

MEZUNİYET SONRASI PROGRAMLA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE TECRÜBENİN DERSE KATILIMLA İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Gülten ÜLGEN (*)

GİRİŞ

Dünyanın her yerinde öğretmenler ister tekniker, ister mühendis isterse sanatkâr olarak düşünülünler, eğitimin amacını gerçekleştirmede en önemli faktörlerden biri oldukları kabul edilir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme, diğer ülkelerde olduğu gibi çeşitli denemelerden geçmektedir. Olaya öğretim süresi açısından bakıldığında, 1980 öncesinde öğretmenler, anaokulları ve temel eğitim birinci dönem için, ortaokullardan sonra üç yıllık hazırlanan eğitim programlarıyla; ortaokullar-temel eğitim ikinci dönem için, önlisans düzeyinde iki-üç yıllık hazırlanan eğitim programlarıyla; lise için, lisans düzeyindeki dört yıllık eğitim programları ile yetiştirilmeye çalışılmıştır. Üniversite ve yüksekokullarda görev alan öğretim elemanları ise, öğretmen kökenli olanlar hariç, araştırma görevliliğinden usta-çırak ilişkisi içinde öğretmenlik formasyonu ile ilgili eğitim görmeksizin yetiştirilmiştir ve yetiştirilmektedir.

Dokuz, on ve onbirinci Eğitim Şûralarında, öğretmen hangi düzeyde öğretim yapmak için hazırlanırsa hazırlansın, öğretim süresinin en az lisans düzeyine getirilmesi gerektiği doğrultusunda kararlar alınmıştır. 1982 YÖK yasasıyla öğretim kademesi ne olursa olsun öğretmenlerin en az iki yıllık yükseköğretim programlarından geçmeleri zorunlu kılınmıştır.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığınca (MEGSB), Hizmetiçi Eğitim kanalıyla halen lise düzeyinde öğrenimle öğretmenlik görevini sürdüren elemanların öğrenim süreleri önlisans düzeyine getirilmeye çalışılmaktadır.

Onikinci Eğitim Şûrasının öğretmen yetiştirme komisyonunun raporunda ise, Hizmetiçi Eğitim Dairesince düzenlenen lisans tamamlama işlemlerinin yoğunlaştırılması öngörülmektedir. Bu öneri öğretmen yetiştirme eğitiminin lisans düzeyine getirilmeye çalışıldığına bir işareti olarak kabul edilebilir.

Olaya eğitim programlarının çeşitliliği açısından bakılırsa, her kademedeki okullar için çeşitli öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmen yetiştirme programları vardır (**). Bu eğitim programları iki ana grupta toplanabilir: Bunlardan biri doğrudan öğretmen yetiştirmek üzere hazırlanan eğitim programlarıdır, eğitim

(*) H.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

(**) Bu konuda ayrıntılı bilgi için "Milli Eğitim Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları" 1982, adlı Milli Eğitim Şûrası Raporuna başvurulabilir.

fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümleri, yüksekokullar ve kendi elemanlarını yetiştirmeyi planlayan kurumlar da bu gruba girer. İkincisi ise, yüksekokul ve fakülte mezunlarından istekli olanlara öğretmenlik formasyonu ve ünvanı vermek için hazırlanan öğretmenlik sertifikası programlarıdır. Bu programlar sadece eğitim fakültelerince sunulur. YÖK yasasıyla bu çeşitlilik azaltılmadan standartlaştırmaya doğru bir yol izlenmektedir. YÖK ve MEGSB'nın insangücü yetiştiren ve işçi alan ilişkisi içinde, öğretmenlik formasyonu için asgari derslerin neler ve kaçar kredilik olması gerektiği belirlenmiştir. Öte yandan, MEGSB'nca öğretmenlerin ilk göreve atanmalarından önce uygulanan yeterlik ve yarışma sınavları öğretmenin niteliği açısından standardı geliştirmeye yönelmenin bir işareti gibi görülebilir.

Bununla beraber resmi olmayan kaynaklardan edinilen bilgiye göre, öğretmenlik için yeterlik ve yarışma sınavında gerekli görülen % 70 başarıyı gösteremeyenler, bazen de öğretmenlik sertifikasını henüz almamış olan yüksekokul ve üniversite mezunları, ihtiyacın talepten fazla olduğu disiplin alanlarında kendi istekleri üzerine atanabilmektedirler. Bu tür ataması yapılan ve stajyer olarak kabul edilen öğretmenler daha sonra Hizmetiçi Eğitim Dairesinin planladığı ve Eğitim Fakültelerince sunulan öğretmenlik sertifikası programlarına zorunlu olarak katılmaktadırlar.

Bu genel çizgi içinde, Türkiyede nitelikli öğretmen yetiştirmek için aşağıdaki alanlarda makro düzeyde kademeli olarak araştırmalar yapılmalıdır:

1. Öğretmen adaylarının özellikleri: öğrenme tecrübesi, üniversite giriş sınavlarındaki başarısı, varsa mesleki tecrübesi.
2. Öğretmen yetiştirme programlarının, öğrenme araçlarının ve öğretim elemanlarının yeterliliği.
3. Öğretmen adaylarının yeterlik ve yarışma sınavındaki başarı düzeyleri.
4. Öğretmen olarak göreve başladıktan sonra, bireyin eğitim programlarını uygulamadaki yeterliği.
5. Öğretmenlerin, öğrencilerinin ileriye yönelik başarıları.

Bu alanlarda birbirleriyle ilişkilerinden doğacak durumların da incelenmesi, nitelikli öğretmen yetiştirme faaliyetlerini yönlendirici olabilir.

Problem:

Tecrübe, insan yaşamında daha sonraki öğrenmelerde etkili olan faktörlerden biridir; kolaylaştırıcı ya da engelleyici olabilir. Öğretmenlik sertifikası programına katılmadan önce öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacakları disiplin alanında öğretmenlik mesleğini tecrübe edinmiş olmalarının öğrenim sırasında derse katılmaları ve akademik başarı düzeyleri ile ilgili olması beklenir.

Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için, öğretmen adaylarının seçimi ve eğitim programlarının (özellikle teori ve uygulama ilişkisinin) etkili olabilecek bir duruma getirilmesinde sözkonusu ilişkilerin çözümlenmesi yararlı olacaktır ve gereklidir.

1988-89 öğretim yılı yaz aylarında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesince Bolu'da öğretmenlik sertifikası kursu açılmıştır. Bu kursa katılan kursiyerlerin bir

kısmı öğretmenliği tecrübe edinmiş, bir kısmı ise henüz böyle bir tecrübe kazanmamıştır. Tecrübeli ve tecrübesiz olan bu iki grubun derse katılımları ve akademik başarıları özellikleri açısından birbirinden farklı mıdır?

Grup Özellikleri:

Mesleki tecrübesi olan ve olmayan kursiyerler kendi içlerinde ayrı ayrı, benzer bireysel özellikte olanları bir tutularak gruplaştırılmıştır: Bunlar,

1. Öğrenim yaptıkları disiplin alanları,
2. Disiplin alanındaki bilgilere verdikleri önem derecesi,
3. Mesleki tecrübeden edindikleri doyum düzeyi (Tecrübeli olanlar için),
4. Tecrübe süresi (Tecrübeli olanlar için),
5. Kursa katılma nedenleri.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik sertifikası eğitim programına katılan kursiyerlerden, öğretmenlik mesleğini tecrübe edinmiş olanlar grubuyla bu tecrübeyi edinmemiş olanlar grubunun dersin etkinliğini algılama biçimlerinin grup özelliğine göre farklı dağılım gösterip göstermediğini ayrı ayrı analiz etmek; grupları hem dersin etkinliğini algılama biçimleri hem de akademik başarı düzeyleri açısından karşılaştırmaktır.

Problemın Çözümü:

Problemi çözebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlik mesleğini tecrübe edinmeyen (MTS) öğretmenlik sertifikası programına katılan kursiyerlerin algıladıkları biçimde dersin etkinliğindeki (DE) dağılımları, onların öğrenim yaptıkları disiplin alanına (DA), o alandaki bilgilere önem verme derecesine (DÖ) ve kursa katılma nedenlerine (KKN) göre, farklı dağılım gösteriyor mu?

MTS kursiyerlerinin öğretim yaptıkları disiplin alanıyla (DA), o alandaki bilgilere verdiği önem derecesi (DÖ) ve kursa katılma nedenleri (KKN) arasında ilişki var mı?

