

Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerindeki “Branş” Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Fırat Üniversitesi Örneği)

Rüştü YEŞİL¹
Ramazan ÖZBEK²

Geliş Tarihi: 03.09.2008

Yayına Kabul Tarihi: 02.12.2008

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde sosyal alanlar eğitimi bölümlerinde derslere gören branş öğretim elemanlarının, sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma yeterliklerini belirlemektir. Sorulardan yararlanma alt boyutları başlıca, soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme başlıkları altında incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde tezsiz yüksek lisans derslerine giren öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından bir ölçekle gözlenmesi ile elde edilmiştir. Gözlem, farklı branşlarda öğrenim gören lisans üstü eğitim öğrencileri tarafından yapılmıştır. Gözlem formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonunda; öğretim elemanlarının soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarında bazı yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiştir. En önemli yanlışlar, soru hazırlama konusunda yapılmaktadır. Belirtilen alt boyutlar arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının branşlarına göre sorulardan yararlanma uygulamaları arasında farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanları, sorulardan yararlanma uygulamaları konusunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı tutum ve davranış göstermemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Soru sorma, öğretim, öğretim elemanı, sosyal bilim, branş

Capacities of “Branch” Lecturers at Social Sciences Education Department about Utilizing From Questions (The Sample of Fırat University)

ABSTRACT

The goal of this study is to determine the capacities of branch lecturers at Faculties of Education Social Sciences Teaching Department during the in-class teaching process. The sub dimensions of utilizing from the questions were examined in subheadings such as preparing questions, asking questions and giving feedbacks. The study is carried out as sweeping. Data were gathered with observation scale by students. The students observed the lecturers who were teaching at the classes of mastery graduate, without thesis, subjects. The observation was done by postgraduate students at different branches. The observation form was developed by researchers. At the end of the research, it is detected that lecturers do some mistakes at preparing questions, asking questions and giving feedback. The most important mistakes are made preparing questions. There are meaningful and positive relationships among the sub dimensions. Some differences about the lecturers' question preparing applications were detected. Besides, the lecturers don't behave differently about the utilizing from the questions according to the sex of the students.

Key Words: Questioning, instruction, lecturer, social science, branch

¹ Yrd.Doç.Dr., AEÜ Eğitim Fakültesi, KIRŞEHİR, e-mail: ryesil@ahievran.edu.tr

² Yrd.Doç.Dr., FÜ Eğitim Fakültesi, ELAZIĞ, e-mail: rozbek@firat.edu.tr

GİRİŞ

Problem Durumu

Soru sorma, insanların düşünme kabiliyetlerinin doğal bir sonucudur. İnsanların günlük iletişimlerinin önemli bir kısmı da, soru sorma ve sorulara cevap verme şeklinde biçimlenmektedir (Kauchak ve Eggen, 1998). Temel insani eylemlerden biri olması, düşünme ile olan sıkı ilişkisi ve insan yaşamı açısından vazgeçilemez olması, soruları, eğitim süreci açısından da önemli hale getirmiştir.

Düşünmenin etkinleşmesi, katılımın sağlanması, öğrenmenin kalıcı ve etkili olması, bilginin üretilmesi, öğrenme açısından bir strateji olarak kullanılabilmesi gibi daha bir çok neden, öğretimde sorulardan yararlanmayı gerektirmektedir. Eğitim süreci ile bireylere kazandırılmaya çalışılan demokratik, sorgulayıcı, üretken kişilik özellikler ile soru sorma yeterlikleri arasında tam olarak bir paralellik bulunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak sorular ve soru sorma, bir çok çağdaş eğitim anlayış ve modelinin temel argümanlarından biri olmuştur.

Öğretimde sorulardan yararlanma, bir süreci ifade eder. Bu süreç; (1) soru hazırlama, (2) soru sorma ve (3) geribildirim verme olmak üzere birbirini izleyen üç aşamada özetlenebilir.

Birinci aşama, öğretmen sorularının nitelikleri ile ilgilidir. Nitelikli soru ise, belirli özellikleri taşıyan soruları ifade etmektedir. Nitelikli bir soruda; (1) açıklık, (2) amaçlılık, (3) faydalılık, (4) sınıf seviyesine uyarlanmışlık, (5) ardışıklık ve (6) düşünmeye yönelticilik özellikleri bulunmalıdır (Good ve Brophy, 2000; Küçükahmet, 1997). Kauchak ve Eggen'e (1998) göre etkili soru sorma, iki anahtar faktöre bağlıdır. Birincisi, açık hedeflere yönlendirme; diğeri ise, öğrencinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve esnek olmasıdır. Cunnigham'a (1971) göre, nitelikli soruda kurgulanış önemlidir. Soru ifadeleri, soru düzeyini yansıtıcı ifadeleri içermelidir (Akt. Akbulut 1999). Diğer taraftan, yapılan araştırmalar, üst düzey soruların bilgiyi işleme sürecini derinleştirdiğini ortaya koymuştur (Açıkgöz, 2004, 250).

