

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE
KATILIM DURUMLARI**

Bahadır ERİŞTİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir - 1998

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DURUMLARI**

Bahadır ERİŞTİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Prof.Dr. Bekir ÖZER

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
MERKEZ KÜTÜPHANESİ**

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aralık 1998

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DURUMLARI

Bahadır ERİŞTİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aralık 1998

Danışman: Prof.Dr. Bekir ÖZER

Üniversitelerin en önemli görevlerinden birisi, gerçekleştirecekleri eğitim etkinlikleriyle ülkenin gereksinme duyduğu nitelikli insangücünü yetiştirmektir. Yetiştirilen insangücünün niteliği ise kuşkusuz bu kurumlardaki eğitimin niteliğine bağlıdır. Öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecine katılımları bu niteliği oluşturan önemli öğelerin başında gelmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılım düzey ve biçimleri ile katılımlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesidir.

Araştırma, 1997-1998 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'ne bağlı yedi fakülte ile iki yüksekokulun 16 farklı programında öğrenim gören eş olasılıkla seçilmiş 431 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tarama türü bir desenin kullanıldığı araştırmada veriler, bu araştırma için geliştirilmiş olan, *Üniversite Öğrencilerinin Öğretim-Öğrenme Sürecine Katılım Durumlarını Belirleme Anketinin* üniversite öğrencilerine araştırma için seçilen derslerde uygulanması ile toplanmıştır.

Araştırmanın amacına dönük soruları yanıtlamak üzere, toplanan verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama , standart sapma, Kolmogorov-Smirnov tek örneklem testi, bağımsız gruplar “t” testi ve tek yönlü varyans çözümlenmesinden yararlanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerinde “SPSS 7.0 for Windows” paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılımlarının genelde etkili bir düzeyde olmadığı; öğrencilerin, örtülü katılım davranışlarını açık katılım davranışlarından daha çok gösterdikleri; ayrıca, katılım düzeyi düşük olan öğrencilerin düşük düzeyde katılım göstermelerinde en çok öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenlerin, katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüksek düzeyde katılım göstermelerinde de en çok öğretim-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenlerin etkili olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

One of the basic aims of universities is to train qualified workforce needed for the country by realizing the relevant educational activities. The proficiency of the workforce is, of course, related to the quality of the education itself. The involvement of the students in the teaching-learning process is one of basis factors forming the qualification of higher education.

The aim of the study is to identify the involvement level, style and the factors affecting the involvement of university students in the teaching-learning process.

The subject of the study consist of altogether 431 students enrolled at seven faculties and two colleges, 16 different programmes of Anadolu University in the academic year of 1997-1998. The selection has been done randomly, without any criteria. The data collection procedure involves a survey designed to elicit the needed information, which was gathered by administering ‘The Identification of Universities Students’ Involvement in the Teaching-Learning Process’ in the pre-determined courses of the students.

The analytical procedure has been done by calculating the arithmetical average , standard deviation , Kolmogorov-Smirnov sample distribution, T-test in two group correlations, and one-way ANOVA in groups more than two. For the statistical analysis of the data, “SPSS 7.0 for Windows” has been used.

The major findings of the study suggest that the involvement of university students in the teaching-learning process is usually not at an effective level; students

exhibit covert involvement behaviours rather than overt ones. In addition, students with low involvement behaviours relate this to the teaching factors; whereas students with high involvement relate their behaviour mostly to the elements within the teaching-learning environment.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Bekir ÖZER
Üye : Prof.Dr.Gürhan CAN
Üye : Prof.Dr.Ersan SÖZER

Bahadır ERİŞTİ'nin "Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumları" başlıklı tezi **18 Aralık 1998** tarihinde, yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

ÖNSÖZ

Bir ülkenin geleceğine yapılan en büyük ve anlamlı yatırım, o ülkenin insanına ve onun eğitimine yapılan yatırımdır. Eğitim sistemine ve onun niteliğine bakarak, o ülkenin geleceğine ilişkin yargıda bulunmak olanaklıdır.

Tüm alanlarda hızlı bir gelişim sürecinin yaşandığı yirmibirinci yüzyılın eşiğinde, eğitim sisteminin önemli bir basamağı olan yükseköğretimde üniversitelerden beklenen, gelişmenin önderleri olacak nitelikli insangücünü yetiştirerek ülkeyi daha ileriye taşımasıdır. Bu başarının yolu üniversite eğitiminin niteliğinden geçmektedir.

Üniversite eğitiminin niteliğine etki eden pek çok etmeden söz edilebilir. Bu etmenlerden biri de sistemin temel girdisi olan öğrencilerin, öğrenme etkinlikleridir. Öğrenme alanında yapılan çalışmalar, öğrenmenin oluşmasında bireyin öğrenme etkinliğine katılımının önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın da amacı, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzey ve biçimleri ile katılımlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesidir.

Yoğun bir çabanın ürünü olan ve kapağında yalnız araştırmacının adının bulunduğu bu çalışmanın ortaya çıkmasında kimi kişilerin de büyük emeği vardır. Araştırma boyunca sağlıklı bir danışan-danışman etkileşiminin gerçekleşmesine büyük özveriyle katkıda bulunan ve araştırmanın her aşamasında değerli katkılarını gördüğüm danışman hocam Prof.Dr. Bekir Özer'e gönül borçluyum. Ayrıca, güçlüklerle karşılaştığımda değerli yardımlarını aldığım hocam Prof.Dr. Gürhan Can'a,

birikimlerinden yararlandığım hocalarım Doç.Dr. Coşkun Bayrak ile Doç.Dr. Esmahan Ağaoğlu'na, araştırma boyunca vermiş oldukları destek ve yardımlarından ötürü Öğr.Gr. Aykut Ceyhan'a, Öğr.Gr. Turan Akman Erkılıç'a, Yrd.Doç.Dr. Gülriz İmer'e, Dr. Deniz Deryakulu'na, Öğr.Gr. Bahar Cantürk'e, Öğr.Gr. Aynur Baysal'a, Filiz Duttibi'ne, tüm hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Eskişehir, 1998

Bahadır ERİŞTİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
İÇİNDEKİLER	x
ÇİZELGE LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	2
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM	6
KATILIMI ETKİLEYEN ETMENLER	11
Öğrenci Özellikleri ile İlgili Etmenler	11
Bilişsel Giriş Davranışları	12
Duyuşsal Giriş Özellikleri	13
Öğretme-Öğrenme Ortamının Öğeleri ile İlgili Etmenler	16
Öğretmen	19
Sınıfıçi İletişim	20
Eğitim Araçları ve Öğretim Yöntemleri	24
Öğretim Hizmetinin Öğeleri ile İlgili Etmenler	27
İpuçları	28
Pekiştirme	29
Dönüt ve Düzeltme	30
SORUN	31
ARAŞTIRMANIN AMACI	34

	Sayfa
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	35
SAYILTILAR	36
SINIRLILIKLAR	36
TANIMLAR	37
BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38
BÖLÜM III: YÖNTEM	47
ARAŞTIRMA MODELİ	47
EVREN VE ÖRNEKLEM	47
VERİLERİN TOPLANMASI	51
VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	54
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLARI	56
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DÜZEYLERİ	56
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DÜZEYLERİ	58
Cinsiyet ve Katılım Düzeyi	58
Öğrenim Görülen Bilim-Sanat Dalı ve Katılım Düzeyi	60
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi ve Katılım Düzeyi	62
Akademik Başarı Düzeyi ve Katılım Düzeyi	64
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM BİÇİMLERİ	66

	Sayfa
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM BİÇİMLERİ	68
Cinsiyet ve Katılım Biçimi	68
Öğrenim Görülen Bilim-Sanat Dalı ve Katılım Biçimi	70
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi ve Katılım Biçimi	75
Akademik Başarı Düzeyi ve Katılım Biçimi	78
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIMLARINI ETKİLEYEN ETMENLER	81
Katılım Düzeyi Düşük Öğrenciler ve Katılımlarını Etkileyen Etmenler	82
Katılım Düzeyi Yüksek Öğrenciler ve Katılımlarını Etkileyen Etmenler	83
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIMLARINI ETKİLEYEN ÖTEKİ ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	85
BÖLÜM V: ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER	87
ÖZET	87
YARGI	90
ÖNERİLER	91
EKLER	
1. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DURUMLARINI BELİRLEME ANKETİ	94
2. SEÇİLEN PROGRAMLARDA ARAŞTIRMA ANKETİNİN UYGULANDIĞI DERSLER	100
KAYNAKÇA	101

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
1. Araştırmanın Örnekleme	49
2. Örnekleme Oluşturan Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri	50
3. Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
4. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..	59
5. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarna Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	60
6. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarna Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	61
7. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	62
8. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	63
9. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	64

10.Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	65
11.Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık ve Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	67
12.Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
13.Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
14.Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
15.Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	72
16.Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	73

17.Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	74
18.Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	75
19.Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	76
20.Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	76
21.Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	77
22.Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	78
23.Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	79
24.Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80

25. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi	80
26. Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Düzeyleri Düşük Üniversite Öğrencilerinin Katılımlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	82
27. Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Düzeyleri Yüksek Üniversite Öğrencilerinin Katılımlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık hizmetlerinin yanısıra yüksek düzeyde eğitim veren üniversiteler, gerek yaşama uyumlu bireyleri gerekse çeşitli iş kollarının gereksinme duyduğu nitelikli insangücünü yetiştirerek ülkeye hizmet eden kuruluşlardır. Yükseköğretim sisteminin birer çıktısı olan bireyler, başka bir sistemin girdisi olarak üretime katkıda bulunurlar. Ancak bu katkının düzeyi ve niteliği, bireylerin üniversitede nitelikli olarak yetiştirilmeleriyle olanaklıdır. Nitelikli yetişen bireyler, kendilerine öğretilmesi amaçlanmış bilgi, beceri ve tutumları kazanmış, öğrenmiş bireylerdir.

Üniversitede eğitimin niteliğini, başka bir deyişle öğrencilerin eğitim programında amaçlanan davranışları kazanmalarını etkileyen kuşkusuz pek çok etken vardır. Sistemin temel girdisi olan öğrencilerin özellikleri, öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ve öğretim hizmetinin öğeleri bu etkenlerden kimileridir. Özellikle sınıfıçi öğretimde öğretim hizmetinin öğelerini oluşturan ipuçları, katılım, pekiştirme ve dönüt ve düzeltme etkinlikleri öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir. Bunlar içerisinde *katılımın* özel bir önemi vardır. Çünkü, öğrenme alanında yapılan araştırmalar öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu, ve öğrencinin doğrudan ve etkin katılımını gerektirdiğini göstermektedir.

Öğrenmenin temel belirleyicilerinden olan katılım davranışlarının üniversite öğrencilerince ne ölçüde gösterildiğinin ve bu davranışları etkileyen etmenlerin neler olduğunun bilinmesi ve öğretimde buna dayalı önlemlerin alınması, üniversite eğitimine nitelik kazandırılması bakımından önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmada

üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzey ve biçimleri ile, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sorununa dayanak oluşturan öğretme-öğrenme sürecine ilişkin temel bilgilere yer verilmiş, ardından araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmanın önemi, dayandırıldığı sayıtlar ve sınırlılıklar belirtilmiştir. Son olarak da araştırmada geçen kimi temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretme, belli bir alanda belli bir amaç doğrultusunda o alanın gerektirdiği bilgileri kazandırma, öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikleri düzenleme, gerekli araç-gereçleri sağlama ve öğrencilere kılavuzluk etme eylemidir (Büyük Larousse, 1994, s. 9011). Öğretme kavramı, genellikle, sınıf ortamında oluşan etkinlikleri anlatır. Öğretme, sınıfta öğrenci ile kaynak arasındaki etkileşim, öğrencinin öğrenmesine etki etme yöntemi, belirli koşullar altında belirli davranışlarda bulunması için bireyin çevresini düzenleme, öğrenme durumunda saptanmış amaçlara etkin biçimde ulaşabilmek için uygun personel, araç-gereç, yöntem ve teknikler kullanma olarak kabul edilmektedir. Kısacası öğretme, öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması işidir (Başar, 1997, s. 20; Alkan, 1991, s. 50).

Öğretme'nin amacı bütün öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini öğrenme içeriği ile etkileşecek biçimde harekete geçirmedir (Alkan, 1992, s. 13). Öğretme, etkili öğrenmeyi sağlamaya dönüktür. Bu çabaya dönük çalışmalar olan öğretme yaklaşımları, etkili öğrenmeyi sağlamak üzere geliştirilen etkinliklerde farklılıkları olmasına karşılık işlevleri bakımından benzerlikler göstermektedir. Bunlar, öğrencinin öğrenme birimine yöneltilerek dikkatin öğrenme birimi üzerine toplanması, öğrencinin öğrenme amaçlarına dönük bilgilendirilmesi, bilginin mantıksal bir sıra içerisinde örgütlenip öğrenciye basamak basamak sunulması, önceki ve yeni öğrenmelerin bütünleştirilip anlamlandırılması, sınıf ortamında bilginin uygulanması, öğrencilerin yüksek düzeyde katılımlarının sağlanması, dönüt ve düzeltme verilerek öğrenmenin

denetlenmesi ve öğrenmede kalıcılığının sağlanmasıdır (Senemoğlu, 1994). Öğretme titizlikle planlanmış, etkin katılımın ve kendini serbest olarak ifade edebilmenin olanaklı olduğu, öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve karşılıklı güvenin üst düzeyde olduğu bir anlayışla yürütüldüğünde öğrenme düzeyi yükselir (Tandoğan, 1997; Rendon, 1996).

Öğretme'nin nasıl gerçekleştiği konusundaki araştırmalar geleneksel öğrenme kavramını sarsmaktadır. Öğrenme sürecinin doğası üzerinde henüz bir uzlaşma bulunmamakla birlikte, öğrenmenin öğrenci tarafından denetlenen ve onu zihinsel, duygusal ve fizyolojik yönleri ile bu çabanın içine katan içsel bir süreç olduğu üzerinde birleşilmektedir.

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu bir gereksinimi karşılayan ve onu çevresiyle daha yeterli olarak başedebilir kılan bir değişimdir. Öğrenme, davranış değişmesinin, bilgi, beceri ve tutumların elde edildiği eylem ya da süreçtir (Boyd, 1980, s. 101). Öğrenme, aynı zamanda bir etkileşim sürecidir ve öğrencinin etkin katılımına dayanır.

Öğrenmeyi etkileyen pek çok değişken vardır. Bireyin bedensel, zihinsel, duyuşsal açıdan öğrenmeye hazıroluşu, güdülenmişliği, katılımı, öğrenme amacı, içeriğin birey için öğrenilebilir özellik taşıması, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, öğrenme ortamının özellikleri, araç ve gereçler, öğretici davranışları, öğretim hizmetinin niteliği vb. öğrenme üzerinde belirleyici nitelikte rol oynamaktadır (Uluğ, 1996, s. 77). Birey kendisinden beklenen davranışın ne olduğunu bilirse öğrenme daha etkili olur (Hedges ve ötekiler, 1996, s. 16). Öğrenmenin kişisel katılım niteliği vardır. Hem bilişsel, hem de duyuşsal yönleriyle bir bütün olan kişi, öğrenme olgusunun içindedir. Etkinin ya da uyarının dışarıdan gelmesi durumunda bile, keşfetme, bir şeye ulaşma, elde etme ya da kavrama duyusu içten gelir.

Öğrenme sürecini anlamak ve açıklamak amacıyla öğrenme ve öğrenme yolları ile ilgilenen öğrenme kuramları, öğrenmeyi davranışın değiştiği, biçimlendiği ya da

denetlendiği bir süreç olarak açıklamaktadırlar. Öğrenmenin varlığı genel olarak, davranışlarda bir değişme olması, değişimin kalıcı olması ve kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu yani bir yaşantı ürünü olması ölçütlerine dayalı olarak incelenmektedir (Fidan, 1984, s. 13).

Öğrenmeyi açıklamaya çalışan kuramlar genellikle iki kümede toplanmaktadır. Bunlar, davranışçı ve bilişsel kuramlardır. Yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan bir yaklaşım olan *davranışçılık*, insan davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir duruma getirilmesine ağırlık vermiş, insanın gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranış ve özelliklerini yok sayma derecesine kadar ileri gitmiştir (Ormrod, 1990, s. 16). Davranışçılık akımında öğrenme, bir uyarıcı ile bir tepkinin eşleştirilmesi, yani bir uyarıcıya karşı gösterilen tepkinin pekiştirilmesi süreci olarak tanımlanır (Bacanlı, 1997, s. 105).

Daha çok devimsel davranışların öğrenilmesine açıklık getiren davranışçı kuram, tekrar, güdüleme, pekiştirme yoluyla öğrencinin kendi eylemiyle öğrendiğinden hareketle, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin olması gerektiğini savunur. Bu yönüyle açık yani gözlenebilir katılımın davranışçı yaklaşımda öne çıkarıldığı söylenebilir. Davranışçı yaklaşıma göre iki türlü öğrenme olmaktadır. Bunlardan ilki olan *klasik koşullanmada* nötr bir uyarıcının koşulsuz bir uyarıcı ile eşleştirilmesi söz konusudur. *Edimsel koşullanma* ise, bireyin bir davranışının pekiştirilerek tekrarlanma olasılığının artırılması durumudur (Bacanlı, 1997, s. 134).

Öğrenmenin uyarıcı-tepki bağı ile açıklanamayacağını savunan *bilişsel yaklaşım*, öğrenmeyi öğrenenin zihinsel süreçlerinin belirlediğini öne sürererek, öğrencinin dış uyarıcıların edilgin bir alıcısı değil, onların özümseyici ve davranışların etkin oluşturucusu olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumluluk duyar, kendisine sunulanı olduğu gibi değil, onun taşıdığı anlamı keşfeder, bilgiler arasında uygun olanları seçer ve işler. Başka bir deyişle, birey çevreden gelen uyarıcıları etkili bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür (Selçuk, 1996, ss. 88-92). Bu yönüyle bilişsel kuram ile örtülü katılım arasında gözlenemez de olsa zihinsel işlem ve süreçleri ortaya koymaları açısından bir ilişki kurulabilir.

Davranışçı yaklaşımla bilişsel yaklaşımın her ikisinde de öğrencinin etkin olması savunulur. Davranışçı yaklaşımda, öğrencinin uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için etkin olması gerektiği vurgulanırken, bilişsel yaklaşımda öğrenci dikkatini kontrol ederek, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı biçime getirip kodlayarak öğrenme sürecine etkin olarak katılır (Akman ve Erden, 1996, s. 143). Bu yaklaşımlar çok farklı görünmekle birlikte birbirini tamamlayıcı nitelik taşırlar. Öğrenmenin tamamı sadece davranışçı yaklaşımla açıklanamayacağı gibi, bilişsel yaklaşımla da güçtür.

Öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. Bu sürece davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretmedir. Aynı sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenmedir (Özçelik, 1992, s. 2). Süreç ise, bir ürünün oluşumunda yer alan etkinlikler bütünüdür. Zaman içinde sürekli değişim gösteren herhangi bir olay, oluşum ya da hareket, süreç kavramını anlatır. Süreç, bir sistemin süren işlevini içerir (Alkan, 1992, s. 8).

Öğrenmenin içsel bir süreç olduğu gerçeği, sürecin özündeki dinamiğin öğrencinin yaşantısı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenmenin düzey ve niteliği, öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşimin düzey ve niteliğinden ve eğitsel çevrenin eğitici gizilgücünden etkilenir. Öğretme gerçekte, öğrenme sürecindeki bu anahtar değişkeni -çevre ve etkileşimi- yönetmektir (Ayhan, 1989). Kişinin yaşantısından geçmeyen bir öğrenme olamayacağı gibi, bir öğretme de söz konusu olamaz (Ertürk, 1979, ss. 80-84). Öğrenebilmek için davranmak, çeşitli tepkilerde bulunmak gerekir. Öğrenme, katılım isteyen etkin bir oluşumdur (Baymur, 1990, s. 186). Böyle olunca öğrenci davranışında yer alması istenilen değişiklikler öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla oluşup gelişme durumundadır. Eğitim etkinlikleri öğrenciye dönük ve etkili olmak zorundadır. Öğrencilerin bu sürece izleyip dinlemekle kalmayıp etkin olarak katılımı gerekmektedir. Birey, öğrenirken, tüm özelliklerini, geçirdiği öğrenme yaşantısında işe koşabilmelidir (Weikart, 1993, s. 70).

Öğretme-öğrenme süreci, öğretme ve öğrenmenin birlikte gerçekleştiği süreçtir. Öğretme-öğrenme süreci, insan davranışını değiştirmek ve yönetmekle ilgili işlemleri ve teknikleri kapsar. Bir öğretme sisteminin amacı, istenilen öğrenci davranışlarının oluşturulması için uygun durumların yaratılmasıdır. Eğitimin amaçlarına ulaşması, yani bireylerde istenilen yönde davranış değişikliklerinin oluşturulması, uygun öğretme durumları düzenlenerek ve öğrencilerin gerekli öğrenme yaşantılarını geçirmelerini sağlamak yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu yönüyle öğretme-öğrenme sürecinin eğitimin merkezinde yer aldığı söylenebilir.

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM

Öğrencinin kendisine sağlanan öğretme durumunun öğeleri ile örtülü ya da açık bir biçimde etkileşmesi ve öğrenme çabası içine girmesi *katılım* olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 1997, s. 244; Gözütok, 1995, s. 8).

Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci-öğretme durumu etkileşimi, kimi durumlarda dış gözlemlerle algılanabilecek açık işaretler sağlarken, kimi durumlar için bu olanaklı değildir. Dışarıdan gözlenebilen katılıma açık katılım denir. Devimsel davranışlar bu tür katılıma örnek gösterilebilir. Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci ve öğretme durumu etkileşiminin dış gözlemlere açık işaretleri yoksa, bu tür katılıma, -dışarıdan gözleme gücünü belirtmek için- örtülü katılım denir. Örtülü katılımı öğrencinin öğretilenlerle ilgili düşünme ve zihinsel işlem yapma süreci anlatılmaktadır (Yıldırım, 1982, s. 18). Zihinsel işleyiş, sorgulama ve zihinsel çaba olarak da ifade edilebilen örtülü katılım, gözlenebilir olmamasından ötürü gözardı edilerek öğrenmede edilgenlik olarak adlandırılmaz. Özellikle küçük yaşlarda ve düşük olgunluk düzeylerinde, öğrencilerin örtülü katılımlarının oldukça açık belirtileri bulunabilir. Ancak yaş ve olgunluk arttıkça, örtülü katılım, dışa açık bir belirti olmadan, ya da dışa açık belirtiler tersine birer işaret sayılabilirken de gerçekleşebilir. Karşısındakinin yüzüne bakarken değil, önündeki kâğıdı çizerken daha iyi düşünebildiğini ileri sürenler buna örnek olarak gösterilebilir (Özçelik, 1992, s. 176).