MTS kursiyerlerinin algıladıkları biçimde ders etkinliği (DE) ile akademik başarı düzeyleri (AB) arasında ilişki var mı?

2. Öğretmenlik mesleğinde bir süre tücrebe kazandıktan sonra (MT) öğretmenlik sertifikası programına katılan kursiyerlerin, algıladıkları biçimde ders etkinliğindeki (DE) dağılımları, öğrenim yaptıkları disiplin alanına (DA), disiplin alanındaki bilgilere verdiği önem derecesine (DÖ), tecrübe süresine (TS), tecrübeden edindiği doyum düzeyine (MD) ve kursa katılma nedenine (KKN) göre farklılık gösteriyor mu?

MT kursiyerlerinin öğrenim yaptıkları alan (DA) ile, o alandaki bilgilere verdikleri önem ve kursa katılmalarının nedeni (KKN) arasında ilişki var mı?

MT kursiyerlerin algıladıkları biçimde ders etkinliği (DE) ile akademik başarı düzeyleri (AB) arasında ilişki var mı?

3. Öğretmenlik sertifikası programına katılan MTS ve MT kursiyerlerinin, algıladıkları biçimde ders etkinliği (DE), disiplin alanındaki bilgilere verdikleri önem derecesi (DÖ), kursa katılma nedenleri (KKN) ve akademik başarıları açısından birbirinden farklı mı?

Çalışmanın Yararları

Bu çalışma, öncelikle öğretmen yetiştirmeye yardımcı olacak; ayrıca, öğretmen yetiştirme faaliyetlerini planlamada, aşağıda belirtilen konuların geliştirilmesi için, yeni bir anlayış kazandıracaktır.

1. Öğretmen adaylarının seçimi,
2. Öğrenim sırasındaki teori ve uygulamanın birbirini destekleyici bir biçimde düzenlenmesi,
3. Stajyer öğretmenlik statüsü.

Temel Sayıtlı ve Sınırlılıklar

Kursiyerlerin algıladıkları biçimde ders etkinliği, onların öğrenme ve öğretme faaliyetlerine karşı tutumlarının ve dersle ilgili öğrenme faaliyetlerine katılmalarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ancak, araştırma bulguları örneklem grubuyla sınırlıdır. Ne bu kurstaki kursiyerlerin tamamına ne de öğretmen yetiştiren başka kurslardaki öğretmen adaylarına genellenemez; pilot çalışma niteliğindedir.

TANIMLAR

Öğretmenlik Sertifikası Programı

Fakülte ve yüksekokul mezunlarının öğretmenlik formasyonu kazanarak, öğretmen ünvanı alabilmeleri için hazırlanan bir eğitim programıdır. Genel bilgi ve alan bilgisi bu programın dışında tutulur.

Akademik Başarı Düzeyi

Kursiyerlerin tüm derslerdeki başarıları tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu puanların akademik ortalaması onların akademik başarı düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Dersin Etkinliği

Kursun başlangıcından sonuna kadar, kursiyerlerin öğrenme-öğretme faaliyetlerinde karşılaştıkları uyarıcılarla ilgili algılarına ve değerlerine işaret eder.

Disiplin Alanı

Kursiyerlerin öğrenim yaptıkları bilgi alanı-birbirleriyle ilgili dersler grubudur.

Mesleki Tecrübe

Bu araştırmada sözü edilen mesleki tecrübe, doğrudan öğretmenlik mesleği ile ilgilidir. Diğer mesleki tecrübeler bu kapsamın dışında kalır.

Tecrübe Süresi

Tecrübe bireyin yaşamında belli konularda düşünce, duygu ve hareketlerinin bütünlük kazandığı bir olgudur. Tecrübenin niteliği ve süresi, daha sona ilgili alanda kazanılacak tecrübeleri olumlu yada olumlu yönde etkiler. Bu çalışmada, tecrübenin niteliği değil de, belli bir alanda hiç kazanılmamış olması ya da kazanılmış olan tecrübenin zaman birimine dayalı süresi dikkate alınmaktadır.

Mesleki Doyum

Mesleki Doyum, çoğunlukla iş doyumunu olarak yorumlanır. Bireyin işyerindeki insan ilişkileri, ekonomik olanakları, sağlık ve sosyal güvencesi, mesleğinde gelişme (ilerleme) olanağı ve başarısı iş doyumunu etkileyen faktörler kapsamına girer. Ancak, bu çalışmada kursiyerlerin mesleki doyum düzeyleri, sınıf için öğretimin gerçekleştirilmesindeki kendi algısına dayanan başarı ile sınırlandırılmıştır. Mesleki doyum bireyin mesleki güdüsünün kaynağı olması açısından gelecekteki çalışma ürünlerinin bağımsız değişkenlerindedir.

Kursa Katılma Nedenleri

Nedenler genellikle ihtiyaçtan doğar ve amacı belirlerler. Bireyin bir faaliyete katılmasının nedeni dıştan gelen zorlamalarla olabileceği gibi kendinden gelen nedenlerle de olabilir. Faaliyete katılma nedeninin bireyden gelmesi, onun isteğine dayalı olması, ilgi ve motivasyonun bir işareti olarak kabul edilebilir.

ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Araştırmada bağımlı değişken olarak kullanılan, kursiyerlerin algıladığı biçimde dersin etkinliği kavramına açıklık getirmek için, etkileşim kavramının incelenmesi yararlı görülmektedir.

Etkileşim Kavramı

Etkileşim, bireyin çevresi ile olan ilişkilerinde uyarıcılardan etkilenmesi ve uyarıcıları etkilemesi sürecidir.

Olaya öğrenme açısından bakıldığında, bir etkileşim sürecinde bireyin hem kendi davranışları, hem de çevresindeki insanların davranışları değişir. Anlamlı öğrenme kavramının tanımlayıcısı Ausubel, bu olguya dayanarak "öğrenme anlamları paylaşmadır" der.

Etkileşim formal ve formal olmayan etkileşim olmak üzere iki grupta incelenebilir: Formal olmayan etkileşim insanın günlük yaşamında, her yerde, çevresindeki uyarıcılarla gelişen ilişkiye işaret eder. Formal etkileşim ise, belli ilkeler ışığında planlanmış öğrenme ortamındaki ilişkilere işaret eder. Ders etkinliğinden söz edildiğinde, doğal olarak formal etkileşim haurlanır.

Bir öğrenme ortamında etkileşimin başlatılması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılması, grup üyelerinin öğrenme malzemesi ile ilgili soruşturmalarına dayalıdır. Bu soruşturmaya felsefi açıdan bakıldığında, yaklaşımlar iki uç arasında bir dağılım gösterir, Wragg, 1982.

Sol uçtaki yaklaşıma göre bir etkileşim ortamında meydana gelecek davranışlar önceden eğitim programlarına dayalı olarak adım adım belirlenir ve sistemli bir şekilde planlanır. Bu davranışlar sınıfta öğrenme ortamında doğrudan gözlenebilir. Flanders'in geliştirdiği etkileşim analiz sistemi bu yaklaşımın bir örneği olarak gösterilebilir (*). Flanders'in geliştirdiği sisteme dayalı olarak, Amerikada ilk ve ortaokul düzeyinde 1964-1970 yılları arasında, sınıf içi öğretmen davranışlarını geliştirmek amacıyla çok sayıda, araştırma yapılmıştır: Kirk 1964; Furst, 1965; Komoser 1965; Moskowitz, 1966; Simon, 1966; Hough and Amidon, 1967; ...

Sağ uçtaki yaklaşım ise, önceden belirlenen programlı davranışlara bağımlı kalmadan, öğretim ortamındaki belirli olguları değerlendirerek etkileşimi belli hedefler doğrultusunda sürdürmeye işaret eder. Profesyonel bir öğretim elemanının keskin bir gözlemciliği ve uyarıcılığıyla, öğrenciler bilgi ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilirler; bir taraftan yaratıcı düşünmeyi geliştirirken bir taraftanda grup dinamizmini sağlar ve üst düzeyde iletişimi gerçekleştirerek bilgi üretebilirler.

Öğrenim düzeylerine göre, ilköğretimde sol uçtaki yaklaşımlar, öğrencinin öğrenim düzeyi yükseldikçe sağ uçtaki yaklaşımlara doğru ilerleme yararlı görülmektedir. Bu konuda Hanmen, Smyth ve Stephenson'un araştırmaları dikkati çekmektedir, 1971.

