



T. C.

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**CHICKERING VE GAMSON'UN YEDİ İLKESİNİN İNGİLİZCE
DERSLERİNDE UYGULANMASI ÜZERİNE ÖĞRETMEN
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Emre Musa TURHAN

Eylül, 2020



T. C.

NİĞDE ÖMERHALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**CHICKERING VE GAMSON'UN YEDİ İLKESİNİN İNGİLİZCE
DERSLERİNDE UYGULANMASI ÜZERİNE ÖĞRETMEN
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre Musa TURHAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT

Niğde

Eylül, 2020

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Chickering ve Gamson’un Yedi İlkesinin İngilizce Derslerinde Uygulanması Üzerine Öğretmen Algılarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 04/09/2020



Emre Musa TURHAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CHICKERING VE GAMSON'UN YEDİ İLKESİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE UYGULANMASI ÜZERİNE ÖĞRETMEN ALGILARININ İNCELENMESİ

TURHAN, Emre Musa

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT

Eylül 2020, 79 sayfa

Eğitimin ve öğretimin gelişme kaydetmesi adına son yıllarda bir hayli çaba harcanmıştır ve birçok öneri ve düzenleme ortaya konulmuştur. Bu önerilerden biri de Chickering ve Gamson adlı iki araştırmacı tarafından geliştirilen yedi ilkedir. Bu yedi ilke şu maddeleri barındırmaktadır: öğrenci - okul etkileşiminin teşvik edilmesi, öğrenciler arasındaki işbirliğinin teşvik edilmesi, aktif öğrenme stratejilerinin kullanılması, anında geribildirim verilmesi, derste geçirilen zaman, büyük beklentilerin ifade edilmesi, farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı gösterilmesi.

Araştırmanın amacı Chickering ve Gamson'un "İyi Eğitim İçin Yedi Prensipten" adlı stratejisinin İngilizce derslerinde kullanımını analiz etmek ve öğretmenlerin bu strateji üzerindeki algılarını ölçmektir. Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu çalışma uygun örnekleme stratejisiyle ulaşılan 167 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25.0 kullanılmıştır. Öğretmenlerin yedi ilkeyi uygulamalarının cinsiyete ve mezun olunan lisans programlarına göre farklılık gösterme durumunu belirlemek için t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yedi ilkeyi uygulamalarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin yedi ilkeyi uygulama düzeyleri yüzde ve frekans analizi yapılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yedi ilkeyi uygulamaları ile cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları lisans programları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ve öğretmenlerin yedi ilkeyi sık sık kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Eğitimi, İyi Eğitim İçin Yedi İlke, Öğretmen

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PERCEPTIONS OF THE TEACHERS ON THE IMPLEMENTATION OF SEVEN PRINCIPLES OF CHICKERING AND GAMSON IN EFL CLASSES

TURHAN, Emre Musa

Department of Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Assistant Professor Ümit POLAT

September 2020, 79 pages

In recent years, a great deal of effort has been made to improve education and training, and many suggestions and regulations have been put forward. One of these suggestions is seven principles developed by two researchers named Chickering and Gamson. These seven principles include: encouraging student-school interaction, encouraging collaboration among students, using active learning strategies, providing immediate feedback, time spent in class, expressing great expectations, respecting different abilities and learning styles.

The aim of this research is to analyze the use of Chickering and Gamson's strategy named "Seven Principles for Good Education" in English lessons and to measure teachers' perceptions on this strategy. This research was designed in descriptive survey model, one of the quantitative analysis models. This study was carried out with 167 teachers who were reached with a convenience sampling. The Seven Principles for Good Education scale was used as data collection instrument. SPSS 25.0 program was used in the analysis of the data. The t-test was conducted to determine whether teachers' practices of the seven principles differ according to gender and graduated undergraduate programs. One-way analysis of variance was applied to determine whether teachers' application of seven principles differed according to professional seniority. As a result of the research; it was determined that there was no significant difference between teachers' application of the seven principles and their gender, professional seniority and undergraduate programs they graduated. Percentage and frequency analysis were made for their application level.

Key Words: English Language Teaching, Seven Principles, Teacher

ÖN SÖZ

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca, sürekli destek olan ve her konuda elinden geldiğince yardım eden danışman hocam Dr. Ümit POLAT'a çok teşekkür ediyorum.

Öğrenim hayatım boyunca maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan ve bugünlere gelmemi sağlayan babam Harun TURHAN ve annem Seyhan TURHAN'a, her konuda bana destek olan ve beni sürekli motive eden biricik ablam Ceyhan TURHAN'a teşekkür ve minnetlerimi sunuyorum.

Son olarak çalışmaya verdikleri katkılardan dolayı ve bana ayırdıkları zaman ve sabır için bütün katılımcılara teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılık.....	7
1.6. Tanımlar	7

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Nasıl Ortaya Çıkmıştır.....	8
2.2. İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke.....	9
2.2.1. Öğrenci – Okul Etkileşimi.....	9
2.2.2. Öğrenciler Arası İşbirliği.....	10
2.2.3. Aktif Öğrenme.....	11
2.2.4. Zamanında Geribildirim.....	13
2.2.5. Derste Geçirilen Zaman.....	15
2.2.6. Büyük Beklentilerin İfade Edilmesi.....	15
2.2.7. Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillerine Saygı Duyulması.....	16
2.3. Konu İle İlgili Yurtiçi Çalışmalar.....	17
2.4. Konu İle İlgili Yurtdışı Çalışmalar.....	22

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	25
3.2. Evren ve Örneklem.....	25
3.2.1 Arşatırmada Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	26
3.3. Veri Toplama Aracı.....	27
3.4. Ölçeklerin Geri Dönüşü.....	28
3.5. Verilerin Analizi	28

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin Yedi İlkeyi Uygulama Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	29
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular.....	45
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Yönelik Bulgular.....	48
4.4. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Yönelik Bulgular.....	50

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	55
5.2. Öneriler.....	59
KAYNAKÇA	61
EKLER	72
ÖZGEÇMİŞ	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	26
Tablo 2. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.....	26
Tablo 3. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Dağılımları.....	27
Tablo 4. 1. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	31
Tablo 5. 2. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	34
Tablo 6. 3. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	36
Tablo 7. 4. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	38
Tablo 8. 5. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	40
Tablo 9. 6. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	42
Tablo 10. 7. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	44
Tablo 11. 1. İlke (Öğrenci – Okul Etkileşiminin Teşvik Edilmesi) İçin t-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 12. 2. İlke (Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması) İçin t-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 13. 3. İlke (Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması) İçin t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 14. 4. İlke (Zamanında Geribildirim Sağlanması) İçin t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 15. 5. İlke (Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması) İçin t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 16. 6. İlke (Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi) İçin t-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 17. 7. İlke (Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillere Saygı Duyulması) İçin t-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 18. 1. İlke (Öğrenci – Okul Etkileşiminin Teşvik Edilmesi) İçin ANOVA Sonuçları.....	48
Tablo 19. 2. İlke (Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması) İçin ANOVA Sonuçları.....	48
Tablo 20. 3. İlke (Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması) İçin ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 21. 4. İlke (Zamanında Geribildirim Sağlanması) İçin ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 22. 5. İlke (Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması) İçin ANOVA Sonuçları.....	49

Tablo 23. 6. İlke (Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi) İçin ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 24. 7. İlke (Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillere Saygı Duyulması) İçin ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 25. 1. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	51
Tablo 26. 2. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	51
Tablo 27. 3. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	52
Tablo 28. 4. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	52
Tablo 29. 5. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	53
Tablo 30. 6. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	53
Tablo 31. 7. İlkeye Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	54



I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyde davranış değişikliği amacıyla yapılan faaliyetlerin tümünü kapsayan olguya eğitim denilmektedir. Bu bağlamda eğitim sürecinden geçen kişilerin davranışlarında bir değişme ve gelişme olması beklenmektedir (Demirel, 2012). Varış'a (1981) göre eğitim ve öğretim ile kişinin hedefleri, bilgileri, tavırları, tutumları ve bunlara ek olarak ahlak anlayışları şekillenmektedir. Ertürk (1972), eğitimi bireyin davranışlarında ve tutumlarında, bilinçli ve istendik bir değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim bireyin davranışlarında kasıtlı ve kendi tecrübeleri yoluyla istendik davranış değişiklikleri oluşturma süreci olarak yorumlanabilir.

Eğitim sistemindeki en önemli unsurlardan birisi olan öğretmenlik alan yazında farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik kavramı üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Varış (1985), devletin sahip olduğu eğitim politikalarını uygulayan, bu süreç ile politikalara yön veren, araştırma ve çalışmalardan istifade eden, ayrıca aktif rol alarak bu çalışmalara katkıda bulunan kişileri öğretmen olarak tanımlamıştır. Polat, Kaysılı ve Aydın (2015) öğretmeni, hizmet sektöründe çalışan, öğrencilerde istenilir davranış değişiklikleri oluşturan ve bunu gerçekleştirdiği oranda başarılı ve nitelikli olduğu düşünülen kişi olarak tanımlamaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde ise; "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır.

Cumhuriyet Türkiye'sinde öğretmenlik mesleği çağdaş, ulusal ve laik bir temele dayandırılmıştır. Bu temelden kaynaklanan anlayış ve yaklaşımla yeniden yapılandırılan sağlam ve tutarlı bir çerçeve içine alınmış ve gerçek yörüngesine oturtulmuştur. 1924'te öğretmenlik mesleği yasayla tanımlanmış ve yasal bir meslek haline gelmiştir (Uçan, 2013). Tarihsel bir bakış açısıyla, öğretmen yetiştiren kurumlar iki ana kısımda incelenebilir. (Başkan, 2001). Türk eğitim sistemi, 1950'lerden 1997

yılına kadar, yükseköğrenim hariç ilköğretim (5 yıllık ilkokullar) ve ortaöğretim (ortaokul ve liseler) olmak üzere iki ana bölüm olarak şekillendirilmiştir. 1997'den 2005 yılına kadar ilköğretim (zorunlu) 8 yıl, ortaöğretim ise 3 yıl (ek olarak 1 yıl hazırlık sınıfı) olarak devam etmiştir. 2005 yılında hazırlık sınıfı kaldırılarak ortaöğretim 4 yıla çıkarılmıştır. Son olarak 2012-2013 döneminde zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve eğitim sistemi ilkokul, ortaokul ve lise olarak 4+4+4 şeklinde kademelere ayrılmıştır. Bütün bu sistemsel değişikliklere bakıldığında öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme de zaman içinde değişikliklere uğrayarak farklı tip ve düzeydeki eğitim kurumları tarafından yürütülmüştür.

Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan Darülmüallimin adlı okullar Cumhuriyet döneminde 1924-1925 yılından itibaren Muallim Mektebi ve 1935'lerden itibaren de öğretmen okulu olarak isimlendirilmiştir (Üstüner, 2004). Okul sayısı çok fakat öğrencisi sayısı ve verilen eğitimin niteliği yetersiz olan bu okulların sayıları azaltılıp öğrenci mevcudu ve verdiği eğitimin kalitesi artırılmaya çalışılmıştır.

1930'lu yıllarda dönemin maarif vekili Reşit Galip'in girişimleriyle Köy İşleri Komisyonu kurulmuş ve köyde eğitim meselesi ele alınmaya başlanmıştır (Tonguç, 1947). Bu senelerde halkın yaklaşık %80'i köylerde yaşıyor olmasına rağmen, yaklaşık 40 bin köyde okul ve bu okullarda çalışacak öğretmen sayısı yok denilecek kadar azdı (Bilir, 2011). Şehir ve köyler ile olan ulaşım ve haberleşme olanakları zayıf bulaşıcı hastalıklar yaygın, beslenme ve barınma koşulları kötü durumda, bebek ölüm oranları ise yüksek bir seviyeye ulaşmıştı. (Dirican, 1996). Halkı bu çaresizlikten kurtarma amacıyla ilköğretim yaygınlaştırılmaya çalışılmış ve nüfusu az olan köyler için 1936 yılında eğitimci yetiştirme kursları Eskişehir Çifteler'de uygulamaya konmuştur. Bu kurs programlarının olumlu sonuçlar vermesi Eğitimci Kurslarının çoğaltılmasının önünü açmıştır (Uyar, 2000).

1938 yılında dönemin milli eğitim bakanı Hasan Ali Yücel'in girişimleriyle köylerde öğretmen yetiştirme hız kazanmaya başlamıştır. Köylerdeki ebe, sağlıkçı, tarımcı ve tekniker gibi mesleki elemanları yetiştirme amacıyla 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulmuştur (Aydoğan, 2007). Köy Enstitülerinin sayısı son olarak 1948'de Van'da açılanla 21'e ulaşmıştır. Köy enstitüleri ile köyün öğretmen, sağlıkçı, ziraatçi, kooperatifçi gibi nitelikli elemanları yetiştirmesi amaçlanmıştır. Köy enstitülerinin temel hedefi kırsal kesim ile şehir arasındaki farkı kaldırmak ve ülkede toplu bir kalkınma sağlamaktır (Tütengil, 1948).

İkinci Dünya Savaşının bitmesi ve Türkiye'nin çok partili döneme geçiş yapması ile köy enstitülerine olan yaklaşımlar değişmiş, gitgide kuruluş amaçlarından ve on yıllık planın uygulamasından uzaklaşmıştır. 1950 yılında köy enstitülerine karşı olumsuz görüşler artmış ve kız öğrenci sayısında büyük bir düşüş meydana gelmiştir. 25 Ocak 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı yasa çıkarılmış, köy enstitüleri kapatılmış ve altı yıllık ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Bilir, 2011). 27 Mayıs 1960'tan sonra, 11 Ekim 1960 tarih ve 97 sayılı yasayla lise ve dengi okullardan mezun olanlara “ Yedek Subay Öğretmen” olma ve askerliklerini ilkokul öğretmeni olarak tamamlama hakkı tanınmıştır. Bu uygulama ile öğretmenlik mesleğinin niteliği bozulmuş ve var olan öğretmen algısı zarar görmüş ve zayıflamıştır. 1973'te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmiş ve öğretmenlere yükseköğrenim eğitimi alma zorunluluğu getirilmiştir. Böylelikle ilköğretmen okulları Öğretmen Lisinesine çevrilmiş, ilköğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacı iki yıllık eğitim enstitüleri ile karşılanmaya başlamıştır.

1980'lerde ve 1990'larda ulusal ekonomilerin, küresel yarışta yeni örgütlenmiş ekonomik yapılarla karşı karşıya kalması ve öğretmen eğitiminin kapsam ve yapısında da değişiklikler yapan bir dizi eğitim reformlarının olması, Türk eğitim politikalarını da etkilemiştir (Güven, 2008). 20 Temmuz 1982 tarihinde çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere dâhil olmuştur. Bu kurumların üniversite bünyesine geçmesi ile ilköğretim, yabancı diller, bilgisayar eğitimi, okul öncesi, beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenlerinin 4 yıllık lisans programlarında yetiştirilmesine karar verilmiştir (Güven, 2008). Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları ile Ortaöğretim Sosyal Alanlarında öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere iki ayrı uygulama getirilmiştir. Birincisi; Eğitim Fakültesi lisans programına dahil edilecek öğrenci, 3,5 yıl alan dersini ilgili fakültede okuyup, formasyon derslerini 1,5 yıl süren eğitimle tamamlayarak yüksek lisanslı öğretmen olacaktır. İkincisi; Fen-Edebiyat alanında lisans mezunu olan öğrenciler, eğitim fakültelerinde, lisans düzeyindeki öğretmenlik formasyonundan oluşan 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programına dahil olarak, yine yüksek lisanslı öğretmen olacaklardır (Okçabol, 2003). Yaşanılan olumlu gelişmelere karşın, Yükseköğretim Kurulu, öğretmen ihtiyacını karşılamak için, çok sayıda eğitim fakültesi kurmuş, öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanlarını çoğaltılmış ve ikinci öğretim programlarının açılmasına izin verilmiştir. Öğretmen yetiştirmenin

niteliği çok sayıda eğitim fakültesinin açılması ve ikinci öğretim programlarıyla birlikte azalmaya başlamıştır (Karakütük, 2001).

21. yüzyılda hızlı bir şekilde değişmeye devam eden teknolojik, bilimsel, sosyal ve ekonomik gelişmeler hayata bakış açımızı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu değişimler ve gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda, günümüz toplumunda ekonomik, politik ve sosyal ilerlemenin anahtarının, Türk vatandaşlarının uluslararası düzeyde etkili iletişim kurma yeteneğine bağlı olduğu ve İngilizce yeterliliğinin bu süreçte kilit bir faktör olduğuna dair hiçbir şüphe yoktur (MEB, 2018).

Ülkemizde İngilizce öğretimi ve öğrenimi ile ilgili bazı sorunların hala devam ettiği kaçınılmaz bir gerçektir. Çelik ve Arıkan (2012) İngilizce öğretmen adayları üzerinde yaptıkları bir çalışmada, öğretmen adaylarının yalnızca %8'inin kendilerini ilköğretim düzeyindeki öğrencilere eğitim vermeye hazır hissettikleri konusunda yeterli gördüklerini bulmuştur. Sınıfların kalabalık olması ve araç-gereç eksikliği nedeniyle İngilizce öğretiminde çok önemli sıkıntılar ortaya çıkmaktadır (Caner ve Subaşı, 2010). Eğitim ve öğretim programları da İngilizce öğretimini baltalayan sorunlardandır. MEB'in sürekli olarak yaptığı değişiklikler basında yer almıştır ve öğrenciler, öğretmenler, veliler bu değişikliklerin eğitim sisteminin kendi içinde tutarsızlıklara neden olduğuna düşünmesine kapılmaktadır (Kaplan, 2013'ten akt. Güçlü ve Uçar, 2019).

Bu konu sürekli tartışmalara açık olsa da hala net olarak çözüme kavuşturulamamıştır. Yabancı dil öğretimi için okullarımızda verilen eğitim çabaları, harcanan emekler ve karşılığında alınan sonuçların yetersiz olduğuna konusunda tartışmalar bir hayli fazladır (Demirel, 2003). Türkiye'deki öğrenciler, ilköğretimden liseye dek hatta yükseköğretimde bile İngilizce eğitimi almalarına rağmen basit düzeyde iletişim kurmakta zorluk çekmektedirler (Paker, 2012).