Bununla birlikte Good ve Brophy'e (2000) göre, her zaman için üst düzey soruların alt düzey sorulardan daha iyi olduğu düşüncesi yanlıştır. Bilişsel etkinliklerin çeşitliliğine bağlı olarak soruların yapısından da çeşitlilik olması; adım adım üst düzey sorulara geçilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenler, farklı seviyelerde sorular hazırlayıp kullanabilmelidirler.

Öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmede ikinci aşama, öğretmenlerin soru sorma uygulamalarını içermektedir. Hazırlanan sorular etkin biçimde sorulmadığı sürece, çoğu zaman, kendinden beklenen yararları sağlamaz. Bu nedenle öğretmenler, nitelikli sorular hazırlamanın yanı sıra, onları sorarken de belirli kurallar çerçevesinde hareket etmelidirler.

Kauchak ve Eggen'e (1998) göre, soru sorma stratejisini şekillendiren ve etkililiği üzerinde belirleyici olan unsurlar; (1) Soru sayısı, (2) Eşit dağılım, (3) Yönelme/Yönlendirme, (4) Vurgu için tekrar (başka kelimelerle soruyu yeniden yapılandırma), (5) Bekleme süresidir. Buna karşılık, etkili soru sormadaki ölçütlerden biri de, soruların ardışık şekilde düzenlenmesidir. İyi bir soru düzeni, öğrencilerin yalnızca üst düzey düşünceleri gerektiren soruların yoğunlukta olmasından değil, aynı zamanda öğrencilerin konu üzerinde sistematik ve adım adım düşünmesine imkan vermesini gerektirir (Good ve Brophy, 2000). Küçükahmet (1997) bunları, "soru sorma tekniğini bilme" başlığı altında sekiz maddede rehber ilkeler olarak sıralamıştır.

Öğretim sürecinde sorulardan yararlanma işleminin üçüncü ve son basamağını ise, öğretmenlerin, öğrencilerine sordukları sorular ya da verdikleri cevaplara ilişkin geribildirimler vermesi oluşturmaktadır.

Geribildirim (dönüt), öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bilgi vermek olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2007). Holt'a (1997) göre, çocuklar kendilerinden bir şey istenildiğinde, çok kısa bir zaman içerisinde yapıp, doğru ya da yanlış yaptığı yönünde geribildirim ister. Yanlış denildiği zaman ise konu üzerinde genellikle düşünmez, unutmaya çalışır (Akt. Akbulut 1999). Bu nedenle öğretmen bütün sorulardan sonra, sorduğu sorudan ne beklediğine ilişkin öğrencilere geri bildirim vermelidir. Çünkü geri bildirim verilmezse, öğrenci çabalarının, öğretmen tarafından nasıl algılandığı bilinemez (Akt. Akbulut 1999; Sönmez, 2007; Küçükahmet, 1997). Yapılan araştırmalar, cevapların pekiştirilmesi ve geri bildirim verilmesi durumunda cevapların niteliğinin iyileşmesine katkı sağladığını, özellikle övgünün dikkatli ve özel kullanıldığında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Senemoğlu, 1997; Sönmez, 2007; Akbulut 1999).

Öğretim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmenin, öğretmenlerin, yukarıda ifade edilen üç aşamadaki özelliklere uygun davranabilmesi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalar, bu konuda okullardaki uygulamaların önemli sorunları olduğunu göstermektedir (Akbulut, 1999; Brophy ve Good, 2000; Büyükalın Filiz, 2002). Sınıf ortamlarında soru-cevap uygulamalarının çok sık yapıldığı (Kauchak ve Eggen, 1998); ancak, soruların hazırlanması, sorulması ve geribildirimlerin verilmesi ile ilgili önemli sorunların yaşandığı araştırmalarla belirlenmiştir (Cazden, 1988; Hall ve Scott, 2007; Harding, 1999; Ragland, 2007; Young, 2007).

Öğretim uygulamalarında sorulardan yararlanabilme sorunlarını aşabilmenin akılcı yolunun, öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitim sürecinden itibaren bu konuda eğitim almalarının olduğu söylenebilir. Çünkü, soru sorma uygulamalarının, eğitim yoluyla geliştirildiği, bu konuda öğretmenlerin tutum ve davranışlarında olumlu gelişmelerin sağlandığı, araştırmalarla belirlenmiştir (Açıkgöz, 2004; Martin, 2005; Miller, 2007; Ragland, 2007). Örneğin, HIP (Historical Inquiry Protocol) çalışması, tarih öğretimi sürecinde soru sorma becerilerini geliştirmek ve bu konuda öğretmenlere yardımcı olmak üzere yürütülen bir çalışma olup, verimli sonuçlar alınmıştır (Mucher, 2007).

Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının soru sorma ve sorulardan öğretim amaçlı yararlanma yeterliklerini kazanmaları üzerinde, öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının bu konudaki tutum ve davranışlarını model almalarının ihtimali yüksektir.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü tezsiz yüksek lisans derslerine giren branş öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimde sorulardan yararlanma uygulamalarını, öğrenciler nasıl değerlendirmektedirler?