Etkileşim Süresiyle İlgili Değişkenler

Etkileşim ortamında üç temel değişken vardır: (1) öğrenci, (2) öğretim elemanı ve (3) kullanılan öğretim malzemesi. Bir sınıfta etkileşim ortamına katılan öğrencilerin, öğretim elemanı veya elemanlarının farklı özellikleri, grup üyelerinin sayıları ve kullanılan öğrenme malzemesinin nitelik ve niceliği etkileşim sürecini dolayısıyla sonuçta kazanılması düşünülen öğrenme ürünlerini büyük ölçüde etkiler. Ayrıca, bu değişkenler farklı öğrenme durumlarından farklı ağırlık kazanabilir. Sınıf içi etkileşiminde öğretim elemanının kılavuzluğu büyük önem taşırken, ders dışında öğrenmeyi desteklemek amacıyla öğrencinin kendi kendine bilgisayar programlarıyla çalışmasında kılavuzlama, programın kendi içinde olduğundan, öğretim elemanından çok programın niteliği ağırlıklı duruma gelir.

Değişkenlerle ilgili özellikler

1. Öğrenciyle ilgili özellikler: Bireyin

- bilişel kapasitesi,
- iletişim kurma becerisi,
- duyguları ile ilgili sevecen ya da cezalandırıcı olması,
- özgeçmişine dayalı değer yargıları,

(*) Bu konuda ayrıntılı bilgi için başvuru kaynağı: Flanders, Wed. A, 1967. The Role of Teacher in Classroom, A. Manual for under Standing and Improving Teacher Classroom Behavior. AFPT, USA.

- geleceğe yönelik beklentileri, ilgileri, öğrenme güdüsü,
- etkileşim ortamında kendisi ve başkalarının rolü ile ilgili tanımları,
- demokratik yada doğmatik bir anlayışa sahip olması,
- ve benzerleri olabilir.

2. Öğretim elemanlarıyla ilgili özellikler: öğretiminin,

- mesleki güdüsü,
 - alan bilgisinde yeterliliği,
 - geliştirdiği öğretim stratejisi,
 - hedef davranışları ve/veya öğrenme görevlerini belirleme ile ilgili bilgileri
- anamlı bir şekilde organize etme becerisi,
- öğretimi kılavuzlama becerisi (öğrenciyi anlama ve iletişim kurma becerisi ve benzeri),
 - problem çözme becerisi (güçlüğüün kaynağını anlama, problemi belirleme en uygun seçeneklerle çözmeyi deneme, sonucu izleme ve benzeri olabilir.)
 - demokratik yada diktacı bir tutum geliştirmiş olması,
 - sevecen ya da cezalandırıcı olma gibi kişilik özellikleri.

3. Öğrenme malzemesi ile ilgili özellikler (*):

- okuma kaynaklarının hedeflere uygunluğu,
- okuma kaynaklarının çeşitliliği-olayı farklı açıdan incelemeye ne derece ışık tuttuğu,
- kaynakların elde edilebilirliği,
- bilgisayar programlarının yeterliliği ve elde edilebilirliği,
- ve benzeri olabilir.

Çeşitli kuramsal çalışmalar etkileşim süreci ile ilgili değişkenleri kontrol altına almada yardımcı olabilecek niteliktedir.

Kuramsal Çalışmaların Etkileşim Sürecine Etkisi

Guilford'ın önerdiği düşünme modelinin ışığında, Aschner ve Gallegher sınıf diyalogunda bilme düzeyleri üzerinde çalışmışlardır, 1965: sınıf etkileşiminde öğretmen ve öğrencilerin aşağıda A sütunundaki bilişsel süreçlerle ilgili B sütunundaki olguları nasıl kullandıklarını incelemişlerdir.

A	B
Bilişsel hatırlama (Cognitive memory)	Olayı ifade etme Tekrarlama Açıklığa kavuşturma
Bağdaştırma (Convercent)	Açıklama, bağdaştırma ve sonuçlandırma
Değerlendirme (Evaluative)	Dereceleme, kararlaştırma, biriktirme, görüş
Ayırma (Divergent)	İnceleme, ayırma, birleştirme

(*) Bu konuda ayrıntılı bilgi için başvuru kaynağı: D.A. Özçelik Eğitim Programları ve Öğretim. 1987. ÖSYM Yayınları.

Dewey'in experimentalizm felsefesine dayalı olarak Brown, 1969, öğretmenlerin experimentalizmdeki ifade ettikleri inançları ile gerçek pratikteki uygulamaları arasındaki ilişkiyi gözlemlere dayalı olarak incelemiştir.

Bloom'un aşamalı hedefler sınıflamasına dayalı tam öğrenme modeli üzerinde katılımı ilgili, öğretimi kılavuzlama açısından ipucu, dönüt-düzeltilme, pekiştirme kullanma ile ilgili araştırmalar birçok ülkelerde yapılmaktadır. Özçelik, Yıldırım, Sönmez'in çalışmaları bunların örneklerindedir. Bloom'a göre, katılım dersin niteliğinin göstergesidir.

Piaget'nin gelişim kuramı, bireyin çevresindeki objelerle ve olaylarla etkileşimi süreci üzerine kurulmuştur. Bu kuramla ilgili yapılan araştırmalar, bireyin gelişim düzeyine göre, etkileşim süreci ile ilgili değişkenlerin niteliği konusundadır (*).

Skinner'in öğrenme modelinde yer alan, güdülenme, uyarıcılarla ardışık bir sırayla etkileşirken dönüt ve düzeltmelerden yararlanma, pekiştirme kullanma ve tekrarlama ilkeleri ile ilgili yapılan çalışmalar etkileşim sürecinin anlaşılmasında ve geliştirilmesinde etkili olmaktadır.

Tannyson'un, 1984, kavram öğrenme modeli, etkileşim sürecinde öğrenme malzemesinin seçimi ve zamanlama açısından aydınlatıcı görülmektedir.

Mann ve arkadaşları, bir derste etkileşim sürecini etkileyen bireysel özelliklerle ilgili faktörleri incelemişlerdir: Bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin kendi kendileri ve birbirleriyle ilgili görev tanımları, sevecen yada cezalandırıcı olma gibi duygusal özellikleri, başka insanlara yaklaşma biçimleri; ve öğretim sorumlusunun, öğretim stratejisi, sınıf için etkileşim sürecinde etkili olmaktadır. Etkileşimin en sağlıklı olarak gerçekleştiği durum ise, grup üyelerinin-özellikle öğretmen öğrenci ilişkisinde birbirlerinden beklenti ve davranışlarının denk düştüğü durumdur.

Bunların yanında Etkileşim Psikolojisi ve/veya Sosyal Psikoloji ile İletişim Psikolojisi alanında yapılan çalışmalar etkileşim sürecini anlama ve kontrol altına almaya katkı getirmektedir.

Etkileşim süreci ile ilgili değişkenler özellikleri açısından geniş bir dağılım gösterir; farklı alternatif bilimsel görüşleri farklı atmosfer meydana getirebilir. Bu atmosferi meydana getirenlerin ne olduğundan çok nasıl algılandığı önemlidir. Grup üyelerinin etkileşim sürecine katılmaları ve sürdürülebilmeleri için aşağıdaki özellikleri algılamaları beklenir.

1. Kazanılacak ürünün bir ihtiyacı karşılayacak türde olduğunu algılama.
2. İletişim kurabildiğini algılama,
3. Başkaları ile aynı fikirde olmadığı halde görüşünü rahatça ifade edebileceğine inanma,
4. Ders faaliyetleriyle ilgili güçlüklerini çözmede uzman kişilerden yardım alabileceğine inanma,

(*) Bu konuda ayrıntılı bilgi için başvuru kaynağı: Wadsworth Piaget for the Classroom Teacher, NY. LongmanInc. 1978.

5. Konuları ilginç bulma,
6. Konuların anlamlı bir şekilde organize edilmiş olduğunu algılama,
7. Gösterilen okuma kaynaklarının yeterli olduğuna inanma,
8. Ders sorumlusunun bir standardı olduğunu algılama,
9. Öğrenilenlerin daha sonra karşılaşılan problemleri çözmede işine yarayacağına inanma,
10. Faaliyetlerin devam etmesine istek duyma.

Bu durumda kuramsal çalışmalara dayanarak (1) sınıf öğretiminde etkilbeşim süreciyle ilgili araştırmalar dört alanda yapılabilir.