İngilizceyi iyi bilen öğrencilerin yetiştirilmesi, ilköğretimden yükseköğretime kadar, İngilizcenin etkili ve iyi bir şekilde öğretilmesiyle mümkün olacaktır. İngilizce öğrenmenin önemi, günümüzde neredeyse herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu bağlamda toplumda bu yönde oluşan talebi göz ardı etmek mümkün olmamaktadır. Fakat ülkemizde yabancı dil öğretimi ne yazık ki kendinden bekleneni verememektedir (Bağçeci, 2007).

English Proficiency Index tarafından 2018’de yapılan ve dünya çapında 88 ülkeden 1.3 milyon katılımcının yer aldığı İngilizce yeterlilik endeksinde Türkiye, Nikaragua ve El Salvador gibi 3. Dünya ülkelerinin ardından 47.17 gibi çok düşük yeterlik olarak tabir edilen bir puanla 73. sırada yer almaktadır (EFP, 2018). Şu anda ise aynı endekste Türkiye’nin güncel yeri 79. basamaktır. Bu endeksin diğer gelişmişlik düzeyini ölçen endekslerden farkı “İngilizce” tanımını daha modern bir şekilde ele alıp, İngilizceyi uluslararası düzeyde iletişim aracı olarak kabul etmesidir (Koru ve Akesson, 2011).

Eğitimin ve öğretimin gelişme kaydetmesi adına son yıllarda bir hayli çaba harcanmıştır ve birçok öneri ve düzenleme ortaya konulmuştur. Bu önerilerden biri de Chickering ve Gamson adlı iki araştırmacı tarafından geliştirilen yedi ilkedir (Chickering ve Gamson 1987). Bu yedi ilke şu maddeleri barındırmaktadır:

1. Öğrenci - okul etkileşiminin teşvik edilmesi
2. Öğrenciler arasındaki işbirliğinin teşvik edilmesi
3. Aktif öğrenme stratejilerinin kullanılması
4. Anında geribildirim verilmesi
5. Derste Geçirilen Zaman
6. Büyük beklentilerin ifade edilmesi
7. Farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı gösterilmesi

Bu ilkelerin sadece lisans düzeyinde değil aynı zamanda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde de uygulanabileceği açıkça ortadadır. Chickering ve Gamson’un (1987) bu yedi ilke ile yaptıkları çalışma, bilim dünyasında ilgi görmüş ve beğeniyle karşılanmıştır (Uğraş, 2014). Türkçe bağlamda yapılan literatür incelemelerinde bu yedi ilke ile ilgili İngilizce Öğretimi üzerine yapılan bir çalışmaya rastlamak neredeyse mümkün olmamıştır. Bu sebepten ötürü, bu çalışmanın amacı Chickering ve Gamson’un (1987) yedi ilkesinin Türkiye’de İngilizce derslerinde kullanımı üzerine öğretmen algılarının bazı değişkenlere göre incelenerek konuyla ilgili mevcut literatüre katkıda bulunmaktır.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu çalışma Chickering ve Gamson’un (1987) “İyi Eğitim İçin Yedi Prensipten” adlı stratejisinin İngilizce derslerinde kullanımını analiz etmek ve öğretmenlerin bu

strateji üzerindeki algılarını ölçmek amacıyla planlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1-İlköğretim ve ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin İngilizce derslerinde Chickering ve Gamson'un (1987) iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkeyi uygulama düzeyi nedir?

2- Chickering ve Gamson'un (1987) iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkenin ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık var mıdır?

3- Chickering ve Gamson'un (1987) iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkenin ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık var mıdır?

4- Chickering ve Gamson'un (1987) iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkenin ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimi günden güne ilerleme kaydetmektedir, bu bağlamda dil öğretiminin niteliği önemini korumaktadır. Gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere küresel çapta bütün ülkeler sürekli olarak yabancı dil eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla birtakım çalışmalar yapmaktadırlar. Literatüre bakıldığında özellikle yabancı dil öğretiminde ve Türkçe bağlamda bu ilkelere üzerinde yapılan çalışmaların oldukça az olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple bu araştırma, İngilizce öğretiminde kullanılan stratejileri ortaya koyma açısından önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

1-Örnekleme grubu kendilerine uygulanan ölçme araçlarına objektif ve kendilerini tam olarak yansıtacak biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2-Araştırma için seçilen örnekleme grubunun evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

3-Örnekleme grubunun evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılık

Niğde ili sınırları içerisinde yapılan bu araştırmada şu sınırlılık bulunmaktadır:

1-Bu araştırma Niğde ilinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenci - okul ilişkisi: Öğrenci okul ilişkisi, öğretmenler ve öğrenciler arasında meydana gelen her türlü etkileşimdir (Akdağ, 2017).

İşbirlikli Öğrenme: İşbirlikli öğrenme farklı yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaca bağlı kalarak, küçük çalışma grupları içerisinde, birbirlerinin yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sürecidir (Yıldız, 1999).

Aktif Öğrenme: Aktif öğrenme öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil olduğu bir öğretim yöntemi olarak tanımlanır (Prince, 2004).

Hızlı Geribildirim: Öğrencilerin performanslarına gecikme olmadan geri dönüt vermektir (Oche, 2012) .

Derste Geçirilen Zaman: Öğrencilerin ders içinde, dersle alakalı konularla geçirdiği zamandır (Prater, 1992) .

Büyük Beklentilerin İfade Edilmesi: Büyük beklentiler, öğretmenlerin öğrencileri için belirlediği büyük fakat yine de gerçekçi standartlara sahip olan beklentilerdir (Akdağ, 2017) .

Öğrenme Stili: Bir öğrencinin bilgiyi öğrenirken ve öğrenilen bilgiyi hatırlarken kullandığı kendine özgü yöntemdir (Nelson ve diğerleri, 1993).

Öğretme Stili: Öğretmenin öğrenciye kazandırmak istediği davranışları planlamada ve bu planı gerçekleştirmede kullandığı veya izlediği yoldur (Fisher ve Fisher, 1979) .

Etkili Öğretim: Öğrenci tipinin ve öğretimin gerçekleştiği ortamı dikkate alarak, öğretilmesi planlanan konuya özgü uygun bir stratejinin belirlendiği ve tüm olanakların planlanarak yapıldığı öğretimdir (Kara ve Bay, 2017).



II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. İyi Bir Eğitim İçin 7 İlke: Nasıl Ortaya Çıkmıştır?

Küresel çapta eğitim ve öğretim son yıllarda büyük bir değişim geçirmiştir ve bu değişim hala da devam etmektedir. Eğitimdeki ve öğretimdeki yeni eğilimler öğretimin kalitesini arttırmak adına, verilen eğitimin tekrar revize edilmesini gerekli kılmıştır. Sadece öğretime dayalı eğitim, yerini öğrenmeye dayalı eğitime bırakmaya başlamıştır (Uğraş, 2014). 1980' li yıllarda Chickering ve Gamson (1987) özellikle üniversitelerde, iyi bir eğitimin nasıl verileceği hakkında bir dizi araştırma yapmışlardır. Mart 1987' de Amerikan Yüksek Öğrenim Derneği' nde yaptıkları "Yüksekokullarda İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke" adlı çalışmayı yayımlamışlar ve bu ilkelerle eğitimin niteliğini artırmayı planlamışlardır (Chickering ve Gamson, 1987). İki araştırmacının sunduğu yedi ilke şu maddelerden oluşmaktadır:

1. Öğrenci - okul etkileşiminin teşvik edilmesi,
2. Öğrenciler arasındaki işbirliğinin teşvik edilmesi,
3. Aktif öğrenme stratejilerinin kullanılması,
4. Anında geribildirim verilmesi,
5. Derste Geçirilen Zaman,
6. Büyük beklentilerin ifade edilmesi,
7. Farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı gösterilmesi.

2.2. İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke

Chickering ve Gamson tarafından ortaya koyulan yedi ilke, derslerde kullanılırken avantajlarını belli etmesine rağmen, öğretmenlerin bu ilkeleri eşit bir şekilde uygulama esnasında bazı zorluklar çektiği de ortaya çıkmıştır (Akdağ, 2017). Bu araştırmanın ana unsuru olan, yedi ilke aşağıda açıklanmıştır:

2.2.1 Öğrenci – Okul Etkileşimi

Öğrencinin okulla olan etkileşimi, eğitim ve öğretimin niteliğini ve sürdürülebilirliğini etkileyen faktörler arasındadır. Öğrenciler, vaktinin çoğunu okul içinde öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla geçirmektedirler. Dolayısıyla, okul içinde geçirilen bu zamanın kaliteli olması; diğer bir deyişle öğretici ve eğitici aktivitelerle geçmesi, öğrencilerin okula olan bağlılığını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Piaget' nin kuramından hayat bulan yapısalcılığa göre, öğrenme yalnızca öğrenci – öğretmen ilişkisine değil aynı zamanda öğrencilerin kendi arasındaki ilişkilere de bağlı olarak oluşur (Canbay ve Beceren, 2012). Öğretmenlerin öğrencilere karşı eşit bir tavır sergilemesi, öğrencilerin akıcı olarak düşünme, mantıklı cevaplar verebilme, bir konu hakkında kısa zamanda birçok yeni fikir ortaya koyma gibi yeteneklerini geliştirmektedir (Erdoğan, 2006). Goh ve Fraser (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu ilişkilerin, öğrenme ortamındaki istenmeyen ve olumsuz davranışları ortadan kaldırdığına dair bulgular yer almaktadır. Sınıflarda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim eksikliği olması, yapılan bir araştırmada güven sorununa bağlanmıştır (Tatum, Schwartz, Schimmoeller ve Perry, 2013).

Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile okulda geçirdikleri zamanın kaliteli olması öğrencinin okula karşı olan ilgisini olumlu yönde etkilemektedir. Ryan (1993), yaptığı çalışmada öğrencilerin eğlenceli veya sıkıcı zaman geçirmelerinin okula devam edip etmeme konusunda verdikleri kararlarda önemli ölçüde etkili olduğunu belirtmektedir. Öğrenme ortamında gerçekleşen olumlu ve pozitif ilişkilerin, öğrencilerin kendilerine duyduğu güveni artırmada ve öğrencilerin okul ile ilgili olumlu tavırlar ortaya koymada önemli bir rol üstlendiği ortaya konulmuştur (Greenberg, 2000).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda kaliteli ve olumlu bir öğrenci – okul etkileşiminin, öğrencilerin gerek okula gerekse öğretmenlerine ve arkadaşlarına olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Buna ek olarak, bu etkileşim öğrencilerin kişisel gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Chickering ve Gamson, 1987).

2.2.2 Öğrenciler Arası İşbirliği

Günümüz eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden birisi, bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarmaktan ziyade, öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmektir (Aksoy, Doymuş, Karaçöp, Şimşek ve Koç, 2008). Öğrencinin bir bilgiyi öğrenirken arkadaşlarıyla yaptığı işbirliği büyük önem taşımaktadır. Bu konuda Chickering ve Gamson (1987) etkili bir öğrenmenin işbirliğiyle gerçekleştiğini belirtmektedirler.

Laal ve Laal (2012) işbirlikli öğrenmeyi, birlikte çalışan öğrenci gruplarının bir problemi çözmek, sınıf içi bir etkinliği tamamlamak veya bir ürün ortaya koymak olarak tanımlamaktadırlar. Bu kavrama ait bir diğer tanım ise işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalıştığı ve öğrenmenin daha fazla olduğu bir yaklaşım olduğudur (Johnson ve Smith, 1998).

İşbirlikli öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda, öğrencilerin derse karşı daha istekli oldukları Alghamdi ve Gillies'in (2013) yaptığı bir çalışmada ortaya konulmuştur. Geleneksel öğrenme yöntemleri ve işbirlikli öğrenmenin ele alındığı bir deneysel çalışmada (Bozkurt, Orhan, Keskin ve Mazi, 2008), öğrencilere yapılan ön test ve son test sonuçlarında, işbirlikli yöntemle gerçekleşen öğrenim geleneksel yöntemle göre açık bir şekilde daha iyi sonuçlar vermiştir. Ghorbani ve Nezamoshari'nin (2012) işbirlikli öğrenimin gramer öğrenmeye etkisini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada, geleneksel öğrenme yöntemleri, işbirlikli öğrenme yöntemine karşı yenik düşmüştür. Bu yöntemin İngilizce derslerinde kullanımı üzerine Gömleksiz (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ise, işbirlikli öğrenmenin olduğu grubun yüksek ders notları aldıkları, derse karşı olumlu bir tavır takındıkları ve sınıf içi ilişkilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Bahsedilen araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, işbirlikli öğrenmenin, sınıf ortamında öğretmenler tarafından daha çok teşvik edilmesi ve öğrencilerin bu yönteme alışmalarının sağlanması gerekmektedir.

2.2.3 Aktif Öğrenme

İnsanın öğrenme kapasitesinin olması onu diğer varlıklardan ayıran en belirgin özelliklerden biridir (Altun, 2017). Öğretmenler, çok kalabalık sınıflar, ders için ayrılan zamanın kısıtlı olması, öğretilecek bilginin veya konunun zorluğu nedeniyle alışlagelmiş diğer bir deyişle geleneksel olan öğretim yöntemlerine yıllarca bağlı

kalmışlardır, bu nedenle aktaracakları bilgiyi aktif bir şekilde iletmeleri çoğu zaman mümkün olmamıştır.

Günümüzde, yeni eğitim ve öğretim eğilimlerine bakacak olursak öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu söylemek kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Sınıf ortamında, öğrenci sürekli olarak aktif bir şekilde derse katılmak ister ve bu istek de öğrencinin çevresindekilerle iletişim halinde olmasını gerektirmektedir (Özden, 2005).

Aktif öğrenme ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Aktif öğrenme, öğrenenin süreç içinde belirli bir sorumluluğu olduğu, kendi başına karar verebilme ve öz düzenleme yapmak için olanak verildiği ve mental becerilerini kullanmaya zorlandığı bir süreçtir (Açıkgöz, 2004). Aktif öğrenme öğrencilerin bilgileri, kendi değer yargıları ve tutumlarıyla birleştirerek araştırma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi noktaları barındıran etkinliklerin tümüdür (Bonwel ve Eison, 1991). Meyer ve Jones (1993) ise aktif öğrenmeyi sadece dersi dinleme değil aynı zamanda derste farklı şeyler yaparak derse aktif olarak katılım sağlamaları olarak tanımlar. Silberman'a (1996) göre, aktif öğrenme sırasında öğrenciler çeşitli fikirler ortaya koyar, problem çözme uygulamaları yapar ve öğrendikleri şeyleri uygulamak için yeni fikirler üreterek çaba gösterirler. Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde yer alarak, geleneksel öğretimde olduğu gibi pasif bir şekilde kalmamalarıdır (Prince, 2004) . Jayawardana, Hewagamage ve Hirakawa' ya (2001) göre, aktif öğrenme öğrencilerin yaptığı öğrenme etkinliklerinin daha verimli bir hale bürünmesinden ibarettir.

Tüm bu tanımlara bakacak olursak, kısacası aktif öğrenme, öğretmen odaklı eğitimden ziyade öğrencinin öğretim sürecine katılması, kendi yeteneklerini problem çözme becerilerini de işin içine katarak gerçekleşen öğrenci odaklı bir öğrenme yöntemidir.

Literatürde aktif öğrenme ve geleneksel yöntemlerle yapılan eğitimin karşılaştırıldığı birçok çalışma mevcuttur. Freeman (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada aktif öğrenme yöntemleri ve geleneksel metodun, öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır ve yapılan çalışmada, aktif öğrenme uygulanan sınıftaki öğrencilerin başarısı, geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıftan daha yüksek çıkmıştır. Aydede ve Matyar (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise, aktif öğrenme stratejilerinin kullanıldığı grubun bilgiyi hatırlama düzeyi, geleneksel yöntem kullanılan gruptan

daha yüksek çıkmıştır ve aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı grubun akademik başarısı diğer gruptan daha yüksektir.

Diedrich' in (2010) yaptığı bir çalışmada, 127 öğrencinin katılımıyla aktif öğrenme ve geleneksel metot karşılaştırılmıştır, sonuç olarak aktif öğrenmenin kullanıldığı grubun problem çözme becerileri diğer gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Sivan (2000) 'ın aktif öğrenmeyle ilgili çalışmasında, aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgiyi daha etkili kullandıklarına ve otonom öğrenme becerilerini geliştirdiğine dair katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır.

Aktif öğrenmenin, sınıf ortamını ve öğrencileri olumlu bir şekilde etkilediği Türkben (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ortaya konulmuştur. Thorn (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ise, aktif öğrenme yönteminin kullanılmaya çalışıldığı sınıfta, öğretmen beklenmedik bir şekilde öğrencilerden olumsuz dönütler almıştır. Becnel (2011) tarafından yapılan bir araştırmada aktif öğrenme yöntemlerinin daha çok matematik öğretmenleri tarafından kullanıldığı, yabancı dil dersine giren öğretmenlerin ise bu yöntemi sadece ölçme aracı olarak kullandığı belirtilmiştir.

2.2.4. Zamanında Geribildirim

Gerçekleşen öğrenmeden sonra öğrenciye gecikmeden geribildirim vermek, öğrencinin eksiklerini saptayabilmesi, hangi konularda iyi olup, hangi konularda kendini geliştirmesini bilmesi ve kısaca kendini değerlendirmesi açısından önem arz etmektedir. Russel'e (1998) göre öğrenciye geribildirim verme, onun kendisini değerlendirme ve hangi konularda yardıma ihtiyacı olacağını saptamasında büyük rol oynamaktadır.