Amaç

Bu araştırma, eğitim fakültelerinde, sosyal bilimler alanında öğretmen yetiştirmek üzere branş derslerine giren öğretim elemanlarının, sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma yeterliklerini belirlemek üzere yapılmıştır. Böylelikle, öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterliklerinin ve bu yeterlikleri iyileştirme yönünde alınabilecek önlemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede başlıca şu sorulara cevap aranmıştır:

“Branş” öğretim elemanlarının;

1. Ders sürecinde sordukları sorular ne tür özellikler taşımaktadır?
2. Sınıf içi soru sorma uygulamalarının özellikleri nelerdir?
3. Öğrenci soru ya da cevaplarına ilişkin geribildirim verme uygulamalarının özellikleri nelerdir?

4. Sorulardan yararlanma aşamalarına göre öğretim elemanlarının genel durumları nasıldır?
5. Öğretim sürecinde sorulardan yararlanma aşamaları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Bölümlerine göre sorulardan yararlanma yeterliklerinde farklılaşma olmaktadır mıdır?
7. Öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma uygulamalarının algılanması, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi programlarında branş (alan) derslerine giren öğretim elemanlarının, sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma durumları, öğrenci görüşlerine göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümündeki tezsiz yüksek lisans programlarında (Edebiyat, Tarih, Coğrafya ve Felsefe Grubu), branş derslerine giren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu öğretim elemanlarının 12’si Profesör, 10’u Doçent, 27’si Yardımcı Doçent Doktor, 5’i Öğretim Görevlisi/Okutman ve 27’si Araştırma Görevlisidir. Öğretim elemanlarının 24’ü Türk Dili ve Edebiyatı, 28’i Tarih, 16’sı Coğrafya, 13’ü ise Felsefe Grubu branşlarındadır. Veri toplarken görüşlerine başvurulmuş katılımcılar ise; 74’ü Türk Dili ve Edebiyatı, 59’u Tarih, 27’si Coğrafya ve 41’i ise Felsefe Grubu tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören toplam 201 öğrencidir. Öğrencilerin 111’i kız, 90’ı erkektir.

Verilerin Toplanması

Veriler, Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde tezsiz yüksek lisans dersleri alan öğrencilere uygulanan gözlem ve değerlendirme formuyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı; “soru hazırlama”, “soru sorma” ve “geribildirim verme” olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca gözlem ve değerlendirme formuna; gözlemcinin öğrenim gördüğü bölüm ile cinsiyet değişkenlerini belirlemek üzere iki bağımsız değişkeni belirleme sorusu ve bir adet açık uçlu soru eklenmiştir.

Veri toplama aracı, literatür taraması ile elde edilen bilgiler çerçevesinde hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak değerlendirme formu, eğitimbilim ve dilbilim uzmanlarına incelenmiş; önerileri doğrultusunda araca son hali verilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirliği, Cronbach alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı, “soru hazırlama” alt boyutu için 0,704; “soru sorma” alt boyutu için 0,715; “geribildirim verme” alt boyutu için ise 0,750 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracının geneli için ise güvenilirlik katsayısı, 0,854 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın amaçları çerçevesinde veriler üzerinde; aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson’s r korelasyon testi, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve varyansın kaynağını (katılımcı gurubun homojenliğini) belirlemek üzere LSD testi uygulanmıştır.

Uygulanan testler sonunda elde edilen bulgular tablolar şeklinde düzenlenerek aşağıda sunulmuştur. Aritmetik ortalamalarda, alt boyutlardaki maddelerin yapısına göre; 1,00-1,80 arası “hiçbiri/hiçbir zaman”, 1,81-2,60 arası “bir kısmı/nadiren”, 2,61-3,40 arası “yarısı/bazen”, 3,41-4,20 arası “çoğu/çoğu zaman”, 4,21-5,00

arası ise “hepsi/her zaman” biçiminde anlamlandırılmıştır. Ayrıca, uygulanan fark ve ilişki testlerinde $p < 0,05$ düzeyi, manidarlık için yeterli görülmüştür.

BULGULAR

Veriler üzerinde uygulanan testler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur:

1. Branş Öğretim Elemanlarının Ders Sürecinde Sordukları Soruların Özellikleri

Öğretim elemanlarının ders sürecinde sordukları soruların, nitelikli soru özelliklerini taşıma yönüyle değerlendirilmesi ile ilgili bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Öğretim Elemanlarının Ders Sürecinde Sordukları Soruların Özellikleri

| Soruların Özellikleri | N | \bar{X} | Ss |
|--|------------|-------------|-------------|
| 1. Dikkat çekiciliği | 201 | 2,67 | 1,021 |
| 2. Merak ve ilgi uyandırıcılığı | 196 | 2,72 | 0,996 |
| 3. Hedef ve konuyla ilişkililiği | 192 | 3,50 | 1,008 |
| 4. Kesin ve açık cevabı ders kitabında olmayan sorulardan seçilmişliği | 195 | 2,75 | 1,145 |
| 5. Soru içerisinde cevabın bulunmama durumu | 197 | 3,54 | 1,042 |
| 6. Anlaşılacak uzunlukta olma durumu | 197 | 3,22 | 1,124 |
| 7. Kelimelerin anlaşılabilirlik durumu | 197 | 3,77 | 0,971 |
| 8. Yoruma dayalı cevaplanabilme durumu | 200 | 2,89 | 1,206 |
| 9. Evet ya da Hayır ifadeleriyle cevaplanamazlık durumu | 200 | 4,01 | 1,06 |
| Ortalama | 173 | 3,23 | ,415 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, branş derslerine giren öğretim elemanlarının ders sürecinde sordukları sorulara ilişkin öğrenci değerlendirmeleri, $\bar{X}=2,67$ (yarısı) ile 4,01 (çoğu) arasında değerler almıştır. Sorulan soruların özelliklerine ilişkin ortalama değer ise $\bar{X}=3,23$ (yarısı)’dür. Öğrenciler, öğretim elemanı sorularının yarısının, özellikle 1,2,4,6 ve 8. özellikler açısından sorunlu olduğunu belirtmişlerdir.