1. Bireysel özellikler ile etkileşim sürecine katılma arasındaki ilişki.
2. Öğretim malzemesinin seçimi, organizasyonu ve sunuluşununun öğrencilerin etkileşim sürecine katılmalarını nasıl etkilediği,
3. Sistemli bir şekilde planlanan etkileşim ortamında uyarıcı - davranın mekanizmasının gözlenmesi (Flanders'in çalışmasında olduğu gibi).
4. Grup üyelerinin, etkileşim atmosferini nasıl algıladığı (yargıları).

(2) Sınıf dışı teke tek öğrenme-bilgisayarla öğrenmede ise, bilgisayar programları ile etkileşmesi ve öğrenme ürünleri arasında ilişki incelenebilir.

Bu araştırmada örneklem grubundaki kursiyerlerin bir yüksek eğitim kurumu mezunu oldukları gözönünde tutularak, etkileşimin açık görüşlü yaklaşımla gerçekleştirildiği sayılısından hareket edilerek, grup üyelerinin algılama biçimleri dikkate alınacaktır.

Akademik Başarı

Akademik başarı, önceden belli ölçütlerle tanımlanan ve öğrencinin yerine getirmesi gereken öğrenme görevlerinde (hedef davranışlarda) bireyin kazandığı ölçümlerdir. Akademik başarı düzeyi ise, öğrencinin akademik çalışmalarında hedef davranışlar doğrultusunda kazandıklarının, hedeflere yakınlık derecesine işaret eder. Öğrencinin akademik başarı düzeyi genellikle dersin ilgili öğretim sorumlusunca belirlenir.

Akademik başarı düzeyini etkileyen faktörler çeşitli bileşimlerle, çeşitli düzeylerde-özellikle üniversite düzeyinde-araştırılmış ve başarıyı yordama güçleri incelenmiştir.

Bu araştırmada sadece öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile dersin etkinliğini algılama biçimleri arasındaki ilişki incelenecektir.

METOD ve İŞLEMLER

Örneklem grubu üyelerinin dersin etkinliğini algılama biçimlerinin, belli özelliklere göre nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemek ve mesleki tecrübe edinen grupla mesleki tecrübe edinmeyen grubu birbiriyle karşılaştırmak için, bilginin toplanmasında ve analiz edilmesinde aşağıdaki yöntem izlendi.

Bu araştırmada aşağıdaki sorular çözümlemeye çalışıldı:

A. Öğretmenlik mesleğini tecrübe edinmeden (MTS), öğretmenlik sertifikası programına katılan kursiyerlerin dersin etkinliğini algılama biçimleri belli özelliklerine göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 1 - MTS grubu üyelerinin dersin etkinliği ile ilgili algıları öğrenim yaptıkları disiplin alanlarına göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 2 - MTS grubu üyelerinin ders etkinliği ile ilgili algıları, öğrenim yaptıkları disiplin alanındaki bilgilere önem verme derecesine göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 3 - MTS grubu üyelerinin dersin etkinliği ile ilgili algıları öğretmenlik sertifikası kursuna katılma nedenlerine göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 4 - MTS grubu üyelerinin öğrenim yaptıkları disiplin alanıyla, o alandaki bilgilere önem derecesi ve kursa katılma nedenleri arasında ilişki varmı?

Soru 5 - MTS grubu üyelerinin algıladığı biçimde ders etkinliği ile akademik başarı düzeyleri arasında ilişki var mı?

B. Öğretmenlik mesleğinde bir süre tecrübe kazandıktan sonra (MT) öğretmenlik sertifikası programına katılan kursiyerlerin ders etkinliğini algılama biçimleri belli özelliklerine göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 6 - MT grubu üyelerinin dersin etkinliği ile ilgili algıları öğrenimleri, ve/veya öğretim yaptıkları disiplin alanına göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 7 - MT grubu üyelerinin ders etkinliği ile ilgili algıları tecrübe süreçlerine göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 8 - MT grubu üyelerinin dersin etkinliği ile ilgili algıları öğrenim ve/veya öğretim yaptıkları disiplin alanındaki bilgilere önem verme derecesine göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 9 - MT grubu üyelerinin dersin etkinliği ile ilgili algıları öğretmenlik sertifikası kursuna katılma nedenlerine göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 10 - MT grubu üyelerinin ders etkinliği ile ilgili algıları, mesleki tecrübelerinden edindikleri doyum düzeyine göre farklılık gösteriyor mu?

Soru 11 - MT grubu üyelerinin öğrenim yaptıkları disiplin alanıyla, o alandaki bilgilere verdikleri önem derecesi ve kursa katılma nedenleri arasında ilişki var mı?

Soru 12 - MT grubu üyelerinin dersin etkinliği ile ilgili algıları ile akademik başarı düzeyleri arasında ilişki var mı?

C. Öğretmenlik sertifikası programına katılan MTS ve MT grubu üyeleri, ders etkinliğini algılama biçimleri ve diğer özellikleri açısından birbirinden farklı mı?

ALGILANDIĞI BİÇİMDE DERSİN ETKİNLİĞİNİN ÖLÇÜLMESİ

Dersin etkinliği ile ilgili ölçümler ders faaliyetlerinden beklenen değerler uyarıcıların organizasyonu, iletişimin gerçekleşmesi, tartışma atmosferi, ilgi ve ilginin devamlılığı gibi olguları kapsar. Bu olgular bireylere beş dereceli Likert

ölçeği ile on maddede soruldu. Örnekleme grubu üyelerinin her soruyla ilgili işaretledikleri, olumsuz veya olumlu yönde yada nötr olan algıları, onların ders etkinliği ile ilgili davranımlarının göstergesi olarak kabul edildi.

Ders Etkinliği ile İlgili Sorular:

1. Bu kursta öğrendiklerinizin hangi durumlarda işinize yarayacağı açı-şecik belli oluyor muydu?
2. Derslerde genellikle ders sorumlusu ile açık iletişim kurabildiniz mi?
3. Derslerde başkalarıyla aynı fikirde olmadığımız zaman görüşünüzü rahatça ifade edebildiniz mi?
4. Ders faaliyetleri ile ilgili problemlerinizi çözmede hocalarınız size yardımcı olabildi mi?
5. Konular ilginizi çekti mi?
6. Konuların organizasyonu yeterli miydi?
7. Size gösterilen okuma kaynakları tatmin edici miydi?
8. Ders sorumlularının belli bir standardı var mıydı?
9. Bu kursta öğrendiklerinizin daha sonraki öğretim sırasında mesleki problemlerinizi çözeneğine inanıyor musunuz?
10. Bu kursun devamının olmasını ister misiniz?

GRUP ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Kursyirlerin özellikleri açısından hangi grupta oldukları kendi ifadelerine göre belirlendi.

Gruplar:

Mesleki Tecrübe Süresi (TS)

Örnekleme grubu üyelerinin mesleki tecrübe süresi ile ilgili yanıtlarından üç grup oluştu:

1. Mesleki tecrübe edinmemiş olan kursiyerler (MTS).
2. Mesleki tecrübesi birkaç ay olan kursiyerleri (TS1).
3. Mesleki tecrübesi 1-3 yıl olan kursiyerler (TS11).

Tecrübe süresi 4 yıl ve daha fazla olanlar grup dışı bırakıldı.

Disiplin Alanları (DA)

Disiplin alanları dört grupta belirlendi:

1. İdari Bilimler (IDB): İktisat, İşletme, Ticaret, Maliye ve Ekonomi konularını kapsamına alır.
2. Sosyal Bilimler (SOSB): Edebiyat, Yabancıdil, Tarih, Hukuk, İlahiyat, Ev Ekonomisi, Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatları kapsar.
3. Doğa Bilimleri (DB): Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik konularını kapsar.

4. Uygulamalı Bilimler (UB): Fizik, Kimya, Elektrik ve Makina Mühendisliği ile Ağaç İşleri bölümü mezunlarını kapsamına alır.

MTS grubu üyeleri bu dört disiplin alanına dağılırken, MT (Mesleki tecrübesi olanlar) grubu üyeleri İDB'nin dışındaki üç disipline alanına dağıldı.

