamında yer vermeme	Öğrenci Katılımı	2.57
20.	Öğrencilerin verdiği yanıtların doğruluğu ve yanlışlığı üzerinde tartışma açma	Dönüt-Düzeltilme	2.57
21.	Derste kazandırılacak davranışların yaşamda ne işe yarayacağını, hangi sorunların çözümünde kullanılacağını örneklerle açıklama	İpucu-A	2.54
22.	Öğrencilerin öğrendiklerinin başka alana transferini sağlama	Öğrenci Katılımı	2.53
23.	Doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere yerinde ve yetirli sayıda ipucu verme	İpucu-B	2.50
24.	İpuçlarını, dersin hedef davranışlarına, öğrencilerin kültürel özelliklerine, ilgisine ve zihinsel gelişimine göre ayarlama	İpucu-B	2.48

Sıra No:	D a v r a n ı ş l a r	Değişken	$\bar{X}$
25.	Yanlış ya da eksik yanıtları, öğrencilerin bulmasına fırsat verme	Öğrenci Katılımı	2.48
26.	Dersin sonunda öğrencileri kurtulma duygusundan çok başarı duygusuna kaptırma	Öğrenci Katılımı	2.47
27.	Yanlış ve tutarsız davranışlar karşısında, öğrenciyi değilde, yanlış davranışı hedef alma	Dönüt-Düzeltilme	2.44
28.	Dersin işlenişi sırasında en uygun öğretim yöntemini seçme ve uygulama	İpucu-B	2.39
29.	Dersi ilginç ve önemli hale getirip, sınıfta öğrencilerin bıkkınlık ve uyuklamalarını önleme	Öğrenci Katılımı	2.39
30.	Derste sadece bilgi aktaran, bulan, yapan değil; daha çok bulduran, yaptıran ve çözdüren durumda olma	Öğrenci Katılımı	2.35
31.	Eğitim ortamında pekiştireçlere yer verirken; öğrencilerin yaşına, kültürel özelliklerine ve kişiliğine dikkat etme	Pekiştireç Öğrenci Katılımı	2.28
32.	Değişik öğrencilere söz hakkı verme	Öğrenci Katılımı	2.26
33.	Hedef davranışları öğrencilerin kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme	İpucu-A	2.17
34.	Öğrencilerin verdiği doğru yanıtlardan sonra, öğrenciyi cesaretlendirme ve derse katılımını sağlamada uygun teknikleri (pekiştireçleri) kullanma	Pekiştireç	2.12
35.	Hedef davranışlarla ilgili yerinde ve tutarlı soru soran öğrencilere pekiştireç verme	Pekiştireç	2.09

Sıra No:	D a v r a n ı s l a r	Değişken	$\bar{X}$
36.	İçe kapanık ve çekingen öğrencilerin derse katılımını sağlamak için yanıtlayabileceği sorular sorma	Öğrenci Katılımı	2.06
37.	Hep aynı türde değilde değişik şekilde pekiştireç verme	Pekiştireç	2.04
38.	Yerinde ve yeterli sayıda pekiştireç verme	Pekiştireç	2.03
39.	Derste kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini belirleme	Dönüt-Düzeltilme	2.00
40.	Bilişsel (zihinsel) açıdan üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç verme	Pekiştireç	1.98