2. Öğretim Elemanlarının Soru Sorma Uygulamalarının Özellikleri

Öğretim elemanlarının soru sorma uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2: Öğretim Elemanlarının Soru Sorma Uygulamalarının Özellikleri

| Ders Sürecindeki Soru Sorma Uygulamaları | N | \bar{X} | Ss |
|--|------------|-------------|--------------|
| 1. Öğrencilere düşünme fırsatı verir | 198 | 3,68 | 0,887 |
| 2. Soruları farklı öğrencilere yöneltir | 198 | 3,43 | 0,968 |
| 3. Öğrencilerin isimlerini kullanır | 198 | 2,57 | 1,252 |
| 4. Öğrencileri soru sormaya teşvik eder | 200 | 2,72 | 1,199 |
| 5. Cevap veremeyen öğrencilere ısrarcı davranmaz | 191 | 4,13 | 0,992 |
| 6. Cevap vermede zorlananlara ipucu vererek yardımcı olur | 190 | 3,27 | 0,974 |
| 7. Gereksiz sorularla dersi sıkıcı hale getirmez | 188 | 3,82 | 1,099 |
| 8. Soru sorup cevap verirken öğrencilerle alay etmez, söz kesmez | 187 | 4,32 | 1,118 |
| 9. Soruları tehdit aracı olarak kullanmaz | 190 | 4,15 | 1,183 |
| 10. Farklı şekillerde ifadelerendirerek soruları anlaşılır kılmaya çalışır | 188 | 3,35 | 1,041 |
| 11. Sorular tam olarak cevaplanmadan bir diğerine geçmez | 189 | 3,92 | 1,180 |
| Ortalama | 177 | 3,58 | 0,382 |

Tablo 2’de branş derslerine giren öğretim elemanlarının ders sürecindeki soru sorma uygulamalarına ilişkin öğrenci değerlendirmelerinin $\bar{X}=2,57$ (nadiren) ile 4,32 (her zaman) arasında değerler aldığı görülmektedir. Buna ilişkin ortalama değer ise $\bar{X}=3,58$ (çoğu zaman)’dir. Öğretim elemanları genel olarak, soru sorma uygulamalarında, belirtilen özelliklere “çoğu zaman” uygun davranmaktadırlar. Buna karşılık özellikle 3,4,6 ve 10. özellikler açısından çeşitli sorunlar olduğu da dikkati çekmektedir.

3. Öğretim Elemanlarının Geribildirim Verme Uygulamalarının Özellikleri

Öğretim elemanlarının geribildirim verme uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3: Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Geribildirim Verme Uygulamalarının Özellikleri

| Soruların Özellikleri | N | \bar{X} | Ss |
|--|------------|-------------|--------------|
| 1. Cevap verebileceğimizi bize hissettirir | 187 | 3,16 | 1,094 |
| 2. Dağınık cevapları toparlar, özetler | 188 | 3,60 | 1,037 |
| 3. Cevapsız ya da yanlış cevap verdiğimizde olumsuz tepki vermez | 182 | 4,37 | 1,128 |
| 4. Düzeltme ve pekiştirmelerde anlaşılır bir dil kullanır | 185 | 3,30 | 0,985 |
| 5. Cevaplarımızı dikkatle dinler | 185 | 3,70 | 1,002 |
| 6. Sorularımıza ikna edici cevaplar verir | 184 | 3,59 | 0,960 |
| 7. Üst düzey soru soran öğrencilere özel pekiştireçler verir | 185 | 3,12 | 1,117 |
| 8. Dönüt ve pekiştireçlerinde beden dilinden etkin faydalanır | 186 | 3,32 | 1,072 |
| Ortalama | 177 | 3,52 | 0,643 |

Tablo 3’te öğretim elemanlarının, öğrencilere geribildirim vermede sergiledikleri davranış biçimlerine ilişkin öğrenci değerlendirmelerinin $\bar{X}=3,12$ (bazen) ile 4,37 (Her zaman) arasında değerler aldığı görülmektedir. Buna ilişkin ortalama değer ise $\bar{X}=3,52$ (çoğu zaman)’dir. Öğrenciler genel olarak, tabloda yer alan geribildirim uygulamalarını öğretim elemanlarının “çoğu zaman” sergilediklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen, öğretim elemanlarının özellikle 1,2,7 ve 8. özellikler açısından belirli sorunlar yaşadıkları da söylenebilir.