Öğrenimi Yapılan Disiplin Alanındaki Bilgilere Verilen Önem: (D)

Disiplin alanındaki bilgilere verilen önem derecesini ölçmek için hazırlanan altı maddelik soru, birbirine yakınlık derecesine göre üç grupta toplandı, ek 1. sorulardaki abc seçenekleri Dös; d seçeneği Döo; e ve f seçenekleri ise, Döç grubu olarak kabul edildi:

1. Öğrenim ve/veya öğretimini yaptıkları disiplin alanındaki bilgileri önemli bulmayan kursiyerler grubu (Dös).
2. Öğrenim ve/veya öğretimini yaptıkları disiplin alanındaki bilgileri orta derecede önemli bulan kursiyerler grubu (Döo).
3. Öğrenim ve/veya öğretimini yaptıkları disiplin alanındaki bilgileri çok önemli bulan kursiyerler grubu (Döç).

Mesleki Tecrübeden Haz Duyma: (MD)

Öğretmenlik Sertifikası Programına katılmadan önce mesleki tecrübe edinen örneklem grubu üyelerini, öğretim uygulamalarından ne derece haz duydukları, onların mesleki doyumlarının bir işareti olarak kabul edildi. Bu konuda hazırlanan altı soru birbirine yakınlık derecesi dikkate alınarak üç gruba indirildi, ek 1. sorulardaki abc seçenekleri MDs; d seçeneği MDo; e ve f seçenekleri MDç grubu olarak kabul edildi:

1. Öğretimle ilgili yaptıkları işten haz duymayan veya çok az haz duyan kursiyerler grubu (MDs).
2. Öğretimle ilgili yaptıkları işten orta derecede haz duyan kursiyerler grubu (MDo).
3. Öğretimle ilgili yaptıkları işten ortanın üstünde ve çok haz duyan kursiyerler grubu (MDç).

Kursa Katılma Nedeni: (KKN)

Örneklem grubu üyelerinin öğretmenlik sertifikası programına katılma nedenlerini ölçmek amacıyla hazırlanan altı soru diğerlerinde olduğu gibi, birbirlerine yakınlık derecesine göre, üç gruba indirildi, ek 1. sorulardaki abc seçenekleri KKNz; d KKNi; e ve f seçenekleri ise, KKNb grubu olarak kabul edildi:

1. Zorunlu olarak kursa katılan kursiyerler grubu (KKNz).
2. Faaliyetlerin gereğine inandıkları için kursa katılan kursiyerler grubu (KKNi).
3. Başarılı bir öğretmen olabilmek için kursa katılmış olan kursiyerler grubu (KKNb).

Akademik Başarı Düzeylerinin Ölçülmesi

Örneklem grubu üyelerinin akademik başarı düzeyleri, onların kartekslерinden geçme notlarından aritmetik ortalaması alınarak belirlendi.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Örneklem grubu üyelerinin dersin etkinliği ile ilgili algılarını ölçmek için on maddelik soru, Likert ölçeğine dayalı olarak hazırlandı (ek I). Ayrıca belli grupları oluşturmak amacıyla tecrübe süresi (TS), öğrenimi yapılan disiplin alanı (DA) ve o alandaki bilgilere verilen önem derecesi (DÖ), mesleki tecrübeden haz duyma derecesi (MD) ve kursa katılma nedenleri (KKN) gibi bireysel özelliklerle ilgili bilgi toplamak amacıyla uyarıcılar verildi. Açık uçlu sorular, değerlendirmeyi kolaylaştırmak için hem sayısal hem de anlam açısından sınırlı tutuldu.

Örneklem Grubu

Öğretmen yetiştirme programında toplam 468 kursiyer eğitim görmekteydi. Bunlardan 224'üne, tüm kursiyerlerin % 48.07'sine, gönüllü oluşlarına göre anket uygulandı. Anketlerden 11 tanesi cevaplamanın yanlış veya yetersizliği nedeniyle elimine edildi. Geriye kalan 213 anket, uygulananların % 90.62'si, işleme kondu. Anketin, cevaplayanlarca isimleri yazılmış olan 160 tanesinin kullanılabilenlerin yaklaşık % 75'nin, akademik başarıları belirlendi. İsimleri yazılı olan bu örneklem grubu üyelerinin 57'sinin mesleki tecrübesi yok; geriye kalan 103'ü ise kursa katılmadan önce mesleki tecrübe edinmiş durumda. Ancak bu araştırmada temel amaç mesleki tecrübesi olan grupla mesleki tecrübesi olmayan grubu karşılaştırmak olduğundan, grupları sayısal açıdan birbirine yaklaştırmak için, tesadüfî yöntemle 103 anketten 77 tanesi seçildi. Akademik başarı ile ilgili karşılaştırmalarda iki grup kullanıldı, tablo 1 ve 2.

TABLO 1
Örneklem Grubu

Grup Özellikleri	Birey Sayısı	%	
Akademik Başarısı belirli	MTS	57	26.76
	MT	103	48.36
Akademik Başarısı belli değil	MT	53	24.88
Toplam		213	100.00

MT grubunun toplam üyelerinden, $103+53=156$ bireyden toplanan bilgiler, belli özellikte grupları oluşturabilmek için yeniden düzenlendi. Böylelikle alt grup üyelerinin sayısla artışı sağlandı. Ancak, bu gruplar akademik başarı ile ilgili, karşılaştırmalı incelemelerin dışında tutuldu.

TABLO 2
Örneklem Özelliklerine Göre Dağılımı

Kodu	Grup adı ve özellikleri	Davranım Sayısı
400	MTS Mesleki tecrübesi yok, akademik başarı düzeyi belli.	T
410	DA Disiplin alanı.	T
411	IDB İdari Bilimler.	19
412	SOSB Sosyal Bilimler.	10
413	DB Doğa Bilimleri.	20
414	UB Uygulamalı Bilimler.	8
Toplam		57
420	Dö Disiplin alanındaki bilgilere önem verme derecesi.	T
421	Dös Disiplin alanındaki bilgileri önem vermeme.	7
422	Döo Disiplin alanındaki bilgileri orta derecede önemli bulma.	17
423	Döç Disiplin alanındaki bilgileri çok önemli bulma.	29
Toplam		53
430	KKN Kursa katılma nedeni.	T
431	KKNz Kursa zorunlu olarak katılma.	25
432	KKNi Kursa isteyerek katılma.	4
433	KKNb Kursa başarılı olmak için katılma.	28
Toplam		57
500	MT Kursa katılmadan önce mesleki tecrübe kazanmış, akademik başarı düzeyi belli.	T
510	DA MT disiplin alanı.	27
511	SOSB MT grubunda sosyal bilimler alanı.	40
512	DB MT grubunda doğa bilimleri alanı.	10
513	UB MT grubunda uygulamalı bilimler alanı.	77
Toplam		77
600	TS	T
400	MT Mesleki tecrübe kazanmış, akademik başarı düzeyi bilinmiyor.	T
611	TSi Mesleki tecrübesi birkaç ay.	58
612	TSii Mesleki tecrübe süresi 2-3 yıl.	55
Toplam		113
620	Dö MT grubunda disiplin alanındaki bilgilere önem verme.	T
621	Dös MT grubunda, disiplin alanındaki bilgileri önemsiz bulma.	23
622	Döo MT grubunda, disiplin alanındaki bilgileri orta derecede önemli ve çok önemli bulma.	60
623	Döç MT grubunda, disiplin alanındaki bilgileri çok önemli bulma.	73
Toplam		156
630	KKN MT grubunda kursa katılma nedeni.	90
631	KKNz MT grubunda zorunlu olarak kursa katılma.	64
632	KKNi MT grubunda, isteyerek kursa katılma.	154
Toplam		154
640	MD Mesleki tecrübeden haz duyma düzeyi.	T
641	MDa Mesleki tecrübeden yeteri kadar haz duymama.	33
642	MDo Mesleki tecrübeden orta derecede haz duyma.	60
643	Mdc Mesleki tecrübeden üst düzeyde haz duyma	63
Toplam		156

T = İçinde bulunduğu aralığın toplam puanına işaret eder.

Bilgilerin İşlenmesi

İlk olarak kursiyerlerin yanıtlarından belli özelliklere göre gruplar ve frekans tabloları oluşturuldu.

İkincisi, her grup için aritmetik ortalama ve standart kaymalar hesaplandı. Bireylerin davranımlarının merkezi veya dağılmış olduğunu ve hangi yöne doğru olduğunu bulmak amacıyla, aritmetik ortalamalar her ifade için olumsuzdan olumluya doğru sıralandı.