Katılım, hiçbir zaman tamamen açık ya da tersine tamamen örtülü olmaz. Herhangi bir durumda bir ölçüde açık, bir ölçüde örtülü ya da kimi yönleriyle açık, kimi yönleriyle örtülü bir katılım söz konusu olabilir. Bunlardan her ikisi de öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımıdır (Özçelik, 1992, s. 177). Öğrencinin sürece açık ya da örtülü katılımından çok, her iki tür katılımı da yaşantı kazanacak düzeyde etkileşimde bulunması ve bu etkileşimi sürdürmesi önemlidir (Senemoğlu, 1997, s. 458). Katılım, soruya yanıt yazma, sözlü soruları yanıtlama, problem çözme ve başka zihinsel etkinlikler biçiminde olabileceği gibi, laboratuvar ve atölyede devimsel hareketleri gerektiren bir çalışmaya katılım biçiminde de olabilir.

Katılım, hem öğretme durumunun hazırlanması, hem de öğrenci-öğretme durumu etkileşimi sırasında tüm öğrencileri etkin katılımı özendirerek ve katılımlarına yardımcı olacak önlemleri içerir.

Katılımı, öğrencinin sahip olduğu iç koşullar ile ona sunulan dış koşullar etkiler. İç koşullar, öğrenmenin başında öğrencinin sahip olduğu yeterliklerle ilgilidir. Dikkat, güdülenme, bedensel ve zihinsel hazıroluş katılmayı etkileyen ve yönlendiren iç koşullardır. Katılım, öğrencinin öğrenilecek konu ile ilgili daha önce edinmesi gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına ve onları kullanabilmesine bağlıdır. Öğretme ortamında bulunan öğeler ve öğrencinin dışında yapılan etkinlikler ise dış koşullardır (Fidan, 1984, s. 123). Eğitim araçları, öğretmen, sınıfıçi iletişim, öğretim yöntemleri ve öğretim hizmetinin öğeleri bunlar arasında sayılabilir. Öğrenci, öğretme kaynaklarıyla, sınıftaki öteki öğrencilerle ve öğretmenle etkileşim içinde bulunduğu zaman öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmekte ve katılımı da artmaktadır (Doğan, 1997, s. 285). Öğrenmek için her öğrenci öğretme-öğrenme sürecine istekli katılmak, öğrenme ilkelerine uymak, öğrenmesinden sorumluluk taşımak zorundadır. Bu nedenle, öğrenme için gerekli katılımı sağlamak, okulun ve öğretmenin öncelikli görevlerinden biridir.

Eğitim kurumlarındaki öğretme-öğrenme sürecinde özellikle öğrencilerin öğrenme etkinlikleri özel bir önem taşımaktadır (Özer, 1993, s. 1). Öğrenme alanında

yapılan bilimsel çalışmalar ve bunlara dayalı olarak geliştirilen kuramlar öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğrenmenin başlangıcından sonuna kadar, öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumluluk taşımak ve öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılmak durumundadır (Fidan, 1984, s. 122).

Öğrencinin öğrenme sürecine katılma derecesi, öğretim hizmeti niteliğinin en iyi göstergesidir. Genel olarak bireylerin başarılarında gözlenen değişikliğin yüzde yirmi kadarı onların sınıftaki öğrenme sürecine katılma dereceleriyle açıklanabilmektedir (Bloom, 1979, s. 121).

Öğrenme düzeyini artırmaya ve öğretme-öğrenme sürecini açıklamaya yönelik birçok kuram ve model geliştirilmiştir. Dewey, sınıf ortamını öğrencilerin etkileşim kurduğu, öğrenme sürecine doğrudan ve etkin olarak katıldığı bir ortam olarak tanımlamıştır. Bloom, öğrencinin öğrenme sürecindeki etkin rolünü vurgulamış ve kalıcı öğrenme ile etkin katılım arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Öğrencinin etkin katılımını savunan Tyler da öğrenilecek bilginin öğrencinin kendisi tarafından üzerinde çalışılarak öğrenilmesinin önemini belirtmiştir (Erdem, 1994).

Bunların yanısıra, özellikle bilişsel yaklaşım, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerin değişmesine yol açmıştır. Öğrencinin öğretmenin sunduğu uyarıcıyı edilgin olarak kaydeden birey olarak görülmesi yerine, öğrenme öğrencinin içinde oluşan etkin bir süreç olarak görülmüştür. “Öğrenme çıktısı, hangi bilginin sunulduğunun yanısıra öğrencinin bu bilgiyi nasıl bir süreçten geçirdiğine de bağlıdır” görüşü ağırlık kazanmıştır (Weinstein ve Mayer, 1993).

Geçmiş dönemlerde etkili öğrenmenin çoğunlukla öğretmenin öğretim etkinliklerine bağlı olduğu düşünülmekteyken, günümüzde, öğrencinin kendi öğrenme sürecindeki etkin rolü çağdaş eğitim sistemlerinde yaygın olarak kabul görmektedir. Öğretmen sadece öğrenme ortamlarını etkili bir biçimde oluşturabilir ve öğrenciye öğrenme sürecinde kılavuz olabilir. Anlamlı ve kalıcı öğrenme, öğrencinin kendi çabası ve katkısıyla olanaklıdır (Weinstein ve Mayer, 1993). Dikkatlerin konu alanından öğrenci davranışına ve öğrenci etkinliğine yönelmesi, eğitim politika ve

uygulamalarının öğrenci katılımını artırıp artırmadığını değerlendirmeye yönelmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler kurumların daha etkili öğrenme çevresi düzenleme çabalarını yoğunlaştırmıştır (Astin, 1984).

Öğrenmede temel sorumluluğu öğrencinin kendisine vererek bireyin kendisinin yaşantı geçirmesini sağlamak, daha etkili öğrenme ürünleri oluşturmasına yol açar (Walkin, 1992, s. 43). Öğretim ortamında öğrencinin ilgisini çekmenin ve bunu sürdürmenin sırrı, öğrenci katılımını sağlamaktır. Öğrenme, öğrencinin etkin katılımına dayanır. Kişi, kendi çabalarıyla öğrenir. Öğrenciler düşünme yanında gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler (Hedges ve ötekiler, 1996, ss. 50-53). Her öğrencinin sınıftaki öğrenme ortamına etkin olarak katılması gerekmektedir (Fidan, 1986, s. 122; Sönmez, 1994, s. 156). Katılım ile başarı arasındaki korelasyonun 0.70 dolayında olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Yıldırım, 1982, s. 18). Öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecine etkin katıldıkları süreçte daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım, 1996, s. 29; Demirel, 1997, s. 139). Katılım, öğrencinin öğrenmeye güdülenmesine ve kişilik gelişimine de yardım etmektedir (Astin, 1984).

Öğrenci, kendi öğrenme sürecinde en çok sorumluluğa sahip olan kişidir. Etkin bir biçimde bu sürece yön vermek, süreci değerlendirmek ve daha etkili duruma getirmeye yönelik önlemleri almak, öğrencinin en önemli sorumlulukları arasındadır (Türkoğlu Doğanay ve Yıldırım, 1996, s. 5). Beynin çalışmasına ilişkin yapılan son yıllardaki araştırmalar bireyin bilgiyi kendine özgü bir biçimde anlamlandırıldığını kanıtlamaktadır. Öğrencinin öğrenme sırasında etkin oluşu, bilgiyi anlamlı bir biçimde kodlamasına yardım eder (Cornine, 1990, ss. 372-377). Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri etkin kılarak onların bilgileri en etkili biçimde kodlamalarına yardım etmelidirler. Bilginin anlamlı duruma getirilmesinde öğrencinin etkin bir katılımcı olması öğretme ve öğrenme açısından büyük bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 1997, s. 304).

Bireyin yeni bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, başka bir deyişle kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamlı duruma getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Shuell, 1994). Yine öğrenmenin olabilmesi için bireyin bilgileri bütünleştirmesi gerekir. Öğrenci, birşey yaptığı, birşey ürettiği zaman öğrenme daha etkili olmakta, öğrenilenler uzun süre hatırlanabilmektedir.

Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlere etkin katılımlarının sağlanmasıyla öğrenme düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Katılım koşullarının karşılanmasıyla öğrencilerden yarısının, başka durumlarda sadece % 16'sının ulaşabildiği öğrenme düzeyine çıkacakları ve öteki öğrencilerin öğrenme düzeylerinin de benzer biçimde artacağı anlamına gelir. Bilişsel giriş davranışlarında önemli bir eksiği bulunmayan öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlere etkin biçimde katılımları sağlandığında bu öğrencilerin yarısı başka durumlarda sadece % 7'sinin ulaşabildiği öğrenme düzeyine çıkabilmektedir (Özçelik, 1992, s. 122). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin başarı beklentileri ve öğrenme düzeylerinin incelendiği bir araştırmada öğrenciler derse ilgi ile katılıyor olmalarını başarılarının kaynağı olarak belirtmişlerdir (Ülgen, 1994, s. 76).

Öğrenme yaşantı ürünüdür. Öğrencinin öğrenme ile sonuçlanacak bir yaşantıya sahip olması, onun kendisi için hazırlanan öğretme durumunun öğeleriyle etkileşmesiyle olanaklıdır. Böyle bir etkileşim olmadan öğrenme yaşantısı, öğrenme yaşantısı olmadan da öğrenme olmaz. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci ile öğretme durumu arasında nasıl bir etkileşim öngörüldüğüne bağlı olarak öğrenci için değişik katılma biçimleri sözkonusu olabilir (Özçelik, 1992, s. 175).

Katılım, öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda ya da ilgili duruma geldikleri konular sunulduğunda gerçekleşmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme durumuna ilgi duymaları sağlanmalıdır. Ayrıca sınıfta öğrencilerin katılımını özendirerek olumlu bir hava yaratılmalıdır (Entwistle ve Tait, 1991). Ancak, okullarda öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin otoriter bir hava içinde yürütüldüğü, öğrencilerin

derslere katılımlarının yeterli olmadığı görülmektedir (Ergin, 1991). Öğrenciye öğrenme ve başarıma fırsatı verilmelidir. Öğrenci öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılmalı ve başarısını gösterebilmelidir (Balcı, 1993, s. 40).

KATILIMI ETKİLEYEN ETMENLER

Öğrenme üzerine yapılan çalışmalar, özünde bireysel bir etkinlik olan öğrenmenin ancak öğrencinin süreç içerisinde etkin olarak yer alması durumunda gerçekleşebileceğini göstermektedir. Bunun yolu ise sürece öğrenci katılımını sağlamaktan geçmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırmada bu derece önemli bir yere sahip katılım davranışlarının oluşması için, katılımı etkileyen etmenlerin bilinerek, sürecin, öğrencinin etkin katılımını özendirip destekleyecek bir biçimde planlanarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu yolla, katılım düzeyinde artış sağlanacak ve bu durum öğrenme düzey ve niteliğindeki artışı da beraberinde getirecektir.

Öğretme-öğrenme sürecine katılımı etkileyen çeşitli etkenler bulunmaktadır. Bu etkenlerin başlıcaları, öğrenci özellikleri, öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ve öğretim hizmetinin öğeleri olarak gruplandırılabilir.

Öğrenci Özellikleri ile İlgili Etmenler

Eğitim sistemin temel girdisi olan ve öğrenmek amacıyla katılım davranışlarını gösteren kişi olan öğrencinin ve onun katılımını etkileyen özelliklerinin bilinmesi, öğrenme çabası olarak adlandırılabilen katılım sürecinin aydınlatılması ve öğretme-öğrenme sürecinde katılımın artırılması için yapılabileceklerin belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Herhangi bir konuda istenilen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin o davranışın gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal yeterliğe sahip olması gerekir. Bu durum genel olarak öğrenmeye hazırlık kavramı ile açıklanmaktadır. Hazırlık, öğrencinin bir davranışı gerçekleştirmeye dönük kapasitesinin yeterlilik durumudur. Hazırlık,

öğrencinin bilgisi, yetenekleri, ilgileri, alışkanlıkları, tutumları ve değerleri ile ilgilidir. Bu öğeleri dikkate almayan bir süreçte geçerli öğrenme yaşantılarının oluşması oldukça güçtür (Fidan, 1984, s. 107-109). Öğrencinin hazıroluşluk düzeyini aşan yaşantılar onun sürece katılımını, dolayısıyla öğrenmesini engeller. Öğrencinin öğrenme gücünü aşan öğretim girişimleri, başarılı olamayacağı gibi, istenmedik izler de bırakabilir (Ertürk, 1979, ss. 88-92). Öğrenmeye hazıroluş, bilişsel giriş davranışları ile duyuşsal giriş özelliklerinden oluşmaktadır.

Bilişsel Giriş Davranışları. - ^{yon} Bilişsel giriş davranışları, öğrenilecek üniteler için gerekli olduğu düşünölen ön öğrenmeler bütünüdür (Demirel, 1997, s. 242). Bilişsel giriş davranışları, belli bir konu ya da ünitenin öğrenilmesi için gerekli olan önkoşul niteliğinde önceki öğrenmelerle kazanılmış bilgi, beceri ve yeterliklerdir (Fidan, 1984, s. 113).

Öğrenme ve öğretim kuramlarına ilişkin açıklamalar, öğrencinin öğrenmesinde iç durumunun ve önceki öğrenmelerinin önemli rol oynadığını göstermektedir. Öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşim, öğrenciye uygun yaşantılar oluşturularak olanaklı olmaktadır. (Bir anda yapılıp bitirilen bir etkinlik olmayan öğrenme, birbirini izleyen durumlar içinde yavaş yavaş oluşur. Bu nedenle, yeni bir öğrenme için gerekli olan daha önceki öğrenmelerin hatırlanması ve kullanılması zorunludur.)

(Öğrencinin öğreneceği ders ya da konu ile ilgili ön öğrenmeleri, yeni öğrenmelerini kolaylaştırır ve öğrenmesini olanaklı kılar) Öğrencinin ön öğrenmeleri ne kadar yeterli ise, yeni öğrenmeleri o ölçüde kolay ve anlamlı olur. Ön öğrenmeler, yeni bilginin kolayca kazanılıp anlamlandırılmasında etkili olduğu gibi, yeni bilginin nasıl kazanılacağına yol göstermede de etkilidir (Senemoğlu, 1997, s. 385).

Gelişim ve öğrenme açısından öğrenci yeni bir öğrenmeye belirli bir birikim ile başlar. Bu birikim, öğrencinin öğrenme ünitesiyle etkileşimini ve bu etkileşimin ürünü olan öğrenmeleri etkilemektedir. Belirli bir üniteye gerçekleşen öğrenme düzeyi ya da hızı açısından bireyler arasındaki farkların ve kimi öğrencilerin neden hiç

öğrenemediklerinin açıklanmasında öğrencinin öğrenmeyle ilgili birikiminin önemli bir payı vardır. Okuldaki öğrenme üniteleri, bu süreçte daha sonra gelen ünitelerin, önceki ünitelerde kimi yeni davranışların kazanılmış olacağı varsayımına dayanır (Bloom, 1979, ss. 30-32).

Öğrencinin bir üniteye ya da bir derse başlarken o ünite ya da ders için önkoşul olan öğrenmeyi tamamlaması gerekir. Önkoşul öğrenmeler tam olarak öğrenilmemişse yeni öğrenme ezberlemenin ötesine gidemez ve davranış değişikliği oluşmaz. Üst düzeydeki beceriler, alt becerilerin başarı ile yapılmasına bağlıdır (Doğan, 1997, s. 283). Birey, öğrenme sürecine etkin katılım yolu ile etkileşim kurduğu uyarıcılara anlam verir ve yorumlar. Bireyin ön bilgi ve becerileri, yeni uyarıcıları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olur (Bell ve Gredler, 1986, s. 153). Bireye gelen yeni uyarıcılara bireyin verdiği anlamlar, büyük ölçüde geçmişte edindiği yaşantılara dayalıdır. Öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksiklik, sonraki öğrenmelerinde de eksik ve yanlışlığa neden olur (Senemoğlu, 1997, s. 298).

Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılabilmesi için bu süreçte gerçekleşecek olan öğrenmelerin önkoşullarına sahip olması gerekir (Özçelik, 1992, s. 179). Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşur. Bu nedenle, öğrenmede öğrencinin etkin katılımı ve katkısı gerekir. Etkin katılım öğrencinin daha önceki öğrenmelerinin niteliğine ve onları kullanabilmesine bağlıdır (Fidan, 1984, s. 77).

Duyuşsal Giriş Özellikleri. - Duyuşsal giriş özellikleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterecekleri çabanın kaynağı olarak düşünülen ilgi ve tutumları ile başarılı olacaklarına inanma derecesinden oluşan özellikler bütünüdür (Demirel, 1997, s. 243). Derse ya da konuya ya da okula ve okuldaki öğrenmeye ilişkin tutumlar, dikkat ve güdülenme ile kişilik özellikleri duyuşsal giriş özellikleri kapsamına girer (Yıldıran, 1982, s. 16).

Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. *Öğrenme değişkeni* olarak da adlandırılan ve çeşitli duyuşsal özellikleri de kapsayan bu

değişkenler, öğrencinin öğrenmesini dolayısıyla da başarı düzeyini etkilemektedir. Öğrencinin derslere ve öğrenmeye karşı ilgi, merak, istek ve çabası ile olumlu kişisel özellikleri onun öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını artırırken tersi durumlar öğrenmesini güçleştirmektedir (Uluğ, 1996, s. 5).

Okuldaki öğrenilenler içinde bilişsel nitelikli öğrenme ürünlerinin çoğunun zamanla unutulmasına karşılık, duyuşsal nitelikli öğrenme ürünleri zamana dirençli olarak ilgili olduğu konuda sonraki öğrenmeleri kendi yönünde etkilemektedir (Kılıçcı, 1992, s. 99). Öğrencilerin sürece ya da sürecin herhangi bir boyutuna olumsuz duyuşsal özelliklere sahip olarak girmesi öğrenmeye harcayacağı çabayı en alt düzeyde sergileyeceği anlamına gelir. Bu durum öğrencilerin sahip olduğu istenmedik duyuşsal giriş özelliklerinin katılımlarını da düşüreceği anlamına gelmektedir.

402 Dyuşsal giriş özellikleri içerisinde ele alınabilecek ve derse etkin olarak katılımı etkileyen önemli koşullardan biri, derse olduğu kadar, öğretmene ve öteki öğrencilere karşı olumlu bir tutum içinde olmaktır. Derse, öğretmene ve öteki öğrencilere karşı oluşabilecek ön yargı ve olumsuz tutumlar öğrencinin derse katılımını ve dolayısıyla da başarısını olumsuz olarak etkiler.

Tutum, bireyi insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir (Demirel ve Ün, 1987, s. 173). Tutumlar, yalnızca duygu ve düşünceleri değil, aynı zamanda bireyin heyecanlarını, değerlerini ve bunların oluşmasını sağlayan bilişsel öğeleri de içerir (Cüceloğlu, 1991, s. 521). Tutumlar, kendileri doğrudan gözlenemeyen ancak kimi davranışların gösterilmesine yol açan eğilimlerdir.

Öğrencinin derslerine ve okuluna karşı olumlu bir tutuma sahip olması, onu derslerine isteyerek çalışmaya, öğrenmeye ve akademik başarısını yükseltmeye yöneltir (Özer, 1993, s. 10). Bireyin öğretim etkinliğine, konuya, uygulanan öğretim yöntemine karşı olumlu tutuma sahip olması, öğrenmeye istek duyması ve öğretim etkinliğine etkin olarak katılmaya kendisini hazır hissetmesi için, öğretim etkinliği ve

konu öğrenenler için çekici duruma getirilmelidir. Öğretim öncesinde, öğrencilerin duyuşsal giriş özellikleri olumlu duruma getirilmeli, öğretim yöntemlerinde zenginliğe gidilerek ve etkin katılım olanakları sunularak tutum düzeyleri birbirlerine yaklaştırılmalıdır (Tandoğan, 1997).

Duyuşsal giriş özellikleri içinde ele alınabilecek bir başka kavram da kişiliktir.

Kişilik, bireyi başkalarından ayıran, bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özellikler bütünüdür. Duygular, yetenekler, güdüler, karakter, sosyal, fiziksel ve bilişsel özellikler, değerler, tutumlar ve benzeri tüm özellikler kişiliği oluşturur (Senemoğlu, 1997, s. 78). Öğrencilerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları, öğretme-öğrenme sürecindeki katılım davranışlarını olumlu yönde etkiler.

Gerek bireysel öğretimde ve gerekse sınıf öğretiminde, katılımın en önemli belirtisi *dikkat etme* ve dikkati öğrenme süresince sürdürebilmedir. Bunun yanısıra, öğrenmede dikkat ile katılımın sürekliliğini ve canlılığını belirleyen etmenlerden biri de güdülenmedir (Fidan, 1984, s. 124). *Güdülenme*, temel insan gereksinmelerinin yanısıra merak ve ilgi ile ilgilidir. Öğrenci, merak ettiği konuları dışarıdan zorlama olmadan kendi isteği ve çabasıyla öğrenmeye çalışır. İlgi, özendiricidir. Öğrenci, ilgi duyduğu konulara daha çok zaman ayırır, daha çok istekle yaklaşır ve daha yoğun bir katılım gösterir.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerindeki başarı ya da başarısızlıklarının kaynaklarına ilişkin düşünceleri, onların öğrenmeye etkin biçimde katılmaları için gerekli güdülenme ve istekliliklerini etkiler (Wittrock, 1990). Öğrenmeye karşı duyulan istek ve başarı güdüsü, öğrencinin geçmişte kendini başarılı ya da başarısız olarak algılamasından etkilenir (Yıldırım, 1982, s. 14). Öğrencinin başarı güdüsü, başarıya yaklaşma ya da başarısızlıktan kaçma davranışlarıyla açıklanabilir. Öğrenci "A" notu almak için çalışıyorsa bu başarıya odaklandığının bir işaretidir. Eğer öğrenci başarısızlık korkusu taşıyor ve dersten kalır notu almamak için çalışıyorsa, başarısızlığa odaklanmış demektir. Öğrencinin başarı güdüsü alt düzeydedir. Böyle bir öğrencinin başarmak için harcayacağı zaman, göstereceği katılım ve harcayacağı enerji, ancak zayıf not almayacak kadardır (Ülgen, 1994, s. 47).