4. Öğretim Elemanlarının, Aşamalara Göre Sorulardan Yararlanma Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanlarının, aşamalara göre sorulardan yararlanma durumlarının karşılaştırılması ile ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4: Öğretim Elemanlarının, Aşamalara Göre Sorulardan Yararlanma Yeterliklerinin Karşılaştırılması

| Sorulardan Yararlanma Aşamaları | N | \bar{X} | Ss |
|---------------------------------|-----|-----------|-------|
| Soru Hazırlama Aşaması | 173 | 3,23 | 0,415 |
| Soru Sorma Aşaması | 177 | 3,58 | 0,382 |
| Geribildirim Verme Aşaması | 177 | 3,52 | 0,643 |

Tablo 4’de, öğretim elemanlarının soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarına ilişkin öğrenci değerlendirmelerinin, yüksek puandan düşüğe doğru; soru sorma, geribildirim verme ve soru hazırlama uygulamaları biçiminde sıralandığı görülmektedir. Buna göre, öğretim elemanlarının, soru hazırlama konusunda daha büyük sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

5. Soru Hazırlama, Soru Sorma ve Geribildirim Verme Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Öğretim elemanlarının öğretim sürecinde sorulardan yararlanma aşamaları arasındaki ilişkilere dair bulgular Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5: Öğretim Elemanlarının Soru Hazırlama, Soru Sorma ve Geribildirim Verme Uygulamaları Arasındaki İlişki

| | | Soru Hazırlama | Soru Sorma | Geribildirim Verme |
|--------------------|---|----------------|------------|--------------------|
| Soru Hazırlama | r | | | |
| | p | | | |
| | N | | | |
| Soru Sorma | r | 0,351 | | |
| | p | 0,000 | | |
| | N | 152 | | |
| Geribildirim Verme | r | 0,355 | 0,563 | |
| | p | 0,000 | 0,000 | |
| | N | 153 | 165 | |

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde sorulardan yararlanma aşamaları ile ilgili tutum ve davranışları arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Her bir aşama, diğer aşamanın uygunluğunu aynı yönde ve güçlü biçimde etkilemektedir. Buna göre soru sormanın alt aşamalarının birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği söylenebilir.

6. Öğretim Elemanlarının Branşlarına Göre Sorulardan Yararlanma Düzeylerindeki Farklılaşma

Öğretim elemanlarının branşlarına göre, alt aşamalara ilişkin sorulardan yararlanma düzeylerindeki farklılaşma ile ilgili bulgular Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6: Branşlarına Göre Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Uygulamaları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Alt Boyutlar | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p |
|--------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Soru Hazırlama | Gruplar arası | 1,953 | 3 | 0,651 | 3,970 | 0,009 |
| | Grup içi | 27,708 | 169 | 0,164 | | |
| | Toplam | 29,661 | 172 | | | |
| Soru Sorma | Gruplar arası | ,640 | 3 | 0,213 | 0,918 | 0,433 |
| | Grup içi | 40,176 | 173 | 0,232 | | |
| | Toplam | 40,816 | 176 | | | |
| Geribildirim Verme | Gruplar arası | 4,062 | 3 | 1,354 | 3,410 | 0,019 |
| | Grup içi | 68,682 | 173 | 0,397 | | |
| | Toplam | 72,743 | 176 | | | |

Tablo 6’da öğretim elemanlarının branşlarına göre soru hazırlama ($F_{(3-169)}= 3,970$; $p<,01$) ve geri bildirim verme ($F_{(3-173)}= 3,410$; $p<,05$) aşamalarında farklılaşmalar doğurduğu; buna karşılık soru sorma ($F_{(3-173)}= ,918$; $p>,05$) aşaması üzerinde bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının branşları; hazırladıkları soruların niteliğini ve öğrencilere geribildirim verme davranışlarını anlamlı düzeyde farklılaştırırken, soru sorma uygulamalarını farklılaştırmamıştır.

Soru hazırlama ve geribildirim verme uygulamaları üzerinde öğretim elemanlarının branşlarına göre ortaya çıkan varyansın kaynağını belirlemek üzere LSD testi yapılmış ve sonuçlar, Tablo 6.1’de özetlenmiştir.

Tablo 6.1: Branşlarına Göre Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Düzeyleri ve LSD Analizi Sonuçları

| Değişkenler | Varyans Kaynağı | N | X | Ss | LSD |
|--------------------|-----------------|------------|-------------|--------------|-----------------|
| Soru Hazırlama | (1) Edebiyat | 61 | 3,09 | 0,395 | (1-2; 1-4) |
| | (2) Coğrafya | 25 | 3,38 | 0,350 | |
| | (3) Tarih | 51 | 3,22 | 0,480 | |
| | (4) Felsefe Grb | 36 | 3,31 | 0,334 | |
| | Toplam | 173 | 3,23 | ,415 | |
| Soru Sorma | (1) Edebiyat | 69 | 3,49 | 0,467 | --- |
| | (2) Coğrafya | 22 | 3,65 | 0,567 | |
| | (3) Tarih | 51 | 3,61 | 0,456 | |
| | (4) Felsefe Grb | 35 | 3,58 | 0,491 | |
| | Toplam | 177 | 3,58 | ,382 | |
| Geribildirim Verme | (1) Edebiyat | 69 | 3,44 | 0,706 | (1-3; 2-4; 3-4) |
| | (2) Coğrafya | 24 | 3,70 | 0,558 | |
| | (3) Tarih | 49 | 3,69 | 0,552 | |
| | (4) Felsefe Grb | 35 | 3,62 | 0,619 | |
| | Toplam | 177 | 3,52 | 0,643 | |