Üçüncüsü, ders etkinliğiyle ilgili (on ifade) derecelemede 1 ve 2. noktalara düşen puanlar birleştirilerek olumsuzluğun ifadesi; 3. nokta arasına algılamanın -nötr olmanın- ifadesi; 4 ve 5. noktalar ise, birleştirilerek olumluluğun ifadesi olarak kabul edildi.

Dördüncüsü, ilk önce MTS sonra MT'de oluşturulan gruplarda, ders etkinliğiyle ilgili her ifadede ve on ifadenin toplamında grupların algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için, kaykare bağımsızlık testi uygulandı ve manidar bulunanlar belirtildi.

Beşincisi, önce MTS sonra MT gruplarında kursiyerlerin ders etkinliğiyle ilgili ifadelerdeki algılarının (davranımlarının) yönünü belirlemek (olumsuz, nötr, olumlu) ve alt grupları birbiriyle kıyasyalak için, frekansların yoğunlaştığı alanlar tesbit edildi. Şekil 10, 12.

Altıncısı, önce MTS sonra MT gruplarında kursiyerlerin öğrenim yaptıkları disiplin alanlarıyla, o alandaki bilgilere önem verme derecesi arasındaki ilişki kaykare bağımsızlık testiyle denendi.

Yedincisi, ders etkinliği ile ilgili algıların akademik başarıya etkisini incelemek için, önce MTS sonra MT grubunda, ders etkinliğiyle ilgili ifadelerin toplamından elde edilen puanla akademik başarı puanları arasındaki ilişki korelasyon tekniği ve regrasyon katsayısı ile incelendi, t testi ile denendi.

Sekizincisi, MTS ve MT grupları arasındaki ilişki, ders etkinliğiyle ilgili her ifadede ve toplamında, önce kaykare bağımsızlık testiyle denendi; sonra grupların benzer ve farklı yanlarını belirlemek için, ders etkinliği ve akademik başarı düzeyi ile ilgili puanlarında standart kayma ve aritmetik ortalamaları karşılaştırıldı. Aynı karşılaştırma disiplin alanındaki bilgilere önem verme derecesi ve kursa katılma nedenleriyle ilgili belirlenen gruplarda da yapıldı. Şekil 14, 15.

Dokuzuncusu, açık uçlu her soruda birden fazla frekansı olanlar çoktan aza doğru bir sırayla kaydedildi.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde çalışma sonuçları üç bölümde incelendi. Birinci bölümde gruplar dağılımları-aritmetik ortalamaları, standart kaymaları-açısından genel olarak tanımlanmaya çalışıldı. İkinci bölümde problemin çözümü için belirlenen sorulara dayalı olarak dersin etkinliği ile ilgili gözlenen davranımlar her grup için ayrı ayrı kaykare bağımsızlık testiyle denendi, sonuçları tablolarda gösterildi. Beklenen (teorik) frekanslar tablolarda parantez içinde; kaykare değerleri tabloların altında; test

sonuçlarında manidar bulunan kaykare değerlerinin manidarlık düzeyleri de kaykare değerlerinin yanına yazıldı. Ankette ders etkinliği ile ilgili algıları toplamak için hazırlanan sorular (on tane) tabloların başlıklarında düz ifadelerle dönüştürüldü. Derslerin etkinliği ile akademik başarı arasındaki ilişki, Pearson Product -moment correlation tekniğiyle incelendi. MTS ve MT gruplarının birbirlerinden farklılığını belirlemek için aritmetik ortalamalar karşılaştırıldı. Üçüncü bölümde ise, açık uçlu sorularla ilgili toplanan bilgilerin yorumu yapıldı.

GRUPLARIN DAĞILIMI

Davranımların aritmetik ortalama ve standart kaymalarını yorumlamak için, aşağıdaki ölçek kullanıldı. Uygulamada beş dereceli olarak geliştirilen ölçek, frekansları arttırmak için üçe indirildi:

- 0 - 1.49 olumsuz davranım
- 1.50 - 2.49 nötr davranım
- 2.50 - 3.00 olumlu davranım

Her ana grup için ayrı ayrı, ders etkinliği ile ilgili sorularda gözlenen davranımların (algılandığı biçimde ders etkinliği) toplamlarının aritmetik ortalamaları ve standart kaymaları belirlendi. Aritmetik ortalamalar 1.73 ile 2.86 arasında, standart kaymalar ise, 0.82 bulundu, Şekil 1.

Şekil 1

MTS ve MT Gruplarının Tek Tek Toplamlarının Standart Kayma ve Aritmetik Ortalamaları

Kodu	Gruplar	n	x	s
410	MTS DA	57	1.84	0.82
420	Dö	57	1.77	0.82
430	KKN	57	1.84	0.82
500	MT DA	77	1.84	0.82
600	TS	170	1.73	0.83
620	Dö	156	1.86	0.82
630	KKN	154	1.79	0.82
640	MD	156	1.78	0.82

MTS ve MT gruplarının alt grupları hem kendi içlerinde hem de diğer gruplarla karşılaştırıldı:

MTS'de disiplin alanlarına göre belirlenen gruplarda en yüksek aritmetik ortalama 2.08 ile İDB, en düşük aritmetik ortalama 1.62 ile UB grubuna gözlandı. İki grubun standart kayması (0.85 - 0.86) birbirine çok yakın. Diğer gruplarla kıyaslandığında bireyler kısmen merkezdedir. İDB grubunun aritmetik ortalaması aynı zamanda tüm gruplar arasında en yüksek olanıdır. Şekil 2.

Şekil 2

MTS'nin DA gruplarında Aritmetik Ortalama ve Standart Kaymalar

Kodu	Gruplar	n	x	s
411	IDB	19	2.08	0.86
412	SOSB	10	1.86	0.82
413	DB	20	1.76	0.82
414	UB	8	1.62	0.85

MTS'nin disiplin alanındaki bilgilere önem verme derecesine göre belirlenen en düşük aritmetik ortalama 1.32 ile Dös grubunudur. Bu grubun standart kayması 0.97'dir. Diğer gruplarla kıyaslandığında en düşük aritmetik ortalama ve en geniş dağılımla bireylerin merkezden uzaklaşığına işaret eder. Bu grup aynı zamanda, tüm gruplar arasında en düşük aritmetik ortalamayla en geniş standart kayması olanıdır. Bu bölümde disiplin alanındaki bilgileri orta ve üst düzeyde önemli bulanların aritmetik ortalamaları ile standart kaymaları aynıdır. Şekil 3.

Şekil 3

MTS'nin Dö gruplarında Aritmetik Ortalama ve Standart Kaymalar

Kodu	Gruplar	n	x	s
421	Dös	7	1.32	0.97
422	Döo	17	1.84	0.82
423	Döç	29	1.77	0.82

MTS'de kursa katılım nedenlerine göre oluşturulan gruplarda KKNi-b grubunun aritmetik ortalaması 2.04'le, kursa zorunlu olarak katılan grubun aritmetik ortalamasından yüksek bulundu; standart kayması 0.85, KKNz grubunun standart kaymasıyla aynıdır. Başka grupların standart kaymasıyla kıyaslandığında bireyler merkezden uzaklaşmıştır. Şekil 4.

Şekil 4

MTS'nin KKN gruplarında Aritmetik Ortalama ve Standart Kaymalar

Kodu	Gruplar	n	n	n
431	KKNz	25	1.60	0.85
432	KKNi-b	32	2.94	0.85

MT grubunun disiplin alanlarıyla ilgili olan bölümünde aritmetik ortalamasının en yüksek olduğu grup 1.82 ile SOSB grubu, en düşük 1.83 ile UB grubudur. Standart kaymaları, 0.82, diğer gruplarla kıyaslandığında, iki grupta da bireylerin merkeze en yakın olanıdır. Şekil 5.

Şekil 5

MT'nin DA gruplarına Aritmetik Ortalama ve Standart Kaymalar

Kodu	Gruplar	n	x	s
511	SOSB	27	1.85	0.82
512	DB	40	1.84	0.82
513	UB	10	1.83	0.82

MT'de tecrübe süresi ölçüt alınarak oluşturulan gruplara toplam MTS'de ilave edildi. Bu gruplar arasında aritmetik ortalaması en düşük olan tecrübe süresi birkaç ay tecrübeli kursiyerle grubu; en yüksek olanı ise, mesleki tecrübesi olmayanlar grubudur. Bu grubunun (MTS) standart kayması 0.82'dir, bireyleri merkeze en yakın olan gruplardan biridir. Şekil 6.