De Cecco'ya (1968) göre öğrenciye geribildirimde bulunma öğrencinin başarısını standart bir başarıyla kıyas ederek, ortaya çıkan sonucu öğrenciye bildirmek olarak tanımlanır. Öğrenme süresi boyunca öğrencilerin mevcut bilgilerinin belirlenmesi, öğrencilerin ders hakkındaki düşüncelerine değinilmesi ve öğrenci görüşleri alındıktan sonra gerekli değişiklikler ve yapılarak öğrenciye geribildirim verilmelidir (Chickering ve Gamson, 1987). Chickering ve Ehrmann (1996) geribildirimlerin internet aracılığıyla veya sözlü olarak öğrencilere iletilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Srivastava (2014) geribildirim vermeyi, öğrenci performansını maksimum düzeye çıkararak öğretmenlerden biri olarak açıklar. Wiggins' e (2012) göre etkili ve iyi bir geribildirim aşağıdaki maddeleri içermelidir:

- Somut ve şeffaf
- Amaç odaklı
- Tutarlı
- Öğrenci dostu
- Vaktinde
- İşlem yapmaya uygun
- Süregiden

Bu maddelere bakacak olursak iyi bir geribildirim kendi içinde tutarlı, öğrencileri incitmeyecek şekilde, zamanında ve amacına uygun olarak net bir şekilde verilmesini söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğrencilere geribildirim vermenin çok çeşitli yolları bulunmaktadır. Bu yollardan bazıları, sözlü geribildirim, yazılı geribildirim, yapıcı veya yıkıcı geribildirim ya da betimsel veya değerlendirici geribildirimdir. Bu geribildirim türleri arasında araştırmacıların hangisinin en uygun veya kullanışlı olduğu konusunda henüz bir fikir birliği oluşmamıştır. Verilen geribildirim en önemli özelliklerinden birisinin zamanında yani iyi bir şekilde planlanmış olması Sigott (2013) tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilere geribildirim vermenin nedenlerini ve avantajlarını Roland ve Bee (1997) şöyle açıklamıştır:

- Geribildirim vermek öğretim süreciyle ilgili olup, öğrencinin kendini geliştirmesine ve eksiklerini görüp gidermesine yardımcı olur.
- Öğrencilere geribildirim vermek, kişisel gelişimleri için onları planlı ve programlı çalışmaya sevk eder.
- Geribildirim vermek, öğrencilerin performansları hakkında bilgi edinmelerini sağlar.

Literatürde öğrencilere verilen geribildirim ile ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Li ve Barnard (2011) tarafından yapılan ve 52 öğretmenin katılım

sağladığı bir araştırmada, öğrencilere verilen geribildirimlerin, öğrenme sürecini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Skipper ve Douglas (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada ise, öğrenciler öğretmenin verdiği geribildirimleri yanlış yorumlamışlardır ve öğretmenlerinin verilen geribildirimler sonucu kendilerini sevip sevmediklerini iddia etmişlerdir.

Öğrencilere geribildirim vermenin zaman boyutunda izlenecek iki yol vardır. Bu yollar, anında geribildirim ve gecikmeli geribildirim olarak ikiye ayrılmıştır (Dempsey ve Wager, 1988). Schmidt, Young, Swinnen ve Shapiro (1989) yaptıkları bir araştırmada eşit zaman aralıklarıyla verilen geribildirim, öğrenciye amaçlanan becerinin kazandırılmasında etkili olduğunu bulmuştur. Kulhavy (1977)' nin yaptığı bir araştırmada ise anında geribildirim ve gecikmeli olarak geribildirim verme teknikleri karşılaştırılmış, sonuç olarak öğrencilerin verdiği yanlış cevapların hemen ardından verilen geribildirimlerin, öğrencilerin doğru bilgiyi hatırlamasını daha da güçleştirdiği ortaya çıkmıştır.

2.2.5 Derste Geçirilen Zaman

Öğretim sürecinin etkili bir şekilde değerlendirilmesi için süreç boyunca geçirilen zamanın doğru ve uygun bir şekilde kullanılması hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önem arz etmektedir. Zamanı iyi bir şekilde kullanmayı bilmek ve öğrenmek, öğrenciler ve eğiticiler için olmazsa olmazlardandır (Chickering ve Gamson, 1987). Bir okul açısından düşünecek olursak, başarıyı getiren şey, okulun bütün unsurlarının bir araya gelerek zamanı etkili ve verimli kullanmasıdır (Uğraş, 2014). Öğrencilerin ders dışı davranışları zamanın etkili kullanılması açısından önemlidir. Bu konu hakkında Ratcliff vd. (2010) etkili öğretimin, ders dışı davranışların öğretmen tarafından en aza indirildiği bir ortamda gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Peterson vd. (1984) tarafından yürütülen ve 38 öğrencinin katıldığı bir çalışmada öğrencilerin dikkat, anlayış ve bilişsel süreç raporlarının, öğretmenlerin ders ile ilgili geçirilen zamana ait söylemlerinden daha geçerli göstergeler olduğu ortaya çıkmıştır. Guillaume ve Khachikian (2011) 231 öğrenci ile yaptıkları bir araştırmada, öğrenci başarısıyla dersle ilgili geçirilen zaman hakkında net bir bağlantı bulamamışlardır.

Lo ve Hyland (2007) tarafından yapılan ve İngilizce derslerinde, derse katılımı basit dil kullanımı arasındaki bağlantıyı ele alan bir araştırmada, öğretmenin çok daha basit bir dil kullandığında öğrencilerin derse katılımının arttığı ve öğrencinin ders ile ilgili geçirdiği zamanda bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.6. Büyük Beklentilerin İfade Edilmesi

Hedef belirlemek hayatımızı büyük ölçüde yönlendirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin neden ve nasıl çalışacaklarını bilmeleri bilgiyi öğrenme yolunda ve istediklerini elde etme konusunda onlara büyük kolaylık sağlayacaktır.

Öğrencilerin başarılı ve başarısız olma durumlarının birçok sebebi olabilir. Rosenthal ve Jacobs (1968) tarafından yayınlanan bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, öğrencilerin başarı seviyelerini doğrudan etkileyen bir faktör olarak ele alınmıştır. Öğrencilere ilerleyen yıllarda bir eğitimci olabileceklerini dile getirmek ve onları bu şekilde güdülemek, öğrencilerin ders çalışma konusunda daha çok çaba sarf etmesine neden olacaktır (Chickering ve Gamson, 1987). Chang (2011) olumlu ve büyük beklentilerin öğrencileri çalışmaya daha çok teşvik edeceğini söylemiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ardında çeşitli sebepler yatmaktadır. (Akdağ, 2017). Rubbie ve Davis' e (2015), öğretmen beklentilerini etkileyen şeylerden birisi, öğrencinin önceki başarısı ve öğrencinin süregelen çabasıdır. Alderman (2008) ise öğretmen beklentilerini etkileyen faktörler arasında öğrencinin özel yeteneklerinin de olduğunu savunmaktadır. Kısacası öğretmen beklentileri genelde öğrenciler üzerinden şekillenmektedir.

2.2.7. Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillerine Saygı Duyulması

Herhangi bir sınıftaki öğrencilerinin özellikleri cinsiyet, ırk, yaşam tarzı veya kişilik gibi birçok hususa bağlı olarak büyük ölçüde değişmektedir. Sınıfta izlenenmesi gereken yollar bu nedenle değişmektedir ve benzersiz özelliklere sahiptir. Chickering ve Gamson' a (1987) göre öğrenmenin çok çeşitli yolları vardır.

Öğrenciler aynı sınıfta olsalar bile, bilgiyi öğrenme sürecinde kullandıkları yollar istisnasız bir şekilde farklılaşacaktır. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri, tekdüze bir öğretim yoluyla eğitmek bu bakımdan mümkün değildir. Öğrenciler arasındaki bu farklılıklara dikkat etmek, öğrencilerin otonom bir şekilde de

öğrenmesine katkıda bulunabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine saygı göstermek onların akademik başarılarına da dolayısıyla etki edecektir ve öğretim sürecinde öğrencileri teşvik etme amacıyla kullanılacak bazı yollar şunlardır (Gilakjani, 2012):

- Analiz ve sentez süreçleri olan örnekler sunma,
- Sorgulamaya ve tartışmaya teşvik etme,
- Görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal öğrenme tekniklerini birleştirme,
- Öğretim stratejilerini bireysel farklılıklara göre düzenleme,
- Yaratıcılığı teşvik eden açık uçlu aktiviteler düzenleme.

Peacock (2001) tarafından yapılan, 46 İngilizce öğretmeni ve 206 öğrencinin katıldığı bir araştırmada, katılımcıların çoğunun öğretmenin uyguladığı öğretim tarzından memnun olmadığı ve kendi öğrenme stillerinden farklı bir uygulama yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Felder ve Silderman' a (1988) göre öğretmenler farklı öğrenme stilleri olan öğrenciler için, farklı aktiviteler düzenleyerek öğretimi iyileştirmelidir. Aktif öğrenme yollarını kullanmanın öğrencilerin öğrenmelerini de geliştirdiği düşünülmektedir, bu nedenle görsel yardımlar ve uygulamalı faaliyetler öğrencilerin başarı yüzdelarını arttırmaktadır. Bu nedenle faaliyetlere mümkün olduğunca fazla duyunun dahil edilmesi gerekmektedir (Zhou, 2011).

Phantharakphong (2012) tarafından yapılan bir çalışma, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katılımlarının öğrenci başarısını arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Wang, Himm ve Kanfer (2001) tarafından yapılan bir araştırma ise derslerde teknoloji kullanımının öğrencilere faydalı olabileceğini ortaya çıkartmıştır. Egel (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ise özel okullarda öğretmenlik yapanların devlet okullarına oranla farklı öğretim yöntemlerini daha çok kullandıkları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha fazla cevap verdikleri gözlemlenmiştir.

Tüm bu söylenenler dikkate alacak olursak, öğrenme ortamında karşılaşılan bireysel farklılıkların bilinmesi ve eğitimcilerin öğrencilerini yakından takip ederek

hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını anlamaları, öğrencilerin hem okul başarıları hem de mental açıdan iyi olmalarını sağlayacaktır.

2.3. Konu İle İlgili Yurtiçi Çalışmalar

Öztürk (2017) tarafından yapılan İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ve Modellerle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanması adlı çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. 115 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada 3 deney ve 1 kontrol grubu olmak üzere toplam 4 grup vardır. Araştırma sonuçlarında, yedi ilkenin benimsendiği gruplardaki öğrencilerin akademik başarısı, geleneksel yöntemle eğitim verilen gruba göre yüksek olarak belirlenmiştir.

Akdağ (2017) tarafından yapılan İngilizce Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim Ortamı Saylayan Yedi İlkeye İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi isimli araştırmada karma yöntem kullanılarak toplam 102 öğretmen ve 204 öğretmen adayından anket yoluyla nicel veri toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu ise 8 öğretmen adayı ve 10 öğretmenle yapılan görüşmeler oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, genel olarak katılımcıların yedi ilkeyi kullandıkları belirlenmiştir. Fakat kalabalık öğrenme ortamları, eğitim sistemi, sınavların yorucu olması ve ağır müfredat gibi birtakım etkenler yedi ilkenin kullanılmasını olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğretmenler yedi ilkenin uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Altun (2017) tarafından yapılan Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitimde Yedi İlke Uygulamasının Etkisi adlı çalışmada eğitimde yedi ilke adlı uygulamanın etkililiği araştırılmıştır. Yarı deneysel desen kullanılan araştırmaya toplam 36 ortaokul 6. Sınıf öğrencisi katılmıştır. 70 maddelik bir ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada, yedi ilkenin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmış ve öğrenciler arası işbirliği, uygulama ortamında en çok var olan ilke olarak bulunmuştur.

Alyar (2018) tarafından yapılan İşbirlikli Öğrenme Modeli İle Birlikte Kullanılan Model, Animasyon ve Yedi İlkenin Bazı Kimya Konularının Öğrenilmesi Üzerine Etkisi isimli çalışmada yarı deneysel desen kullanılmış ve araştırmanın örneklemini toplam 91 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Dört deney grubundan oluşan araştırmada, ilk deney grubunda Okuma Yazma Uygulama (OYU) yöntemi, ikinci grubunda OYU yöntemi ile yedi ilke birlikte uygulanmıştır, üçüncü grubunda

OYU yöntemi ile animasyonlar, dördüncü grubunda ise OYU yöntemi modellerle birlikte uygulanmıştır. Ön bilgi testi, akademik başarı testi ve modül testlerden alınan araştırma sonuçlarına göre, bazı kimya konularının öğretilmesinde yedi ilke ve modellerin işbirlikli öğrenme modeli ile birlikte uygulanmasının etkili olduğu belirlenmiştir.

Uğraş (2017) tarafından yapılan Chickering Ve Gamson'un Yedi İlkesinin Ortaokul Fen Ve Teknoloji Derslerinde Uygulanması Üzerine Öğretmen Ve Öğrencilerin Algılarının İncelenmesi adlı karma yöntem araştırmasında veri toplama aracı olarak ölçekler ve mülakatlar kullanılmıştır. Araştırmaya 285 fen ve teknoloji öğretmeninin yanı sıra 3000 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmenlerin bu ilkeleri uygulama düzeylerinde anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı belirtilmiştir. Mesleki kıdeme göre ise, 6 - 10 yıl aralığında meslek tecrübesine sahip öğretmenlerin bu ilkeleri bazen uyguladıkları, diğer yıl gruplarında ise sık sık uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları ile bu ilkeleri kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Merkezde bulunan öğretmenlerin, ilçe ve köylerde bulunanlara göre bu 7 ilkeyi kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırmacı tarafından ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin bu yedi ilkeyi sık sık kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin anketlere verdiği cevaplar doğrultusunda, kız öğrencilerin ölçekte bulunan maddeleri uyguladıklarına dair algı erkek öğrencilerinkinden yüksek olarak bulunmuştur. Merkezde eğitim gören öğrencilerin yedi ilkeyi uygulama düzeyleri kırsal kesimde öğrenim görenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Kayık (2017) tarafından yapılan Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim Ortamını Sağlayan Yedi İlke Üzerindeki Bilgi Ve Becerilerinin İncelenmesi adlı çalışmada betimsel yöntem kullanılmış ve araştırmaya üniversite 2. ve 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. 70 sorudan oluşan bir ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin gelmiş oldukları sosyo – kültürel ortam ve bu ilkeleri kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Çavdar (2016) tarafından yapılan Fen Ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ve Modellerin İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle

Uygulanması adlı yarı deneysel yöntem kullanılan çalışmaya ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinden toplam 78 kişi katılmıştır. Çalışmada üç deney grubu ve bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları işbirlikli öğrenmenin ve yedi ilkenin akademik başarıyı ve öğrencilerin konuları anlama düzeyini artırdığını göstermektedir.

Okumuş (2017) tarafından yapılan İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlkenin İşbirlikli Öğrenme Ve Modellerle Birlikte Uygulanmasının Fen Bilimleri Dersinin Anlaşılmasına Etkisi adlı yarı deneysel yöntem kullanılan çalışmaya ortaokul 6. sınıf öğrencilerinden toplam 72 + 82 olmak üzere toplamda 154 öğrenci katılmıştır. Çalışmada üç deney grubu ve bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulama esnasında çalışmaya şehir merkezinden ve kırsal kesimden katılan deney grupları dersi kendi yöntemlerine göre işlemiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise MEB' in hazırladığı Fen Bilimleri öğretim programına göre öğrenim görmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön bilgi testi, akademik başarı testi, kavram testi, modül testler, kişisel bilgi formu, işbirlikli öğrenme yöntem görüş ölçeği, iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ölçeği ve yarı – yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, yedi ilkenin hem merkezde hem de kırsal kesimlerde uygulamaya başlandığı, öğrencilerin bu süreci olumlu olarak değerlendirdikleri, iyi bir eğitim için gerekli olan bu yedi prensibin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve uygulanan yöntemlerin öğrencilerin kavramları daha iyi anlamasına olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir.

Doymuş (2012) tarafından yapılan Üniversite Öğretim Elemanlarının Chickering ve Gamson Öğrenme İlkelerini Kullanma Düzeyleri adlı betimsel çalışmaya toplam 52 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmada Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen yedi ilke; öğrenci-fakülte etkileşimi, öğrenciler arası işbirliği, aktif öğrenme, anlık geri bildirimler, zamanın etkili kullanımı, üst düzey beklentileri karşılama ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı saygılı olma ölçüt alınmış ve akademisyenlerin bu ilkeleri ne kadar kullandıkları araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak alt boyuttan oluşan ve her bir alt boyutun 10 maddeyi içerdiği 70 soruluk bir ölçek kullanılmıştır. Çalışmada sonuçlarına göre yedi ilkenin uygulanmasında, akademisyenlerin ders işlediği sınıfların kalabalık olması en önemli sorun olarak ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin sıklıkla 6. ilkeyi ve daha sonra 5. ilke ve son olarak 3. ve 2. ilkeyi kullandıkları ifade edilmiştir.

Şimşek, Aydoğdu ve Doymuş (2012) İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke ve Uygulanması adlı araştırmalarında, okullarda verilen eğitimin daha verimli geçmesi için Chickering ve Gamson' un öne sürdüğü yedi ilke olarak adlandırılan prensiplerin uygulanmasının gerektiğini öne sürmüşlerdir. Şimşek, Aydoğdu ve Doymuş (2012) öğretim üyelerinin yedi ilkeyi uygulama düzeylerini belirlemek için yaptıkları bir diğer çalışmada ise prensipleri uygulamada karşılaşılan en büyük sıkıntının kalabalık sınıflar olduğunu belirtmişlerdir.

Çakıroğlu' nun (2014) yükseköğretimde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke dikkate alınarak yürütölen uzaktan eğitimin kalitesini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasının çalışma grubunu bilgisayar ve öğretim teknolojileri lisans programının ikinci sınıfında öğrenim gören 72 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere uyguladığı anket ile birlikte araştırmacının gözlemleri de bulgulara eklenmiştir. Anket sonuçları doğrultusunda, kullanılan yedi ilkenin öğrenciler arası etkileşimi artırdığı ifade edilmiştir.