Tablo 6.1’de öğretim elemanlarının hazırladıkları soruların niteliklerindeki farklılaşmanın; Edebiyat-Coğrafya ve Edebiyat-Felsefe Grubu branşlarındaki öğretim elemanlarının sorularındaki nitelik farklılaşmasından kaynaklandığı görülmektedir. Geri bildirim verme uygulamalarındaki farklılaşmanın kaynağı ise Edebiyat-Tarih, Coğrafya-Felsefe Grubu ve Tarih-Felsefe Grubu branşlarındaki öğretim elemanlarının geribildirim verme uygulamalarındaki farklılaşmadır.

Tablo 6.1’de dikkati çeken özelliklerden biri de, her üç alt boyut için de en yüksek ortalamaya sahip olan grubun Coğrafya bölümü olmasıdır. Coğrafya branşındaki öğretim elemanları soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarında öğrenciler tarafından daha yüksek puanla değerlendirilmişlerdir.

7. Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

Öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma düzeylerine öğrenci görüşlerinin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığı ile ilgili bulgular Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7: Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerindeki Farklılaşma

| Değişkenler | Cinsiyet | N | X | Ss | T | p |
|--------------------|----------|-----|------|-------|--------|-------|
| Soru Hazırlama | Bayan | 95 | 3,20 | 0,411 | -0,574 | 0,567 |
| | Erkek | 78 | 3,24 | 0,422 | | |
| Soru Sorma | Bayan | 98 | 3,57 | 0,345 | -0,055 | 0,956 |
| | Erkek | 79 | 3,58 | 0,419 | | |
| Geribildirim Verme | Bayan | 101 | 3,51 | 0,594 | -0,168 | 0,867 |
| | Erkek | 76 | 3,53 | 0,707 | | |

Tablo 7’de öğretim elemanlarının öğretim sürecinde her üç basamak açısından da sorulardan yararlanma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinde, cinsiyetlerine göre farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna

göre, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde sorulardan yararlanma uygulamalarının, kız ve erkek öğrenciler tarafından benzer şekilde algılandığı söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sosyal bilimler öğretiminde “brans” öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterliklerini konu alan bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılmıştır:

1. Öğretim elemanlarının sınıf içerisinde sordukları soruların genel olarak yarısı, nitelikli bir soruda bulunması gereken özellikleri taşıırken yarısı da bu özellikleri yeterince taşımamaktadır. Nitelik yönünden öğretmen sorularının belirli sorunlarının olması, sorulardan öğretim sürecinde etkin yararlanabilmenin önünde önemli bir engeldir. Çünkü niteliksiz soru, soruların önemli bir işlevi olan düşünmeye yöneltme, dikkati açık tutma, bilgiyi yapılandırma, yorum kabiliyetini geliştirme, uzun süreli kalıcı öğrenmelere yardımcı olma gibi faydalarının azalması anlamına gelmektedir (Senemoğlu, 1997; Kauchak ve Eggen, 1998; Morgan ve Saxton, 1994). Akbulut (1999), Büyükalın Filiz (2002), Kauchak ve Eggen (1998), Morgan ve Saxton (1994) tarafından yapılan farklı çalışmalarda da öğretmen sorularının alt düzeyde düşünmeyi gerektiren, yoruma ve düşünce üretmeye elverişli olmayan soruların daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre, bu araştırma sonuçları arasında paralellik bulunmaktadır. İlk ve ortaöğretimdeki nitelikli soru hazırlama sorununa ilişkin bulgular ile bu araştırmanın bulguları arasında da paralellik bulunmaktadır.

2. Genel anlamda öğretim elemanları, “çoğu zaman”, etkili soru sorma davranışları sergilemektedirler. Bununla birlikte, zaman zaman belirli yanlışlıklar da yapmaktadırlar. En fazla sorun; öğrencilerin isimleri ile hitap etme, onları soru sormaya teşvik etme, cevap verebilmeleri konusunda öğrencilere yardımcı olma konularında yaşanmaktadır. Açıköz’e (2004) göre öğrenci soruları, öğretmenler tarafından genellikle ihmal edilen ama, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasında faydalı olan bir öğrenme stratejisidir. Aynı zamanda öğrenci sorusu, öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin katıldıklarının da önemli bir işareti olarak kabul edilmektedir (Senemoğlu, 1997; Hickman, 2006; Morgan ve Saxton, 1994; Weimer, 1993). Buna göre öğretim elemanlarının, genel olarak öğrencilerini, soru sormaya teşvik etmeyerek sorulardan öğrenmeyi destekleme anlamında etkin biçimde yararlanamadıkları söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenin, öğrencilerin cevap vermeleri konusunda destekleyici tutum içinde olmaları, alternatif sorulardan yararlanmaları, öğrencileri düşünmeye yöneltmeleri, soruları etkili ve doğru ifade etmeleri, bilim adamları tarafından sıklıkla önerilmektedir (Sönmez, 2007; Küçükahmet, 1997; Kauchak ve Eggen, 1998; MacKay, 1997; Morgan ve Saxton, 1994; Weimer, 1993) Buna göre, öğretim elemanlarının, bu ilkelere uygun davranmaları konusunda belirli sorunlarının bulunduğu söylenebilir.