Katılımı engelleyen önemli etmenlerden biri öğrencinin sürekli başarısızlık deneyimi geçirmesidir (Fidan, 1984, s. 125). Bu durum öğrencide kaygı yaratır. *Kaygı*, güçlü bir istek ya da dürtünün gerçekleşmeyecek gibi görüldüğü durumlarda ortaya çıkan tedirgin edici duygudur. Aşırı düzeyde bir kaygı, katılımı ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler (Morgan, 1991, s. 114). Weiner'in belirttiği gibi, kişi yeterli beceriye sahip olmadığına inanıyor ve bundan dolayı da başarısız olacağı önyargısını taşıyorsa, başarılı olmak için gerekli olan çabayı harcaması durumunda bile başarısız olacağına ilişkin inancını korur. Bu durumda, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadığına inanan kişi, önce başarı beklentisini, ardından da başarıya ulaşmak için harcaması gereken çaba ve çalışmasının düzeyini düşürür. Öğrencinin öğrenme sürecinin başında kendi becerilerine ilişkin olumsuz inanç ve önyargıları, süreç sonunda gerçekleştirmiş olduğu başarı düzeyi ile desteklenip kanıtlanmış olur (Köse, 1998).

Öğretme-öğrenme sürecine katılımı etkileyen öğrenci özelliklerinin bilinerek öğrencilerin sürece katılımlarını engelleyen olumsuz davranış ve özelliklerinin düzeltilmesi, onların öğrenme için daha yoğun bir katılım göstermelerini sağlar.

Öğretme-Öğrenme Ortamının Öğeleri ile İlgili Etmenler

Öğretme-öğrenme sürecine katılımı etkileyen bir başka etmen de, öğretme-öğrenme ortamının öğeleridir. Öğretme-öğrenme ortamının öğeleri, öğretmen, sınıfıçi iletişim, eğitim araçları ve öğretim yöntemlerinden oluşmaktadır.

Öğretme-öğrenme ortamı, öğretim etkinliklerinin olduğu, öğrencinin bilgiyle etkileşimde bulunduğu çevredir. Başka bir deyişle, öğretme-öğrenme ortamı, öğretme-öğrenme etkinliklerinde konunun özelliğine göre etkileşimde bulunulan personel, araç-gereç, tesis ve donanım gibi öğelerin oluşturduğu alandır (Hızal, 1991). Bu ortam, günümüzde geleneksel dersliğe oranla büyük bir nitelik değişimine uğramaktadır (Alkan, 1990).

Öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesi, uygun bir ortamın olmasını gerektirir. Öğretme-öğrenme ortamı, öğrenme olayının sistemli olarak gerçekleştirildiği ve öğrencilerin etkin olarak yer aldığı bir ortam olarak öğrencilerin tümüne dönük olmalıdır. Sınıftaki bütün öğrencilerin katılımları öğrenmede önemli rol oynamaktadır (Winter, 1993). Öğrenme, öğrenci ile onu saran çevrenin etkileşimi sonucu olduğundan, ortam, tüm bu öğelerin belli eğitim amaçları doğrultusunda ve bir sistem bütünlüğü içinde kullanıldığında etkili olur.

Öğretme-öğrenme ortamı, öğrencilere bilgiyi sunabilecek, yeteneklerini geliştirecek ve onların öğrenmeden hoşlanabilecekleri biçimde güçlendirilmelidir. Öğrenciye öğrenme isteği uyandırabilecek bir ortam yaratılmaz ise, öğrencinin gerçek yeteneklerini ortaya çıkarmak ve katılımını sağlamak güçleşir (Balcı, 1993, s. 12). Öğretmenlerin, öğrencinin düzeyine, gereksinmelerine, ilgi ve yetenek düzeylerine en uygun öğrenme yaşantılarını sağlayacak öğrenme ortamlarını seçmeleri gerekir (Alkan, 1992, s. 18). Öğretme-öğrenme ortamında öğrencileri cesaretlendirici bir çevre oluşturularak öğrencilerin daha etkin katılımları sağlanmalı, hata yapmalarına izin verilerek süreçte risk almaları desteklenmelidir. Öğrenci sınıfta edilgin değil, etkin olmalıdır (Cafoğlu, 1996, s. 147; Lezotte, 1992, ss. 57-64). Birey, amaçlarına uygun, gereksinmelerini karşılayan, kendisine başarıyı tattıran, onun için ürünleri anlamlı olan bir öğretme-öğrenme sürecine daha üst düzeyde katılabilir (Senemoğlu, 1997, s. 459).

Öğretme-öğrenme ortamında fiziksel ve psikolojik düzenlemeler, katılımın dolayısıyla öğrenmenin oluşması açısından önemli rol oynar. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin alanlar; sınıfın genişliği, ısı, ışık, ses, renkler, temizlik, estetik, araç-gereçler, oturma düzeni gibi boyutları kapsar (Başar, 1994, s. 13). Öğrencinin öteki öğrencilerle, öğretmen ve öğrenme kaynakları ile etkileşimi fiziksel değişkenlerden etkilenir.

Öğretme-öğrenme ortamı olarak sınıftaki öğrenci sayısının öğrenmeye etkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda (Rosenshire 1976; Dunkin ve Biddte 1974; Soar, 1973; Gulp, 1967), küçük gruplarla yapılan çalışmaların, bağımsız çalışabilme, öğrenme

sürecine katılabilme gibi olumlu öğrenci davranışlarını olanaklı kıldığı görülmüştür. Grupların küçük olmasının öğrenci katılımını artırdığı, konu içi tartışmalara ortam yarattığı, kalabalık ortamların ise öğrencinin eğitim etkinliklerine katılımını düşürdüğü belirlenmiştir (Akyıldız, 1994). Fakültelerde dersliklerin büyüklüğü öğrenci sayıları ile orantılı değildir ve çoğu dersliklerin fiziki nitelikleri öğrenmeyi güdüleyici olmaktan uzaktır (Tan, 1989). Kalabalık ortamlarda öğretim daha çok öğretmen merkezli ve öğrencileri kritik düşünmeye götürücü etkinlik düzeyi düşüktür (Cain, 1992). Küçük gruplarda öğrenci ve öğretmenin birbirini tanması kolay, öğrenci katılımı ve öğretmenin öğrencilerine yardımı çok ve aralarındaki etkileşim güçlüdür (Başar, 1994, s. 24). Sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfiçi iletişim örüntüleri, yerleşim biçimi, uygulanan öğretim yöntemi gibi düzenlemeler üzerinde de belirleyici rol oynar (Akyıldız, 1994).

Sınıftaki yerleşim düzeni de öğrencinin derse katılımına dönük sınıfiçi etkileşimini, dolayısıyla öğrenmesini etkilemektedir. Öğretmenin, öğretim sırasında öğrencinin içeriği anladığına ilişkin tepkisini görmesi gerekir. Bu nedenle, iyi bir öğretim ancak yüzyüze ilişkinin olduğu sınıf ortamında oluşur. Çift yönlü yüzyüze ilişkinin olduğu bir sınıf ortamı, öğrenci açısından olduğu kadar öğretmen açısından da önemlidir. Öğretmen böyle bir ortamda öğrencilerin tepkilerine bakarak yalnız ne ölçüde öğrettiğini değil, aynı zamanda nasıl öğretmesi gerektiğini de belirleyebilir (Özyürek, 1983, s. 14). Sınıfiçi yerleşim düzeni, öğrenmeye yardım edici, konu ve yöntemine uygun, öğrenci katılımını artırıcı olmalıdır (Başar, 1994, s. 36). Öğretme-öğrenme ortamının fiziksel koşulları ve oturma düzeni öğrenciyi güdüleyici, sınıftaki demokratik iklim öğrenciyi öğretim etkinliğine katılmaya cesaretlendirici ve özendirici olmalıdır (Tandoğan, 1997). Etkili öğretmenler, öğrencilerin düşünme, tartışma, soru sorma ve araştırmada kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam yaratarak, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadırlar (Gordon, 1993, s. 54).

Yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi, öğretme-öğrenme ortamının öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen önemli yönleri vardır. Bunlar, öğretme-öğrenme ortamının öğeleri olarak adlandırılabilir. Bunların başlıcaları, *öğretmen, sınıfiçi iletişim ve eğitim araçları ve öğretim yöntemleridir*.

Öğretmen. - Öğretmen davranışları üzerine yapılan araştırmalar (Sönmez, 1987; Akkoyunlu, 1986; Kısakürek, 1985; Tezcan, 1981; Ertürk, 1970), öğretmen davranışlarının ne derece önemli olduğunu ortaya koymanın yanısıra, öğrenci başarısını oldukça yüksek düzeyde etkilediğini göstermektedir (Gömleksiz, 1990). Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler eğitilen bireylere öğrenmeyi kolaylaştırıcı olanaklar sunmakla birlikte, öğretmen ögesi, eğitim etkinliklerinde yeri doldurulamayan birincil öge olma özelliğini her zaman sürdürülmüştür (Sözer, 1996).

Öğrenmeyi etkili bir biçimde düzenleme, sürdürme ve yönetme, öğrencileri birbirlerinden öğrenme ve benzeri etkinliklerde bulunmaya yöneltme ve bunda başarılı olma, öğretmenin sınıf içindeki başarısını ortaya koyan etmenlerdir (Dilek, 1993). Başarılı bir öğrenmeyi gerçekleştirmede öğretmenin sınıf yönetimi önemli bir etkidir. Bir bilginin en iyi biçimde öğrenilmesi, sınıfta öğrenme süreçlerinin en iyi biçimde planlanmasına bağlıdır (Büyükkaragöz ve Sarı, 1997). Bichler ve Snowman'ın belirttiklerine göre, bir sınıfın iyi yönetilip yönetilmediğinin dört göstergesi vardır: Öğrenciler, kendilerinden bekleneni biliyorlardır ve bekleneni yaptıklarında başarı duygusu yaşarlar. Öğrenciler, öğretmenlerin yönlendirdiği öğretim etkinlikleriyle meşguldürler, boşa geçen zaman çok azdır ve rahat bir sınıf ortamı ile işe dönük bir ortam vardır (Bacanlı, 1997, s. 180).

Öğretmenin öğrencilerin gereksinmelerine karşı duyarlı olması, sınıfta olumlu duygusal bir ortam yaratabilmesi, öğretimi etkili bir biçimde sürdürebilmesi, sınıf yönetimini etkili bir biçimde sağlayabilmesi, katılımın ve öğrenmenin sağlanması bakımından kritik gerekliliklerdir (Jones ve Jones, 1990, s. 17). Öğretimi etkili kılacak bir öğretmenin, liderlik yeteneğine sahip (Başar, 1984, s. 12), bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolu gösterici, gerekli öğreticilik davranışlarını kazanmış, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sürece bütün öğrencilerin etkin katılımını sağlayan yeterlikte olması gerekir (Pehlivan, 1995).

Öğretmenlerin öğrenci katılımını destekleyecek tutum ve davranışları göstermeleri, öğrencilerin katılım eğilimlerinin öne çıkmasına yardımcı olur. Öğrencilerin sakin, sessiz, sunulan durumlara tepki göstermemesini isteyen, derslerde

yazdırdıklarının dışındaki bilgileri kabul etmeyen öğretmenlerin bu tür uygulamaları katılımı engeller (Bayrak, 1996). Öğretmenlerden beklenen davranışlar, her şeyden önce öğrenciyi iyi tanınması, katılımı sağlanması, ipucu vermesi, yöntem ve teknikleri etkili kullanması, pekiştirme vermesi, dönüt-düzeltilmeyi sağlanması ve araç-gereçlerden yeterince yararlanabilmesi gibi etkinliklerdir (Şahin, 1998). Sınıflarda öğrenciler yeterince konuşmamaktadırlar. Bundan dolayı, öğretmenler öğretime daha dolaylı olarak katılmalı, daha az konuşmalı, daha çok soru sormalı, daha sık öğrenci görüşlerini ele almalı ve öğrenci görüşlerini kullanarak öğretimi yapılandırmalıdır (Brophy, 1988). Öğretmenin öğrenciye verdiği değer öğrencinin öğretme-öğrenme etkinliklerine daha etkin katılımına ya da tam tersine öğrenmekten vazgeçmesine neden olmaktadır (Pehlivan, 1995).

Üniversitelerde öğreticilik görevini öğretim elemanları yürütmektedirler. Bu kurumlarda öğretim elemanları ile öğrencilerin etkileşimlerinin yeterli düzeyde olmadığı gözlenmektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler öğretim elemanları ile iletişim kuramadıklarından, akademik yardım ve destek göremediklerinden şikayetçidirler (Oğuzkan, 1987, s. 24). Çift yönlü bu iletişimsizlikte öğretim elemanları öğrencilerini sınıfiçi etkinliklere katılmadıkları konusunda eleştirirlerken; öğrencilerin pek çoğu da öğretim elemanlarını otoriter davrandıkları, dersleri öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yürütmedikleri gibi eleştirilerde bulunmaktadır (Can, 1992). Oysa, öğreticilik görevini üstlenmiş bir kişi, sınıf ortamında zenginliğin verimliliği artırdığını bilmeli ve desteklemelidir. Çağdaş bir öğretici, öğrencileri kendi görüşleri doğrultusunda yönlendirmeden, onları oldukları gibi kabul etmeli ve öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılım yoluyla öğrenmelerine ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır. Öğretici, öğrenciye sınıfta öğrenme ve başarıma fırsatı vermelidir. Öğrenci sınıf öğretimine etkin olarak katılmalı ve ödev, sınav vb. ile başarısını gösterebilmelidir (Balcı, 1993, s. 60).

Sınıfiçi İletişim. - Sınıf, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış eğitim ortamıdır. Bloom, okulda öğrenme konusunda sınıftaki öğrenme ortamının önemli olduğunu vurgulayarak sınıf içinde öğrencilerin

öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri ile öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinin sınıf ortamının niteliğini belirttiğini ifade etmektedir (Bloom, 1979, ss. 108-109). Eğitim ortamını öğrenmeye elverişli yapan, sınıfın içinde oluşan insanlararası iletişim, etkileşim ve ilişkiler bütünüdür (Başaran, 1996, s. 247). Öğretme-öğrenme etkinliklerinin sınıf ortamında gerçekleştiği düşünüldüğünde, öğretim elemanı ve öğrencilerin sınıfıçi davranışlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme, iletişim işlemleri sonucu bireyde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşması anlamına gelmektedir (Ergin, 1991). Öğrencilerin bilgi düzeylerinde, tutumlarında ve davranışlarında amaçlanan yönde değişme oluşturmanın ön koşulu ise, öğretmen ile öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesidir. Bir öğretmenin etkililik derecesi, gerçek anlamda o öğretmenin öğrencileri ile iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliği ile ölçülür (Özdil, 1979, s. 1). İletişim, kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişini dile getiren bir terimdir (Cüceloğlu, 1980, s. 10). Öğretmenin öğrencilere herhangi bir konuda birşey öğretebilmesi, kendisiyle öğrencileri arasında o konuda bir iletişimin kurulmasına bağlıdır (Çilenti, 1988, s. 43). Etkili bir öğretim için öğretmenin sınıf ortamında çeşitli iletişim biçimlerine açık olması gerekir. Sınıfta, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci etkileşimi yanında öğrenci-öğrenci etkileşimine de ortam hazırlanmalıdır (Küçükahmet, 1995, s. 36). İletişim kişiye değil, kişiyle yapılan bir etkinliktir (Baltaş, 1997, s. 217). Bu nedenle, öğretim-öğrenme sürecinde etkililiğin sağlanması için öğrencinin sürece katılımı sağlanmalıdır. Öğretim-öğrenme sürecinde öğreticinin konuyu etkili bir biçimde öğretebilmesi için iletişim sürecini çok iyi bilmesi ve öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması gerekir (Demirel, 1993, s. 26). Öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim biçimi için gerekli ilk koşul, iletişimin çift yönlü olmasıdır. Bu koşul öğretim-öğrenme süreçleri için yaşamsal önem taşır (Deryakulu, 1992, s. 11).

İletişimin temel ögesi dildir. İletişim ve düşünme süreci için belirlenmiş kurallara göre kullanılan simgeler takımı olarak tanımlanan dilin (Morgan, 1991, s. 107) öğretme için etkili kullanılması gerekir. Öğretmen öğrencinin kaygısını azaltan, derse katılımını güçlendiren ve güdüleyen bir iletişim biçimi benimsemelidir. İletişimde

anlamları paylaşmayı kolaylaştıran dil kadar önemli bir başka öge, ses tonu ve beden dilidir. Bu nedenle, öğretmen açık ve anlaşılır biçimde konuşmalı ve bedensel tepkilerinin konunun niteliğine ve vermek istediği mesaja uygunluğuna dikkat etmelidir.

Sınıf ortamı, işbirliği, katılım, değer verme, verimlilik, uyum, sevecenlik, anlayış, espri, özsaygı, esneklik ve dikkat topluşımının sağlandığı nitelikli bir ortam olmalıdır. Öğrenme bir etkileşim süreci olduğundan öğrenci bu etkileşim sürecine etkin olarak katılmalı, duygu ve düşüncelerini açıklama fırsatı bulmalıdır. Sınıfta empatik bir iletişim süreci oluşturulmalı, sorumluluk alabilen, tartışan, paylaşan öğrenci tipi temel alınmalıdır. Sayılan bu özellikleri gerçekleştirmesi beklenen çağdaş eğitim anlayışında dört temel tema belirginleşmektedir. Bunlar, bilgi, öğretmen, öğrenci ve öğrenmedir. Öğretimde bilgi alıp verme yerine düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Düşünen, eleştiren, yaratan ve bilgiye ulaşma yollarını bilen bireylerin yetişmesi için, öğrenci sadece edilgin alıcı ya da etkin katılımcı değil, bilgiyi oluşturan etkin katılımcı rolündedir. Yirmibirinci yüzyıl için öngörülen *düşünen sınıfları* oluşturabilmek için, problem çözebilen, objektif karar verebilen, araştırmacı, etkili iletişim kurabilen, yaratıcı, katılımcı ve öğrenmeyi öğrenmiş bireylere gereksinme vardır (Aksu, 1996).

Okullarda edilginlik başarı, yaratıcılık başarısızlık olarak nitelendirilmektedir. Her zaman, her şeyin tek ve doğru bir yanıtının olduğu kabul edilmekte, pek çok öğrenci tek ve doğru yanıtın baskısı altında ve yanlış yapma korkusu içinde öğretmenin düşüncelerine katılmadığı zaman bile bunu belirtmeye gerek duymamaktadır. Böyle bir toplulukta öğretmen etkin, çok konuşur ve çok konu işler durumda iken, öğrenci edilgin ve sessiz, öğrenme azdır. Öğretmen merkezli bir sınıfta öğrenci etkinliği ve öğrenci girişimi engellenir. Yüksek düzeyli zihinsel işlevleri işletilemediğinden öğrenme ezberleme düzeyini aşamaz. Öğretmenin anlattığı konuları ezberleyen öğrenciye başarılı ve sorumlu öğrenci gözüyle bakıldığı, öğrenciden gelen orijinal ve yaratıcı tepkiler gariplik ya da sorumsuzluk olarak nitelendiği süreçte istendik öğrenmeler gerçekleşmez (Kılıççı, 1992, s. 11). Türkiye’de yapılan kimi

araştırma sonuçlarında (Köymen, 1989, 1992; Tezcan, 1981, 1992; Ertürk, 1971) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin otoriter bir ortamda gerçekleştiği, öğrenci yerine öğretmenin merkeze alındığı ve bu nedenle de öğretmen-öğrenci ilişkilerinin istenilen düzeyde kurulamadığı, bunun yanında öğrencilerin öğrenmeye karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ve çalışma güdülerinin düşük, kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Demirel ve Oktar, 1996).

Otoriter bir ortam sınıf etkileşimini en düşük düzeyde tutmaktadır. Böyle bir ortam da kaygıya neden olmaktadır (Fidan ve Erden, 1997, s. 76). Sınıfiçi etkileşimin olmadığı, resmi, tamamen öğretmenin egemen olduğu, katı ve büyük ölçüde konferans niteliği taşıyan geleneksel sınıf ortamında öğrencinin etkinliklere katılımı olanaklı olmamaktadır. Öğrencinin derse katılımı esnek, demokratik, çok resmi olmayan ve yerine göre içten bir topluluk niteliği taşıyan bir sınıf ortamında sağlanabilir (Dilek, 1993). Gerginliğin olmadığı, rahat sınıf ortamı, katılımın oluşmasında önemli rol oynar (Willis, 1993).

Demokratik sınıf ortamının varlığı öğrencilerin öğretme-öğrenme etkinliklerine katılımını ve sınıftaki başarıyı etkileyen önemli bir etkidir. Demokratik eğitimde özgür düşünceli insanların yetiştirilmesi temel amaçtır. Öğrenci sürekli etkindir. Öğretmen bir kılavuz rolünde, öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yöneltme işlevine sahiptir (Büyükkaragöz, 1990, ss. 141-142). Öğretmenin sınıfta yerleştireceği demokrasinin temelini karşılıklı saygı ve sevgi oluşturur. Her öğrencinin kendi gelişim çizgisini izleyeceği gerçeği kabul edilmelidir. Öğretmen her öğrencinin kendisini özgürce ortaya koyabilmesinin koşullarını hazırlamalıdır. Her öğrenci sınıfiçi etkinliklere katılmalıdır. Bu durum, öğrencinin başarısını artıracak gibi kişilik gelişimini de etkileyecektir (Açıkgöz, 1986). Ayrıca, olumlu ilişkiler öğrenciyi öğretmenin yaptıklarına katılmaya güdüler. Bunu sağlamak için de öğretmenin sınıfta, açıklık, dürüstlük gibi tutumları göstermesi gerekir (Chaing, 1991). Sınıfta öğrencilere sürece etkin katılım şansının verilmesi, aynı zamanda istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesini sağlar. Etkin öğrenci, farklı uyarıcılarla ilgilenemeyeceğinden derste sıkılmayacak ve dikkatini konu üzerinde yoğunlaştıracaktır. Öğrencilerin bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş

özelliklerinin belirlenip eksiklerin giderilmesi, sınıfıçi olumlu etkileşimin sağlanmasını kolaylaştırıp öğrencilerin başarıyı tatmalarını ve özgüvenlerinin artmasını ve süreçteki etkinliklerini sağlar.