Kocaman-Karoğlu, Kiraz ve Özden (2014) yedi ilkenin yardımıyla oluşturulan bir öğrenme ortamının nasıl olacağı ile ilgili öğrencilerden anket, görüşme ve tartışma yöntemlerini kullanarak veri toplamışlardır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, bu ilkelerle oluşturulan bir eğitim ortamını için öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak araştırmacılar, üst düzey ulaşılabilir beklentiler ilkesine yönelik öğrenci görüşlerinin diğer ilkelere göre daha az olumlu olduğunu ve bu ilkenin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Demirel'in (2010) Blogların Öğretim Amaçlı Kullanımı Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri adlı çalışması bilgisayar dersinin bloglarla yedi ilkeye uygun olarak işlenmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucunu ortaya koymuştur. Bloglar, birinci ilkeye göre öğretmen öğrenci ve öğrenci - öğrenci etkileşimi arasında olumlu bir bağ oluşturmuştur. Derslerin yedi ilkeye göre işlenmesi grup çalışmasını desteklemektedir. Aktif öğrenme ve geribildirim hususunda derslerin bu ilkelere göre işlenmesi yine öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır.

Yılar, Şimşek ve Topkaya (2015) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Uygulanan Yedi İlke Hakkındaki Görüşleri adlı çalışmada, Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen yedi ilkenin uygulamaları konusunda sosyal bilgiler öğretmenleri ile

öğretmen adaylarının görüşlerini betimsel yöntemle değerlendirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, sosyal bilgiler öğretmenliğinin 2. ve 4. sınıfında öğrenim gören 98 öğretmen adayı ve 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen, Aydoğdu vd. (2012) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 2. ve 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin, hâlihazırda eğitim vermekte olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden bu ilkelere daha olumlu yaklaşımlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

2.4. Konu ile İlgili Yurtdışı Çalışmalar

Chickering ve Gamson (1987) ilkelerin açıklamalarını yaptıktan sonra uygulamalara dair yaptıkları açıklamalarında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin somut öğrenmeler elde edeceklerini, eğitimindeki ekonomik sıkıntıların en alt düzeye ineceğini, eğitim ve öğretimde tutarlılığın artacağını ifade etmişlerdir. Chickering ve Gamson 2001'deki araştırmalarında bu ilkeleri teknoloji ile birleştirmenin daha olumlu sonuçlar vereceğini, buna ek olarak ilkelere dikkat edilmeksizin teknoloji ile eğitim verilirse, öğrenmenin kalitesinin düşeceğini belirtmişlerdir.

Ritter ve Lemke (2000) internet destekli öğretimle yedi ilkenin birleşiminin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Toplam 236 öğrenciden anket yoluyla veri toplamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre internet kullanımının yedi ilkeyi uygulamayı kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci - okul etkileşimi ve aktif öğrenme boyutunu öğrencilerin kullandıkları e - postalar önemli ölçüde olumlu olarak etkilemiştir. Buna ek olarak geribildirim verme ilkesi, öğrencilerin sahip olduğu ve aktif olarak kullandığı e postalar sayesinde desteklenmiştir.

Winegar (2000) tarafından yapılan bir çalışmada üniversitedeki öğretim üyelerinin yedi ilkeyi kullanma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket kullanılmıştır ve toplamda 46 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, anında geribildirim, öğrenciler arası işbirliği ve yüksek beklentilerle ilgili verilen cevaplar, öğretim elemanlarının uygulamalarıyla tutarlı bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmiştir.

Caboni, Mundy ve Duesterhaus (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin yedi ilkeyi ne düzeyde destekledikleri öğrenilmeye

çalışılmıştır. Tarama deseni kullanılan araştırmaya toplamda 214 öğrenci katılmış ve veri toplama amacıyla katılımcılara anketler verilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrenci - okul etkileşimi, işbirlikli öğrenme ve anında geribildirim verme ilkelerinin öğrenciler tarafından desteklendiği ortaya çıkmıştır.

Bradford ve Peck Jr. (1997) yedi ilkenin lisans öğrencileri üzerinde kullanımı ile ilgili yaptıkları araştırmada, yedi ilkenin öğrenci motivasyonunu ve aktif öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Henninger ve Hurlbert (2008) lisans eğitiminde yedi ilkenin uygulamalarına yönelik yaptıkları çalışmalarında, yedi ilkenin barındırdığı işbirlikli öğrenme ve aktif öğrenmenin, geleneksel yöntemlerle verilen eğitimden daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.

Bishoff (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretim elemanlarının yedi ilkeyi ne düzeyde kullandıkları, okulların bulunduğu bölgeye göre farklılıklar, akademisyenlerin cinsiyet açısından ve ders verdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada daha önce yapılan araştırmalardan faydalanılarak bir anket oluşturulmuş ve toplam 415 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre beşinci ve altıncı ilkenin adaylar tarafından sık kullanıldığı, üçüncü ilkenin ise en az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bölgesel farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme, geribildirimler ve zamanın etkili kullanılması ilkelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Katılımcıların toplam puanlarına bakıldığında kadın öğretim elemanlarının puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yedi ilkenin uygulanması açısından sınıf mevcudu değişkeninde herhangi anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Junco, Heibergert ve Lokent (2011) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin sosyal medya kullanımları ve okul ile olan iletişimleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya toplam 125 öğrenci katılmıştır. 19 sorudan oluşan ölçek twitter kullanan öğrencilerin akademik başarıları ve okul ile olan etkileşimleri hakkında belirli değişiklikleri gözlemeye yaramıştır. Deney grubundaki öğrencilerin twitter kullanmayan öğrencilere göre akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır. Çalışma sonuçlarında twitter kullanımının öğrencinin okul ile olan iletişimini artırdığı gözlemlenmiştir.

Tirrell (2009) tarafından yapılan Chickering ve Gamson' un yedi ilkesinin çevrimiçi derslerle eğitim alan öğrencilerin üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada yedi ilkenin sıklıkla bu derslerde kullanıldığı ve öğrencilerin psikolojisinde herhangi olumsuz bir etki bırakmadığı ortaya çıkmıştır.

Braxton, Olse ve Simmons (1998) yılında yapılan bir çalışmada yedi ilkenin sorunsuz bir şekilde uygulanmasına dair bulgular içermektedir. Araştırma sonuçlarında yedi ilkenin coğrafya, tarih, psikoloji ve sosyoloji gibi derslerde başarılı bir şekilde yürütüldüğüne buna karşın bu yedi ilkenin biyoloji, kimya ve fizik gibi disiplinlerde çok efektif olmadığı öne sürülmüştür.



III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olup; araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2013). Nicel veri analizi, verilerin toplanması, işlenmesi ve anlamlı sonuçlar çıkarılması sürecidir. Nicel veri analizinde mantığa dayalı ve araştırmaya en uygun olan denence (hipotez) öne sürülerek test edilir ve genelleme yapmaya çalışılır. Bir problemin bilimsel yolla çözülmesi için öncelikle değişkenler arasındaki ilişkinin tanımlanması gerekir. Tarama modeli “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği” araştırmalardır (Büyüköztürk vd. , 2012). Araştırmanın evrenini İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde mevcut, gönüllü veya kolaylıkla erişilebilen bireyler örnekleme dâhil edilir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmanın örneklemini Niğde ili merkez ve ilçedeki ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Uğraş (2014) tarafından geliştirilen “İyi Bir Eğitim İçin Yedi Prensiptir” isimli ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin ve İngilizce dersine uygun olup olmadığı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü’nde görev yapan üç ölçme ve değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Ölçeğin bu araştırmada kullanılması için araştırmacıyla gerekli yazışmalar yapıp izin alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Niğde ili merkezde, ilçede ve kırsal bölgelerde bulunan okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 87'si kadın 80'i erkek olmak üzere toplam 167 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olarak evrende bulunan bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.2.1 Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenleri demografik özelliklerine göre betimlemek amacıyla; öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu lisans programı, mesleki kıdemleri ile ilgili veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 80' i erkek (%47.90) ve 87' si kadındır (%52.10). Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	87	52.10
Erkek	80	47.90
Toplam	167	100

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ilgili veriler şu şekildedir; öğretmenlerden 33' ü (%19,76) 1–5 yıl aralığında; 43' ü (%25,75) 6–10 yıl aralığında; 44' ü (%26,35) 11–15 yıl aralığında; 42' si (%25,15) 16-20 yıl aralığında; 5' i (%2,99) 21 yıl ve üzeri aralığında mesleki kıdeme sahiptir. Tablo 2'de öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımları görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	33	19.76
6-10 yıl	43	25.75
11-15 yıl	44	26.35
16-20 yıl	42	25.15

21 yıl ve üzeri	5	2.99
Toplam	167	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı dikkate alındığında 115'inin İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun oldukları, geri kalan öğretmenlerin (%31,14) ise edebiyat fakültelerinin dilbilim, İngiliz dili ve edebiyatı gibi lisans programlarından mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları ile ilgili veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Dağılımları

Mezun Oldukları Lisans Programı	f	%
İngilizce Öğretmenliği	115	68.86
Diğer Bölümler	52	31.14
Toplam	167	100

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke ölçeği kullanılmıştır. Uğraş (2014) tarafından geliştirilen ölçekte toplam 7 alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlama gerektiren herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tekrar belirlenen KMO değeri 0.90 çıkmıştır ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. İngilizce öğretmenleri üzerinde uygulanan ölçeğin maddeleri 1- Çok Sık ve 5- Hiçbir Zaman aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini tekrar belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; 1. boyut için 0.56–0.65, 2. boyut için 0.57–0.72, 3. boyut için 0.55–0.73, 4. boyut için 0.45–0.64, 5. boyut için 0.46–0.64, 6. boyut için 0,56-0,71 ve 7. boyut için 0,56-0,72 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %69,51'ini açıklayan, 66 madde ve 7 faktörden oluşan iyi İngilizce eğitimi için 7 ilke ölçeği elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yedi faktör altında toplanan 66 maddelik ölçeğe tekrar doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır ($\chi^2/sd=2,39$). Modele ilişkin diğer

uyum indeksleri (NFI=0.96, RMSEA=0.07, RMR=0.063, GFI=0.88, AGFI=0.82) modelin uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları yeniden belirlenmiş ve alt boyutlarda .73-.86 arasında değişim göstermektedir. Yapılan analiz sonucu ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Ölçeklerin Geri Dönüşü

İyi bir İngilizce eğitimi için yedi ilkenin uygulanması ölçeğinin öğretmen formları, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak Niğde ilinde görev yapan 175 İngilizce öğretmenine dağıtılmıştır. Öğretmenlere dağıtılan ölçeklerden 169 tanesi geri dönmüştür. Ölçeklerden uç değer olan 2 veri silinmiş ve 167 öğretmenin verisiyle gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik testler için ön koşul olan verilerin normal dağılım göstermesi kriteri basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek kontrol edilmiştir. Ölçeğin hem her alt boyutu için hem de toplam puanı için basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmüştür. Literatürde kabul gördüğü gibi bu değerler arasındaki basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğretmenlerin yedi ilkeyi uygulamalarının cinsiyete ve mezun olunan lisans programlarına göre farklılık gösterme durumunu belirlemek için elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yedi ilkeyi uygulamalarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin yedi ilkeyi uygulama düzeyleri yüzde ve frekans analizi yapılarak hesaplanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın bulgularına dair sonuçlar verilmiştir. Bu bağlamda; ölçeklerin dönüşü ile ilgili veriler, araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili veriler ve araştırma sorularına cevap aranmak için yapılan veri analizleri ayrıntıları ile sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Yedi İlkeyi Uygulama Düzeyine Yönelik Bulgular

1. Araştırma sorusu "İngilizce öğretmenlerinin iyi bir İngilizce eğitimi için yedi ilkeyi uygulama düzeyi nedir?" şeklindedir. Bu araştırma sorusuna cevap aranırken ölçekte bulunan maddelere öğretmenler tarafından verilen cevaplar için yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Ölçekte bulunan maddelere verilen cevaplar için elde edilen yüzde ve frekans değerleri her bir faktör altında ayrı ayrı olacak şekilde Tablo 4-10' da verilmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 1. ilke olan öğrenci-okul etkileşiminin teşvik edilmesi ilkesinde bulunan 9 maddeden 5 tanesini çok sık, 2 tanesini sık sık uyguladıkları ve 2 tanesini de hiçbir zaman uygulamadıkları belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin %32.34'ü öğrencilerine kariyer fırsatları hakkında çok sık tavsiyelerde bulduklarını; %35.93'ü kendi yaşadığı deneyimlerini, değer yargılarını ve davranışlarını öğrencilerle çok sık paylaştıklarını; %29.34' ü öğrencilerin düzenledikleri etkinliklerde çok sık yer aldıklarını; %25.15' i öğrencilerin okul içinde ve dışındaki hayatları ile ilgili olarak okul yönetimiyle sık sık görüştiklerini; %38.32' si okul açıldıktan itibaren 2 hafta içinde öğrencilere isimleri ile hitap ettiklerini; %26.95' i öğrencilere akıl hocalığı yaptıklarını ve tavsiyelerde bulduklarını belirtmişlerdir. %48.50' si öğrencilerinin kendi odalarına sadece öğretmenlerini görme amaçlı genelde uğramadıklarını; %44.91' i öğrencilerini alanları ile alakalı veya diğer konular ile ilgili toplantılara götüremediklerini ve % 26.35' i öğrencilerini ilgilendiren problemler çıksa, problemin çözümü için sık sık yardım ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu bağlamda öğretmenlerin, yoğunlukla öğrencilerine kariyer olanakları hakkında bilgiler vererek onların geleceklerini düşündüklerini, geçmişte yaşadıkları olayları ve kendi değer yargılarını anlatarak öğrencilere rol model olduklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin öğretmenler odasına sadece öğretmenlerini görmek amacıyla uğramamaları da, öğrencilerin dersi sevdiklerini ve dersle ilgili merak ettikleri konular hakkında bilgi edindiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çok sık öğrenci etkinliklerine katılmalarının ve öğrencilerin sadece okulda değil aynı zamanda dışarıdaki hayatlarıyla ilgilenmelerinin de, öğretmen-öğrenci ilişkisi bakımından gayet olumlu bir hava oluşturduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin, öğrencilerini kendi alanıyla ilgili toplantılara nadiren de olsa götürmemeleri ülkemizde eğitim ve öğretime ayrılan kaynakların yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 1. İlkeye Yönelik Yüzde Ve Frekans Değerleri

İlke 1: Öğrenci-okul etkileşiminin teşvik edilmesi	Çok Sık		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1- Öğrencilerime gelecek hayatlarındaki kariyer fırsatları hakkında tavsiyelerde bulunurum.	54	32.34	32	19.16	28	16.77	27	16.17	26	15.56	167	100
2- Öğrenciler odama sadece ziyaret amacıyla uğrarlar.	17	10.18	11	6.59	16	9.58	42	25.15	81	48.50	167	100
3- Geçmiş deneyim, davranış ve değerlerimi öğrencilerimle paylaşırım	60	35.93	39	23.35	24	14.37	22	13.17	22	13.17	167	100
4- Öğrenci tarafından düzenlenen etkinliklere katılırım.	49	29.34	32	19.16	37	22.16	31	18.56	18	10.78	167	100
5- Okul yönetimiyle okul içi ve okul dışı yaşantıları hakkında görüşürüm.	40	23.95	42	25.15	37	22.16	23	13.77	25	14.97	167	100
6- Okul döneminin ilk iki haftasının sonra öğrencilerimin isimlerini öğrenir ve onlara isimleri ile hitap edebilirim.	64	38.32	39	23.35	30	17.96	17	10.18	15	8.98	167	100
7- Öğrencilerime bir danışman veya tavsiyelerde bulunan bir akıl hocası gibi yardımcı olurum.	45	26.95	32	19.16	34	20.36	26	15.57	30	17.96	167	100
8- Öğrencileri alanım ile alakalı veya diğer konularla alakalı toplantılara götürürüm.	28	16.77	23	13.77	24	14.37	17	10.18	75	44.91	167	100
9- Okulda öğrencileri ilgilendiren bir problem çıkarsa, problemin çözümü için onlara yardımcı olmaya çalışırım.	42	25.15	44	26.35	39	23.35	17	10.18	25	14.97	167	100

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek sorularına vermiş oldukları cevaplardan, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması ilkesinde bulunan 10 maddeden 3 tanesini çok sık, 6 tanesini sık sık, 1 tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerden çok sık bir şekilde birlikte derslere ve sınavlara çalışmalarını (%32.34); zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterken (29.94), öğrencilerin notlarının birbirinden bağımsız olduğunu belirtmek amacıyla cevap anahtarını ve değerlendirme kriterlerini yine çok sık bir şekilde dağıttığını (38.92) belirtmiştir. Öğretmenler sık sık öğrencilerden ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmalarını (35.33); projeleri birlikte hazırlamalarını (32.93); önemli konuları kendilerinden farklı bakış açılarına sahip olan arkadaşlarıyla tartışmalarını (32.93) istemektedir. Ayrıca İngilizce öğretmenleri sık sık öğrencilerin birbirlerinin başarılarını tebrik etmelerini istemekte (38.32) ve derslerde sık sık öğrenme toplulukları, çalışma grupları veya proje grupları oluşturmaktadır (30.54). Öğretmenler, okulun düzenlediği farklı etkinliklerden en az birine katılmaları için öğrencileri bazen teşvik etmektedirler (34.73).

Tablodaki verileri yorumlayacak olursak, öğretmenlerin çok sık bir şekilde öğrencilerin derslere ve sınavlara çalışmalarını istemeleri, onların dersi iyi bir şekilde anlamalarını ve akademik başarılarını göz önünde bulundurduklarını göstermektedir. Öğrencilerden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamaları gerektiğini belirtmeleri ise, sınıf içinde işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınav sonrası cevap anahtarlarını ve değerlendirme kriterlerini öğrencilerle paylaşması, öğrencilerin yaptığı yanlışları görmelerini sağlamak ve ileride yapılacak olan olası yanlışların da engellenmesini amaçlamaktadır. Öğrencilerden ödevlerini birlikte hazırlamalarını ve farklı konular hakkında tartışmalarını istemeleri, öğretmenlerin fikir alışverişine verdiği önemi vurgulamaktadır. Öğrencilerden sık sık birbirlerinin başarılarını tebrik etmelerini istemeleri, öğretmenlerin sınıf içinde daha samimi bir ortam oluşturma çabası içerisinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerden sıklıkla sınıf içinde öğrenme toplulukları ve çalışma grupları oluşturmalarını istemeleri de, öğretmenlerin aktif ve işbirlikli öğrenmeye büyük önem verdiğini ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilerden sık sık birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerini istemeleri, öğretmenlerin akran değerlendirmesini teşvik ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerden okul tarafından yapılan etkinliklere

katılmalarını istemeleri ise, bazen cevabıyla sonuçlanmakta ve okullarda yapılan sosyal aktivitelerin azlığına dikkat çekmektedir.