3. Öğretim elemanlarının, sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplara karşı verdikleri geribildirimlerle ilgili bazı sorunlar bulunmaktadır. Özellikle; öğrencileri üst düzeyde soru sormaya yöneltme, onları cesaretlendirme, dağınık cevapları örgütleme ve bu süreçte beden dilinden yararlanmaları konusunda öğretim elemanları daha sorunlu davranmaktadırlar. Öğrencilerin üst düzeyde düşünmeyi gerektiren sorular yöneltmeleri, o konuda üst düzeyde düşünebildiklerinin önemli bir kanıtıdır (Açıköz, 2004; Sönmez, 2007; MacKay, 1997; Mendel-Reyes, 1998). Bu nedenle öğretim elemanlarının, öğrencileri soru sormaya yöneltmenin ötesinde, üst düzey sorulara özel geribildirimler vermelidir. Çünkü öğretmenin geribildirimlerinin içeriği ve sunuluş biçimi, öğrencilerin daha sonraki davranışlarını biçimlendirmede önemli bir etkidir (Sönmez, 2007; Küçükahmet, 1997; Senemoğlu, 1997; Akbulut, 1999; Cazden, 1988; Weimer, 1993).

4. Sorulardan yararlanma alt boyutları çerçevesinde öğretim elemanlarının diğerlerine göre daha iyi durumda oldukları alt boyut, soru sorma alt boyutuken daha sorunlu oldukları alt boyut, soru hazırlama alt boyutudur. Farklı zamanlarda yapılan araştırmalarla ortaya konulduğu gibi (Akbulut, 1999; Büyükalın Filiz, 2002; Kauchak ve Eggen, 1998; Morgan ve Saxton, 1994), öğretmenlerin genel olarak ezber cevap gerektiren ve düşünme ürünü olmayan soru sorma eğiliminde olmaları ile bu sonuç arasında tutarlılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının, nitelikli soru hazırlama konusunda, soru sorma ve geribildirim verme uygulamalarına kıyasla daha çok sorun yaşadıkları söylenebilir. Oysa nitelikli sorular soran ve bunun için de sürece hazırlıklı olarak gelen öğretim elemanları, kendi sınıflarında nitelikli sorular sormak yoluyla soru sorma yeteneklerini geliştirebilir; sorulardan daha etkin yararlar temin edebilirler (Senemoğlu, 1997; Chowen, 2005).

5. Öğretim elemanlarının öğretim süreci içerisinde sorulardan yararlanma alt boyutları arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Her bir alt boyuttaki özellikler, diğerlerini önemli ölçüde ve aynı yönde etkilemektedir. Boyutların herhangi birindeki iyileşme ya da kötüleşme, diğer boyutlarda da etkisini aynı yönde gösterecektir. Buna göre alt boyutların, birbirinden bağımsız düşünülmemesi gerektiği söylenebilir.

6. Öğretim elemanlarının branşları, soru hazırlama ve geribildirim verme uygulamalarında değerlendirme farklılıklarına neden olurken soru sorma uygulamalarında böyle bir farklı değerlendirmeye yol açmamıştır. Öğretim elemanlarının branşlarının nitelik ya da gereklilikleri, özellikle sorulan soruların niteliklerini ve geribildirim verme uygulamalarını farklılaştırmaktadır. Tüm alt boyutlarda Coğrafya branşındaki öğretim elemanları sorulardan öğretim sürecinde daha etkin faydalanıyor olmakla birlikte özellikle nitelikli sorular hazırlama ve geribildirimler verme uygulamalarında fark, anlamlı düzeyde çıkmaktadır.

7. Soru hazırlama basamağındaki anlamlı farklılaşmanın nedeni, Edebiyat-Coğrafya branşlarında, Coğrafya branşındakilerin; Edebiyat-Felsefe Grubu branşlarında ise Felsefe Grubu branşındaki öğretim elemanlarının lehinedir. Bir diğer ifade ile Coğrafya ve Felsefe Grubu branşlarındaki öğretim elemanlarının hazırladıkları sorular özellikle Edebiyat branşındaki öğretim elemanlarının sorularına göre daha niteliklidir. Felsefe derslerinin yapı ve içeriğinin soru sorma ve sorgulamaya daha çok yer vermesi; felsefenin soru sormak üzerine inşa olmuş bir alan olması, felsefe branşına sahip öğretmenlerin de sorulardan daha etkin yararlanmalarına neden olmuş olabilir. Buna karşılık edebiyat; yapı ve içeriği itibarıyla, soru sormak yerine daha çok, duygu ve düşünceleri edebi bir üslupla tasvir etmeye ağırlık veren bir alan niteliği taşımaktadır. Bu alanda yetişmiş bir öğretim elemanının da sorulardan yararlanma yerine, edebi ifadelerle duygu ve düşüncelerini anlatmayı tercih etmeleri olağan karşılanabilir. Çünkü soru sorma, alıştırma ve uygulamalarla geliştirilebilecek bir beceri niteliği taşımaktadır (Senemoğlu, 1997; Sönmez, 2007).