Şekil 6

MT'nin TS gruplarında Aritmetik Ortalama ve Standart Kaymalar

Kodu	Gruplar	n	x	s
400	MTS	57	1.84	0.82
611	TSj	58	1.66	0.84
612	UB	55	1.71	0.83

MT'de disiplin alanındaki bilgilere verilen önem derecesine göre oluşturulan gruplarda en yüksek aritmetik ortalama 2.01 ile Döç grubunda en düşük aritmetik ortalama ise, 1.52 ile Dös grubunda görüldü. Dös grubunun standart kayması 0.88'dir. Diğer gruplarla kıyaslandığında bireylerin merkezden uzaklaştığı gözlemlendi. Şekil 7.

Şekil 7

MT'nin Dös gruplarında Aritmetik Ortalama ve Standart Kaymalar

Kodu	Gruplar	n	x	s
621	Dös	23	1.52	0.88
622	Döo	60	1.81	0.82
623	Döç	73	2.01	0.84

MT'de kursa katılma nedenlerine göre yapılan gruplamada, kursa isteyerek başarılı bir öğretmen olmak için katılanlarda aritmetik ortalama, 1.89 ile, kursa zorunlu olarak katılan grubun aritmetik ortalamasından daha yüksek bulundu. Standart kayması 0.82, diğerleriyle kıyaslandığında bireylerin merkeze toplandığına işaret etmektedir. Şekil 8.

Şekil 8

MT'nin KKN gruplarında Aritmetik Ortalama ve Standart Kaymalar

Kodu	Gruplar	n	x	s
631	KKNz	90	1.72	0.83
632	KKNi-b	64	1.89	0.82

MT'de mesleki tecrübeden haz duyma düzeyine göre oluşturulan gruplarda, en yüksek aritmetik ortalama mesleki tecrübeden üst düzeyde haz duyan MDç, 190, en düşük aritmetik ortalama ise mesleki tecrübeden haz duymayan MDs, 156, grubunda görüldü. Standart kaymaları diğer gruplarla kıyaslandığında bireylerin merkeze yakın oldukları gözlemlendi. Şekil 9.

Şekil 9

MT'nin MD gruplarında Aritmetik Ortalama ve Standart Kaymalar

Kodu	Gruplar	n	x	s
641	MDa	33	1.56	0.86
642	Mdo	60	1.77	0.82
643	MDç	63	1.90	0.83

Grupların tümü incelendiğinde, hem MTS hem de MT gruplarında aritmetik ortalamaların; doğa ve uygulamalı bilimlerden çok sosyal ve idari bilimlerde; disiplin alanındaki bilgilere önem vermeyenlerden çok bu bilgileri önemli bulanlar grubunda; kursa zorunlu olarak katılanlardan çok isteyerek ve başarılı bir öğretmen olmak için katılanlar grubunda; mesleki tecrübe kazananlardan çok mesleki tecrübesi olmayanlar grubunda; mesleki tecrübeden haz duymayanlardan çok mesleki tecrübelerinden haz duyanlar grubunda yüksek olduğu gözlemlendi.

SORUNLARIN İNCELENMESİ

İlk olarak MTS'de oluşturulan değişik özellikteki gruplarla ilgili soruların çözümü kaykare bağımsızlık testiyle denendi:

Soru 1 - MTS grubu üyelerinin dersin etkinliğini algılama biçimleri öğrenim yaptıkları disiplin alanına göre farklılık gösteriyor mu?

MTS'nin disiplin alanına göre oluşturulan gruplarında, ders etkinliği ile ilgili algılarda gözlenen davranımlarla beklenen davranımların frekansları arasındaki farklılık incelendi. Manidar bulunanlar tablolarla birlikte gösterildi.

TABLO 3

Derslerde Başkalarıyla Aynı Fikirde Olunmadığı Zaman da Görüşümüzü Rahatça İfade Edebiliyorduk.

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
411 IDB	4 (8.00)	11 (6.00)	3 (4.00)	19
412 SOSB	1 (4.00)	2 (3.00)	6 (2.00)	64
413 DB	13 (8.44)	4 (6.33)	2 (4.22)	19
414 UB	6 (3.55)	1 (2.66)	1 (1.77)	8
Toplam	24	18	12	54

$$X^2 = 14.20 \quad P < .05$$

"Derlerde Başkalarıyla Aynı Fikirde Olunmadığı Zaman da Görüşlerimizi Rahatça İfade Edebiliyorduk" ifadesinde grup üyelerinin gözlenen davranımlarıyla beklenen davranımlarının frekansları arasındaki farklılık $p < .01$ manidar bulundu. Bu konuda İDB grubu üyelerinin algıları nötr görünürken, SOSB grubu üyelerinin algıları olumlu, DB ve UB grubununun algıları da olumsuz yönde gözlemlendi, Tablo 3.

TABLO 4
Gösterilen Okuma Kaynakları Tatmin Ediciydi

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
411 İDB	10 (7.37)	1 (6.41)	6 (3.20)	17
412 SOSB	3 (3.90)	6 (3.39)	0 (1.69)	9
413 DB	5 (8.24)	10 (7.16)	4 (3.58)	19
414 UB	5 (3.47)	3 (3.01)	0 (1.50)	8
Toplam	23	20	10	53

$$X^2 = 14.20 \quad p < .05$$

"Gösterilen Okuma Kaynakları Tatmin Ediciydi" ifadesinde grup üyelerinin gözlenen davranımlarıyla beklenen davranımlarının frekansları arasındaki farklılık $p < .05$ düzeyinde manidar bulundu. İDB ve UB grubu üyelerinin çoğunluğunun okuma kaynaklarını yetersiz bulduğu; SOSB ve DB grubu üyelerinin algılarının ise, genelde nötr olduğu görüldü. Tablo 4.

TABLO 5
Toplam Ders Etkinliği

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
411 İDB	41 (53.90)	33 (49.20)	86 (56.70)	160
412 SOSB	29 (33.40)	39 (30.40)	31 (35.10)	99
413 DB	67 (62.70)	64 (57.20)	55 (66.00)	186
414 UB	56 (42.00)	40 (39.00)	31 (45.00)	127
Toplam	193	176	203	572

$$X^2 = 20.80 \quad p < .001$$

Ders etkinliğinin göstergesi kabul edilen on ifadenin toplamında, grup üyelerinin gözlenen davranımlarıyla beklenen davranımlarının frekansları arasındaki farklılık $P < .001$ düzeyinde manidar bulundu. Tablo 5. Ders etkinliğinin genel değerlendirilmesinde İDB grubu üyelerinin çoğunluğunun algıları olumlu davranımlar sınırları içinde, SOSB grubu üyelerinin çoğunluğunun algıları nötr davranımlar sınırları içinde, DB ve UB grubununun çoğunluğunun algıları ise olumsuz davranımlar grubununun sınırları içinde gözlemlendi.

Soru 2 - MTS grubu üyelerinin dersin etkinliğini algılama biçimleri disiplin alanındaki bilgilere önem verme derecesine göre farklılık gösteriyor mu?

MTS grubu kursiyerlerinin disiplin alanındaki bilgilere önem verme derecelerine göre oluşturulan gruplamada, grup üyelerinin gözlenen davranımları ile beklenen davranımlarının frekansları arasındaki farklılık incelendi. Manidar bulunanlar tablolarla birlikte aşağıda belirtildi.

TABLO 6
Toplam Ders Etkinliği

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
421 Dös	42 (25.60)	21 (22.50)	7 (21.70)	70
422 Döo	56 (62.20)	56 (54.80)	58 (52.90)	170
423 Döç	96 (106.00)	94 (93.50)	100 (90.20)	290
Toplam	193	176	203	572

$$X^2 = 23.70 \quad p < .001$$

Ders Etkinliği ile ilgili algıların toplamında grupların gözlenen davranımlarıyla beklenen davranımlarının frekansları arasındaki farklılık $p < .001$ düzeyinde manidar bulundu. Dersin etkinliğini genellikle yetersiz bulan kursiyerlerin, disiplin alanındaki bilgileri önemli görmeyenler grubunda; ders etkinliğini genellikle yeterli bulan kursiyerlerin ise, disiplin alanındaki bilgileri orta ve üst derecede önemli bulunanlar grubunda olduğu gözlemlendi. Tablo 6.