Tablo 5. 2. İlkeye Yönelik Yüzde Ve Frekans Değerleri

İlke 2: Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması	Çok Sık		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10-Öğrencilerimden kendilerini ve ilgi duydukları konuları birbirlerine anlatmalarını isterim.	55	32.93	59	35.33	43	25.75	7	4.19	3	1.80	167	100
11- Öğrencilerimi derslere veya sınavlar için birlikte çalışmaları konusunda teşvik ederim.	54	32.34	50	29.94	38	22.75	20	11.98	5	2.99	167	100
12- Öğrencilerimden projelerini birlikte hazırlamalarını isterim.	44	26.35	55	32.93	52	31.14	13	7.8	3	1.80	167	100
13- Öğrencilerimden birbirlerinin yapmış oldukları çalışmaları değerlendirmelerini isterim.	28	16.77	44	26.35	45	26.95	40	23.95	10	5.99	167	100
14- Öğrencilerimden zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim.	50	29.94	47	28.14	48	28.74	20	11.98	2	1.20	167	100
15- Öğrencilerimden birbirlerinin başarılarını tebrik etmelerini isterim.	53	31.74	64	38.32	41	24.55	6	3.59	3	1.80	167	100
16- Öğrencilerimden önemli konuları kendilerinden farklı bakış açılarına sahip olan arkadaşlarıyla tartışmalarını isterim.	38	22.75	55	32.93	53	31.74	20	11.98	1	0.60	167	100
17- Derslerimde öğrenme toplulukları, çalışma grupları veya proje grupları oluştururum.	25	14.97	51	30.54	47	28.14	39	23.35	5	2.99	167	100
18- Öğrencilerimi okulun düzenlediği farklı etkinliklerden en az birine katılmaları için teşvik ederim.	40	23.95	47	28.14	58	34.73	18	10.78	4	2.40	167	100
19- Öğrencilerin başarı notlarının birbirlerinin notlarından bağımsız olduğunu belirtmek amacıyla öğrencilerime cevap anahtarını ve değerlendirme kriterlerini dağıttım.	65	38.92	50	29.94	38	22.75	8	4.79	6	3.59	167	100

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek sorularına vermiş oldukları cevaplardan, aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ilkesinde bulunan 10 maddeden 7 tanesini sık sık, 1 tanesini çok sık, 2 tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerden sık sık, yapmış oldukları çalışmalarını sınıfta anlatmalarını ve sunmalarını (43.11), günlük hayatta karşılaştıkları bir olay veya aktiviteyi derslerde işledikleri konularla ilişkilendirmelerini (32.34), sınıfta ortaya atılan fikirler hakkında tartışma yapmaları için cesaretli olmalarını istemektedir (31.74). Buna ek olarak öğretmenler öğrencilerine daha iyi analiz yapabilmeleri için sık sık somut ve gerçek hayattan örnekler vermekte (41.92), derslerin daha iyi anlaşılması için drama yöntemleri kullanmakta (31.14), öğrencilerle araştırma projeleri hazırlamakta (34.13) ve geziler çeşitli aktiviteler veya dersle ilgili farklı etkinlikler yapmaktadır (34.13). Öğretmenler çok sık bir şekilde öğrencilerinden yeni ders aktiviteleri, metinler vb. istemektedir (43.11). Bunlara ek olarak öğretmenler öğrencilerinden bir araştırma veya bağımsız bir çalışmada bazen sorumluluk almalarını istemektedir (31.74).

Tablodaki verilere göre öğretmenlerin öğrencilerden sık sık yaptıkları çalışmalarını sınıfta anlatmalarını istemeleri, topluluk içinde konuşma ve sunum yapma yeteneklerini artırmaya önem verdiklerini göstermektedir. Öğrencilerden günlük hayatta karşılaşılan bir olayla derste işlenen konuları bağdaştırmalarını istemeleri problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin sık sık günlük hayattan somut örnekler vermeleri ise, öğrencilerin analiz yapabilme yeteneğini geliştirmeye yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerle sık sık geziler, dersle ilgili farklı aktiviteler yapılması ise aktif öğrenme yöntemlerinin yoğun olarak kullanıldığı göstermektedir. Öğretmenlerin çok sık bir şekilde öğrencilerden yeni ders aktiviteleri, metinler vb. istemeleri ise öğrenmenin sürekli olarak güncellendiğini ve aktif tutulduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 6. 3. İlkeye Yönelik Yüzde Ve Frekans Değerleri

İlke 3: Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması	Çok Sık		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20- Öğrencilerimden yapmış oldukları çalışmalarını sınıfta anlatmalarını ve sunmalarını isterim.	41	24.55	72	43.11	40	23.95	14	8.38	1	0.60	167	100
21- Öğrencilerimden bilim adamları ve araştırma sonuçlarının her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.	20	11.98	51	30.54	56	33.53	33	19.76	7	4.19	167	100
22- Öğrencilerimden günlük hayatta karşılaştıkları bir olay veya aktiviteyi derslerde işledikleri konularla ilişkilendirmelerini isterim.	38	22.75	54	32.34	53	31.74	18	10.78	4	2.40	167	100
23- Öğrencilerimden, bir araştırma veya bağımsız bir çalışmada sorumluluk almalarını isterim.	42	25.15	39	23.35	53	31.74	24	14.37	9	5.39	167	100
24- Öğrencilerimi benim fikirlerime, arkadaşlarının fikirlerine, okudukları veya diğer derslerde gördükleri konulara itiraz edebilmeleri hususunda cesaretlendiririm.	50	29.94	53	31.74	45	26.95	14	8.38	5	2.99	167	100
25- Öğrencilerime daha iyi analiz yapabilme yeteneği kazandırabilmek için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.	60	35.93	70	41.92	27	16.17	6	3.59	4	2.40	167	100
26- Derslerin daha iyi anlaşılması için simülasyonlar hazırla, drama tekniklerini kullanır veya laboratuvarında uygulamalar yaparım.	50	29.94	52	31.14	38	22.75	20	11.98	7	4.19	167	100
27- Öğrencilerimden yeni metinler, yeni araştırma projeleri, yeni geziler ve ders aktiviteleri önermelerini isterim.	72	43.11	58	34.73	22	13.17	10	5.99	5	2.99	167	100
28- Öğrencilerimle birlikte geziler, çeşitli aktiviteler veya dersle ilgili farklı etkinlikler düzenleriz.	53	31.74	57	34.13	33	19.76	16	9.58	8	4.79	167	100
29- Öğrencilerimle çeşitli araştırma projeleri hazırlarız.	29	17.37	57	34.13	49	29.34	20	11.98	12	7.19	167	100

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek sorularına vermiş oldukları cevaplardan, zamanında geribildirim sağlanması ilkesinde bulunan 10 maddeden 8 tanesini sık sık, 1 tanesini çok sık, 1 tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. İngilizce öğretmenleri öğrencilerine sık sık ev ödevleri verip sınav yaptıklarını (32.34), öğrencilerden dönüt almak için sorular hazırladıklarını (43.71), öğrencilerin sınav ve benzeri evraklarını 1 hafta içinde değerlendirdiklerini (34.73), öğrencilerin kendi gelişimleriyle ilgili olarak öğretmenle görüşmesini istediklerini (34.73), öğrencilere sınav ve benzeri etkinlikler sonunda yazılı olarak güçlü veya zayıf yanlarını söylediklerini (40.72), öğrencilerin kendi başarı ilerlemelerini takip etmelerini (29.94), dönem sonunda son yapılan sınav sonuçları hakkında öğrencilerle birlikte değerlendirmede bulduklarını (24.55), derse gelmeyen öğrencileri arayarak onlarla iletişime geçtiklerini (32.34) belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerine çok sık bir şekilde, dönem başında dersle ilgili değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında bilgi verdiklerini (45.51) belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenler bazen dönem başında öğrencilerin ön bilgilerini ölçme amacıyla bir test yaptıklarını ifade etmişlerdir (31.14).

Tablodan çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin sık sık ev ödevleri vermeleri ve sınav yapmaları, yaptıkları sınavları 1 hafta içinde değerlendirmeleri, öğrencilerin gelişimleriyle ilgili olarak onlarla görüşme yapmaları, öğretmenlerin geribildirim konusuna önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenler öğrencilere sık sık sınav ve benzeri etkinlikler sonrasında güçlü ve zayıf yanlarını belirtmişler, öğrencilerin kendi başarı ilerlemelerini takip etmelerini istemişler ve dönem sonunda yapılan sınav sonuçları hakkında öğrencilerle birlikte değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin ne derecede gelişim kaydettiklerini görmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Bunlara ek olarak öğretmenlerin dönem başında öğrencilerin ön bilgilerini çoğu zaman ölçmemeleri, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda zayıf olduklarını göstermektedir.

Tablo 7. 4. İlkeye Yönelik Yüzde Ve Frekans Değerleri

İlke 4: Zamanında Geri Bildirimin Sağlanması	Çok Sık		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30- Öğrencilerime ev ödevleri verir, sınav yaparım.	30	17.96	54	32.34	55	32.93	21	12.57	7	4.19	167	100
31- Öğrencilerimden zamanında dönüt almak için, sorular hazırlar veya çeşitli sınıf etkinlikleri yaparım.	46	27.54	73	43.71	36	21.56	9	5.39	3	1.80	167	100
32- Öğrencilerin sınav ve benzeri evraklarını bir hafta içinde değerlendiririm.	43	25.75	58	34.73	55	32.93	9	5.39	2	1.20	167	100
33- Her bir dönemin başında öğrencilere dersle ilgili değerlendirmelerin nasıl yapılacağını detaylı şekilde anlatırım.	76	45.51	53	31.74	28	16.77	7	4.19	3	1.80	167	100
34- Öğrencilerimden kendi gelişimleri ile ilgili benimle görüşmelerini isterim.	48	28.74	58	34.73	49	29.34	10	5.99	2	1.20	167	100
35- Öğrencilerime sınavlarında ve benzeri etkinliklerde zayıf ve güçlü oldukları yönleri yazılı olarak bildiririm.	55	32.93	68	40.72	38	22.75	4	2.40	2	1.20	167	100
36- Her dönem başında öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için bir test yaparım.	40	23.95	49	29.34	52	31.14	18	10.78	8	4.79	167	100
37- Öğrencilerimden kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini ve takip etmelerini isterim.	45	26.95	50	29.94	45	26.95	21	12.57	5	2.99	167	100
38- Dönem sonundaki son yapılan sınav sonuçları hakkında öğrencilerimle birlikte değerlendirmelerde bulunuruz.	38	22.75	41	24.55	33	19.76	40	23.95	15	8.98	167	100
39- Derse gelmeyen öğrencileri ararım veya onlara haber göndererek bir şekilde iletişime geçerim.	41	24.55	54	32.34	40	23.95	22	13.17	10	5.99	167	100

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek sorularına vermiş oldukları cevaplardan, görevleri zamanında yapmanın vurgulanması ilkesinde bulunan 8 maddeden 4 tanesini sık sık, 3 tanesini çok sık, 1 tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler öğrencilerden çok sık ödevleri zamanında bitirmelerini (32.72), yüksek hedefler belirlemeleri için onlara yardımcı olduklarını (44.91), düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurguladıklarını (49.10) belirtmişler ve sık sık öğrencilere verilen materyalin ne kadar sürede anlamaları gerektiğini söylediklerini (42.51), sözlü sınavlarda ve sınıf içi sunumlarda öğrencileri cesaretlendirdiklerini (38.32), öğrencilere devamsızlık sonuçlarını bildirdiklerini (31.14), derste başarı sağlayamayan öğrencilerle, çalışma alışkanlıkları, çalışma planları ve diğer alışkanlıkları hakkında görüştiklerini (36.53) ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğretmenler, dersi kaçıran öğrencilerden bunu telafi etmelerini bazen istemektedir (29.94).

Tablodan çıkan sonuçlara göre öğrencilerden verilen ödevleri zamanında bitirmelerini isteyen öğretmenlerin sınıf dışındaki zaman yönetimi ve disiplin konusuna da önem verdiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin yüksek hedefler belirlemeleri için öğrencilere yardımcı olmaları, düzenli ve programlı çalışmanın önemini vurgulamaları, öğrencilerin hayatına yön verme konusunda onlara yardımcı olduklarını göstermektedir. Verilen materyalin ne kadar sürede tamamlanması gerektiğini söylemeleri öğretmenlerin sınıf içindeki zamanın doğru bir şekilde kullanılmasına önem verdiklerini göstermektedir. Öğrencilere sık sık devamsızlık sonuçları hakkında bilgi vermeleri ve derste başarı sağlayamayan öğrencilerle birlikte çalışma planları ve diğer alışkanlıkları hakkında görüşmeleri, öğretmenlerin eğitim ortamı içinde zaman yönetimi ve planlı olma konusunda öğrencilere destek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi sunumlarda öğrencileri sürekli cesaretlendirmeleri, hem zamanın etkili kullanımı hem de öğrencinin topluluk içinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yorumlanabilir. Bunlara ek olarak dersi kaçıran öğrencilerden bunu telafi etmelerini bazen isteyen öğretmenler, ders telafisi konusunda eksik olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. 5. İlkeye Yönelik Yüzde Ve Frekans Değerleri

İlke 5: Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması	Çok Sık		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
40- Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini isterim.	63	37.72	56	33.53	41	24.55	7	4.19	0	0	167	100
41- Verilen karmaşık materyalleri seviyelerine göre ne kadar sürede anlamları gerektiğini öğrencilerime söylerim.	68	40.72	71	42.51	24	14.37	3	1.80	1	0.60	167	100
42- Öğrencilerime ulaşabilecekleri yüksek hedefler belirlemeleri noktasında yardımcı olurum.	75	44.91	63	37.72	25	14.97	4	2.40	0	0	167	100
43- Sözlü sınavlarda ve sınıf içi sunumlarda öğrencilerimi cesaretlendiririm.	55	32.93	64	38.32	37	22.16	7	4.19	4	2.40	167	100
44- Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.	82	49.10	51	30.54	28	16.77	4	2.40	2	1.20	167	100
45- Öğrencilere devamsızlık sonuçlarını bildiririm.	49	29.34	52	31.14	46	27.54	15	8.98	5	2.99	167	100
46- Derslerimde başarı sağlayamayan öğrencilerimle, onların çalışma alışkanlıkları, çalışma planları ve diğer alışkanlıkları hakkında görüşürüm.	54	32.34	61	36.53	35	20.96	12	7.19	5	2.99	167	100
47- Dersimi kaçırın öğrencilerden bunu telafi etmelerini isterim.	40	23.95	31	18.56	50	29.94	27	16.17	19	11.38	167	100

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek sorularına vermiş oldukları cevaplardan, üst düzey beklentilerin ifade edilmesi ilkesinde bulunan 10 maddeden 4 tanesini çok sık, 6 tanesini de sık sık uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çok sık öğrencilere derslere sıkı çalışmalarını söylemekte (59.28), uygun hedefler belirleme konusunda öğrencilere yardımda bulunmakta (38.92), onlardan mükemmel bir performans beklediğini açıkça söylemekte (45.51) ve dönemin başlangıcından itibaren, dersi daha iyi nasıl işleyebilecekleri hususunda öğrencilerle düzenli olarak görüşmektedirler (37.72). Bunlara ek olarak öğretmenler sık sık öğrencilerine başarılı olmaları için belirli bir seviyenin üstüne çıkmaları gerektiğini vurgulamakta (41.92), dönem başında öğrencilerine onlardan beklediği başarıyı sözlü veya yazılı olarak belirtmekte (34.73), görevlerini zamanında yapmazlarsa bunun ne gibi sonuçları olacağını öğrencilerine açıklamakta (46.71), öğrencilerine bol bol yazı çalışması yapmaya teşvik etmekte (38.92), girmiş oldukları derslerdeki konular hakkında ki bilgileri düzenli olarak güncellemektedirler (41.92).

Bu bağlamda tablodan çıkan sonuçlara bakacak olursak, öğretmenler öğrencilere derslerine sıkı çalışmalarını söylemekte, uygun hedefler belirlemeleri konusunda onlara yardımcı olmakta ve onlardan mükemmel bir performans istemekte ve onlardan beklediği başarıyı sözlü veya yazılı olarak belirtmektedir. Buradan çıkaracağımız sonuç, öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını göz önünde bulundurarak onlardan birtakım beklentiler içerisine girmişlerdir. Öğretmenlerin dönemin başından beri dersi daha iyi nasıl işleyebilecekleri konusunda öğrencilerle fikir alışverişine girmesi, öğrencilerin fikirlerine saygı duyduğu anlamına gelmektedir. Öğrencileri görev ve sorumlulukları hakkında bilgilendirmeleri ve onları bol bol çalışma yapmaya teşvik etmeleri öğretmenlerin görev ve sorumluluk bilinci kazandırmaya yönelik davranışlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak öğretmenlerin girdikleri ders ile ilgili bilgilerini sürekli olarak güncellemeleri öğretmenlerin mesleklerine saygı duymaları konusunda bilinçli oldukları anlamına gelmektedir.