Eğitim Araçları ve Öğretim Yöntemleri. - *Eğitim araçları*, öğretme-öğrenme ortamında düşünce, olay ya da varlıkları açıklamak üzere kullanılan öğelerdir (Hesapçioğlu, 1994, s. 287). Öğretme-öğrenme ortamında amaçlanan öğrenmelerin kazandırılmasının öncelikli koşullarından biri, bu ortamda, eğitim araçlarının işe koşularak öğrencinin doğrudan yaşantı geçirmesini ve etkileşimde bulunmasını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde bilginin sunulmasını sağlayan kanallara, yani sembolleri ileten eğitim araçlarına gereksinme vardır. Öğretme-öğrenme sürecinde eğitim ortamlarından uygun biçimde yararlanıldığında öğrenme kolaylaşıp etkinleşmekte ve zenginleşmektedir (Alkan, 1984, s. 100).

Eğitim araçları, öğrenmeyi kolaylaştırır ve etkin, somut ve aşamalı öğrenmeyi sağlar (Rıza, 1991, ss. 32). Tüm bunların yanısıra, sınıf ortamında uygun eğitim araçlarından yararlanmanın dikkat topladığını, öğrenmenin kalıcılığını sağlama ve öğrenci katılımını artırma gibi olumlu etkileri vardır (Sönmez, 1987, s. 103).

Amaçlanan davranışları kazandırmak ve daha nitelikli öğrenmenin oluşmasını sağlamak amacıyla kullanılan ve öğretme-öğrenme yardımcıları olan eğitim araçlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulması, öğrencilerin farklı bilişsel ve devimsel becerilerini daha yoğun olarak kullanmalarını, dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinde daha etkin katılımcılar olarak yer almalarını sağlar. Öğrenme sırasında öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanır ve sürece katılırsa, öğrenmesi o ölçüde artar.

Sınıf ortamında eğitim araçlarının yalnızca öğretmen tarafından kullanılması yeterli değildir. Öğrenci katılımı yeterince sağlanamadıkça yüzeysel bir öğrenmenin ötesine geçilemez. Öğrenci konu ile ilgili öğelerle etkin olarak etkileştiğinde öğrenme gerçekleşir. Bu nedenle, öğrenci gerektiğinde eğitim araçlarının kullanıcısı olarak da öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır. Özellikle öğrencide birtakım

beceriler geliştirilmek isteniyorsa, o beceriye temel olan aracın öğrenci tarafından da etkin olarak kullanılma zorunluluğu vardır (Ergin, 1995, ss. 102-103).

Eğitim araçlarının öğretimin yapıldığı ortamlarda bulunması yeterli değildir. Önemli olan, bu araçları etkili ve verimli kullanmaktır (Hızal, 1991). Kullanılan araçlarda bulunması gereken en önemli nitelik kullanılış amacına uygunluğudur. Kullanılan eğitim araçlarının uygun araçlar olması, amaçlanan öğrenmenin gerçekleşmesine ve bu etkiyi öğrencilerin tümünde göstermesine bağlıdır (Çilenti, 1988, ss. 59-90). Ancak, eğitim araçlarındaki hızlı gelişmelere karşın bu araçların eğitim kurumlarınca edinilip kullanılmasındaki yetersizlikler, bu kurumlarda öğretimin büyük ölçüde sözel ağırlıklı olarak yapılmasına yol açmaktadır (Hızal, 1991).

Öğretme-öğrenme ortamlarında eğitim araçlarının işe koşulmasının yanısıra kullanılan öğretim yöntemleri de sürece katılımı etkilemektedir. *Yöntem*, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşabilmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli bir yoldur (Demirel, 1997, s. 136). Başka bir deyişle yöntem, öğrenme yaşantılarının desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında seçilen ve izlenen yoldur. Öğretim yöntemleri, öğrencinin öğrenmesine etkide bulunan tüm değişkenlerin denetlenmesini, öğrenciye kazandırılacak davranışın türüne göre yeniden yapılanmasını içerir (Başar, 1997, s. 21).

Öğretim yöntemleri gelişme açısından farkları belirlemek amacı ile geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki grupta incelenmektedir: Geleneksel yöntemlerde süreç öğretmenin merkezde olduğu görüşüne göre biçimlendirilmiştir. Öğretmen etkin, öğrenci edilgin alıcı durumundadır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde zamanın tamamına yakını öğretmen kullanmaktadır. Bu tür bir süreçte grup öğretimi yapıldığından, öğrenenin bireysel farklılıkları, yetenekleri, ilgileri, beklentileri, öğrenme hızları yeterince dikkate alınmamaktadır (Alkan, 1977, s. 143). Özellikle büyük gruplarda bireyselliğe önem vermeyen düz anlatım yöntemi, katılımı ve öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle öğretme, araştırma ve grup etkileşiminde yoğunlaştırılmalıdır (Willis, 1993). Çağdaş yöntemlerde ise, öğretmen

öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye kılavuzluk etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını ve katkısını sağlama ile yükümlüdür. Dolayısıyla öğretmenin kullanacağı yöntemler bu etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Çağdaş yöntemlerde öğrenci, öğrenme sürecine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise öğrenciye kılavuzluk etme, öğrenme sürecine katılımını sağlama için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemek rolünü üstlenmektedir (Çilenti, 1988, s. 53; Fidan, 1986, s. 168).

Yükseköğretimde izlenen öğretim yöntemleri ortaöğretimde kullanılan yöntemlerden çok farklı değildir. Üniversitede öğrenci genelde belirli kitaplardaki bilgileri ya da öğretim elemanının notlarını tekrar edebildiği ölçüde başarılı kabul edilmektedir. Bu tutumla öğrenciye bir mesleğin bilgileri kazandırılmakta, ancak onun kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme yeterlikleri geliştirilip ölçülmediği gibi öğrenci başarısını değerlendirmede sınıf etkinliklerine katılım, ödev ve projeler hazırlama gibi etkinlikler göz önüne alınmamaktadır (Ataunal, 1996). Öğretim elemanlarının, alan bilgi ve becerisi yanında biçim verdikleri varlığı da çok iyi tanımaları, biçimlendirme yöntemlerini bilip uygulamaları ve öğrencinin niteliğini doğru ölçümlerle değerlendirmeleri gerekirken, eğitim bilimlerine ilişkin gerekli bilgi ve deneyimleri edinmelerine Türkiye’de pek gereksinme duyulmamaktadır. Yükseköğretimde öğrenci katılımı ve araştırmayı dışarıda bırakan geleneksel ezbercilik yöntemi ağırlığını sürdürmektedir (Ataunal, 1996). İyi yetişmemiş, mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmayan öğretici, öğrencilerde soru sorma, araştırma yapma, özgür düşünme, girişimcilik, yaratıcılık gibi eğilim ve davranışları hoş görmezler, hatta cezalandırırlar (Akyüz, 1996).

Bilgi toplumunun örgütlerinde çalışacak işgörenleri yetiştirmek kolay değildir ve klasik okul örgütü tüm bu gelişmelere yanıt vermekten uzaktır. Bilgi insanının yetiştirilmesi, bireysel sorumluluğun ve etkin katılımın ön planda olduğu eğitim ortamlarını, belirli bir yerle sınırlandırılmayan sürekli eğitim anlayışını, *öğretme* yerine *öğrenmenin* merkezde olduğu öğretim yönetimini gerektirir (Fındıkçı, 1996). Öğretimi etkili kılabilmek için de öğretmenlerin çok zengin bir yöntem bilgisine sahip

olmaları ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılımlarını sağlamak için farklı öğretim yöntemlerini kullanmaları gerekir (Demirel, 1997, s. 139).

Öğrenmenin, öğrencinin öğrenme çevresiyle etkin çabası sonucu oluştuğu ve öğrenciye ne sunulduğundan çok onun yaptıklarının önemli olduğu görüşü, yöntemlerin kullanılış biçimini de değiştirmiştir. Öğretme işinde kullanılacak yöntemin, öğrencinin dikkatini sürekli tutma, hatırlamasını sağlama, ipuçlarını kolayca yakalamasını ve öğrenme işine doğrudan katılmasını sağlama gibi işlevleri olmalıdır (Fidan, 1984, s.168). Öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan yöntemler, onların, dünyanın hızla değişen koşullarına uyma becerilerini artırmaktadır (Benjamin, 1991). Öğretim yöntemlerinin seçiminde öğrencilerin gelişim düzeyleri ve önkoşul öğrenmeleri dikkate alınmalı ve öğrencilerin etkin katılımına olanak verecek uygun yöntemler seçilmelidir (Doğan, 1997, s. 287).

Öğretim Hizmetinin Öğeleri ile İlgili Etmenler

Öğretim hizmeti, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretme durumu-öğrenci etkileşiminin yönetimidir. Öğretim hizmeti, bu süreçte neleri, niçin ve nasıl yapacakları konusunda öğrencileri bilgilendirme, öğrenmeleri amaçlanan davranışları denemeye ve onları öğretme-öğrenme sürecine katılmaya özendirme, istedik davranışlarını pekiştirme ve amaçlanana yakın olmayan davranışlarını düzeltmeye dönük önlemleri içerir. Öğretim hizmeti, öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlerin tam olarak istenen sıra ve düzeyde gerçekleştirilmesi ve bu etkileşimlerin amaçlanan davranış değişikliği gerçekleşinceye kadar sürdürülmesidir (Özçelik, 1992, s. 117).

Öğretim hizmeti, dört temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar, *ipuçları, katılım, pekiştirme ve dönüt ve düzeltme*dir. Katılım, öğelerden biri olmasına rağmen, öteki öğeler tarafından etkilenen bir özellik taşır. Başka bir deyişle, katılım davranışlarının gösterilmesinde öğretim hizmetinin öteki öğelerinin önemli sayılacak etkileri vardır. Öğretim hizmetinin öğeleri etkili biçimde sunulduğunda, öğrenciler öğrenmeye ayrılan zamanın büyük bölümünü öğrenme çabası, yani etkin katılım ile geçirmektedirler. Bu durum, öğrenmeye ayrılan dersçi zamanın etkili kullanılması ve bu zamandan üst

düzeyde yararlanılması anlamına gelir (Özçelik, 1992, ss. 124-125).

Katılımın sağlanması için öğretme etkinliklerinin öğrenci özelliklerine uygun, onun ilgi ve dikkatini çeken, sahip olduğu ön öğrenmeler ile yeni öğrenecekleri arasında ilişki kurmasını sağlayan, davranış sonuçlarına ilişkin açıklayıcı bilgi veren, doğru davranışını pekiştirip yanlış davranışlarını düzeltmeyi sağlayıcı nitelikte olması gerekir.

İpuçları. - *İpuçları*, öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğreneceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan mesajların tümü olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1994, s. 42). İpuçları, istenilen davranışı ortaya çıkarmak amacıyla öğrenciyi isteklendirici ve ona kimi şeyleri hatırlatıcı ön uyarılardır. İpuçları, bir olaya dikkati çekme, belli bir konuda öğrenciyi düşündürmedir (Selçuk, 1996, s. 124). Kısaca belirtilirse, ipuçları öğrencilerin harekete geçirilmesine ve istenilen davranışın yapılmasına yardımcı olan davranışlardır (Demirel, 1997, s. 138).

Temel işlevi öğretme-öğrenme sürecinde neleri, niçin ve nasıl yapacağını öğrenciye iletme olan ipuçlarının sabit bir biçimi yoktur. İpuçları, sözlü ya da yazılı ipucu, resim, şema, jest, mimik ya da bunlardan birkaçını birden içeren kompozisyonlar biçiminde olabilir (Özçelik, 1992, s. 119). Öğretmenin derste örnek vermesi, soru olarak öğrenciyi düşündürmesi, renk kullanması, ses tonunu belirli noktalarda farklılaştırması, ipucu amacıyla yapılan etkinliklerden kimileridir (Fidan, 1984, s. 118).

Öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanmasında, onun bu süreçte neleri ve nasıl yapacağını gösteren ipuçlarının önemli rolü vardır. İpuçları öğrenciye bilgi verir, dikkatinin bir etkinliğe yönelmesini sağlar. Ayrıca, öğrencinin bildiklerini hatırlamasına, değişik öğeler arasında ilişki kurmasına yardım eder. Davranışlar dizisinin her adımında öğrencilerin dikkatini çekerek kritik durumları algılamalarını sağlamak ve bu yolla öğrenmelerini sağlamak ancak ipuçlarının kullanılmasıyla olanaklıdır (Ülgen, 1994, s. 104).

Öğretme-öğrenme sürecini etkili kılmada ve katılımı artırmada önemli rolü olan ipuçlarının kullanım biçimi de oldukça önemlidir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci katılımının sağlanması için, kullanılacak ipuçlarının öğrenciyi güdüleyici, öğrenme çabasını sürdürmesine ve başarılı olmasına yardım edici nitelikte, öğrencinin hazıroluşluk düzeyine uygun, anlamlı ve güçlü olması gerekir (Senemoğlu, 1997, s. 459). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımları ancak sunulan ipuçlarının onlar için anlamlı ve çekici olmasıyla olanaklıdır (Bloom, 1979, s. 121).

Kullanılan ipuçları planlı olmalı, öğrenci aldığı mesajın konuyla ilgisini kurabilmelidir. Öğrenci katılımının sağlanabilmesi ipuçlarının onlar için anlaşılır olmasına, öğrencilerin ilişki kurma, genelleme, ayrıştırma ve transfer yapmasına olanak vermesiyle mümkündür. Öğretme-öğrenme ortamında, öğretmenin kullandığı sözel ya da sözel olmayan -jest ve mimik gibi- ipuçları her zaman amaçlı olmak zorundadır. Öğretmen, öğretim etkinliği sırasında vereceği ipuçları ile öğrencilerin katılımlarını ve davranışsal amaçları kazanmalarını sağlamalıdır (Tandoğan, 1997).

Katılımın sağlanabilmesi için ipuçlarının her öğrenci için uygun ve yeterli olma derecesinin saptanması ve gruptaki her öğrencinin gereksinmesine göre uyarlanması için gerekli bilgilerin toplanması gerekmektedir (Bloom, 1979, s. 122). İpuçlarının öğrencilerin yapmaları gerekenleri tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayıcı olması can alıcı bir öneme sahiptir. Bunun için, hangi öğrencilerin ne tür ipuçlarını daha kolay anlayacakları, hangi öğrenciler için kullanılacak ipuçlarının hangi somutluk derecesinde olması gerektiği, öğrencilerin dikkatini ipuçlarına çekmek amacıyla ne tür etkinlikler yapılacağı gibi konular dikkatle incelenmeli ve inceleme sonuçları uygulamaya sokulmalıdır. Böylece öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılımları önemli ölçüde artırılabilir.

Pekiştirme. - *Pekiştirme*, kazanılması istenen davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işlemidir. Pekiştirme, öğrenciyi öğrenme çabası göstermeye özendirme, onun dikkatini ipucu ve açıklamalara yöneltme, onun kendisi için hazırlanmış olan öğretme durumunun öğeleriyle öngörülen biçimde etkileşime girmesini ve bunu davranış oluşuncaya kadar sürdürmesini sağlama amacına dönüktür. (Özçelik, 1992, s. 120).

Pekiştirme, *pekiştireç* adı verilen uyarıcılar aracılığıyla gerçekleştirilir. Pekiştireçler olumlu ve olumsuz pekiştireçler olmak üzere iki gruba ayrılırlar. Bir davranıştan sonra verilen bir uyarıcı o davranışın ileride tekrarlanma sıklığını artırıyorsa, bu tür pekiştirece olumlu pekiştireç denir. Eğer bir davranış sonunda bir uyarıcı ortadan kalkıyor ve ortadan kalkan bu uyarıcı davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığını artırıyorsa, buna da olumsuz pekiştireç adı verilir (Sönmez, 1994, s. 100).

Pekiştirmenin katılımı ve dolayısıyla öğrenme düzeyini artırabilmesi için, kullanılan pekiştireçlerin öğrencinin gelişim özelliklerine, ön öğrenmelerine ve duyuşsal özelliklerine uygun olması, öğrenci için anlamlı olması ve geciktirilmeden zamanında verilmesi gerekir (Senemoğlu, 1997, ss. 459-460).

Öğrencinin pekiştirilerek öğrenmeye güdülenmesi, onun etkin katılımını sağlar ve öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırır (Şahin, 1998). Bunun yanı sıra, değişik ödüllerden ve ödül etkisine sahip uyarıcılardan yararlanma ve etkin katılımı güçleştirici durumu ortadan kaldırma, her öğrencinin tüm yeni davranışları öğreninceye kadar katılımını sürdürmesini sağlar (Özçelik, 1992, ss. 178-183). Katılım miktarı, öğrencilerin yeterince pekiştirilmeleri ve sunulan ipuçlarının onlar için anlamlı olması durumunda en yüksek düzeye çıkarılabilir (Bloom, 1979, s. 121).

Dönüt ve Düzeltme. - *Dönüt*, yaptığı bir davranışın sonucuyla ilgili olarak kişiye bilgi sağlama sürecidir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler dönüt aracılığıyla, istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı ya da bu davranışların ne düzeyde kazanıldığıyla ilgili olarak bilgilendirilirler. Bu bildirim dayalı olarak öğrencilerin eksik ve yanlışları belirlenir. Eksikleri tamamlama ve yanlışları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılmaktadır (Reece ve Walker, 1994, s. 32).

Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğelerden biridir. Çünkü sınıf ortamında öğretmenin her öğrenci ile etkileşim düzeyi eşit olamaz. Ayrıca, ipuçları, katılım ve pekiştirme ne kadar etkili bir biçimde sağlanırsa sağlansın, bunlar öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanacağı ve öğrenmeyi sağlayacağından öğrencilerin öğrenme düzeyi farklılaşır (Senemoğlu,

1997, s. 460). Öğrencilere dönüt ve düzeltme verilmesi, bu farklılıkların ortaya konması ve gerekli düzenlemelere ilişkin yapılacakların belirlenmesi bakımından önemlidir. Dönüt ve düzeltme işlemi hem pekiştireç ve hem de ipucu niteliği taşır. Bu nedenle öğrenciye verilecek dönüt onun derse katılımını etkiler (Ülgen, 1994, s. 140). Öğrenci, öğrenmedeki ilerlemesini bildiğinde güdülenmesi artar ve dönütler aracılığı ile olumlu ipuçları aldıkça öğrenmeye daha yoğun bir katılım gösterir (Doğan, 1997, s. 285). Her dersin sonunda öğretmenin öğrencilere neleri öğrendikleri, neleri hatırlayabildikleri ve bilgilerin kullanılabilirliğini yazılı ya da herkesin katılımının sağlandığı tartışmalarla denetlenmesi öğrenmenin sağlanmasının önemli yollarından biridir (Palmer, 1993, s. 96). Öğrencinin öğretmenden ve öğretmenin de öğrenciden dönüt alması ve bu yolla iletişimin ne ölçüde sağlandığının denetlenmesi öğretimin niteliğini de olumlu yönde etkiler (Brinko, 1994).

SORUN

Eğitim sisteminde yükseköğretim basamağı ayrı bir öneme sahiptir. Yükseköğretim ve onun bir boyutu olan üniversiteler, bilim ve eğitim kurumları olarak hem bilgi üreten ve yayan ve hem de gereksinme duyulan nitelikli insangücünü belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştiren kurumlardır. Üniversiteler, üretimleri ile sosyal, ekonomik ve siyasal yaşama yön vermektedirler. Varolan bilgi düzeyinin ötesine geçmede ve yüksek nitelikli insangücü yetiştirmede en büyük görev ve sorumluluk üniversitelere düşmektedir. Yükseköğretim kurumlarının bu işlevlerini yerine getirmesi niceliksel sorunların giderilmesi yanında niteliği geliştirmeye dönük çabaların varlığıyla olanaklıdır. Yükseköğretim basamağında istenen niteliği sağlamanın bir boyutu da bu basamaktaki kurumlarda eğitim etkinliklerinin başarıya ulaştırılmasıdır.

Eğitim, en genel anlamıyla, bireylerde kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış oluşturma ya da davranış değiştirme sürecidir. Başka bir deyişle eğitim, geçerli ya da istendik öğrenmeleri oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 1997, s. 93). Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında oluşan değişme ise *öğrenmedir*. Eğitim

etkinliklerinin başarıya ulaşması, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum düzeyindeki istedik davranışları kazanmalarıyla, yani öğrenmenin gerçekleşmesiyle olanaklıdır. Bu da eğitim kurumlarında özellikle öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak işletilmesine bağlıdır.

Eğitim kurumlarındaki öğretme-öğrenme sürecinde özellikle öğrencilerin öğrenme etkinlikleri özel bir önem taşımaktadır (Özer, 1993, s. 1). Çünkü, öğrenme alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve bunlara dayalı olarak geliştirilen kuramlar, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır (Fidan, 1986, s. 122). Öğrenmenin oluşmasında fiziksel ortamın nitelikli olması ve öğretmenin öğretime yönelik çabaları tek başına yeterli olmamaktadır. Hiç kimse bir başkası için öğrenmeyi gerçekleştiremez. Bu nedenle öğrenmenin başlangıcından sonuna kadar, öğrenen öğrenmesinden sorumluluk taşımak ve öğrenme sürecine etkin olarak katılmak zorundadır (Yılmaz, 1995). Öğrencinin öğrenme sürecine katılım derecesi, öğretim hizmetinin niteliğinin en iyi göstergesidir. Genel olarak bireylerin başarılarında gözlenen değişkenliğin yüzde yirmi kadarı, onların sınıftaki öğrenme sürecine katılım dereceleriyle açıklanabilmektedir (Bloom, 1979, s. 119-121).

Sınıfta öğrencinin öğrenme ile sonuçlanacak bir yaşantıya sahip olması için, öğretme-öğrenme sürecine katılımı gereklidir. Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine katılımı açık ya da örtülü olarak gerçekleşebilir. Örtülü katılım, öğrencinin zihinsel olarak derse katılımı, dersi dinlemesi, ilgisini derse ve dersin hedef davranışlarına vermesidir (Sönmez, 1994, s. 106). Açık katılım ise, öğrencinin öğrenme ortamında soruları yanıtlaması, iş, deney ve gözlem yapması, parmak kaldırması, soru sorması, açıklama yapmasıdır. İster açık ister örtülü olsun, önemli olan öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine katılmasıdır.

Katılımı, öğrencinin sahip olduğu iç koşullar ile öğrenci için oluşturulan dış koşulları belirler. İç koşullar, öğrencinin öğrenme sürecinin başında sahip olduğu yeterliklerle ilgilidir. Bilişsel, bedensel ve duyuşsal hazıroluş, katılmayı belirleyen ve yönlendiren iç değişkenlerdir. Öğrenme ortamında bulunan öğeler ve öğrencinin dışında ona yapılan etkilerin niteliği ve niceliği dış koşulları oluşturur (Fidan, 1986, s.