Tablo 7
Toplam Ders Etkinliği

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
421 Dös	42 (25.60)	21 (22.50)	7 (21.70)	70
422 Döo	56 (62.20)	56 (54.80)	58 (52.90)	170
423 Döç	96 (106.00)	94 (93.50)	100 (90.20)	290
Toplam	194	171	165	530

$$X^2 = 23.70 \quad p < .001$$

Ders etkinliği ile ilgili algıların toplamında, grupların gözlenen davranımlarıyla beklenen davranımlarının frekansları arasındaki farklılık $p < .001$ düzeyinde manidar bulundu. Dersin etkinliğini genellikle yetersiz bulan kursiyerlerin, disiplin alanındaki bilgileri önemli görmeyenler grubunda; ders etkinliğini genellikle yeterli bulan kursiyerlerin ise, disiplin alanındaki bilgileri orta ve üst derecede önemli bulunanlar grubunda olduğu gözlemlendi. Tablo 7.

Soru 3: MTS grubu üyelerinin dersin etkinliği ile ilgili algıları öğretmenlik sertifikası programına katılma nedenlerine göre farklılık gösteriyor mu?

MTS'nin kursa katılma nedenlerine göre oluşturulan gruplarda gözlenen davranımlarla beklenen davranımların frekansları arasındaki farklılık incelendiğinde ders etkinliğiyle ilgili ifadelerde manidar bulunanlar aşağıda belirtildi.

TABLO 8

Kursta Öğrenilenlerin Hangi Durumlarda İşe Yarayacağı Açık-Seçik Belli Oluyordu

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
431 KKNz	4 (4.82)	16 (10.50)	5 (9.64)	25
432 KKNi	1 (0.77)	0 (1.68)	3 (1.54)	4
433 KKNb	6 (5.40)	8 (11.70)	14 (10.80)	28
Toplam	11	24	22	57

$$X^2 = 10.50 \quad p < .05$$

"Kursta öğrenilenlerin Hangi Durumlarda İşe Yarayacağı Açık Seçik Belli Oluyordu" ifadesinde gözlenen davranımlarla beklenen davranımların frekansları arasındaki farklılık $p < .05$ düzeyinde manidar bulundu. KKNz grubu üyelerinin algılarının nötr, KKNi ve KKNb grubu üyelerinin algılarının olumlu yönde olduğu gözlemlendi. İnsanları bir işi yapmaya istekli olmaları, o işten elde edeceklerinin hangi durumda işe yarayacağını anlamalarını kolaylaştırabilir. Tablo 8.

TABLO 9

Derslerde Başkalarıyla Aynı Fikirde Olunmadığı Zaman da Görüşümüzü Rahatça İfade Edebiliyorduk

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
431 KKNz	15 (10.00)	7 (8.77)	3 (6.14)	25
432 KKNi	0 (1.61)	1 (1.40)	3 (0.98)	4
433 KKNb	8 (11.20)	12 (9.82)	8 (6.87)	28
Toplam	23	20	14	57

$$X^2 = 11.80 \quad p < .05$$

"Derslerde Başkalarıyla Aynı Fikirde Olunmadığı Zaman da Görüşümüzü Rahatça İfade Edebiliyorduk" ifadesinde gözlenen davranımlarla beklenen davranımların frekansları arasındaki farklılık $p < .05$ düzeyinde manidar bulundu. KKNz grubu üyelerinin algıları olumsuz, KKNi grubu üyelerinin algıları olumlu, KKNb grubu üyelerinin algıları ise, nötr davranımlar grubunda çoğunluk gösterdi. KKNb grubunun algılarının çoğunlukla nötr oluşu beklentilerinin yüksekliğiyle ilgili olabilir. Tablo 9.

TABLO 10

Ders Faaliyetleri ile ilgili Problemlerin Çözümüne Ders Sorumluları Yardımcı Oluyordu

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
431 KKNz	13 (7.89)	7 (7.45)	5 (9.64)	25
432 KKNi	0 (1.26)	1 (1.19)	3 (1.54)	4
433 KKNb	5 (8.84)	9 (8.35)	14 (10.80)	28
Toplam	23	20	14	57

$$X^2 = 10.90 \quad p < .05$$

"Ders Faaliyetleri ile ilgili Problemlerin Çözümüne Ders Sorumluları Yardımcı Oluyordu" ifadesinde gözlenen davranımlarla beklenen davranımların frekansları arasındaki farklılık $p < .05$ düzeyinde manidar bulundu. Bu ifadede KKNz grubunun algılarının olumsuz KKNi ve KKNb gruplarının algılarının ise olumlu yönde yoğunlaştığı görüldü. Tablo 10.

TABLO 11

Konuları İlgilendiren Çekiciydi

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
431 KKNz	7 (4.38)	8 (4.82)	10 (15.70)	25
432 KKNi	1 (0.70)	0 (0.77)	3 (2.52)	4
433 KKNb	2 (4.91)	3 (5.40)	23 (17.60)	28
Toplam	10	11	36	57

$$X^2 = 11.10 \quad p < .05$$

"Konular İlgilendiren Çekiciydi" ifadesinde gözlenen davranımlarla beklenen davranımların frekansları arasındaki farklılık $p > .05$ düzeyinde manidar bulundu. Bu ifadede kursiyerlerin kursa katılma nedenleri ne olursa olsun, genel olarak konuları ilginç buldukları gözlemlendi. Tablo 11.

TABLO 12

Konuların Organizasyonu Yeterliydi

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
431 KKNz	13 (9.82)	11 (10.70)	1 (4.46)	25
432 KKNi	0 (1.17)	1 (1.28)	2 (0.53)	3
433 KKNb	9 (11.10)	12 (12.00)	7 (5.00)	28
Toplam	22	24	10	56

$$X^2 = 10.10 \quad p < .05$$

"Konuların Organizasyonu Yeterliydi" ifadesinde grup üyelerinin gözlenen davranımların ile beklenen davranımlarının frekansları arasındaki farklılık $p > .05$ düzeyinde manidar bulundu. KKNz grubu üyelerinin konuların organizasyonunu yeterli bulmadığı, KKNi grubu üyelerinin algıların frekansı çok az olmakla beraber, konuların organizasyonunu yeterli bulduğu; KKNb grubu üyelerini ise, konuların organizasyonunu arasra yeterli buldukları gözlemlendi. Tablo 12.

TABLO 13
Gösterilen Okuma Kaynakları Tatmin Ediciydi

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
431 KKNz	13 (7.89)	7 (7.45)	5 (9.64)	25
432 KKNi	0 (1.26)	1 (1.19)	3 (1.54)	4
433 KKNb	5 (8.84)	9 (8.35)	14 (10.80)	28
Toplam	23	20	14	57

$$X^2 = 16.80 \quad p < .01$$

"Gösterilen Okuma Kaynakları Tatmin Ediciydi" ifadesinde grup üyelerinin gözlenen davranımları ile beklenen davranımlarının frekansları arasındaki farklılık $p < .01$ düzeyinde manidar bulundu. KKNz grubu üyelerini davranımlarının nötr, KKNi gubu üyelerin davranımlarının olumlu, KKNb grubu başarı için gelen kursiyerlerin algılarının ise olumsuz yönde yoğunlaştığı gözlemlendi. Tablo 13.

TABLO 14
Kursta Öğrenciler Daha Sona Öğretim Sırasında Karşılaşılan Problemlerin Çözümünde Yardımcı Olabilir

Kodu ve grup özelliği	Olumsuz davranım	Nötr davranım	Olumlu davranım	Toplam
431 KKNz	7 (7.89)	13 (8.33)	5 (8.77)	25
432 KKNi	0 (1.26)	1 (1.33)	3 (1.40)	4
433 KKNb	11 (8.84)	5 (9.33)	12 (9.82)	28
Toplam	18	19	20	57

$$X^2 = 16.80 \quad p < .01$$

"Kursta öğrenilenler Daha Sonra Öğretim Sırasında Karşılaşılan Problemlerin Çözümüne Yardımcı Olabilir" ifadesinde, gözlenen davranımlarla beklenen davranımların frekansları arasındaki farklılık $p > .05$ düzeyinde manidar bulundu. Kursta zorunlu olarak katılanların algılarının nötr olduğu; isteyerek veya başarılı bir öğretmen olabilmek için kursta katılanların iste, kursta öğrendiklerinin daha sonra öğretimle ilgili problemlerini çözmeye yardımcı olabileceği inancında oldukları gözlemlendi. Tablo 14.

* Devamı gelecek sayıdadır.