Tablo 9. 6. İlkeye Yönelik Yüzde Ve Frekans Değerleri

İlke 6: Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi	Çok Sık		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
48- Derslerime sıkı çalışmalarını hususunda beklentilerim olduğunu öğrencilerime söylerim.	99	59.28	45	26.95	21	12.57	2	1.20	0	0	167	100
49- Öğrencilerime başarılı olmaları için belirli bir seviyenin üstüne çıkmaları gerektiğini vurgularım.	63	37.72	70	41.92	26	15.57	8	4.79	0	0	167	100
50- Dönem başında öğrencilerime onlardan beklediğim başarıyı sözlü veya yazılı olarak belirtirim.	42	25.15	58	34.73	57	34.13	8	4.79	2	1.20	167	100
51- Öğrencilerime, seviyelerine uygun hedefler belirlemeleri hususunda yardımcı olurum.	65	38.92	57	34.13	42	25.15	3	1.80	0	0	167	100
52- Görevlerini zamanında yapmazlarsa bunun ne gibi sonuçları olacağını öğrencilerime açıklarım.	64	38.32	78	46.71	21	12.57	2	1.20	2	1.20	167	100
53- öğrencilerime ders dışı fazladan bol bol okuma ve yazma çalışmalarını tavsiye ederim.	60	35.93	64	46.71	36	21.56	3	1.80	4	2.40	167	100
54- Öğrencilerime bol bol yazı çalışması yapmaya teşvik ederim.	52	31.14	65	38.92	34	20.36	13	7.78	3	1.80	167	100
55- Öğrencilerime, onlardan mükemmel bir performans beklediğimi açıkça söylerim.	76	45.51	62	37.13	26	15.57	3	1.80	0	0	167	100
56- Girmiş olduğum derslerdeki konular hakkında ki bilgileri düzenli olarak güncellerim.	68	40.72	70	41.92	25	14.97	4	2.40	0	0	167	100
57- Dönemin başlangıcından itibaren, dersi daha iyi nasıl işleyebileceğimiz hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüşürüm.	63	37.72	57	34.13	37	22.16	10	5.99	0	0	167	100

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek sorularına vermiş oldukları cevaplardan, farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyulması ilkesinde bulunan 10 maddeden 4 tanesini çok sık, 3 tanesini sık sık ve 2 tanesini de bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çok sık öğrencilerini anlamadıkları konular hakkında soru sorabilmeleri için cesaretlendirmekte (68.26), öğrencileri küçük düşürecek şakaların yapılmasına ve benzeri davranışlara izin vermemekte (65.87) ve öğrencilerin tamamına hitap edebilecek değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır (43.71). Bunlara ek olarak öğretmenler sık sık öğrencilerinin bilgi birikimleri ile uyumlu şekilde değişik okuma ve benzeri etkinlikler düzenlemekte (34.13), yeterli bilgi birikimi olmayan ve yeteneği az olan öğrencileri için fazladan materyaller kullanıp ve uygulamalar yapmakta (32.92) ve derslerinde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştirmektedir (43.71). Son olarak İngilizce öğretmenleri bazen öğrencilerini cinsiyet ve farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendirmekte (32.92) ve kendi derslerinde veya diğer derslerle ilgili olarak bireysel çalışma yapmak isteyen öğrencilerine yardımcı olmaktadır (32.92).

Öğretmenlerin çok sık öğrencilerini anlamadıkları konular hakkında soru sorabilmeleri için cesaretlendirmekte, sık sık öğrencilerin tamamına hitap edebilecek değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanmakta, öğrencilerinin bilgi birikimleri ile uyumlu şekilde değişik okuma ve benzeri etkinlikler düzenlemekte yeterli bilgi birikimi olmayan ve yeteneği az olan öğrencileri için fazladan materyaller kullanıp ve uygulamalar yapmakta ve derslerinde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştirmektedir. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin farklı öğrenme becerilerine dikkat ederek farklı öğrenme yöntem ve teknikleri kullandığını söylemek mümkündür. Bunlara ek olarak öğretmenlerin öğrencilerini farklı kültürler hakkında yeteri kadar bilgilendirememesi, öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimlerinin yetersiz olduğu ve farklı kültürler hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Son olarak diğer derslerle ilgili bireysel çalışma yapmak isteyen öğrencilere yeteri kadar yardımcı olamayan öğretmenlerin uzmanlık alanı dışındaki konulara fazla hakim olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 10. 7. İlkeye Yönelik Yüzde Ve Frekans Değerleri

İlke 7: Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillerine Saygı Duyulması	Çok Sık		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
58- Öğrencilerimi anlamadıkları konuları rahatlıkla bana sorabilmeleri için cesaretlendiririm.	114	68.26	39	23.35	11	6.59	3	1.80	0	0	167	100
59- Öğrencileri küçük düşürecek şakaların yapılmasına ve benzeri davranışlara izin vermem.	110	65.87	30	17.96	22	13.17	5	2.99	0	0	167	100
60- Öğrencilerin tamamına hitap edebilecek değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.	73	43.71	62	37.13	29	17.37	3	1.80	0	0	167	100
61- Öğrencilerimin bilgi birikimleri ile uyumlu şekilde değişik okuma ve benzeri etkinlikler düzenlerim.	49	29.34	57	34.13	52	31.14	9	5.39	0	0	167	100
62- Yeterli bilgi birikimi olmayan ve yeteneği az olan öğrencilerim için fazladan materyaller kullanır ve uygulamalar yaparım.	37	22.16	55	32.92	50	29.94	25	14.97	0	0	167	100
63- Öğrencilerimi cinsiyet ve farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendiririm.	52	31.14	50	29.94	55	32.92	10	5.99	0	0	167	100
64- Benim derslerimle veya diğer derslerle ilgili olarak bireysel çalışma yapmak isteyen öğrencilerime yardımcı olurum.	52	31.14	51	30.54	55	32.92	9	5.39	0	0	167	100
65- Derslerimde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştiririm.	37	22.16	73	43.71	45	26.95	10	5.99	2	1.20	167	100
66- Öğrencilerimi ilgilendikleri konular üzerine çalışma yapmaya teşvik ederim.	63	37.72	61	36.53	40	23.95	2	1.20	1	0.60	167	100

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular

2. araştırma sorusu "Chickering ve Gamson' un (1987) iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkenin ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu araştırma sorusuna, verilere SPSS paket programında her bir ilke için t testi yapılarak cevap aranmıştır. Her bir ilke için yapılan t testi sonuçları Tablo 11-17'de verilmiştir.

Tablo 11. 1. İlke (Öğrenci- Okul Etkileşiminin Teşvik Edilmesi) için t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Kadın	87	3.16	1.82	167	.22	.28
Erkek	80	3.20	1.11			

Öğrenci- Okul Etkileşiminin Teşvik Edilmesi boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenci- okul etkileşiminin teşvik edilmesi düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 12. 2. İlke (Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması) İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Kadın	87	3.43	1.73	167	.28	.63
Erkek	80	3.48	1.23			

Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 13. 3. İlke (Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması) İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Kadın	87	3.46	1.55	167	.32	.17
Erkek	80	3.49	1.63			

Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 14. 4. İlke (Zamanında Geribildirim Sağlanması) İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Kadın	87	3.40	1.33	167	.23	.28
Erkek	80	3.43	1.54			

Zamanında Geribildirim Sağlanması boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin zamanında geribildirim sağlanması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 15. 5. İlke (Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması) İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Kadın	87	3.51	1.56	167	.43	.10
Erkek	80	3.46	1.45			

Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin görevleri zamanında yapmanın vurgulanması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 16. 6. İlke (Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi) İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Kadın	87	3.51	1.56	167	.79	.13
Erkek	80	3.56	1.45			

Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin üst düzey beklentilerin ifade edilmesi düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 17. 7. İlke (Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillerine Saygı Duyulması) İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Kadın	87	3.54	1.63	167	.22	.11
Erkek	80	3.59	1.82			

Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillerine Saygı Duyulması boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyulması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Yönelik Bulgular

3. araştırma sorusu " Chickering ve Gamson' un iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkenin ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu araştırma sorusuna, SPSS paket programında her bir ilke için ANOVA testi yapılarak cevap aranmıştır. Ayrıca ilkenin uygulanmasının mesleki kıdeme göre anlamlandırılmasında $(5-1)/5=$ formülü kullanılmış ve 80 aralık değeri bulunmuştur.

Tablo 18. 1. İlke (Öğrenci- Okul Etkileşiminin Teşvik Edilmesi) İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4.48	5	83	1.05	.37
Grup içi	130,77	162	.79		
Toplam	135.25	167			

İngilizce öğretmenlerinin ölçeğin 1. İlkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplardan yola çıkarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 19. 2. İlke (Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması) İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6.52	5	1.26	1.24	.31
Grup içi	164.94	162	1.05		
Toplam	171.46	167			

İngilizce öğretmenlerinin ölçeğin 2. İlkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplardan yola çıkarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 20. 3. İlke(Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması) İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8.75	5	1.88	1.90	.13
Grup içi	169.50	162	.92		
Toplam	178.25	167			

İngilizce öğretmenlerinin ölçeğin 3. İlkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplardan yola çıkarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 21. 4. İlke(Zamanında Geribildirimlerin Sağlanması) İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4.23	5	.88	.89	.48
Grup içi	141.6	162	.93		
Toplam	145.83	167			

İngilizce öğretmenlerinin ölçeğin 4. İlkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplardan yola çıkarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 22. 5. İlke(Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması) İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.90	5	.45	.49	.78
Grup içi	158.33	162	.92		
Toplam	161.23	167			

İngilizce öğretmenlerinin ölçeğin 5. İlkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplardan yola çıkarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 23. 6. İlke(Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi) İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4.05	5	.78	.73	.61
Grup içi	180.96	162	1.07		
Toplam	185.01	167			

İngilizce öğretmenlerinin ölçeğin 6. İlkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplardan yola çıkarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 24. 7. İlke(Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillere Saygı Duyulması) İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7.32	5	1.63	1.61	.19
Grup içi	161.43	162	.95		
Toplam	168.75	167			

İngilizce öğretmenlerinin ölçeğin 7. İlkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplardan yola çıkarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.4. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Yönelik Bulgular

4. araştırma sorusu "Chickering ve Gamson' un iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkenin İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu araştırma sorusuna SPSS paket programında t testi yapılarak cevap aranmıştır.

Tablo 25. 1. İlke(Öğrenci Okul Etkileşiminin Teşvik Edilmesi) İçin t-Testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
İngilizce	115	3.17	1.62			
Öğretmenliği				167	0.45	.16
Diğer Bölümler	52	3.13	1.65			

Öğrenci – Etkileşiminin Teşvik Edilmesi boyutunda mezun olunan lisans programı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun olan ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öğrenci okul etkileşiminin teşvik edilmesi düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 26. 2. İlke(Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması) İçin t-Testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
İngilizce	115	3.38	1.22			
Öğretmenliği				167	0.76	.73
Diğer	52	3.30	1.15			
Bölümler						

Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması boyutunda mezun olunan lisans programı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun olan ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 27. 3. İlke(Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması) İçin t-Testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
İngilizce	115	3.59	1.53			
Öğretmenliği				167	1.49	.33
Diğer	52	3.31	1.35			
Bölümler						

Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması boyutunda mezun olunan lisans programı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun olan ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 28. 4. İlke(Zamanında Geribildirimlerin Sağlanması) İçin t-Testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
İngilizce Öğretmenliği	115	3.45	1.89	167	.55	.21
Diğer Bölümler	52	3.39	1.81			

Zamanında Geribildirimlerin Sağlanması boyutunda mezun olunan lisans programı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun olan ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin zamanında geribildirimlerin sağlanması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 29. 5. İlke (Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması) İçin t-Testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	Sd	t	p
İngilizce Öğretmenliği	115	3.59	1.51	167	1.03	.23
Diğer Bölümler	52	3.48	1.54			

Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması boyutunda mezun olunan lisans programı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun olan ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin görevleri zamanında yapmanın vurgulanması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 30. 6. İlke (Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi) İçin t-Testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	Sd	T	p
İngilizce	115	3.56	1.52			
Öğretmenliği				167	1.06	.21
Diğer	52	3.43	1.49			
Bölümler						

Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi boyutunda mezun olunan lisans programı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun olan ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin üst düzey beklentilerin ifade edilmesi düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 31. 7. İlke (Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillerine Saygı Duyulması) İçin t-Testi Sonuçları

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	Sd	T	p
İngilizce	115	3.59	1.93			
Öğretmenliği				167	.63	.43
Diğer	52	3.48	1.71			
Bölümler						

Farklı Yeteneklere ve Öğrenme Stillerine Saygı Duyulması boyutunda mezun olunan lisans programı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre İngilizce Öğretmenliği Lisans Programından mezun olan ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı Duyulması düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışma Chickering ve Gamson'un öne sürdüğü yedi ilkenin İngilizce derslerinde uygulanmasının araştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde her bir araştırma sorusu için yapılan çalışmalar sonucu elde edilen veriler yorumlanmıştır. Son olarak da ileride yapılacak olan çalışmalar için araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırma sorusu İngilizce öğretmenlerinin iyi bir İngilizce eğitimi için yedi ilkeyi uygulama düzeyi nedir?" şeklindedir. Bu soruya cevap aramak için yapılan çalışmalar sonucu elde edilen verilerin yorumlanması, her bir ilke için ayrı ayrı yapılmış ve aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 1. ilke olan öğrenci-okul etkileşiminin teşvik edilmesi ilkesinde bulunan dokuz maddeden beş tanesini çok sık, iki tanesini sık sık uyguladıkları ve iki tanesini de hiçbir zaman uygulamadıkları belirlenmiştir. Birinci ilkeye ilişkin anket sonuçları, öğretmenlerin sıklıkla öğrencilerinin adını dönemin başlarında öğrendiklerini göstermektedir. Çoğu öğretmenin öğrencilerinin sorunlarına çözüm getirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu öğrencilerine bir sıkıntı çıktığında yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenler ve öğrenciler arasında yüksek kaliteli bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Howard, Gengler ve Jain (1995) tarafından yapılan araştırma da benzer sonuçları göstermektedir. Hamre ve Pianta (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin öğrencileri ilgilendiren sorunların çözümü için onlara yardımcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması ilkesinde bulunan 10 maddeden üç tanesini çok sık, altı tanesini sık sık, bir tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. İkinci ilkenin (öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması) kullanımına ilişkin anket sonuçları, öğretmenler arasında nispeten olumlu bir algıya işaret etmektedir. Anket sorularına verilen cevaplara göre öğretmenler ikinci ilkedeki maddeleri kullanarak öğrencileri arasında işbirliğini sağlamaktadırlar. Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin çok sık bir şekilde öğrencilerin derslere ve sınavlara

çalışmalarını istemeleri, onların dersi iyi bir şekilde anlamalarını ve akademik başarılarını göz önünde bulundurdıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamaları gerektiğini belirtmeleri ise, sınıf içinde işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınav sonrası cevap anahtarlarını ve değerlendirme kriterlerini öğrencilerle paylaşması, öğrencilerin yaptığı yanlışları görmelerini sağlamak ve ileride yapılacak olan olası yanlışların da engellenmesini amaçlamaktadır. Öğrencilerden ödevlerini birlikte hazırlamalarını ve farklı konular hakkında tartışmalarını istemeleri, öğretmenlerin fikir alışverişine verdiği önemi vurgulamaktadır. Sınıf içinde işbirliğinin teşvik edildiğini belirten, farklı konuları birbirleriyle tartışmalarının istendiği (Waskow, 1998; Jiang, 2009; Pan ve Wu, 2013) ve öğrencilerin sürekli birbiriyle fikir alışverişi içinde olduğunu gösteren benzer araştırmalar literatürde yer almaktadır (Taqi ve Al-Nouh, 2014; Kwon, 2014). Öğrencilerden sık sık birbirlerinin başarılarını tebrik etmelerini istemeleri, öğretmenlerin sınıf içinde daha samimi bir ortam oluşturma çabası içerisinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerden sıklıkla sınıf içinde öğrenme toplulukları ve çalışma grupları oluşturmalarını istemeleri de, öğretmenlerin aktif ve işbirlikli öğrenmeye büyük önem verdiğini ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilerden sık sık birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerini istemeleri, öğretmenlerin akran değerlendirmesini teşvik ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerden okul tarafından yapılan etkinliklere katılmalarını istemeleri ise, bazen cevabıyla sonuçlanmakta ve okullarda yapılan sosyal aktivitelerin azlığına dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, üçüncü ilke olan aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ilkesinde bulunan 10 maddeden yedi tanesini sık sık, bir tanesini çok sık, üç tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. En yüksek ortalama puana sahip madde, öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi analiz yapabilmeleri için somut ve gerçek hayattan örnekler verdi olarak belirlenmiştir. En düşük ortalama puana sahip madde ise, öğrencilerle birlikte yürütülen araştırma projeleri olarak belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında Rosenthal (1995) tarafından yapılan bir çalışmada benzer bulgulara rastlanmıştır. İlgili alanyazına bakıldığında aktif öğrenme öğretmenlerin sık bir şekilde aktif öğrenme yöntemlerini kullandıkları ve bu kullanılan yöntemlerin öğrencileri olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Akpınar, 2003; Uysal, 1996; Şahinel, 2003). Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerden sık

sık yaptıkları çalışmaları sınıfta anlatmalarını istemeleri, topluluk içinde konuşma ve sunum yapma yeteneklerini artırmaya önem verdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerden günlük hayatta karşılaşılan bir olayla derste işlenen konuları bağdaştırmalarını istemeleri problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin sık sık günlük hayattan somut örnekler vermeleri ise, öğrencilerin analiz yapabilme yeteneğini geliştirmeye yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerle sık sık geziler, dersle ilgili farklı aktiviteler yapılması ise aktif öğrenme yöntemlerinin yoğun olarak kullanıldığı göstermektedir. Öğretmenlerin çok sık bir şekilde öğrencilerden yeni ders aktiviteleri, metinler vb. istemeleri ise öğrenmenin sürekli olarak güncellendiğini ve aktif tutulduğunu vurgulamaktadır. Er, Altunay ve Yurdabakan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, aktif öğrenmenin yararları benzer sonuçlarla birlikte ortaya koyulmuştur.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, dördüncü ilke olan zamanında geribildirim sağlanması ilkesinde bulunan 10 maddeden sekiz tanesini sık sık, bir tanesini çok sık, bir tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin sık sık ev ödevleri vermeleri ve sınav yapmaları, yaptıkları sınavları bir hafta içinde değerlendirmeleri, öğrencilerin gelişimleriyle ilgili olarak onlarla görüşme yapmaları, öğretmenlerin geribildirim konusuna önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenler öğrencilere sık sık sınav ve benzeri etkinlikler sonrasında güçlü ve zayıf yanlarını belirtmişler, öğrencilerin kendi başarı ilerlemelerini takip etmelerini istemişler ve dönem sonunda yapılan sınav sonuçları hakkında öğrencilerle birlikte değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin ne derecede gelişim kaydettiklerini görmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Bunlara ek olarak öğretmenlerin dönem başında öğrencilerin ön bilgilerini çoğu zaman ölçmemeleri, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda zayıf olduklarını göstermektedir. McKenna (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenler öğrencilerinin kendi başarılarını ve gelişimlerini izlemelerini istemişlerdir. Peacock (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada ise kendi başarılarını takip eden öğrencilerin, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, görevleri zamanında yapmanın vurgulanması ilkesinde bulunan sekiz maddeden dört tanesini sık sık, üç tanesini çok sık, bir tanesini ise bazen

uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerden verilen ödevleri zamanında bitirmelerini isteyen öğretmenlerin sınıf dışındaki zaman yönetimi ve disiplin konusuna da önem verdiğini söylemek mümkündür. Zimmerman (1990, s. 4) tarafından yapılan bir çalışmada, öz-düzenleme ve disipline sahip olan öğrencilerin, sistematik ve kontrol edilebilir sürecin daha hızlı üstesinden geldikleri ve bu sürecin ardından öğrencilerin başarıya ulaştıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin yüksek hedefler belirlemeleri için öğrencilere yardımcı olmaları, düzenli ve programlı çalışmanın önemini vurgulamaları, öğrencilerin hayatına yön verme konusunda onlara yardımcı olduklarını göstermektedir. Verilen materyalin ne kadar sürede tamamlanması gerektiğini söylemeleri öğretmenlerin sınıf içindeki zamanın doğru bir şekilde kullanılmasına önem verdiklerini göstermektedir. Öğrencilere sık sık devamsızlık sonuçları hakkında bilgi vermeleri ve derste başarı sağlayamayan öğrencilerle birlikte çalışma planları ve diğer alışkanlıkları hakkında görüşmeleri, öğretmenlerin eğitim ortamı içinde zaman yönetimi ve planlı olma konusunda öğrencilere destek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi sunumlarda öğrencileri sürekli cesaretlendirmeleri, hem zamanın etkili kullanımı hem de öğrencinin topluluk içinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yorumlanabilir. Bunlara ek olarak dersi kaçıran öğrencilerden bunu telafi etmelerini bazen isteyen öğretmenler, ders telafisi konusunda eksik olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, üst düzey beklentilerin ifade edilmesi ilkesinde bulunan 10 maddeden dört tanesini çok sık, altı tanesini de sık sık uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda tablodan çıkan sonuçlara bakacak olursak, öğretmenler öğrencilere derslerine sıkı çalışmalarını söylemekte, uygun hedefler belirlemeleri konusunda onlara yardımcı olmakta ve onlardan mükemmel bir performans istemekte ve onlardan beklediği başarıyı sözlü veya yazılı olarak belirtmektedir. Bulgular incelendiğinde; öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını göz önünde bulundurarak onlardan birtakım beklentiler içerisine girmişlerdir. Öğretmenlerin dönemin başından beri dersi daha iyi nasıl işleyebilecekleri konusunda öğrencilerle fikir alışverişine girmesi, öğrencilerin fikirlerine saygı duyduğu anlamına gelmektedir. Öğrencileri görev ve sorumlulukları hakkında bilgilendirmeleri ve onları bol bol çalışma yapmaya teşvik etmeleri öğretmenlerin görev ve sorumluluk bilinci kazandırmaya yönelik davranışlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Canfield (1990) tarafından yapılan bir çalışmada,

öğretmenlerin öğrencileri sorumluluk almaya teşvik etmeyi, daha önce elde edilen başarıya odaklanmayı, olumlu düşünceleri teşvik etmeyi, akranlar arasında işbirliğini teşvik etmeyi, öğrencilerin güçlü yönleri konusunda farkındalık yaratmayı, kendi hedeflerini belirlemeleri ve ulaşma konusunda onları motive etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Son olarak öğretmenlerin girdikleri ders ile ilgili bilgilerini sürekli olarak güncellemeleri öğretmenlerin mesleklerine saygı duymaları konusunda bilinçli oldukları anlamına gelmektedir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyulması ilkesinde bulunan 10 maddeden 4 tanesini çok sık, 3 tanesini sık sık ve 2 tanesini de bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çok sık öğrencilerini anlamadıkları konular hakkında soru sorabilmeleri için cesaretlendirmekte, sık sık öğrencilerin tamamına hitap edebilecek değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanmakta, öğrencilerinin bilgi birikimleri ile uyumlu şekilde değişik okuma ve benzeri etkinlikler düzenlemekte ve derslerinde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştirmektedir. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin farklı öğrenme becerilerine dikkat ederek farklı öğrenme yöntem ve teknikleri kullandığını söylemek mümkündür. Bunlara ek olarak öğretmenlerin öğrencilerini farklı kültürler hakkında yeteri kadar bilgilendirememesi, öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimlerinin yetersiz olduğu ve farklı kültürler hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Yeterli bilgi birikimi olmayan ve yeteneği az olan öğrencileri için fazladan materyaller kullanan öğretmenlerin sayısının az olması Howard ve Major (2004) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Howard ve Major (2004) gerekli materyalin yapılamamasının nedenini zaman ve çaba harcanmamasına bağlamaktadır. Son olarak diğer derslerle ilgili bireysel çalışma yapmak isteyen öğrencilere yeteri kadar yardımcı olamayan öğretmenlerin uzmanlık alanı dışındaki konulara fazla hakim olmadığını söyleyebiliriz.

2. Araştırma Sorusu “Chickering ve Gamson’ un iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkenin İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Bulgular incelendiğinde; İngilizce öğretmenlerinin iyi İngilizce eğitimi için yedi ilke öğretmen ölçeğinin maddelerine verdikleri tepkilerden cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu ilkeleri oluşturan maddelerin büyük çoğunluğunun uygulanabilmesi, okul saatleri dışında da çaba sarf etmek ve mesai harcanmasını gerektirmektedir. Kadın öğretmenlerin evlerindeki görev ve sorumluluklarının erkek öğretmenlere göre daha çok olmasına bağlı olarak, bu maddeleri uygulamaları için gerekli olan zamanı ayıramadıkları düşünülmektedir.

3. Araştırma sorusu “Chickering ve Gamson’ un iyi bir eğitim için önerdiği yedi ilkenin İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre ölçekte bulunan maddeleri uygulama düzeylerinin ortalaması; mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası olanlarda 3.62, 6-10 yıl arası olanlarda 3.47, 11-15 yıl arası olanlarda 3.52, 16-20 yıl arası olanlarda 3.41 ve 21 yıl ve üzeri olanlarda ise 3.37 olarak belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde, ölçekte bulunan maddeleri mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar bazen uygularken, diğer mesleki kıdeme sahip olanlar sık sık kullanmaktadırlar.

4. Araştırma sorusu “Chickering ve Gamson’ un iyi bir eğitim için önerdiği 7 ilkenin İngilizce derslerinde uygulanmasında öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre ölçekte bulunan maddeleri uygulama düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre ölçekteki maddeleri uygulama düzeylerinin ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedenini eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin daha yüksek olması ve bu ilkeleri oluşturan maddelerin çoğunluğunun pedagojik bilgi gerektirmesine bağlamak mümkündür.

5.2. Öneriler

Yürütülen araştırmada sadece öğretmenlere verilen ölçekten yararlanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalar için, bu ilkelerin uygulanma düzeyleri ile alakalı olarak öğrencilerden de görüşler alınıp nitel çalışmalar yapılmalıdır. Araştırmacıların ders

dönemi süresince derslerde izleyici olarak yer aldığı, öğrenci ve öğretmenleri gözlemlediği ve ilkelerin uygulanması ile ilgili verileri toplayarak nitel araştırma yöntemlerinden yararlandığı araştırma türleri de yapılmalıdır. Chickering ve Gamson'un geliştirmiş oldukları ilkeler her eğitim kademesi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim kurumları öz-değerlendirme aracı olarak bu ilkeleri kullanmalıdır. Yapılan çalışma sadece İngilizce dersi ile alakalıdır, diğer branşlarda da benzer çalışmalar yapılmasını tavsiye etmekteyiz. Yapılan çalışma sadece Niğde ili ile sınırlıdır. Bu nedenle ülke çapında daha geniş kapsamlı benzer çalışmalar yapılmalıdır. Bunlara ek olarak bu ilkeler öğretmenlere eğitim, seminer, çalıştay veya toplantı yoluyla tanıtılmalı ve uygulamaları hakkında bilgi verilmelidir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). Active learning (Aktif öğrenme, In Turkish). *İzmir: Eğitim Dünyası Pub.*
- Akdağ, B. (2017). *Examining Of The Utilisation Of The Seven Principles By Pre-Service And In Service Teachers Of English*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, E., (2003). *Buluş Stratejisiyle Enerji İlişkili Fen Öğretimi: Canlılar İçin Madde ve Enerji Ünitesi*, Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksoy, G., Doymuş, K., Karaçöp, A., Şimşek, Ü., & Koç, Y. (2008). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Genel Kimya Laboratuvar Dersinin Akademik Başarısına Etkisine ve Öğrencilerin Bu Yöntem Hakkındaki Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 212-227.
- Alghamdi, R., ve Gillies, R. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning (small groups) on EFL learners' outcomes when learning English as a foreign language. *Asian Social Science*, 9(13), 19.
- Aydede, M. N., ve Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 6(1), 115-127.
- Aydoğan, M.(2007). Tonguç'a Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları. Ankara: Köy Enstitüsü ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydoğdu, S., Doymuş, K., ve Şimşek, U. (2012). Instructors' practice level of Chickering and Gamson learning principles. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 11-24.
- Bağçeci, Birsen. (2007). "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri." *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(1), 9-16.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Becnel, M. A. C. (2011). *The Role of the Instructional Leader in Implementation of Active Learning Strategies in Middle Schools* (Doctoral dissertation, Southeastern Louisiana University, Department of Educational Leadership and Technology).
- Bonwell, C. C., ve Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2).

- Bishoff, J.P. (2010). *Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors*. Unpublished doctoral dissertation, University of West Virginia, Morgantown West Virginia.
- Bozkurt, O., Orhan, A. T., Keskin, A., ve Mazi, A. (2008). The effect of cooperative learning method to the academic achievement in science and technology lesson. *Turkish Journal of Social Research*, 12(2), 63-78.
- Braxton, J., Olsen, D. and Simmons, A., (1998). Affinity disciplines and the use principles of good practice for undergraduate education. *Research in High Education*, 39(3),
- Bradford, B. M. ve Peck, Jr. M. W. (1997). Achieving aacc outcomes through the seven principles for good practice in undergraduate education. *Journal of Education for Business*, 72(6), 364-368.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıççakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., ve Karadeniz, Ş. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. *Enstitüsü Dergisi* 18 (2), 195-207.
- Caner, M , Subaşı, G , Kara, S . (2010). Teachers' Beliefs on Foreign Language Teaching Practices in Early Childhood Education: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* , 1(1) , 62-76
- Celik, Servet & Arıkan, Arda. (2012). Çelik, S., ve Arıkan, A. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının İngilizce öğretmen adaylarını ilköğretimde İngilizce öğretimine ne kadar hazırladığına yönelik nitel bir araştırma [A qualitative study of the effectiveness of teacher education programs in preparing primary school English language teachers]. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 32(2), 77-87.
- Caboni, T. C., Mundy, M. E. ve Duesterhaus, M. B. (2002). The implications of the norms of undergraduate college students for faculty enactment of principles of good practice in undergraduate education. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 125-137.
- Canbay, O., ve Beceren, S. (2012). Conceptions of teaching held by the instructors in English language teaching departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 71-81.
- Canfield, J. (1990). Improving students' self-esteem. *Educational leadership*, 48(1), 48-50.
- Chang, J. (2011). A case study of the "pygmalion effect": Teacher expectations and student achievement. *International education studies*, 4(1), 198-201.
- Chickering, A. W. ve Gamson, Z. F., (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7).
- Chickering, A. W., ve Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE bulletin*, 49, 3-6.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı dil öğretimi. İstanbul. Pegem Yayıncılık.

- Çakıroğlu, Ü. (2014). Evaluating students' perspectives about virtual classrooms with regard to seven principles of good practice. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-19. DOI: 10.15700/201412071201
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, T. (2010). *Blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğretmen adaylarının görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dempsey, J. V., ve Wager, S. U. (1988). A taxonomy for the timing of feedback in computer-based instruction. *Educational Technology*, 28(10), 20-25.
- Diederich, K. B. (2010). *The evolutionary conformation from traditional lecture to active learning in an undergraduate biology course and its effects on student achievement*. North Dakota State University.
- Dirican, M.R. (1996). "Köy Enstitüleri Kanalıyla Toplum Kallınması ve Köyde Sağlık" *Köy Enstitüleri: Amaçlar, İlkeler, Uygulamalar*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Egel, I. P. (2009). English language learning and teaching styles in two Turkish primary schools. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(8), 1117-1128. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.8.1117>
- Er, M., Altunay, U., ve Yurdabakan, I. (2012). The effects of active learning on foreign language self-concept and reading comprehension achievement. *International Journal for New Trends in Education and Their Implications*, 3, 1309-6249.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Yayınları.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 5(17), 95-106.
- Felder, R. M., ve Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674- 688
- Fischer, B. B., ve Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational leadership*, 36(4), 245-254.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., ve Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Gilakjani, A. P. (2012). A match or mismatch between learning styles of the learners and teaching styles of the teachers. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(11)
- Ghorbani, M. R., ve Nezamoshari'e, M. (2012). Cooperative learning boosts EFL students' grammar achievement. *Theory and practice in language studies*, 2(7), 1465-1478.
- Goh, S. C., ve Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1(2), 199-229.

- Gömleksiz, M. N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method in teaching English as a foreign language to engineering students (Case of Firat University, Turkey). *European journal of engineering education*, 32(5), 613-625.
- Guillaume, D. W., ve Khachikian, C. S. (2011). The effect of time-on-task on student grades and grade expectations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(3), 251-261.
- Güven, İ. (2008). Teacher Reform and International Globalization Hegemony: Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Social Sciences*, 3(1).
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 59-71.
- Henninger E.A. ve Hurlbert, J. M. (2007) Using the seven principles for good practice in undergraduate education: a framework for teaching cultural diversity in a management course. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 12(2), 3-15.
- Howard, D. J., Gengler, C., ve Jain, A. (1995). What's in a name? A complimentary means of persuasion. *Journal of Consumer Research*, 22(2), 200-211.
- Howard, J., ve Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12, 50-58.
- Jayawardana, C., Hewagamage, K. P., ve Hirakawa, M. (2001). Personalization tools for active learning in digital libraries. *MC Journal: The Journal of Academic Media Librarianship*, 8(1).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: the magazine of higher learning*, 30(4), 26-35.
- Junco, R., Heiberger, G. ve Lokent, E. (2011). The effect of twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119-132.
- Kaplan, H. (2013). *Genel Liselerde İngilizce Öğretimindeki Başarısızlık Nedenleri Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Antalya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kara, K., ve Bay, E. (2017). Fen bilimleri dersinde etkili öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 55-69.
- Karakütük, K. (2001). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli, 23 Kasım 2000, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:185.
- Karoğlu, A. K., Kiraz, E. ve Özden, M.Y. (2015). Good practice principles in an undergraduate blended course design. *Education and Science*, 39 (173), 249-263.

- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of educational research*, 47(2), 211-232.
- Laal, M., ve Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- Li, J., ve Barnard, R. (2011). Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: A New Zealand case study. *Assessing Writing*, 16(2), 137-148.
- Lo, J., ve Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219-237.
- MEB. (2018). İngilizce Dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Meyers, C., ve Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). (1739 S.K.), md. 43.
- Murray, C., ve Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S. A., ve Primavera, L. (1993). Effects of learning style intervention on college students retention and achievement. *Journal of College Student Development*.
- Oche, E. S. (2012). Assessing the effect of prompt feedback as a motivational strategy on students' achievement in secondary school mathematics. *Educational Research*, 3(4), 371-379.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erkin, E., Gök, F., ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). Öğretmen yetiştirme araştırması. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Paker, Turan. , (2012) "Türkiyeâde Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?" *Pamukkale University Journal of Education*, 32, 89-94.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1-20.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Stark, K. D., ve Waas, G. A. (1984). Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21(3), 487-515.
- Phantharakphong, P. (2012). English learning styles of high and low performance students of the faculty of education, Khon Kaen University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3390-3394.
- Polat, Ü., Kaysılı, A., ve Aydın, Ş. (2015). A study on the educational, social and political expectations of the preservice teachers. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-14.