126). Katılımı etkileyen tüm bu etkenlerin bilinmesi, öğrenme ortamının oluşturulmasında ve öğretme-öğrenme sürecinin verimliliğinin artırılmasında, öğreticiye ve süreçte yer alan öteki öğelere bu konuda neler yapılması gerektiği konusunda yol gösterir. Bu yönde yapılacak düzenlemeler de öğrenci katılımını artırır.

Öğrenmenin en iyi yaparak yaşayarak olabileceği uzunca bir süredir bilinmekte ve yaygınca kabul görmektedir. Ancak, eğitim uygulamalarında bu bilgi ve kabulün izlerine rastlamak güçtür. Okulların büyük bir bölümünde sınıfların sıralar ya da amfiler biçiminde düzenlenmiş olması ve öğretme-öğrenme etkinliklerinin çoğunlukla düzenlatım yöntemiyle yürütülmesi, bu bilgi ve kabulün etkilerinin ne ölçüde sınırlı kalmış olduğunun en çarpıcı kanıtıdır (Özçelik, 1992, s. 122).

Ayrıca, son yıllarda yükseköğretim kurumlarında, öğretim elemanı ve öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin yakınmalarıyla karşılaşmaktadır. Kimi öğretim elemanlarının öğrencileri sınıf içinde oldukça edilgin oldukları ve tartışmalara yeterince katılmadıkları yönündeki eleştirilerine karşılık; kimi öğrenciler de öğretim elemanlarını sınıfta otoriter davrandıkları, kendilerine yeterince söz hakkı vermedikleri, düşüncelerini özgürce açıklayamadıkları yönlerinden eleştirmektedirler (Gömleksiz, 1990). Oysa öğretme-öğrenme sürecine katılım, öğrenme düzeyinin, dolayısıyla niteliğin temel taşıdır. Katılımın olmadığı bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesini beklemek gerçekle bağdaşmaz.

Öğrenmenin oluşmasında bu derece belirleyici rol oynayan öğretme-öğrenme sürecine katılımın üniversite öğrencilerince ne ölçüde gerçekleştirildiğinin bilinmesi, varolan durumun açıklığa kavuşturulmasının yanısıra sistemin geliştirilerek etkililiğinin artırılması ve istendik öğrenmeleri gerçekleştirmiş nitelikli çıktılarının alınması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Tüm bu veriler, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzey ve biçimleri ile katılımlarını etkileyen etmenlerin araştırılarak ortaya çıkarılması gereğini doğurmuştur.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzey ve biçimlerini belirleyerek öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen etmenleri ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencileri öğretme-öğrenme sürecine hangi düzeyde katılım göstermektedirler?
2. Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri,
 - (a) cinsiyetlerine,
 - (b) öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına,
 - (c) öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ve
 - (d) akademik başarı düzeylerinegöre değişmekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımları daha çok açık mı, yoksa örtülü biçimde mi gerçekleşmektedir?
4. Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım biçimleri,
 - (a) cinsiyetlerine,
 - (b) öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına,
 - (c) öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ve
 - (d) akademik başarı düzeylerinegöre değişmekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin katılım düzeylerine bağlı olarak öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını hangi etmenler etkilemektedir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yirmibirinci yüzyıla girerken toplumlar ve bireyler çok hızlı bir gelişim ve değişim süreci içersindedirler. Bu aşamada üniversitelerden beklenen, değişme ve gelişmenin başlatıcısı olacak nitelikli insangücünü belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştirerek toplumu daha ileriye götürmesidir.

Buldukları çağ nüfusunun en nitelikli bireyleri olarak üniversitelerde öğrenim görme hakkı elde eden ve mezuniyet sonrasında toplumun geleceğine en üst düzeyde yön verecek üniversite öğrencilerinin amaçlanan öğrenmeleri gerçekleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin öğrenmelerinin ve öğrenmelerini etkileyen etkenlerin bilinmesi, öğretme-öğrenme sürecinin daha nitelikli bir yapıya kavuşturulmasının temelini oluşturmaktadır.

Öğrenme alanında yapılan çalışmalar, öğrenmenin özünde bireysel bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğrenmenin başlangıcından sonuna kadar, öğrenen öğrenmesinden sorumluluk taşımak ve öğrenme sürecine etkin olarak katılmak zorundadır. Öğrenmenin oluşmasında bu ölçüde belirleyici bir rolü olan ve *öğrenme çabası* olarak da adlandırılan katılımın, üniversite öğrencilerince ne ölçüde gerçekleştirildiği bilinmemektedir. Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumlarının ve katılımlarını etkileyen etmenlerin ortaya konulduğu bu araştırma temelde böyle bir boşluğu doldurmak amacıyla desenlenmiştir. Alanda yapılan benzer çalışmaların sayısal azlığı, açık ve örtülü katılım davranışları ile katılım engellerini konu edinen bir çalışmaya rastlanılamayışı, araştırmayı daha da önemli bir konuma getirmektedir. Araştırma ile elde edilen verilerin, özellikle, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumlarını ve katılımlarını etkileyen etmenlere ilişkin gerçekçi değerlendirmelerin yapılmasına ve daha etkili bir öğretme-öğrenme süreci düzenlenmesi için ilgililerce kullanılmasına olanak tanıyacağı umulmaktadır.

SAYILTILAR

Araştırmanın dayandırıldığı temel sayılıtlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri veri toplama aracı olarak geliştirilen ankete içten ve durumlarını yansıtan doğru yanıtlar vermişlerdir.
2. Araştırma için geliştirilen ve uzman görüşleri alınan anketin geçerliliği yeterli düzeydedir.
3. Yazılı kaynaklardan elde edilen bilgiler geçerli ve güveniliridir.

SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 1997 - 1998 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'ne bağlı yedi fakülte ve iki yüksekokulda öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kişisel nitelikleri, öğrenim gördükleri bilim-sanat dalları, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşleri ve anket uygulaması için seçilen kuramsal nitelikli derslerdeki katılım durumları ile sınırlıdır.
4. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri, öğrencilerin her bir program için seçilen dersten aldıkları son ara sınav notu ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Araştırmada kullanılan kimi kavramlar ve bu kavramların anlamları şunlardır:

katılım: Öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleri ile örtülü ya da açık bir biçimde etkileşmesi, öğrenme çabası içinde bulunması.

katılım düzeyi: Öğrencilerin, öğretim-öğrenme sürecinde katılım davranışlarını gösterme yoğunluğu.

katılım biçimi: Öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecinde katılım davranışlarını açık ya da örtülü olarak gösterme durumları.

katılım durumu: Gösterilen katılım düzey ve biçimi.

öğretim durumu: Bir davranışın kazandırılması amacıyla oluşturulan ortam ve koşullar.

üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan yükseköğretim kurumu (Demirel ve Ün, 1987, s. 180).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarıyla ilişkilendirilen, yerli ve yabancı bilim adamlarının yapmış oldukları farklı tür ve içerikteki araştırmalara ve bunların sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecine katılım konusu bu bölümde yer alan araştırmaların kimilerinde doğrudan irdelenmiş, kimilerinde ise yapılan araştırmanın amacına dönük alt sorularda ele alınmıştır.

Özçelik, 1973 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçek okul durumlarında gerçekleştirdiği “Öğrenme Sürecinde Öğrenci Katılımı” adlı araştırmasında öğrenme sürecine katılım derecesi ile başarı arasındaki ilişkiyi, ayrıca öğretimin niteliği ve giriş davranışları ile katılım derecesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada katılım davranışları açık ve örtülü olarak iki türde ele alınmıştır. Açık katılım davranışları gözlem tekniği ile saptanmıştır. Örtülü katılım davranışlarının saptanmasında ise, temelde işlenen dersin teybe alınarak sonradan öğrenciye dinletilip belli bir bölümünde teybin kapatılarak öğrenciden dersin o bölümünde yer alan bilgilerin istenilmesi biçiminde uygulanan “uyarılarak anımsama tekniği”nden yararlanılmıştır.

Ortaöğretim basamağındaki okul öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırma sonucunda, araştırmacının “öğrenme sürecine açık ve örtülü katılım derecesi daha yüksek olan öğrenciler, katılım düzeyi düşük olan öğrencilere oranla öğrenme sürecinde daha yüksek düzeyde başarılı olurlar” biçimindeki denencesi doğrulanmıştır. Araştırma sonuçlarıncı doğrulanıan bir başka denence de “Gerekli bilişsel giriş davranışları ile olumlu duyuşsal giriş özelliklere daha çok sahip olan öğrenciler,

gerekli bilişsel giriş davranışları ile olumlu duyuşsal giriş özelliklerine daha az sahip olan öğrencilerden öğrenme sürecine daha üst düzeyde katılırlar” biçimindeki denencedir. Araştırmanın bir başka denencesi olan “daha yüksek düzeyde öğretim hizmeti niteliği sağlanan öğrenci ya da sınıflar, daha düşük düzeyde öğretim hizmeti sunulan öğrenci ve sınıflara oranla, öğrenme sürecine daha yüksek düzeyde açık ve örtülü katılım gösterirler” denencesi de araştırma sonucunda doğrulanmıştır.

Kısakürek’in (1985) çeşitli eğitim fakültelerinin lisans programları ile öğretmenlik sertifika programlarında öğrenim gören 846 öğrenci üzerinde yaptığı “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmasının bir alt boyutunda derse katılımı öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğrenci görüşlerinden oluşan veriler 34 maddelik bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada “derste tartışmalara katılımın öğrenci başarısına etkisi” ile ilgili olarak, öğrencilerin % 57’si tartışmalara katılımın başarıyı olumlu biçimde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu oranın, tartışmalara katılımın başarıyı kısmen etkilediğini belirtenlerle (% 33) birlikte yaklaşık % 90’a çıktığı saptanmıştır. Bu durum derslerde ele alınan konularla ilgili tartışma yapılmasının ve bu tartışmalara katılmanın başarılı olma konusunda öğrencilerce etkili bulunduğu biçiminde yorumlanmıştır. Cinsiyetlere göre ise, kız öğrencilere (%49) oranla erkek öğrencilerin daha büyük bir çoğunluğu (% 65) tartışmalara katılmanın başarıyı olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durum ise, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla derslerde daha çok tartışmalara katılma eğiliminde oldukları biçiminde yorumlanmıştır. Öğrenim görülen sınıflara göre yapılan belirlemede ise, tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin yaklaşık % 90’ı tartışmalara katılımın başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir.

“Öğretim üyesinin derse ilişkin öğrenci görüşlerine önem vermesinin öğrenci başarısına etkisi” ile ilgili olarak, öğrencilerin % 72’si bunun öğrenci başarısında etkili olduğunu belirtmiş, bu konuda cinsiyetlere göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

“Öğretim üyesinin sınıfıçi çalışmalara ve ödevlere etkin bir biçimde katılımı desteklemesinin öğrenci başarısına etkisi” ile ilgili olarak, öğrencilerin yaklaşık

yarısının bu görüşe katıldığı, üçte birinin ise kısmen katıldığı saptanmıştır. Konuya cinsiyetler açısından bakıldığında, kız öğrencilerin oranından daha büyük bir oranı oluşturan erkek öğrenciler sınıfıçi çalışmalara ve ödevlere etkin bir biçimde katılmayı desteklemenin öğrenci başarısında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

“Öğretim üyesinin öğrencileri dersle ilgili etkinliklerin planlanmasına katmasının öğrenci başarısına etkisi” ile ilgili olarak da araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından biraz çoğu (% 61) bunun başarıda etkili olduğunu, dörtte birinden biraz çoğu da, kısmen etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin büyük bir bölümü (% 88) bunu başarıyı tamamen ya da kısmen etkileyen bir etken olarak görmüşlerdir. Cinsiyete göre, erkek öğrencilere oranla kız öğrencilerin daha büyük bir çoğunluğu bu durumun başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Sınıflara göre değerlendirmede ise, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öteki sınıf öğrencilerine oranla dersle ilgili etkinliklerin planlanmasına öğrencilerin katılmasını başarının oluşmasında daha önemli gördükleri saptanmıştır.

Özer’in (1989) “Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Uygulanan Eğitim Önlisans Programının Öğretmenlik Meslek Bilgisini Kazandırma Yönünden Etkililiği” adlı araştırmasında uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanmış bir öğretmen eğitimi programı olarak Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Programının öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisine yönelik davranışları kazanmalarında ne ölçüde etkili olduğu sorusunun yanıtı aranmıştır. Yarı deneysel bir nitelik taşıyan araştırmanın örneklemini 500 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri bir test ve bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada, katılımı ile ilgili olarak Eğitim Önlisans Programından geçen öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisini kazanmada yüzyüze öğretime gereksinme duyma derecelerine göre öğrenme düzeylerinin değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (%66.5), değişik derecelerde yüzyüze öğretime gereksinme duyduklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisinde yüzyüze öğretime hangi yönlerden gereksinme duyduklarına ilişkin

çözümlemede ise, öğretmenlerin yarısından çoğu (%59.6) derslerle ilgili anlaşılmayan yerleri sorup öğrenmek için yüzyüze öğretime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin daha küçük bir bölümü (%34.0) okullarda öğretim yaptıkları sırada uyguladıkları öğretim yolları ile etkinliklerini alanın öğretim üyesiyle tartışmak için, daha küçük bir öğretmen kümesi de (%29.1) öğretime ilişkin uygulama çalışmalarını yapmak için yüzyüze öğretime gereksinme duyduklarını belirtmişlerdir. Öteki öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmak için yüzyüze öğretime gereksinme duyduklarını belirten öğretmenler ise, oldukça küçük bir kümeyi (%16.3) oluşturmuştur. Bu sonuçlara ilişkin yapılan yorumda uzaktan eğitim yoluyla uygulanan bir öğretmen eğitimi programında öğretmenlik meslek bilgisine yönelik öğrenmelerde, ders konularındaki anlaşılmayan yerleri sorup öğrenme, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yollarıyla etkinlikler üzerinde alanın öğretim üyesiyle tartışma, öğretime ilişkin uygulama çalışmaları yapma gibi çeşitli amaçlarla yüzyüze öğretimin öğretmenler için önemli sayılabilecek bir gereksinme olduğu belirtilmiştir.

Finn ve Cox'un (1992) yaptığı "(İlköğretim Okulu) Dördüncü Sınıf Öğrencileri Arasında Katılım ve Edilginlik" adlı araştırmada, sınıfiçi öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin hangi özellikleriyle öteki öğrencilerden farklılık gösterdikleri, sınıfiçi katılımın cinsiyet, ırk ve sosyo-ekonomik yapıya göre durumu ve öğretme-öğrenme etkinliklerine katılım gösteren öğrencilerin katılımı düşük öğrencilere oranla başarı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği sorularının yanıtı aranmıştır. Araştırma örneklemini 72 farklı okulda öğrenim gören 1388 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları çeşitli testler aracılığıyla, katılım düzeyleri de öğretmenlere uygulanan bir anket aracılığıyla belirlenmiştir. Aracın uygulanmasıyla öğrenciler, etkin katılımlı öğrenciler (ödev yapan, yanıt veren, çok ders çalışan vb.), edilgin katılımlı öğrenciler (sadece öğretmenin istediklerini yapan öğrenciler grubu) ve katılımı olmayan öğrenciler olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre, katılım düzeyi kız öğrencilerde yüksek, buna karşılık erkek, zenci ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenci gruplarında düşük olarak bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, akademik başarı ile katılım ilişkisi konusunda etkin katılım gösteren gruptan katılım göstermeyen gruba doğru akademik başarının düştüğü sonucu elde edilmiştir.

Deryakulu (1992), “Öğretim Elemanı-Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleyen Faktörler” adlı tarama türü araştırmasını çeşitli eğitim fakültelerince açılan öğretmenlik sertifikası programlarında görev alan 56 öğretim elemanı üzerinde yürütmüştür. Araştırmada alanyazın taraması ve anket uygulaması yapılmış, istenilen öğretmen davranışları ile istenilen ancak yeterince gösterilmeyen öğretmen davranışları ile ilgili veri toplanmıştır. Veri toplama aracı öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde göstermeleri gereken ancak yeterince göstermedikleri 20 sözel iletişim davranışının belirlenmesiyle oluşturulmuştur.

Araştırmada, istenilen ancak yeterince gösterilmeyen öğretmen davranışlarından biri olarak belirtilen “öğrencilerin etkin katılımlarına değer verme” davranışı ile ilgili olarak, “öğretim elemanının öğrenci katkısına gerek duymaması ve önem vermemesi” seçeneğine araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 40.39’u tarafından birinci öncelik verilmiştir. Anılan davranışı göstermeyi etkileyen etkenlerden bir başkası olan “öğretim elemanlarının öğrenci grubunu tanımaması” seçeneğine ise, öğretim elemanlarının % 32.69’u tarafından birinci öncelik verilmiş ve bu seçenek önem derecesine göre ikinci sırada yer almıştır. Önem derecesine göre üçüncü sırada yer alan “öğretim elemanının öğrenci düzeyinin üstünde beklentilere sahip olması” ve “öğretim elemanının öğrencilerin her zaman daha gayretli olmaları gerektiğine inanması” seçeneklerine öğretim elemanlarının % 13.46’sı tarafından birinci öncelik verilmiştir.

“Öğrencilere kendi görüşlerini açıklama ve soru sorma fırsatı verme” davranışı ile ilgili olarak, “öğretim elemanının sınıf içinde her öğrencinin kendi görüşünü dile getirmesinin ders akışını engelleyeceğini düşünmesi” seçeneğine öğretim elemanlarının % 40.39’u tarafından birinci öncelik verilmiştir. Yine bu davranışı göstermeyi engelleyen etmenlerden “çeşitli görüşler ve farklı sorular karşısında tatminkar cevap verememe güvensizliği” seçeneğine öğretim elemanlarının % 26.92’si tarafından birinci öncelik verilmiş ve önem derecesine göre ikinci sırada yer almıştır. Önem derecesine göre üçüncü sırada yer alan “öğretim elemanının dersinde kendi görüşlerinden farklı görüşlere yer vermeyi ve tartışma ortamı yaratmayı gereksiz görmesi” seçeneğine öğretim elemanlarının % 19.23’ü tarafından birinci öncelik verilmiştir. Önem derecesine göre dördüncü sırada yer alan “öğretim elemanının

kullandığı öğretim yönteminin soru sormayı ve açıklama yapmayı gerektirmediğini düşünmesi” seçeneğine öğretim elemanlarının % 13.46’sı tarafından birinci öncelik verilmiştir.

Nunn’ın (1992) 20 profesör ve onların ders verdiği sınıflarda öğrenim gören toplam 566 öğrenci üzerinde sınıf gözlemi ve görüş taraması yoluyla veri toplayarak gerçekleştirdiği “Üniversite Öğrencilerinin Sınıfıçî Tartışmalara Katılımı ile Öğretim Teknikleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmada derse sözlü katılımın öğrencilerin öğrenmesi, güdülenmesi ve problem çözme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, derslerde ders saatinin ancak % 2.48’inde öğrenci katılımının sağlandığı, öğrencilerin % 75’inin derse katılmayıp sessiz kaldığı saptanmıştır. Araştırmada öğretim elemanları ile öğrenciler, destekleyici ortam, övgü, öğrencilerin adlarını kullanma, espri yapma ve öğrenci görüşlerinden yararlanma etkinliklerinin öğrenci katılımını güçlendirdiği görüşünü belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin övgü ve destekleyici ortamı erkek öğrencilere oranla katılım için daha gerekli buldukları ve katılıma erkek öğrencilere oranla daha çok değer verdikleri görülmüş, öte yandan sınıfta erkek öğrencilerin tartışmalara daha çok katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Öğretim elemanı davranışlarına ilişkin olarak, öğretim elemanlarının sınıf tartışmalarına daha çok zaman ayırma, öğrenci katılımı için ortam hazırlama, öğrencileri destekleme, adlarını kullanma eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Kelly’nin (1993) “Sınıf Araştırması ve Etkileşimli Öğrenme: Yetişkinler ve Öğretim Elemanları Üzerine Bir Değerlendirme” adlı araştırmasında, öğrencinin kendisini değerlendirmesine olanak veren teknikleri içeren sınıf araştırmaları ve öteki karşılıklı etkileşim etkinlikleri ile öğrenmeye katılımın yetişkinlerde öğrenme ve anımsamayı artırdığı, öğretim elemanlarının da öğretimi etkili yapmasına katkıda bulunduğu denencesi sınınanmıştır. Araştırma amacıyla Fullerton Koleji’nde görevli 12 öğretim elemanına sınıf öğretimi ve etkileşim teknikleri konusunda bir eğitim verilmiş ve öğretim elemanlarının bu teknikleri kullanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden grup toplantıları ve bireysel görüşmeler yoluyla verilerin toplandığı bu araştırmada öğrencilerin sınıfıçî etkinliklere katılım yoluyla öğrenme düzeylerinin arttığı, etkileşim teknikleriyle bilgilerini uygulama ve tartışma olanağı buldukları yolunda bulgular elde edilmiştir.

Kelvin'in (1993) De Montfort Üniversitesi Mekanik ve Üretim Mühendisliği Bölümünde uygulamalı olarak yürütülen Endüstriyel ve İş Sistemleri dersinin Endüstriyel Analiz konusunda 111 öğrenci üzerinde yürüttüğü "Öğrenme Sürecine Öğrenci Katılımını Artırma" araştırmasında, katılımlı öğrenmenin öğrencilerin kendilerini ne derece geliştirdiğine ilişkin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, öğrenme sürecine öğrenci katılımının artırılmasıyla öğrencilerin problem çözme becerilerinin % 20, örgütlenme ve zamanı etkili kullanma becerilerinin % 14, araştırma becerilerinin % 34, iletişim kurma ve başkalarıyla çalışma becerilerinin ise % 32 oranında artış gösterdiği saptanmıştır.

Winter (1993), "Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Sınıfta Uygulanması" adlı araştırmasında seçmiş olduğu Bilgisayar dersinde öğretim yılının birinci ve ikinci döneminde uygulamalar yapmıştır. İlk dönemde yalnızca öğretmenin etkin öğrencilerin edilgin olduğu bir yöntem kullanıldığında öğrencilerin başarısız olduğu saptanmıştır. Öğretim yılının ikinci döneminde derse başlamadan önce öğrencilerin derse ilişkin beklentileri ve öğrenmek istedikleri konular belirlenmiş, buna bağlı olarak çalışma kümeleri oluşturulmuştur. Yapılan öğretme-öğrenme etkinlikleri sonunda, sınıf içinde yoğun bir hareketlilik ve işbirliğinin doğduğu, öğrencilerin tamamına yakınında derse ilgi ve katılımın oluştuğu ayrıca başarının arttığı saptanmıştır.