Öğretim elemanlarının branşlarına göre geribildirim verme uygulamalarındaki farklılaşma ise, Edebiyat-Tarih, Coğrafya-Felsefe Grubu ve Tarih-Felsefe Grubu branşlarındaki öğretim elemanlarının geribildirim uygulamalarındaki farklılaşmadan kaynaklanmaktadır.

8. Öğrencilerin cinsiyetleri, öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma uygulamaları üzerinde etkili değildir. Öğretim elemanları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim sürecinde sorulardan yararlanma konusunda farklı tutum ve davranışlar içerisine girmemiş; her iki cinsiyete dönük de benzer uygulamalar sergilemişlerdir.

ÖNERİLER

Öğretim elemanlarının öğretim sürecinde sorulardan yararlanma konusunda belirli yetersizlikler içerisinde olduğu belirlenmiştir. Özellikle soru hazırlama konusunda belirli sorunlar yaşamaktadırlar. Branş öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde pedagoji derslerinin öneminin göz ardı edilerek alan uzmanlığının tek ölçüt olarak alınmasının bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde ve göreve başlamalarında pedagojik formasyon yeterliklerinin de dikkate alınmasının, bu tür sorunların aşılmasına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Son dönemlerde doktora öğrenimlerinde öğrencilere YÖK Dersleri adı altında verilen pedagojik formasyon derslerinin verilmesine devam edilmelidir. Bu derslerin kredili dersler olmaları sağlanmalıdır. Bu dersler; yalnızca teorik değil, uygulama çalışmaları da içermeli; hem teori hem de uygulamalar kısmında soru sorma becerilerine ve öğretimde sorulardan yararlanma konularına yer verilmelidir.

Ayrıca, soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme alt boyutlarının birbiriyle güçlü ilişkiler içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde bu bütünlük dikkate alınarak sorulardan yararlanma üniteleri bu üç temel üzerine kurulmalı, her biri önemsenmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*. 6. baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbulut, T. (1999). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arthur, A.J. (2005). *History Education In Nova Scotia: Purpose and Practice*. Unpublished Master of Education Thesis. Acadia University.
- Büyükalın Filiz, S. (2002). Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Chowen, B.W. (2005). *Teaching Historical Thinking: What Happened In A Secondary School World History Classroom?* United States: UMI Microform 3203515, ProQuest Information and Learning Company.
- Good, T.L. ve Brophy, J.E. (2000). *Looking In Classrooms*. 8th edition. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Hall, T.D.veScott, R. (2007).Closing the Gap between Professors ve Teachers: “Uncoverage” As a Model of Development For History Teachers. *The History Teacher*. 40 (2), 257-263.
- Harding, J.C. (1999). *Teachers’ Conceptions of History Education: A Phenomenographic Inquiry*. UMI Microform 800-521-0600. The Universty of British Columbia. Bell ve Howell Information and Learning.
- Hickman, S. (2006) Social Significance of Patterns of Questioning In Classroom Discourse. Available, 25.06.2006: <http://cla.libart.calpoly.edu/~jbattenb/papers/hickman.html>.
- Kauchak, D.P. ve Eggen P.D. (1998). *Learning and Teaching: Research Based Method*. Boston: A Viacom Company 160 Gould Street Needham Heights.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim – Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Genişletilmiş 8. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- MacKay, I. (1997). *Soru Sorma Sanatı*. (Çev.: Aksu Bora ve Onur Cankoçak), Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd.Şti.
- Martin, D.A. (2005). *Teaching for Historical Thinking: Teacher Conceptions, Practices, and Constraints*. UMI Microform 3187316, ProQuest Information and Learning Company.
- Mendel-Reyes, M. (1998). “A Pedagogy for Citizenship: Service Learning and Democratic Education”, *New Directions for Teaching and Learning*. Number: 73, 31-38.
- Miller, G.R. (2007). *Engaging Diverse Learners in Historical Thinking*. UMI Microform 3268509, Boston: Lynch Graduate School of Education, Unpublished PhD thesis.
- Morgan, N. ve Saxton, J. (1994). *Asking Better Questions*. Ontario: Pembroke Publications.
- Morine-Dershimer, Greta. (1998). Teaching Salient Comments in Case Discussion, *Strategies for Career-Long Teacher Education*. (In Eds.: McIntyre, D. John and David M. Byrd). (41-56). Thousand Oaks, CA: Corvin Press, 41-56.
- Mucher, S. (2007). Building a Culture of Evidence through Professional Development. *The History Teacher*. 40 (2), 265-273.
- Ragland, R.G. (2007). Changing Secondary Teachers’ Views of Teaching American History. *The History Teacher*. 40(2), 220-246.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim – Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Weimer, M. (1993). *Improving Your Classroom Teaching*. California: SAGE Publications, Inc.

Young, J. (2007). Small Group Scored Discussion: Beyond the Fishbowl, or, Everybody Reads, Everybody Talks, Everybody Learns. *The History Teacher*. 40 (2), 177-181.