- Prater, M. A. (1992). Increasing time-on-task in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 28(1), 22-27.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., Sheehan, H., ve Hunt, G. H. (2010). Teacher classroom management behaviors and student time-on-task: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, 32(4), 38-51.
- Ritter, M. E. ve Lemke, K.A. (2000). Addressing the 'seven principles for good practice in undergraduate education' with internet enhanced education. *Journal of Geography in Higher Education*, 24 (1), 100-108.
- Roland ve Bee, F. (1997). *Yapıcı Geribildirim*. Çev., Aksu Bora& Onur Cankoçak. Ankara: İlk Kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Rosenthal, J. S., (1995). Active Learning Strategies in Advanced Mathematics Classes. *Studies in Higher Education*, 20 (2), 223-229.
- Rosenthal, R., ve Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Russell, T. (1998). *Effective feedback skills*. Kogan Page Publishers.
- Ryan, K. (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C. C., ve Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. *Innovations in education and training international*, 37(4), 381-389.
- Skipper, Y., ve Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276-288.
- Srivastava, T. K. (2014). Teacher as facilitator: a requisite during foundation years of medical curriculum. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 4(3), 179.
- Şahinel, M. G., (2003). *Etkin Öğrenme*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Hoboken, NJ: Pearson.
- Tatum, H. E., Schwartz, B. M., Schimmoeller, P. A., ve Perry, N. (2013). Classroom participation and student-faculty interactions: Does gender matter?. *The Journal of Higher Education*, 84(6), 745-768.
- Taqi, H. A., ve Al-Nouh, N. A. (2014). Effect of Group Work on EFL Students' Attitudes and Learning in Higher Education. *Journal of Education and Learning*, 3(2), 52-65. doi: 10.5539/jel.v3n2p52

- Tirrell, T., (2009). *Examining the impact of Chickering's seven principles of good practice on student attrition in online courses in the community college*. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado State University, Colorado.
- Thorn, P. M. (2003). *Bridging the gap between what is praised and what is practiced: supporting the work of change as anatomy & physiology instructors introduce active learning into their undergraduate classroom* (Doctoral dissertation).
- Tonguç, İ. H. (1947). *Canlandırılacak köy*. Remzi Kitabevi.
- Türkben, Tuncay (2015). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerisindeki Etkisi. *Journal of Turkish Studies* 10 (7), 899-899.
- Tütengil, C.O. (1948). *Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler*, İstanbul:Berkay Basımevi.
- Uçan, A. (2013). *Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin tarihçesi*.
- Uyar, B. (2000). Tonguç'un Eğitimcileri Ankara: Öğretmen Dünyası Yayını.
- Uysal, Ö. F., (1996). *Öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları.
- Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1985). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:146.
- Waskow, M. (1998). Encouraging Active Learning in the Classroom. *Primary Voices* K-6, 7(2), 26-29.
- Wiggins, G. (2012). *Seven keys to effective feedback*. , 70(1), 10-16.
- Winegar, M. L. (2000). *An exploration of seven principles for good practice in web-based courses*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, USA.
- Yılar, B., Şimşek, U. ve Topkaya, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı için uygulanan yedi ilke hakkındaki görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 245-260.
- Yildiz, V. 1999. "İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(17), 155-63.
- Zhou, M. (2011). Learning Styles and Teaching Styles in College English Teaching. *International Education Studies*, 4(1), 73-77.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-604.01.01-E.6700854
Konu: Araştırma İzni (Emre Musa TURHAN).

02.04.2019

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığınca Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi,
b) 12.03.2019 tarih ve 391sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Eğitimi Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emre Musa TURHAN Dr.Öğr. Üyesi Ümit POLAT danışmanlığında "Chickering ve Gamson'un Yedi İlkesinin İngilizce Derslerine Uygulanması Üzerine Öğretmen Algularının İncelenmesi" konulu tez çalışması yapılabilmesi için Valilik Makamının 29.03.2019 tarih ile 6553873 sayılı izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bülgelerinizi ve gereğini arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay (1 Sayfa)



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Cahit Tağı ÇELİK tarafından 12.04.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınız <http://eimza.olu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 5086750704 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Yüksek Kuruldaq Mh. Dışarı Caddesi Sok. 51.200/NİĞDE
Elektronik Adı: www.nigdevaliligi.gov.tr
e-posta: arge@nigde.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: F.MERAL Memur
Tel: (0 386) 232 32 72 -123-142
Faks: (0 386) 232 32 73

Bu belge güvenli olarak e-imza ile oluşturulmuştur. Güvenli olarak e-imza ile oluşturulmuştur. 05598-1099-3071-8608-b5d6 linki ile onay edilebilir.



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-604.01.01-E.6553873
Konu : Araştırma İzni (Emre Musa TURHAN).

29/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ömer Halisdemir Üniversitesinin 12/03/2019 tarih ve 391 sayılı yazıları.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin ilgi (b) yazısı gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emre Musa TURHAN, Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT danışmanlığında yürüttüğü "Chickering ve Gamson'un Yedi İlkesinin İngilizce Derslerinde Uygulanması Üzerine Öğretmen Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Niğde geneli Ortaokul ve Lise İngilizce öğretmenlerine iyi İngilizce Eğitimi için 7 ilke adlı anket çalışması uygulamak istemektedir. Adı geçen Niğde geneli Ortaokul ve Lise İngilizce öğretmenlerine anket çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğünde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/03/2019

Adnan TÜRKDAMAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Araştırma Değerlendirme Formu ve Ekleri (6 sayfa)



Bu belge 5070 Sayılı Kanun gereğince
e-İmza ile onaylanmıştır. Tarih: 29/03/2019

ADI SOYADI
Ümit
POLAT

Hasan BOZDAĞ
Şef

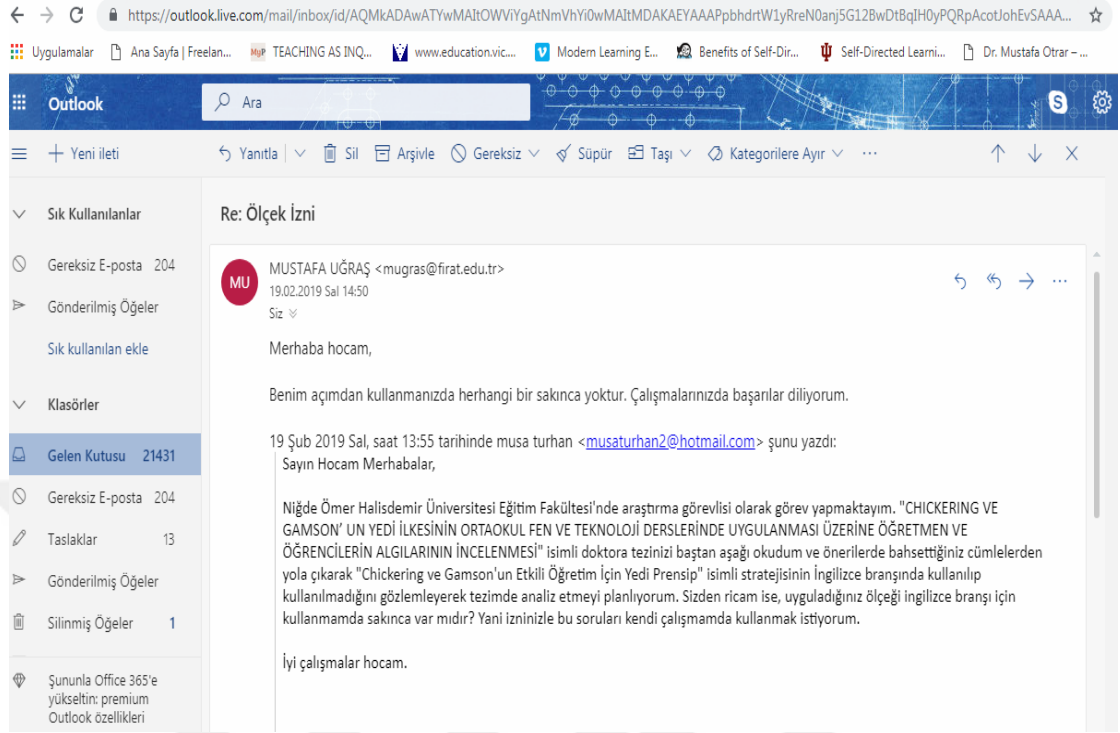
Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Cahit Tağı CELİK tarafından 12.04.2019 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrakınız <http://eimza.oku.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 5008560264 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Valilik Kayıt No: MİT. Dişari Camii Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Adı: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: ngc51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: F. MİRAL MEMUR
Tel: (0 388) 232 32 72 - 323 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.gov.tr> adresinden 4f07-0605-3709-9068-5d17 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Ek 2. Araştırma Veri Toplama Araçları Kullanım İzin Mailleri



The screenshot shows an Outlook email interface. The email is titled "Re: Ölçek İzni" and is from Mustafa Uğraş (mugras@firat.edu.tr) dated 19.02.2019 at 14:50. The email content is as follows:

Merhaba hocam,

Benim açımdan kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

19 Şub 2019 Sal, saat 13:55 tarihinde musaturhan2@hotmail.com > şunu yazdı:
Sayın Hocam Merhabalar,

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. "CHICKERING VE GAMSON' UN YEDİ İLKESİNİN ORTAOKUL FEN VE TEKNOLOJİ DERSLERİNDE UYGULANMASI ÜZERİNE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN ALGILARININ İNCELENMESİ" isimli doktora tezinizi baştan aşağı okudum ve önerilerde bahsettiğiniz cümlelerden yola çıkarak "Chickering ve Gamson'un Etkili Öğretim İçin Yedi Prensipten" isimli stratejisinin İngilizce branşında kullanılıp kullanılmadığını gözlemleyerek tezimde analiz etmeyi planlıyorum. Sizden ricam ise, uyguladığınız ölçeği İngilizce branşı için kullanmamda sakınca var mıdır? Yani izninizle bu soruları kendi çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar hocam.

Ek 3. İyi Bir Eğitim İçin 7 İlke Ölçeği

Merhaba Değerli Hocam,

Yapmış olduğumuz araştırma “**Chickering Ve Gamson’un Yedi İlkesinin İngilizce Derslerinde Uygulanması Üzerine Öğretmen Algılarının İncelenmesi**” isimli yüksek lisans tezi için planlanan bilimsel bir çalışmadır. Ölçek maddelerine vereceğiniz cevaplar yapacağımız çalışmanın güvenilirliğini etkileyecek olması sebebiyle önem arz etmektedir. İlginiz için teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT

Arş. Gör. Emre Musa TURHAN

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Görev yaptığınız Okulun Adı:.....

2-Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

3-Hizmet Süreniz: 1-5 Yıl , 6-10 Yıl , 11-15 Yıl , 16-20 Yıl , 21 Yıl ve üzeri

4-Lisans Mezuniyetiniz (Bölüm):

İYİ İNGİLİZCE EĞİTİMİ İÇİN 7 İLKE ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU

İlke 1: Öğrenci-okul etkileşiminin teşvik edilmesi	Çok Sık	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1- Öğrencilerime gelecek hayatlarındaki kariyer fırsatları hakkında tavsiyelerde bulunurum.					
2- Öğrenciler odama sadece ziyaret amacıyla uğrarlar.					
3- Geçmiş deneyim, davranış ve değerlerimi öğrencilerimle paylaşıyorum.					
4- Öğrenci tarafından düzenlenen etkinliklere katılıyorum.					
5- Okul yönetimiyle okul içi ve okul dışı yaşantıları hakkında görüşürüm.					
6- Okul döneminin ilk iki haftasının sonra öğrencilerimin isimlerini öğrenir ve onlara isimleri ile hitap edebilirim.					
7- Öğrencilerime bir danışman veya tavsiyelerde bulunan bir akıl hocası gibi yardımcı olurum.					
8- Öğrencileri alanım ile alakalı veya diğer konularla alakalı toplantılara götürürüm.					
9- Okulda öğrencileri ilgilendiren bir problem çıkarsa, problemin çözümü için onlara yardımcı olmaya çalışırım					

İlke 2: Öğrenciler Arası İşbirliğinin Sağlanması	Çok Sık	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
10- Öğrencilerimden kendilerini ve ilgi duydukları konuları birbirlerine anlatmalarını isterim.					
11- Öğrencilerimi derslere veya sınavlar için birlikte çalışmalarını konusunda teşvik ederim.					
12- Öğrencilerimden projelerini birlikte hazırlamalarını isterim.					
13- Öğrencilerimden birbirlerinin yapmış oldukları çalışmalarını değerlendirmelerini isterim.					

14- Öğrencilerimden zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim.					
15- Öğrencilerimden birbirlerinin başarılarını tebrik etmelerini isterim.					
16- Öğrencilerimden önemli konuları kendilerinden farklı bakış açılarına sahip olan arkadaşlarıyla tartışmalarını isterim.					
17- Derslerimde öğrenme toplulukları, çalışma grupları veya proje grupları oluştururum.					
18- Öğrencilerimi okulun düzenlediği farklı etkinliklerden en az birine katılmaları için teşvik ederim.					
19- Öğrencilerin başarı notlarının birbirlerinin notlarından bağımsız olduğunu belirtmek amacıyla öğrencilerime cevap anahtarını ve değerlendirme kriterlerini dağıtırım.					

İlke 3: Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması	Çok Sık	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
20- Öğrencilerimden yapmış oldukları çalışmalarını sınıfta anlatmalarını ve sunmalarını isterim.					
21- Öğrencilerimden bilim adamları ve araştırma sonuçlarının her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.					
22- Öğrencilerimden günlük hayatta karşılaştıkları bir olay veya aktiviteyi derslerde işledikleri konularla ilişkilendirmelerini isterim.					
23- Öğrencilerimden, bir araştırma veya bağımsız bir çalışmada sorumluluk almalarını isterim.					
24- Öğrencilerimi benim fikirlerime, arkadaşlarının fikirlerine, okudukları veya diğer derslerde gördükleri konulara itiraz edebilmeleri hususunda cesaretlendiririm.					
25- Öğrencilerime daha iyi analiz yapabilme yeteneği kazandırabilmek için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.					
26- Derslerin daha iyi anlaşılması için simülasyonlar hazırlar, drama tekniklerini kullanır veya laboratuvar uygulamalar yaparım.					
27- Öğrencilerimden yeni metinler, yeni araştırma projeleri, yeni geziler ve ders aktiviteleri önermelerini isterim.					
28- Öğrencilerimle birlikte geziler, çeşitli aktiviteler veya dersle ilgili farklı etkinlikler düzenleriz.					
29- Öğrencilerimle çeşitli araştırma projeleri hazırlarız.					

İlke 4: Zamanında Geri Bildirimin Sağlanması	Çok Sık	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
30- Öğrencilerime ev ödevleri verir, sınav yaparım.					
31- Öğrencilerimden zamanında dönüt almak için, sorular hazırlar veya çeşitli sınıf etkinlikleri yaparım.					
32- Öğrencilerin sınav ve benzeri evraklarını bir hafta içinde değerlendiririm.					
33- Her bir dönemin başında öğrencilere dersle ilgili değerlendirmelerin nasıl yapılacağını detaylı şekilde anlatırım.					
34- Öğrencilerimden kendi gelişimleri ile ilgili benimle görüşmelerini isterim.					
35- Öğrencilerime sınavlarında ve bezeri etkinliklerde zayıf ve güçlü oldukları yönleri yazılı olarak bildiririm.					
36- Her dönem başında öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için bir test yaparım.					
37- Öğrencilerimden kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini ve takip etmelerini isterim.					

38- Dönem sonundaki son yapılan sınav sonuçları hakkında öğrencilerimle birlikte değerlendirmelerde bulunuruz.					
39- Derse gelmeyen öğrencileri ararım veya onlara haber göndererek bir şekilde iletişime geçerim.					

İlke 5: Görevleri Zamanında Yapmanın Vurgulanması	Çok Sık	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
40- Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini isterim.					
41- Verilen karmaşık materyalleri seviyelerine göre ne kadar sürede anlamları gerektiğini öğrencilerime söylerim.					
42- Öğrencilerime ulaşabilecekleri yüksek hedefler belirlemeleri noktasında yardımcı olurum.					
43- Sözlü sınavlarda ve sınıf içi sunumlarda öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
44- Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.					
45- Öğrencilere devamsızlık sonuçlarını bildiririm.					
46- Derslerimde başarı sağlayamayan öğrencilerimle, onların çalışma alışkanlıkları, çalışma planları ve diğer alışkanlıkları hakkında görüşürüm.					
47- Dersimi kaçıran öğrencilerden bunu telafi etmelerini isterim.					

İlke 6: Üst Düzey Beklentilerin İfade Edilmesi	Çok Sık	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
48- Derslerime sıkı çalışmaları hususunda beklentilerim olduğunu öğrencilerime söylerim.					
49- Öğrencilerime başarılı olmaları için belirli bir seviyenin üstüne çıkmaları gerektiğini vurgularım.					
50- Dönem başında öğrencilerime onlardan beklediğim başarıyı sözlü veya yazılı olarak belirtirim.					
51- Öğrencilerime, seviyelerine uygun hedefler belirlemeleri hususunda yardımcı olurum.					
52- Görevlerini zamanında yapmazlarsa bunun ne gibi sonuçları olacağını öğrencilerime açıklarım.					
53- öğrencilerime ders dışı fazladan bol bol okuma ve yazma çalışmaları yapmalarını tavsiye ederim.					
54- Öğrencilerime bol bol yazı çalışması yapmaya teşvik ederim.					
55- Öğrencilerime, onlardan mükemmel bir performans beklediğimi açıkça söylerim.					
56- Girmiş olduğum derslerdeki konular hakkında ki bilgileri düzenli olarak güncellerim.					
57- Dönemin başlangıcından itibaren, dersi daha iyi nasıl işleyebileceğimiz hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüşürüm.					

İlke 7: Değişik yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyulması	Çok Sık	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
58- Öğrencilerimi anlamadıkları konuları rahatlıkla bana sorabilmeleri için cesaretlendiririm.					
59- Öğrencileri küçük düşürecek şakaların yapılmasına ve benzeri davranışlara izin vermem.					

60- öğrencilerin tamamına hitap edebilecek değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.					
61- Öğrencilerimin bilgi birikimleri ile uyumlu şekilde değişik okuma ve benzeri etkinlikler düzenlerim.					
62- Yeterli bilgi birikimi olmayan ve yeteneği az olan öğrencilerim için fazladan materyaller kullanır ve uygulamalar yaparım.					
63- Öğrencilerimi cinsiyet ve farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendiririm.					
64- benim derslerimle veya diğer derslerle ilgili olarak bireysel çalışma yapmak isteyen öğrencilerime yardımcı olurum.					
65- Derslerimde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştiririm.					
66- Öğrencilerimi ilgilendikleri konular üzerine çalışmaya teşvik ederim.					

Lütfen boş madde bırakmadığınızdan emin olunuz. Ölçeği doldurduğunuz için teşekkür ederim.



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Emre Musa TURHAN
Doğum Yeri ve Tarihi: Bursa 1994
Medeni Hali: Bekar
İletişim Bilgileri: musaturhan2@hotmail.com
0 544 279 32 50 (GSM)



EĞİTİM

2012-2016 Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller
Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği
Anabilim Dalı (Lisans)
2018-2020 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

İŞ DENEYİMİ

2018- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Araştırma Görevlisi