Odacı (1996), "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına etki Eden Faktörler" adıyla Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 60 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada başka etkenlerin yanısıra bir boyutuyla katılım etkenini de sorgulamıştır. Araştırmada öğrencilerin % 48.3'ü öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunları olduğunu, bunlar arasında öğretim elemanlarının dersleri sürekli yazdırarak ve ezber isteyerek, katılıma yer vermeden işledikleri yolunda bulgular elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 83'ü tüm bu sorunların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Willis (1993) tarafından Victoria Üniversitesinde sanat, bilim ya da ticaret öğrenimi gören 58 öğrenci üzerinde "Üniversitede Akademik Katılım" adlı bir

araştırma yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla katılımın öğrenciler için anlamı ve öğrencilerin akademik katılımlarını etkileyen etmenler ile ilgili görüşleri toplanmıştır. Öğrencilerin % 78'i katılım davranışlarının okuma, araştırma, derse devam ve tartışmalara katılma gibi davranışlar olduğunu, öğrencilerin başka bir bölümü dersin gerekleri dışında öğrencilerin kendiliklerinden yaptıklarının katılım olarak adlandırılabilceğini ve bir grup öğrenci de arkadaşları ve öğretim üyeleri ile gerçekleştirdikleri sınıfiçi ve sınıfdışı etkileşimi katılım olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğrenciler dersin planlamasına katılmanın kendilerine böyle bir olanak verilmemesi nedeniyle katılım olarak adlandırılmayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, 37 öğrenci derse katılım nedeni olarak derse olan ilgilerinin, 35 öğrenci öğretmenin derse ve öğrencilere ilişkin tutumunun, 16 öğrenci ders içeriğinin ve sınıf büyüklüğünün, 6 öğrenci de öğretmenin değerlendirme biçiminin katılımıda rol oynadığını belirtmişlerdir.

Senemoğlu ve Bangir'in (1997) Ankara ilindeki beş lisenin 20 öğretmen ve 100 öğrencisi üzerinde yaptıkları "Sınıfiçi İletişimi Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Öğretmen-Öğrenci Davranışları" adlı araştırmada, sınıfiçi iletişimi kolaylaştırıcı ve engelleyici, sözlü ve sözsüz davranışlar ile araç-gereç kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci davranışları belirlenmiştir. Görüş alma yoluyla gerçekleştirilen araştırmanın "sınıfiçi iletişimi kolaylaştırıcı öğretmen davranışları" ile ilgili olarak, öğretmenlerin, "öğrencileri övücü sözler kullanma, sınıfta örnek gösterme, gerçek yaşamdan örnekler verme, derse katılmayanları farkedip yüreklendirme, pekiştireç verme" davranışlarını çoğunlukla göstermedikleri saptanmıştır. Ayrıca, sınıfiçi iletişimi kolaylaştırıcı araç-gereçlerle ilgili olarak öğretmenlerin "görsel-işitsel araçlar kullanma, konuyla ilgili deney ve gösteri yapma" davranışları yeterince göstermedikleri belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin sınıfiçi iletişimde genelde başarılı olmadıkları yorumu yapılmıştır.

Yine araştırmada, "sınıfiçi iletişimi engelleyici öğretmen davranışları" ile ilgili olarak, öğretmenlerin "öğrencilere adları ile seslenmeme, öfkelenme, gereğinden yüksek ya da düşük ses tonu ile konuşma, sinirli ve gergin yüz ifadesi, konuşan öğrenciyi dinlememe, yalnızca bir kaynağa bağlı ders işleme" davranışlarını azımsanmayacak oranda gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada “sınıfıçi iletişimi kolaylaştırıcı öğrenci davranışları”yla ilgili olarak da, öğrencilerin “anlamadığı konuyu öğretmenden yinelemesini isteme, dinleme, dikkatli bakma, dersle ilgili araç-gereçleri tam olarak hazırlama” davranışlarını orta düzeyde; “etkili konuşma, güncel bir olaydan söz etme ya da derse katılım” davranışlarını yarı yarıya gösterdikleri, “alanla ilgili farklı kaynaklar, örnekler kullanma” davranışlarını çoğunlukla göstermedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin, “eleştirilere açık olmama, arkadaşlarının düşüncesine değer vermeme, arkadaşının sözünü kesme, başka şeylerle ilgilenme, devamsızlık yapma, derse katılmama” davranışlarını -öğretmenlerin görüşüne göre- orta düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin toplanması ile toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

ARAŞTIRMA MODELİ

Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumlarının betimlenmeye çalışıldığı bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzey ve biçimleri ile katılımlarını etkileyen etmenler anket aracılığıyla toplanan öğrenci görüşleri ile betimlenmiştir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 1997-1998 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'ne bağlı dört yıllık lisans eğitimi veren dokuz fakülte ile üç yüksekokulda öğrenim görmekte olan tüm üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak, gerek araştırma evreninin büyüklüğü ve gerekse araştırma için gerekli verilerin toplanma güclüğü nedeniyle, araştırmada, seçilen evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla yapılan çalışma ile 1997-1998 öğretim yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi'ne bağlı dört yıllık lisans eğitimi veren fakülte ile yüksekokulların eş olasılıkla seçilmiş 545 öğrencisi bu araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alacak olan fakülte ve yüksekokul öğrencilerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle Anadolu Üniversitesi'ne bağlı dört yıllık lisans eğitimi veren fakülte ve yüksekokulların belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Ardından her bir fakülte ve yüksekokula bağlı programlar ve bu programların bir, iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayıları belirlenmiştir. Fakülte ve yüksekokul programlarını ilgili oldukları bilim ya da sanat dalına göre kümelendirmek için *sağlık, fen, teknik, sosyal bilimler* ve *sanat* kümeleri oluşturulmuş, fakülte ve yüksekokullarda yer alan her bir program niteliği gözönüne alınarak belirlenen kümelere yerleştirilmiştir. Ardından her bir programa 1'den 43'e kadar bir sıra numarası verilmiştir. Her bir programa karşılık gelen sıra numaraları küçük kâğıtlara yazılarak, eş olasılıkla, her bir bilim ve sanat dalı için öğrencileri örnekleme alınacak programlar belirlenmiştir. Her bir bilim ve sanat dalından dört program öğrencilerinin örnekleme alınması benimsenmiş, ancak sağlık bilimleri içerisinde yer alan eczacılık programının bu bilim dalındaki tek program oluşu nedeniyle araştırmada sağlık bilimleri kümesini yalnız eczacılık programı öğrencileri temsil etmiştir.

Seçilen programlarda öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde temsil edileceğinin belirlenmesi amacıyla da yine küçük kâğıtlara bir, iki, üç ve dördüncü sınıf olmak üzere sınıf düzeyleri yazılmış ve her bir bilim ve sanat dalına seçilen program öğrencilerinin temsil edileceği sınıf düzeyleri eş olasılıkla belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen belirlemeler sonunda, araştırmanın örnekleminde dört bilim ve bir sanat dalına ilişkin toplam 17 programın bir, iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 765 öğrenci seçilmiştir. Ancak sosyal bilimler kümesinde yer alan ve örnekleme giren İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Programının ikinci sınıfında öğrenim gören 220 öğrenci araştırma izni alınamadığından örnekleme dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak araştırma örneklemini 16 programda öğrenim gören 545 üniversite öğrencisinden oluşmuştur.

Araştırma örneklemiyle ilgili sayısal bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1
Araştırmanın Örneklemi

Kümeler	Örnekleme Seçilen Sayı	Araştırmaya Katılan Sayı	Değerlendirme Dışı Bırakılan Sayı	Değerlendirmeye Alınan Sayı
Fen Bilimleri				
İstatistik	50	39	3	36
Kimya	20	14	6	8
Fizik	27	26	2	24
Biyoloji	24	19	1	18
Sağlık Bilimleri				
Eczacılık	80	72	3	69
Teknik Bilimler				
Çevre Mühendisliği	20	20	-	20
Uçak Gövde	25	25	1	24
Ulaştırma İşletmeciliği	30	22	3	19
Havacılık Elektroniği	35	23	-	23
Sosyal Bilimler				
Tarih	58	55	2	53
Zihin Engelliler Öğrt.	37	37	-	37
Beden Eğitimi Öğrt.	69	61	3	58
Sanat				
Seramik	23	20	4	16
Heykel	13	11	2	9
Resim	14	13	2	11
Sinema-TV	20	9	-	9
Toplam	545	466	32	431

Çizelge 1’ de görüldüğü gibi, araştırma örneklemini oluşturan 545 üniversite öğrencisinden aracın uygulandığı tarihte ulaşılabilen 466’sı anketi yanıtlayarak araştırmaya katılmışlardır. Ancak anketlerin incelenmesi aşamasında 32 öğrencinin anketteki soruları yönergeler doğrultusunda tam ve doğru olarak yanıtlamadıkları saptanmıştır. Bu nedenle 32 anket ile toplanan bilgiler değerlendirme dışı bırakılmış ve 431 öğrenciden toplanan bilgiler araştırma sorununun çözümünde temel alınmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan 431 üniversite öğrencisinin kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2
Örneklemi Oluşturan Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri
(N=431)

Özellikler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	198	45.9
Erkek	233	54.1
Bilim/Sanat Dalı		
Fen Bilimleri	86	20.0
Sağlık Bilimleri	69	15.8
Teknik Bilimler	86	20.0
Sosyal Bilimler	148	33.9
Sanat	45	10.3
Sınıf		
I.Sınıf	101	23.4
II.Sınıf	49	11.4
III.Sınıf	91	21.1
IV.Sınıf	190	44.1
Akademik Başarı Düzeyi		
Düşük	102	23.7
Orta	167	38.7
Yüksek	162	37.6

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin % 45.9’u kız, % 54.1’i de erkek öğrencilerdir. Bilim-sanat dalına göre, % 33.9 ile en yüksek oranı sosyal bilimler öğrencileri, % 20.0 ile ikinci büyük kümeyi fen ve teknik bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada sağlık bilimleri dalında öğrenim gören öğrencilerin oranı % 15.8’dir. Araştırma örnekleminde en düşük oran ise % 10.3 ile sanat dalında öğrenim görmekte olan öğrencilere aittir. Bu oranlar fakülte ve yüksekokulların ilgili sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenci sayıları paralelindedir. Öğrenim görülen sınıf düzeyine ilişkin olarak, birinci sınıf öğrencileri % 23.4, ikinci sınıf öğrencileri % 11.4, üçüncü sınıf öğrencileri % 21.1 ve dördüncü sınıf öğrencileri de % 44.1 oranında örnekleme yer almaktadırlar. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre ise, araştırma örneklemini % 23.7’si düşük başarılı, % 38.7’si orta düzeyde başarılı ve % 37.6’sı da yüksek düzeyde başarılı öğrencilerden oluşmaktadır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın belirlenen amaca ulaşması için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen *Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumlarını Belirleme Anketi* ile toplanmıştır (EK 1).

“Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumlarını Belirleme Anketi”nin Hazırlanması

Üniversite öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış bu anket, araştırmanın amacına dönük soruların yanıtlanması için gerekli bilgileri elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. Anket, *Kişisel Bilgiler, Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları ve Katılıma Etki Eden Etmenler* adlı üç bölümden ve bu bölümlerde yer alan 51 madde ile bir açık uçlu sorudan oluşmuştur.

Anketin hazırlanması sürecinde, ilk olarak, araştırmanın amacı doğrultusunda üç bölümle ilgili maddelerin yazılması gerçekleştirilmiştir.

Anketin birinci bölümünü oluşturan *Kişisel Bilgiler* bölümünde, örnekleme giren üniversite öğrencilerini tanımayı sağlayacak, öğrencilerin katılım durumlarıyla ilişkilendirilebilecek bilgileri elde etmeye uygun maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda, cinsiyete ilişkin bir soru, öğrenim görülen bilim ya da sanat dalını sınıflamada kolaylık sağlamak amacıyla fakülte ya da yüksekokul, bölüm ve programa ilişkin üç soru, öğrenim görülen sınıf düzeyini belirlemeye dönük bir soru ve akademik başarı düzeyini belirlemeye dönük bir soru hazırlanmıştır. Bu bölümde toplam olarak altı soru yer almıştır.

Anketin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* başlıklı ikinci bölümünde, alanyazın taraması yapılarak öğretme-öğrenme sürecinde gösterilebilecek ve katılım davranışı olarak nitelendirilebilecek açık ve örtülü katılım davranışlarının yer aldığı 19 maddelik bir yapı oluşturulmuştur. Ardından, binişiklik gösteren dört maddenin çıkarılmasıyla, aracın bu bölümü dokuzu açık, altısı örtülü katılım davranışından oluşan 15 maddelik bir bölüme dönüştürülmüştür. Daha sonra, anketin bu bölümüne ilişkin derecelemenin *hiç, arasıra, sıkça ve çok sık* olmak üzere likert türü dörtlü dereceleme biçiminde olmasına karar verilmiş ve böylece ikinci bölümün taslak biçimi tamamlanmıştır.

Anketin *Katılıma Etki Eden Etmenler* başlıklı üçüncü ve son bölümüne ilişkin olarak, yapılan alanyazın taraması sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını etkileyebileceği düşünülen 51 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucu binişiklik gösteren maddelerin çıkarılmasıyla bu bölüm 7'si olumsuz, 23'ü olumlu toplam 30 maddeye indirgenmiştir. Bu maddelerle ilgili olarak *hiç uygun değil, biraz uygun, oldukça uygun, tamamen uygun* biçiminde likert türü dörtlü derecelemeden yararlanılması benimsenmiştir. Ayrıca, bu bölümün sonunda 30 maddenin dışında, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarına etki edebilecek öteki etmenleri belirlemek üzere açık uçlu bir soruya yer verilmiştir.

Anketin bu üç bölümünde yer alması düşünülen maddelerin tamamlanmasının ardından, anketin adının da yazıldığı ilk sayfaya araştırmaya katılacak üniversite

öğrencilerine yönelik araştırmanın amacını, kaç bölümden oluştuğunu, bu bölümlerin neler olduğunu ve bu anketin doldurulmasına ilişkin kendilerinden bekleneni açıklayan bir yönerge yazılmıştır. Ayrıca, her bir bölüme ilişkin işaretlemelerin nerelere ve nasıl yapılacağı da belirtildiği bölüm yönergeleri yazılmıştır. Ardından bütün bunlar bilgisayar ortamına geçirilmiş ve taslak anket bütün olarak ortaya çıkarılmıştır.

Hazırlanan taslak anket, en öne araştırmanın amacının ve yanıtı aranan soruların da eklenmesinden sonra, çoğaltılmış ve geçerlik çalışması için alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Onbir alan uzmanının görüşü alınan anketin yeterli geçerliğe sahip olduğu saptanmıştır. Daha sonra anket, güvenilirlik çalışması amacıyla araştırma örnekleme dışında tutulan bir gruba uygulanmıştır. Bununla ilgili olarak, 1997-1998 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü *Eğitim Programları ve Öğretim Programı*'nın bir, iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 70 öğrenciye *rumuz* kullanmaları istenilerek 14-21 Mayıs 1998 tarihleri arasında test-tekrar test yöntemi kullanılarak iki kez uygulama yapılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer güvenilirlik için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Bütün bu çalışmalarla anket kullanılmaya hazır duruma getirilmiştir.

Anketin Uygulanması

Araştırma için geliştirilmiş olan anket, araştırma örnekleme seçilen Anadolu Üniversitesi öğrencilerine 1997-1998 öğretim yılı içerisinde 10 Haziran-26 Haziran 1998 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Anketin uygulanabilmesi amacıyla, ilk olarak, örnekleme seçilen üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü yedi fakültenin dekanlığı ve iki yüksekokulun müdürlüğü ile yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Hemen ardından anketin uygulanacağı dersler belirlenmiştir (EK 2). Bu belirlemede, seçilen tüm programlarda -aynı türden derslerin- kuramsal derslerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Böylece,

öğretme-öğrenme sürecine katılım davranışlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programlarda yer alan derslerin niteliğinden ya da öğretim elemanı vb. etmenlerden etkilenmesini önlemek ve öğrencilerin aracı seçilen tek bir derste genel durumlarını dikkate alarak doldurmalarını sağlamak istenmiştir. Uygulamanın yapılacağı derslerin belirlenmesinden sonra anketin uygulaması için bir takvim yapılmıştır.

Anket, yapılan takvim doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenen derslerde öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sırasında anketin doldurulmasına ilişkin zaman sınırlaması konulmamıştır.

Anketin uygulaması bütün fakülte ve yüksekokullarda yapılarak araştırma için gerekli verilerin toplanması işi tamamlanmıştır.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Anket aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi öncesinde verilerin işlenmesiyle ilgili işlemler yapılmıştır. Bu amaçla, her bir anket tek tek incelenerek anketin yönergelerde belirtildiği biçimde doldurulup doldurulmadığının denetlemesi yapılmıştır. Tam ve doğru olarak doldurulmadığı saptarılan 32 anket değerlendirme dışında bırakılmış, doğru doldurulan 431 anketteki verilerin işlenmesine karar verilmiştir.

Anketlerdeki bilgileri bilgisayara girmek için her bir ankete 1'den 431'e kadar bir numara verilmiştir. Ayrıca, ankette yer alan soruların her bir seçeneğine de birer numara verilmiştir.

Öte yandan, anketin ikinci bölümünde yer alan toplam 15 katılım davranışının her biri için *hiç* seçeneğine 1, *arasıra* seçeneğine 2, *sıkça* seçeneğine 3 ve *çok sık* seçeneğine 4 puan değeri verilmiştir.

Üçüncü bölümde *Katılıma Etki Eden Etmenler* başlığı altında yer alan 30 maddeden, olumsuz olarak yapılandırılmış toplam 7 maddenin (1, 3, 6, 8, 9, 10, 11.

maddeler) her biri için *hiç uygun değil* seçeneğine 4, *biraz uygun* seçeneğine 3, *oldukça uygun* seçeneğine 2 ve *tamamen uygun* seçeneğine 1 puan değeri verilmiş; bunların dışında kalan 23 olumlu madde için ise bunun tam tersi bir puanlama yapılmıştır. Ayrıca, anketin üçüncü bölümünde yer alan bu 30 maddenin birbirleriyle olan ilişkililik durumları da göz önüne alınarak üç ana başlık altında düzenlenmesi planlanmıştır. Ancak bu düzenleme araca doğrudan yansıtılmamış, yalnızca verilerin değerlendirilip çözümlenmesi aşamasında dikkate alınmıştır. Bu düzenlemeye göre ankette sıralanışlarına göre 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddeler *Öğrenci Özellikleri ile İlgili Etmenler* başlığı altında, 9, 10, 11, 25, 26, 28, 30. maddeler *Öğretme-Öğrenme Ortamının Öğeleri ile İlgili Etmenler* başlığı altında ve 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27 ve 29. maddeler de *Öğretim Hizmetinin Öğeleri ile İlgili Etmenler* başlığı altında değerlendirilmişlerdir. Bu bölümün sonunda öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılımların etkileyebilecek öteki etmenlerin belirlenmesi amacıyla oluşturulan açık uçlu soruya verilen yanıtlar ise gruplandırılarak ayrıca çözümlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin anket sorularına verdikleri yanıtlar, araştırmanın amacına yönelik sorunların yanıtlanmasına elverecek istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Bunun için araştırmanın amacına yönelik birinci sorunun yanıtlanmasında *Aritmetik Ortalama* (\bar{X}) ve *Standart Sapma* (S) değerleri ile *Kolmogorov Smirnov Tek Örneklem Testi*'nden yararlanılmıştır. Bunların yanısıra, ikinci ve dördüncü soruların yanıtlanmasında, puanlarla ilgili ikili küme karşılaştırmalarında *Bağımsız Gruplararsı "t" Testinden*, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise *Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi* ve *"F" Testinden* yararlanılmıştır. Üçüncü ve beşinci soruların yanıtlanması ise, *Aritmetik Ortalama* (\bar{X}) ve *Standart Sapma* (S) değerlerinin hesaplanması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmelerinde "SPSS 7.0 for Windows" paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmanın amacına dönük soruların çözümü için toplanan verilerin kullanılan çeşitli istatistiksel teknikler ile çözümlenmesinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgu ve yorumların verilmesinde *Araştırmanın Amacı* başlığı altında yer alan sorular sırası ile ele alınmıştır.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DÜZEYLERİ

Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada yanıtı aranan ilk soru, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarının ne düzeyde olduğudur.

Bu soruyu yanıtlamak için öğrencilerin araştırma anketinin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* adlı bölümüne ilişkin verileri çözümlenmiştir. Bu amaçla, öncelikle, her bir öğrenciye -15 katılım davranışının her birinden elde ettikleri puanların toplamından oluşan- bir katılım puanı verilerek, öğrencilerin katılım puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, verilerin dağılımının taşıdığı özelliğin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov Tek Örneklem Testi (KS) yapılmıştır.

Katılım puanlarına ilişkin elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3
 Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine
 Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Küme	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Üniversite Öğrencileri	431	35.51	6.71

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım puanlarının aritmetik ortalaması 35.51, standart sapma değeri ise 6.71'dir. Araştırma anketinin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* adlı bölümünden alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 60'tır. Araştırmada öğrencilerin aracın bu bölümünden en düşük 18 puan, en yüksek 55 puan aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin katılım düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amacı ile yapılan Kolmogorov-Smirnov Tek Örneklem Testi (KS) ile elde edilen değer 1.04 olarak bulunmuştur. KS'den elde edilen değer .05 düzeyinde anlamsız çıkması, dağılımın normal bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Dağılımın normal olduğunun belirlenmesinin ardından ortalamadan bir standart sapma sola ve sağa gidilerek 15-28 puan aralığı *düşük*, 29-42 puan aralığı *orta* ve 43-60 puan aralığı da *yüksek düzeyde katılım* grupları olarak tanımlanmıştır. Buna göre, 69 öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine katılım puanlarının 18 ile 28 puan arasında, 295 öğrencinin puanlarının 29-42 puan arasında ve 67 öğrencinin puanlarının da 43-55 puan arasında olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, üniversite öğrencilerinin % 16'sının öğretme-öğrenme sürecine düşük düzeyde, % 68.5'inin orta düzeyde ve % 15.5'inin de yüksek düzeyde katılım gösterdikleri saptanmıştır.

Yapılan çözümlenmelerle elde edilen değerlere göre, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (% 84.5) öğretme-öğrenme sürecine katılımlarının etkili düzeyde olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri ile ilgili bulguların Nunn'un (1992) yaptığı araştırmada elde edilen bulgularla birbirine benzer bir nitelik taşıdığı görülmektedir. Nunn'un yükseköğretimde yaptığı araştırmada araştırmaya katılan 566 öğrencinin yaklaşık dörtte üçünün dersin büyük bölümünde edilgin oldukları biçiminde bulgular elde edilmiştir. Yine Senemoğlu ve Bangir'in (1996) yaptıkları çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DÜZEYLERİ

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin onların cinsiyet, öğrenim gördükleri bilim-sanat dalı, öğrenim gördükleri sınıf ve akademik başarı düzeylerine göre bir değişiklik gösterip göstermediğidir.

Bu soruyu yanıtlamak için öğrencilerin anketin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* adlı bölümündeki maddelere dönük işaretlemelerinden elde ettikleri katılım puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri hesaplanmış, daha sonra ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız gruplararası t testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Cinsiyet ve Katılım Düzeyi

İkinci soruyla ilgili olarak, öncelikle, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu duruma ilişkin elde edilen değerler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4
Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine
Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	"t" Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Erkek	233	35.25	6.48	0.91	p>.05
Kız	198	35.83	6.99		

(Sd: 429)

Çizelge 4'teki değerlere göre, öğrencilerin katılım puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine küçük bir farklılık gözlenmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile iki grup ortalaması arasında t testi uygulanmış ve grup ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin bir farklılık göstermediği, hem kız hem erkek öğrencilerin katılım davranışlarını benzer yoğunlukta gösterdikleri söylenebilir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri bakımından öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri arasında bir farklılık bulunmamış olması, Nunn'ın (1992) araştırmasında elde ettiği bulgularla çelişkili görülmektedir. Nunn araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre katılıma daha çok önem verdikleri, ancak erkek öğrencilerin katılım düzeylerinin kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu biçiminde bulgular elde etmiştir. İki araştırmanın bulguları arasındaki farklılık, Nunn'ın araştırmasının yalnızca sınıf içi tartışmalara katılımı ele alıp öteki katılım davranışlarını içermemesinden kaynaklanmış olabilir.

Yine bu araştırmanın cinsiyet ve katılım düzeyi ilişkisine dönük bulgusu, Finn ve Cox'un (1992), katılımın erkek öğrencilere göre kız öğrencilerde daha yüksek

düzeyde bulunduğu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu farklılık Finn ve Cox'un yaptıkları araştırmada öğrencilerin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerini değerlendirmelerinden, dolayısıyla yalnızca açık -gözlenebilir- öğrenci davranışlarını dikkate almalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğrenim Görülen Bilim-Sanat Dalı ve Katılım Düzeyi

İkinci soruda, ikinci olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla yapılan çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Görülen Bilim-Sanat Dalı	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Fen Bilimleri	86	36.70	6.78
Sağlık Bilimleri	68	32.86	6.76
Teknik Bilimleri	86	36.62	6.12
Sosyal Bilimler	146	35.53	6.99
Sanat	45	35.76	5.71

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, anketin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* adlı ilk bölümünden en yüksek katılım puan ortalamasını 36.70 ile fen bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler elde etmişlerdir. Teknik bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması da (36.62) bu değere oldukça yakın bulunmuştur. Bunların yanı sıra, sanat dalında öğrenim gören öğrencilerin katılım puan ortalaması 35.76, sosyal bilimler dalında öğrenim görenlerin puan ortalaması da 35.53 olarak belirlenmiştir. Sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler ise, 32.86 ile en düşük

katılım puan ortalamasını elde etmişlerdir. Elde edilen bu değerler, öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılım düzeyleri arasında farklılık olduğu izlenimini vermektedir.

Puan ortalamaları arasında görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için grup ortalamaları arasında tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmış ve çözümleme sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6
Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre
Öğrenme-Öğretim Sürecine Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	714.14	4	178.54	4.07	p<.05
Grupiçi	18667.54	426	43.82		
TOPLAM	19381.68	430			

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, yapılan varyans çözümlemesi sonunda elde edilen F değeri 4.07'dir. Bu değer, F tablosunda .05 anlamlılık düzeyindeki değerden daha büyüktür. Bu sonuç, değişik bilim-sanat dallarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkın hangi grup ya da gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey-HSD testi yapılmıştır. Test sonunda, sağlık bilimleri dalında öğrenim gören öğrencilerin katılım puan ortalamaları ile fen bilimleri dalında öğrenim gören öğrencilerin katılım puan ortalamaları ve teknik bilimler dalında öğrenim gören öğrencilerin katılım puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır. Öteki grupların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Elde edilen bu bulguya dayalı olarak, fen bilimleri ile teknik bilimler dallarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin sağlık bilimleri dalında öğrenim gören öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, sağlık bilimleri dalında araştırma için seçilen dersin öğretim elemanı ve onun öğretme-öğrenme sürecine dönük uygulamalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi ve Katılım Düzeyi

İkinci soru kapsamında, üçüncü olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişip değişmediği belirlenmek istenmiştir. Bunun için yapılan çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
1. Sınıf	101	35.60	6.81
2. Sınıf	49	37.49	6.15
3. Sınıf	91	34.21	6.19
4. Sınıf	190	35.58	6.95

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, en yüksek katılım puan ortalamasını 37.49 ile ikinci sınıf öğrencileri elde etmişlerdir. Birinci sınıf öğrencilerinin katılım puan

ortalaması 35.60, dördüncü sınıf öğrencilerinin katılım puan ortalaması da 35.58'dir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin katılım puan ortalaması ise 34.21 ile en düşük ortalama olarak bulunmuştur.

Bu değerler, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğunu düşündürmektedir.

Puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için grup ortalamaları arasında tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecine Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	347.93	3	115.98	2.60	p>.05
Grupiçi	19033.75	427	44.58		
TOPLAM	19381.68	430			

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, puan ortalamaları ile yapılan varyans çözümlemesi sonunda elde edilen F değeri 2.60'tır. Bu değer .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Elde edilen sonuca dayalı olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Akademik Başarı Düzeyi ve Katılım Düzeyi

İkinci soruda, dördüncü olarak, üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre değişip değişmediği belirlenmek istenmiştir. Bunun için yapılan çözümleme ile elde edilen değerler Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre
Öğretim-Öğrenme Sürecine Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Akademik Başarı Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Düşük	102	32.37	6.65
Orta	167	35.41	5.99
Yüksek	162	37.59	6.71

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler aynı zamanda en düşük katılım puan ortalamasına (32.37) sahiptirler. Orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin katılım puan ortalaması 35.41, yüksek düzeyde akademik başarılı olan öğrencilerin katılım puan ortalaması da 37.59 ile belirlenen en yüksek değerdir.

Elde edilen bu değerler, akademik başarı düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılım düzeylerini gösteren puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu izlenimi vermektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için grup ortalamaları arasında tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10
 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre
 Öğrenme-Öğretme Sürecine Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	1708.23	2	854.12	20.68	p<.05
Grupiçi	17673.44	428	41.29		
TOPLAM	19381.68	430			

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, yapılan varyans çözümlemesinden elde edilen F değeri 20.68'dir. Bu değer, puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, üniversite öğrencilerinin öğrenme-öğrenme sürecine katılım düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Bu anlamlı farkın *düşük-orta-yüksek* akademik başarı düzey grupları arasında hangi grup ya da gruplararası farklardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey-HSD testi yapılmıştır. Test sonunda akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenme-öğrenme sürecine katılım puan ortalaması ile orta ve yüksek düzeylerde akademik başarıya sahip öğrencilerin katılım puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Yine aynı çözümlemede orta düzeyde akademik başarılı olan öğrencilerin katılım puan ortalaması ile akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin katılım puan ortalaması arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, akademik başarı düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin öğrenme-öğrenme sürecine katılım davranışlarını akademik başarı düzeyi orta ve yüksek olan üniversite öğrencilerine oranla daha düşük düzeyde

gösterdikleri söylenebilir. Bunun yanısıra, akademik başarı düzeyi yüksek olan üniversite öğrencileri öğretme-öğrenme sürecine katılım davranışlarını orta düzeyde akademik başarılı olan üniversite öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde göstermektedirler.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında bir paralellik olduğu ve öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyi yükseldikçe akademik başarı düzeyinin de yükseldiği söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretme öğrenme sürecine katılım düştükçe akademik başarı da düşmektedir. Bu durumdan hareketle, yüksek düzeyde akademik başarı elde etmede katılımın önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen akademik başarı ile katılım düzeyi ilişkisine dönük bulgular, Özçelik (1973), Kısakürek (1985), Finn ve Cox (1992), Nunn (1992), Kelly (1993) ve Winter'in (1993) yapmış oldukları araştırmalarla elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmada olduğu gibi anılan araştırmalarda da öğretme-öğrenme sürecine katılımın artması durumunda öğrenci başarısının arttığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM BİÇİMLERİ

Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım biçimlerinin daha çok nasıl olduğudur.

Bu soruyu yanıtlamak için araştırma anketinin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* adlı bölümünden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Önceki bölümlerde de sözü edildiği gibi, araştırma anketinin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* adlı bölümü, dokuzu açık ve altısı da örtülü olmak üzere 15

katılım davranışına ilişkin maddelerden oluşmuştur. Öğrencilerin açık katılım davranışlarından aldıkları puanlar ile örtülü katılım davranışlarından aldıkları puanlar ayrı ayrı hesaplanmış ve her bir öğrenciye biri açık ve öteki de örtülü olmak üzere iki katılım biçimi puanı verilmiştir. Alınan puanın yüksekliği katılım davranışlarının yoğun olarak gösterildiğinin, puanın düşüklüğü ise katılım davranışlarının az gösterildiğinin işareti olarak değerlendirilmiştir.

Çözümleme işlemi öğrencilerin açık ve örtülü katılım puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanması yoluyla yapılmıştır. Elde edilen değerler Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11
Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine
Açık ve Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılım Biçimi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Açık	431	19.05	4.78
Örtülü	431	16.50	2.88

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine açık katılım puanlarının ortalaması 19.05, standart sapma değeri ise 4.78 olarak elde edilmiştir. Buna karşılık, örtülü katılım puanlarının ortalaması 16.50, standart sapma değeri de 2.88 bulunmuştur.

Anketin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* adlı bölümünde açık katılım davranışlarına ilişkin olarak alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 36’dır. Örtülü katılıma ilişkin olarak da anketten alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 24’tür.

Üniversite öğrencilerinin açık ve örtülü katılıma ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları ile her bir etmen kümesinden alınabilecek en düşük ve en yüksek ortalamalar her kümenin kendi düzleminde değerlendirilerek karşılaştırıldığında, öğrencilerin 16.50 olan örtülü katılım puan ortalamasının, 19.05 olan açık katılım puan ortalamasına oranla en yüksek değere daha çok yaklaştığı belirlenmiştir.

Buna dayalı olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecinde örtülü katılımı açık katılımdan daha yoğun olarak gösterdikleri söylenebilir.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM BİÇİMLERİ

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım biçimlerinin onların cinsiyet, öğrenim gördükleri bilim-sanat dalı, öğrenim gördükleri sınıf ve akademik başarı düzeylerine göre bir değişiklik gösterip göstermediğidir.

Bu soruyu yanıtlamak için her bir öğrencinin anketin *Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Davranışları* adlı bölümünden elde ettikleri açık ve örtülü katılım puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri hesaplanmış, ayrıca, ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız gruplararası t testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesi ve Tukey-HSD testi yapılmıştır.

Cinsiyet ve Katılım Biçimi

Araştırmanın dördüncü sorusunda, ilk olarak, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretme-öğrenme sürecine katılım biçimlerinin değişip değişmediği belirlenmek istenmiştir.

Bunun için önce öğrencilerin açık katılım durumlarına bakılmıştır. Bununla ilgili olarak elde edilen değerler Çizelge 12’de görülmektedir.

Çizelge 12
Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine
Açık Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Erkek	233	16.33	2.78	1.24	p>.05
Kız	198	16.68	2.99		

(Sd:429)

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin açık katılım puan ortalamaları 16.33, kız öğrencilerin açık katılım puan ortalamaları ise 16.68’dir. Bu sonuç, cinsiyete göre, açık katılım puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine küçük bir farklılık olduğu izlenimi yaratmaktadır. Ancak görülen bu farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla iki grup ortalaması arasında uygulanan t testinden elde edilen değer 1.24’tür. Bu değer, grup ortalamaları arasında gözlenen farklılığın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu belirlemeye göre, cinsiyetlerine göre üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine açık katılımları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu nedenle, hem erkek hem kız öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aynı düzeyde açık katılım gösterdikleri söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılımlarına ilişkin yapılan çözümlemede elde edilen değerler Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13
 Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine
 Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	"t" Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Erkek	233	18.95	4.67		
Kız	198	19.16	4.92	0.44	p>.05

(Sd:429)

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, kız öğrencilerin örtülü katılım puan ortalaması 19.16 olarak bulunurken erkek öğrencilerin örtülü katılım puan ortalaması 18.95 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında kız öğrenciler lehine gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonunda bu farklılığın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür.

Böylece, cinsiyetlerine göre öğrencilerin örtülü katılım düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Açık katılımda olduğu gibi, örtülü katılım da hem erkek hem kız öğrencilerce aynı düzeyde gösterilmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna dönük bir çözümlemede erkek ve kız öğrencilerin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığını belirlenmesinin ardından, öğrencilerin katılım düzeyi puanlarını oluşturan açık ve örtülü katılım puanları arasında da cinsiyete göre bir farklılık olmadığını belirlenmesi araştırmanın kendi içindeki tutarlılığı olarak yorumlanabilir.

Öğrenim Görülen Bilim-Sanat Dalı ve Katılım Biçimi

Araştırmanın dördüncü sorusunda, ikinci olarak, üniversite öğrencilerinin

öğretme-öğrenme sürecine katılım biçimlerinin öğrenim gördükleri bilim-sanat dalına göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca dönük olarak önce öğrencilerin açık katılım durumlarına bakılmıştır. Çözümleme sonunda edilen değerler Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14
Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre
Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Görülen Bilim-Sanat Dalı	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Fen Bilimleri	86	19.90	4.96
Sağlık Bilimleri	68	16.88	4.42
Teknik Bilimler	86	19.92	4.43
Sosyal Bilimler	146	19.16	5.04
Sanat	45	18.64	3.76

Çizelge 14'te görüldüğü gibi, teknik bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması 19.92, fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması 19.90 ve sosyal bilimler dalında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması da 19.16'dır. Sanat dalında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması 18.64 olarak hesaplanırken sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin 16.88 ile en düşük puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.

Puan ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla grup puan ortalamaları arasında tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmış ve çözümleme sonuçları Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15
 Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre
 Öğrenme-Öğretme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	455.16	4	113.79	5.17	p<.05
Grupiçi	9373.91	426	22.01		
TOPLAM	9829.07	430			

Çizelge 15'te görüldüğü gibi, yapılan varyans çözümlemesi sonunda elde edilen F değeri 5.17'dir. Bu değer, .05 düzeyinde anlamlıdır.

Bu bulguya dayalı olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine açık katılımlarının öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre farklılaştığı söylenebilir. Belirlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey-HSD testi yapılmıştır. Yapılan test sonunda, öğrenim görülen bilim-sanat dalları arasındaki anlamlı farklılığın fen bilimleri, teknik bilimler ve sosyal bilimler dallarında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları ile sağlık bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması arasındaki farktan kaynaklandığı saptanmıştır. Bu üç bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları ile sanat dalında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen tüm bu bulgulardan fen bilimleri, teknik bilimler ve sosyal bilimler dallarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine açık katılımlarının sağlık bilimleri dalında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılım durumlarına ilişkin yapılan çözümlemelerde elde edilen değerler Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Görülen Bilim-Sanat Dalı	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Fen Bilimleri	86	16.80	2.82
Sağlık Bilimleri	68	15.97	3.08
Teknik Bilimler	86	16.70	2.68
Sosyal Bilimler	146	16.23	2.99
Sanat	45	17.11	2.58

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, en yüksek puan ortalamasını 17.11 ile sanat dalında öğrenim gören öğrenciler elde etmişlerdir. Fen bilimleri dalında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması 16.80, teknik bilimler dalında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması 16.70 ve sosyal bilimler dalında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması da 16.23'tür. Sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin 15.97 olan puan ortalaması ise en düşük ortalamadır.

Puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla grup puan ortalamaları arasında tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmış ve çözümleme sonuçları Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bilim-Sanat Dallarına Göre
Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	57.46	4	14.36	1.74	p>.05
Grupiçi	3514.25	426	8.25		
TOPLAM	3571.70	430			

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, yapılan varyans çözümlemesinden hesaplanan F değeri 1.74’tür. Elde edilen bu değer .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Bu bulguya dayalı olarak, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılımlarının öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre farklılık göstermediği söylenebilir. Örtülü katılım davranışları değerlendirmeye alınan bütün bilim-sanat dallarında öğrencilerince aynı yoğunlukta gösterilmektedir.

Öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre, üniversite öğrencilerinin açık katılımları arasında farklılıklar gözlenirken, örtülü katılımları arasında böyle bir farklılığın gözlenmemiş olması ile ikinci soruda belirlenen katılım düzeyleri arasındaki farklılığın öğrencilerin açık katılımları arasındaki farktan kaynaklandığı söylenebilir. Yine öğrencilerin örtülü katılımları aynı düzeyde iken açık katılımları arasında farklılıklar gözlenmesi, bu farkların o grubun öğretim elemanının öğretime dönük uygulamalarından kaynaklanmış olabileceğini akla getirmektedir.

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi ve Katılım Biçimi

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında, üçüncü olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım biçimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bununla ilgili olarak önce öğrencilerin açık katılım durumlarına bakılmıştır. Yapılan çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
1. Sınıf	101	19.00	4.89
2. Sınıf	49	20.47	4.59
3. Sınıf	91	18.26	4.30
4. Sınıf	190	19.08	4.93

Çizelge 18 incelendiğinde, en yüksek açık katılım puan ortalamasına 20.47 ile ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları görülmektedir. Bunu 19.08 puan ortalamasıyla dördüncü sınıf öğrencileri, 19.00 puan ortalamasıyla birinci sınıf öğrencileri izlemektedir. En düşük puan ortalaması ise 18.26 ile üçüncü sınıf öğrencilerine aittir. Puan ortalamaları arasındaki bu farklılıklar öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine açık katılımları arasında farklılıklar olduğunu akla getirmektedir.

Puan ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinin sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19
 Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre
 Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	155.38	3	51.79	2.29	p>.05
Grupiçi	9673.69	427	22.66		
TOPLAM	9829.07	430			

Çizelge 19'da görüldüğü gibi, yapılan varyans çözümlemesinde F değeri 2.29 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer .05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, öğrencilerin açık katılımlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bir farklılık göstermediği söylenebilir. Başka bir deyişle, açık katılım davranışları dört sınıf düzeyinde de aynı yoğunlukta gösterilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılım durumlarına ilişkin yapılan çözümleme ile elde edilen değerler Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20
 Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre
 Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
1. Sınıf	101	16.60	2.90
2. Sınıf	49	17.02	2.63
3. Sınıf	91	15.95	2.86
4. Sınıf	190	16.55	2.93

Çizelge 20 incelendiğinde, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasının 17.02 ile elde edilen en yüksek ortalama olduğu görülmektedir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması 16.60 ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması da 16.55'dir. Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması olan 15.95 ise elde edilen en düşük ortalama değildir. Öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre öğrencilerin örtülü katılım puan ortalamaları arasında az da olsa farklılıklar görülmektedir.

Puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonuçları Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21
Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre
Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	42.87	3	14.29	1.73	p>.05
Grupiçi	3528.84	427	8.26		
TOPLAM	3571.70	430			

Çizelge 21'de görüldüğü gibi, yapılan varyans çözümlemesi ile F değeri 1.73 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Bu sonuca dayalı olarak, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılımlarının farklılık göstermediği ve açık katılımı olduğu gibi örtülü katılımın da dört sınıf düzeyinde aynı düzeyde gösterildiği söylenebilir.

Akademik Başarı Düzeyi ve Katılım Biçimi

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında, dördüncü olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım biçimlerinin akademik başarı düzeylerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bunun için önce öğrencilerin açık katılım durumlarına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan çözümlemede elde edilen değerler Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre
Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Akademik Başarı Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Düşük	102	16.95	4.73
Orta	167	19.02	4.36
Yüksek	162	20.40	4.78

Çizelge 22’de görüldüğü gibi, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin puan ortalaması 16.95 ile en düşük ortalamadır. Orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin puan ortalaması 19.02, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin puan ortalaması da 20.40 ile en yüksek ortalamadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre açık katılım puanları arasında farklılıklar olduğu izlenimi uyandırmaktadır.

Puan ortalamaları arasında görülen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınanması amacıyla grup puan ortalamaları arasında yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinin sonuçları Çizelge 23’te verilmiştir.

Çizelge 23
 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre
 Öğretme-Öğrenme Sürecine Açık Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	742.65	2	371.33	17.49	p<.05
Grupiçi	9086.42	428	21.30		
TOPLAM	9829.07	430			

Çizelge 23'te görüldüğü gibi, yapılan varyans çözümlemesi sonunda elde edilen F değeri 17.49'dur. Bu değer, F tablosunda .05 anlamlılık düzeyindeki değerden daha büyüktür. Bu durum, üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öğretme-öğrenme sürecine açık katılım düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Bu sonuca göre, öğretme-öğrenme sürecine açık katılımın öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilir. Belirlenen bu anlamlı farkın hangi grup ya da gruplararasıdaki farklardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey-HSD testi yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonunda, akademik başarı düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrenci gruplarının açık katılım puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Elde edilen sonuca dayalı olarak, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin orta ve düşük düzeyde başarılı öğrencilere göre, orta düzeyde başarılı öğrencilerin de düşük başarılı öğrencilere göre öğretme-öğrenme sürecinde daha yoğun bir açık katılım gösterdikleri söylenebilir. Başka bir deyişle, akademik başarı düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine açık katılımları da yükselmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılım durumlarına ilişkin yapılan çözümlemede elde edilen değerler

ise Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 24
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre
Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Akademik Başarı Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Düşük	102	15.42	2.77
Orta	167	16.40	2.63
Yüksek	162	17.26	2.99

Çizelge 24'te görüldüğü gibi, en düşük puan ortalaması olan 15.42, başarı düzeyi düşük olan öğrencilere aittir. Orta düzeyde başarılı öğrencilerin puan ortalaması 16.40, yüksek düzeyde başarılı öğrencilerin puan ortalaması da 17.26'dır.

Bu üç grubun puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınanması amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinde elde edilen sonuçlar Çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre
Öğretme-Öğrenme Sürecine Örtülü Katılım Puanlarının Varyans Çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	213.80	2	106.90	13.63	p<.05
Grupiçi	3357.90	428	4.85		
TOPLAM	3571.70	430			

Çizelge 25'te görüldüğü gibi, yapılan varyans çözümlemesi ile hesaplanan F değeri 13.63'tür. Bu değer, farklılığın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılımları, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

İstatistiksel olarak anlamlı olan bu farkların hangi grup ya da gruplararasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD testi sonunda, gözlenen farkların başarı düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu her üç gruptan da kaynaklandığı görülmüştür.

Bu sonuca dayalı olarak, açık katılımın olduğu gibi örtülü katılımın da öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre değiştiği söylenebilir. Daha açık bir deyişle, öğretme-öğrenme sürecinde orta düzeyde başarılı öğrenciler başarı düzeyi düşük öğrencilerden, yüksek düzeyde başarılı öğrenciler ise öteki iki gruptaki öğrencilerden daha yoğun bir örtülü katılım göstermektedirler.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIMLARINI ETKİLEYEN ETMENLER

Araştırmada yanıtı aranan beşinci ve son soru, üniversite öğrencilerinin katılım düzeylerine bağlı olarak öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen etmenlerin neler olduğudur.

Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesinde, katılımı etkileyen etmenler *Öğrenci Özellikleri ile İlgili Etmenler*, *Öğretme-Öğrenme Ortamının Öğeleri ile İlgili Etmenler* ve *Öğretim Hizmetinin Öğeleri ile İlgili Etmenler* olmak üzere üç kümede toplanmıştır. Bunun

yanısına, çözümlene işleminden daha belirgin sonuçlar elde edebilmek amacıyla, çözümlene işlemi önceden belirlenmiş uç gruplar olan katılım düzeyi düşük 69 öğrenci ile katılım düzeyi yüksek 67 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Orta düzeyde katılım gösteren öğrencilere ilişkin veriler değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Bu sorunun yanıtlanması amacıyla yapılan çözümlenelerde, katılım düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin katılımı etkileyen her bir etmen kümesinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Katılım Düzeyi Düşük Öğrenciler ve Katılımlarını Etkileyen Etmenler

Araştırmanın beşinci sorusunun yanıtlanmasında, ilk olarak, katılım düzeyleri düşük olan üniversite öğrencilerinin katılımını etkileyen etmenlere bakılmıştır. Bununla ilgili olarak elde edilen değerler Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26

Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Düzeyleri Düşük Üniversite Öğrencilerinin Katılımlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılımı Etkileyen Etmen Kümesi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Öğrenci Özellikleri	69	19.16	2.79
Öğretme-Öğrenme Ortamının Öğeleri	69	18.67	3.43
Öğretim Hizmetinin Öğeleri	69	33.70	9.44

Çizelge 26'da görüldüğü gibi, öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri düşük olan öğrencilerin öğrenci özellikleriyle ilgili etmenlere ilişkin puan ortalaması 19.16, öğretme-öğrenme ortamının öğeleriyle ilgili etmenlere ilişkin puan ortalaması 18.67 ve öğretim hizmetinin öğeleriyle ilgili etmenlere ilişkin puan ortalaması ise 33.70'tir.

Ankette sekiz soru ile yoklanan *Öğrenci Özellikleri ile İlgili Etmenler* kümesinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 32'dir. Bir başka etmen kümesi olan ve ankette yedi soru ile yoklanan *Öğretme-Öğrenme Ortamının Öğeleri ile İlgili Etmenler* kümesinden alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 28'dir. Öteki etmen kümesi olan ve ankette 15 soru ile yoklanan *Öğretim Hizmetinin Öğeleri ile İlgili Etmenler* kümesinden alınabilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan da 60'tır.

Üniversite öğrencilerinin, katılımı etkileyen her bir etmen kümesine ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları ile her bir etmen kümesinden alınabilecek en düşük ve en yüksek ortalamalar her kümenin kendi düzleminde değerlendirilerek karşılaştırıldığında, öğrencilerin düşük düzeyde katılım göstermelerinde sırasıyla en çok öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenlerin, daha sonra öğrenci özellikleri ile ilgili etmenlerin ve öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenlerin etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

Katılım Düzeyi Yüksek Öğrenciler ve Katılımlarını Etkileyen Etmenler

Araştırmanın beşinci sorusunun yanıtlanmasında, son olarak, katılım düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin katılımını etkileyen etmenlere ilişkin elde ettikleri puanlara dönük çözümleme yapılmıştır. Elde edilen değerler Çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27

Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Düzeyleri Yüksek Üniversite Öğrencilerinin Katılımlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılımı Etkileyen Etmen Kümesi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Öğrenci Özellikleri	67	23.04	3.72
Öğretme-Öğrenme Ortamının Öğeleri	67	21.52	3.66
Öğretim Hizmetinin Öğeleri	67	40.90	9.02

Çizelge 27’de görüldüğü gibi, öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, öğrenci özellikleriyle ilgili etmenlere ilişkin puan ortalaması 23.04, öğretme-öğrenme ortamının öğeleriyle ilgili etmenlere ilişkin puan ortalaması 21.52 ve öğretim hizmetinin öğeleriyle ilgili etmenlere ilişkin elde ettikleri puan ortalaması da 40.90’dır.

Ankette, *Öğrenci Özellikleri ile İlgili Etmenler* kümesinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 32, *Öğretme-Öğrenme Ortamının Öğeleri ile İlgili Etmenler* kümesinden alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 28’dir. *Öğretim Hizmetinin Öğeleri ile İlgili Etmenler* kümesinden alınabilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan da 60’tır.

Yüksek düzeyde başarılı öğrencilerin her bir etmen kümesine ilişkin puan ortalamaları, her bir etmen kümesinden alınabilecek en düşük ve en yüksek ortalamaya göre her kümenin kendi düzleminde değerlendirildiğinde, öğrencilerin yüksek düzeyde katılım göstermelerinde en büyük rolü öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenlerin ardından etki dereceleri birbirlerine yakın olmakla birlikte sırasıyla öğrenci özellikleri ile ilgili etmenlerin ve öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenlerin oynadıkları söylenebilir.

Araştırmanın bu sorusuna dönük elde edilen bulgular, Özçelik (1973) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Özçelik'in yaptığı araştırmada “olumlu özelliklere sahip öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri, olumsuz öğrencilere göre daha yüksektir” biçimindeki denence araştırma sonunda doğrulanmıştır. Yine, öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili bulgular, Kısakürek (1985), Kelly (1993) ve Willis'in (1993) elde ettikleri bulgularla tutarlılık göstermektedir. Adları geçen araştırmalarda elde edilen bulgular öğretme-öğrenme ortamı ya da bu ortamın herhangi bir öğesinin nitelik düzeyinin katılım düzeyini de etkileyeceği biçiminde özetlenebilir.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KATILIMLARINI ETKİLEYEN ÖTEKİ ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen ve ankette yer verilmeyen öteki etmenlerin belirlenmesi amacıyla sorulan açık uçlu soruyla ilgili olarak öğrencilerin belirttikleri etmenler şunlardır:

- ▲ Kişisel sorunlar
- ▲ Fiziksel yorgunluk
- ▲ Çekingenlik
- ▲ Ders dışı çalışma alışkanlığının olmayışı
- ▲ Sınıfıçi arkadaşlık ilişkileri
- ▲ Konuların farklı ve ilginç bir biçime getirilmeyişi
- ▲ Ölçme-değerlendirme biçimi
- ▲ Alanla ilgili kaynakların yetersizliği
- ▲ Ezbere aşırı yer verilmesi
- ▲ Öğretim elemanlarının sürekli not tutulmasını istemeleri
- ▲ Dersin öğretim elemanını sevmeme
- ▲ Derslerin espirilerle desteklenmeyişi
- ▲ Laboratuvar uygulamalarına yeterince yer verilmeyişi
- ▲ Gereksiz bilgi verilmesi
- ▲ Dersin gün içindeki saatinden hoşnutsuzluk

- ▲ Konuların aşırı kuram ağırlıklı oluşu
- ▲ Öğretim elemanlarının olumsuz kişilik özellikleri
- ▲ Öğrenmeden çok notun öne çıkarılması
- ▲ Haftalık ders saatinin yetersiz, buna karşılık konuların çok olması nedeniyle derslerin hızlı bir biçimde işlenilmesi

Öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, büyük bir bölümünün öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ile, ötekilerin ise, öğretim hizmetinin öğeleri ve öğrenci özellikleri ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin genellikle katılımlarını *olumsuz* yönde etkileyen etmenlere dönük görüş bildirmeleri katılım düzeyleri ile katılımlarını etkileyen etmenlere dönük bulguları desteklemesi bakımından dikkat çekicidir.

BÖLÜM V

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan araştırmanın özetine, araştırmanın amacına dönük soruların çözümlenmesiyle elde edilen araştırma bulguları sonunda ulaşılan yargıya ve sorunun çözümü ile araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

ÖZET

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri ve biçimleri ile katılımlarına etki eden etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, 1997-1998 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'ne bağlı yedi fakülte ile iki yüksekokulun 16 farklı programında öğrenim gören eş olasılıkla seçilmiş 431 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, tarama türü bir model kullanılmıştır.

Araştırma verileri, bu araştırma için geliştirilen, üç bölüm olarak düzenlenen ve 51 madde ile bir açık uçlu sorudan oluşan *Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumlarını Belirleme Anketinin* üniversite öğrencilerine araştırma için seçilen derslerde uygulanması ile toplanmıştır.

Araştırmanın amacına dönük soruların yanıtlanmasında üniversite öğrencilerine uygulanan araştırma anketi ile toplanan verilerin çözümlenmesi, aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (S) değerlerinin hesaplanması, Kolmogorov Smirnov tek

örneklem testi ile dağılımın belirlenmesi, puanlarla ilgili ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız gruplar “t” testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesinden yararlanılması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlerinde “SPSS 7.0 for Windows” paket programı kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

▲ Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu öğretme-öğrenme sürecine düşük ve orta düzeyde bir katılım göstermektedirler. Öğretme-öğrenme sürecine yüksek düzeyde katılım gösteren üniversite öğrencilerinin oranı % 16’dır.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri onların cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Başka bir deyişle, cinsiyet, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri üzerinde belirleyici bir değişken değildir.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri, öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre farklılık göstermektedir. Fen bilimleri ile teknik bilimler dallarında öğrenim gören öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri, sağlık bilimleri dalında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Her dört sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecine aynı düzeyde katılım göstermektedirler.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyleri, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre değişmektedir. Akademik başarı düzeyi

yüksek olan öğrenciler, akademik başarı düzeyi orta ve düşük olan üniversite öğrencilerine göre öğretme-öğrenme sürecine daha üst düzeyde bir katılım göstermektedirler. Öte yandan orta düzeyde akademik başarılı olan öğrencilerin katılım düzeyleri de düşük düzeyde akademik başarılı olan öğrencilerinkinden daha yüksek düzeydedir. Akademik başarı düzeyi arttıkça öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyi de artmaktadır.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine açık ve örtülü katılımları genelde etkili bir düzeyde olmamakla birlikte, öğrenciler açık katılıma oranla öğretme-öğrenme sürecinde daha çok örtülü katılım göstermektedirler.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine açık katılımları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Erkek ve kız öğrenciler öğretme-öğrenme sürecinde aynı düzeyde açık katılım göstermektedirler.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılımları öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

▲ Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine açık katılımları öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre değişmektedir. Fen bilimleri, teknik bilimler ve sosyal bilimler dallarında öğrenim gören üniversite öğrencileri, sağlık bilimleri dalında öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre öğretme-öğrenme sürecinde daha yoğun açık katılım göstermektedirler.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılımları öğrenim gördükleri bilim-sanat dallarına göre değişmemektedir. Dört bilim ve bir sanat dalında öğrenim gören öğrencilerin örtülü katılımları aynı düzeydedir.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecinde gösterdikleri açık katılım davranışları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmemektedir. Dört sınıf düzeyinde de öğrenciler aynı düzeyde açık katılım göstermektedirler.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecinde gösterdikleri örtülü katılım davranışları dört sınıf düzeyinde de aynı düzeydedir.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine açık katılımları, akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, orta ve düşük başarı düzeyine sahip olan öğrencilere göre; orta düzeyde akademik başarılı olan öğrenciler de akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre öğretme-öğrenme sürecine daha üst düzeyde açık katılım göstermektedirler.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine örtülü katılımları akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Orta düzeyde akademik başarılı olan öğrenciler, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerden; yüksek düzeyde akademik başarılı olan öğrenciler de öteki iki gruptan daha yoğun düzeyde örtülü katılım göstermektedirler.

▲ Katılım düzeyi düşük öğrencilerin düşük düzeyde katılım göstermelerinde en büyük rolü öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenler oynamakta, bunu sırasıyla öğrenci özellikleri ile ilgili etmenler ve öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenler izlemektedir.

▲ Katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüksek düzeyde katılım göstermelerinde en büyük rolü öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenler, ardından etki dereceleri birbirlerine yakın olmakla birlikte sırasıyla öğrenci özellikleri ile ilgili etmenler ve öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenler oynamaktadır.

YARGI

Araştırma ile elde edilen bulgulara dayalı olarak, üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarının genelde etkili bir düzeyde olmadığı ve örtülü katılım davranışlarını açık katılım davranışlarından daha çok gösterdikleri, ayrıca,

katılım düzeyi düşük olan öğrencilerin düşük düzeyde katılım göstermelerinde en çok öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenlerin, katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin de yüksek düzeyde katılım göstermelerinde en çok öğretim-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenlerin etkili olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak, üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılımlarının artırılması ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen araştırmalarla ilgili başlıca öneriler şöyle sıralanabilir:

▲ Öğretim dönemlerinin ve derslerin başlangıcında, öğrenciler dersin amaçları, içerik özellikleri ve değerlendirme etkinlikleri konusunda bilgilendirilmelidirler.

▲ Üniversitelerde öğrenci başarısının belirlenmesinde öğretim-öğrenme sürecine katılım da bir değerlendirme ölçütü olarak ele alınmalıdır.

▲ Öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilerin açık ve özgür düşünmelerine, kendilerini serbestçe anlatabilmelerine olanak sağlayan öğretim-öğrenme ortamları yaratılarak onların aktif katılım düzeyleri artırılmalıdır.

▲ Öğrencilerin öğretim etkinliğine, konuya, uygulanan öğretim yöntemine karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları ve katılım göstermeleri için öğretim etkinlikleri ve konular öğrenci için daha çekici duruma getirilmelidir.

▲ Öğretim-öğrenme sürecinde öğrencileri edilginliğe yönelten öğretim yöntemlerinin yerini onların sürece katılımlarını olanaklı kılacak ve artıracak yöntemler almalıdır.

▲ Sınıflardaki öğrenci sayıları, bütün öğrencilerin öğretim ortamının öğeleriyle etkileşimde bulunmalarına elverecek miktarda olmalıdır. Başka bir deyişle, sınıflardaki öğrenci sayıları olabildiğince düşürülmelidir.

▲ Öğrencilerin sınıf içindeki yerleşimleri, yüzyüze etkileşimi olanaklı kılacak biçimde düzenlenmelidir.

▲ Öğretme-öğrenme ortamlarında eğitim araçları etkili bir biçimde işe koşulmalı, bunların öğrencilerce kullanılmasına da olanak tanınmalıdır.

▲ Öğretme-öğrenme süreci öğrenciler için anlamlı olmalı, onların gereksinmelerine dönük olarak yapılandırılmalı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun yaşantılar düzenlenmelidir.

▲ Üst düzeydeki bilgi ve beceriler, alt düzeydeki bilgi ve becerilerin başarı ile yapılmasına bağlıdır. Bu nedenle, yeni bir öğrenme birimine geçilmeden öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksiklikler tamamlanmalıdır.

▲ Değerlendirme işlemi öğrenciye sadece durumunu gösterir olmaktan çıkarılmalı, öğrencinin öğrenme eksikliklerini giderici etkinlikler de öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulmalıdır.

▲ Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim hizmetinin öğeleri olan ipuçları, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme etkinlikleri amaca dönük ve etkili bir biçimde kullanılmalıdır.

▲ Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumlarını çeşitli değişkenler açısından ele alan araştırmalar yapılmalıdır.

▲ Üniversitelerde öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı konusunda araştırmalar yapılmalıdır.

▲ Katılımı etkileyen her bir etmen kümesinin kontrol altına alınarak öteki etmenlerin katılıma olan etkilerini belirlemeye dönük deneysel araştırmalar yapılmalıdır.

EKLER

EK 1**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DURUMLARINI
BELİRLEME ANKETİ****ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE
KATILIM DURUMLARINI BELİRLEME ANKETİ****Değerli Öğrenci,**

Üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılım düzeyleri ve biçimleri ile öğretim-öğrenme sürecine katılmalarına etki eden temel etmenleri ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapılmaktadır.

Bu anket, araştırma için gerekli verileri toplamak için desenlenmiştir. Üç bölümden oluşan anketin ilk bölümünde sizinle ilgili kişisel bilgilere, ikinci bölümünde öğretim-öğrenme sürecine katılım davranışlarına ve son bölümde de katılımı etkileyen etmenlere yer verilmiştir.

Sizden istenen, her bir maddede size uygun olan seçeneği, yalnızca anketin uygulandığı bu dersteki genel durumunuzu dikkate alarak ve ayrılan yere çarpı (x) işareti koyarak belirtmenizdir. Lütfen yanıtız madde bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gr. Bahadır Erişti

Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
ESKİŞEHİR

EK 1 - devam

İkinci Bölüm

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM DAVRANIŞLARI

Aşağıda belirtilen her bir davranışı *bu derste hangi sıklıkta gösterdiğiniz* ayrılan yere çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiçbir zaman	Arasıra	Sıkça	Çok sık
1. Dersi dikkatle dinleme.				
2. Sınıfta konuşulanları ve yapılanları düşünme ve anlamaya çalışma.				
3. Konuyla ilgili önemli noktaları yakalamaya çalışma.				
4. Öğretim elemanının jest, mimik gibi sözel olmayan davranışlarına dikkat etme.				
5. Soru sorma.				
6. Not alma.				
7. Sorulan sorulara zihinde yanıt arama.				
8. Anlatılanlarla önceki konular arasında bağlantı kurmaya çalışma.				
9. Sorulan soruları söz alarak yanıtlama.				
10. Konuya ilişkin kendi görüşlerini belirtme.				
11. Anlaşılmayan noktalarda açıklama yapılmasını isteme.				
12. Sınıf içi tartışmalara katılma.				
13. Konuyla ilgili eksik bırakılan noktaları tamamlama.				
14. Konuyla ilgili güncel gelişmeleri ya da yenilikleri sınıf gündemine getirme.				
15. Sınıf içi bireysel çalışmalarda ve grup etkinliklerinde görev alma.				

(Lütfen sayfayı çeviriniz)

EK 1- devam

Üçüncü Bölüm KATILIMA ETKİ EDEN ETMENLER

Aşağıda öğretme-öğrenme sürecine katılımı etkileyen etmenlerle ilgili cümlelere yer verilmiştir. Bunların **bu derste sizin için ve size göre geçerli olan uygunluk derecesini** çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. Derslerde anlatılanları anlamakta güçlük çekiyorum.				
2. Derslere ön hazırlık yaparak geliyorum.				
3. Derslerde dikkatimi toplayamıyorum.				
4. Dersleri ilgi çekici buluyorum.				
5. Derslerde öğrenmek bana zevk veriyor.				
6. Derslerde kendimi gergin hissediyorum.				
7. Sınavlarda yüksek not almak benim için önem taşıyor.				
8. Derslerde başarısız olmaktan korkuyorum.				
9. Derslikteki yerleşim düzeni sınıf içi etkinliklere katılmama güçleştiriyor.				
10. Dersliklerin büyük olması nedeniyle öğretim elemanını duymakta güçlük çekiyorum.				
11. Derslikteki öğrenci sayısının yüksek olması derslerde etkin olma şansını vermiyor.				
12. Öğretim elemanı dersin amaçlarına ilişkin bilgi veriyor.				
13. Öğretim elemanı derslerde işlenecek konunun önemini açıklıyor.				
14. Dersle ilişkin öğrenci sorumlulukları öğretim elemanınca bildiriliyor.				
15. Dönem başında öğrenci başarısının nasıl belirleneceğine ilişkin bilgi veriliyor.				

(Lütfen sayfayı çeviriniz)

EK 1 - devam

	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
16. Derslerde önceki öğrenilenlerle yeni öğrenmeler arasında ilişki kuruluyor.				
17. Derslerde öğrenilenlerin yaşamla olan ilişkisi kuruluyor.				
18. Derslerde konuyla ilgili örnekler veriliyor.				
19. Öğretim elemanınca öğrencilere dersle ilgili sorular soruluyor.				
20. Öğretim elemanı önemli noktalarda ses tonunu farklılaştırıyor.				
21. Öğretim elemanı anlatım sırasında jest ve mimiklerden yararlanıyor.				
22. Öğrenmelerinin doğru olup olmadığı ile ilgili olarak öğrencilere bilgi veriliyor.				
23. Ders sonlarında dersin bir değerlendirilmesi yapılıyor.				
24. Öğrencinin ders içindeki etkinliği başarısını belirlemede dikkate alınıyor.				
25. Öğretim elemanı öğrencilere karşı ön yargılı davranmıyor.				
26. Sınıfta öğretim elemanı ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci arasında etkileşim ortamı yaratılıyor.				
27. Derslerde etkin olmaları için öğrenciler yöreklendiriliyor.				
28. Derslerde (TV, tepegöz, video vb.) eğitim araçlarından yararlanılıyor.				
29. Öğretim elemanı derslerde açık, anlaşılır, akıcı, yalın bir dil kullanıyor.				
30. Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelik taşıyor.				

(Lütfen sayfayı çeviriniz)

EK 1 - devam

Belirtilen etmenler dışında öğretme-öğrenme sürecine katılımınızı etkilediğini düşündüğünüz öteki etmenleri lütfen buraya yazınız.

A large empty rectangular box with a black border, intended for the user to write down additional factors that influenced their participation in the teaching-learning process.

EK 2

**SEÇİLEN PROGRAMLARDA
ARAŞTIRMA ANKETİNİN UYGULANDIĞI DERSLER**

<u>Program Adı</u>	<u>Sınıf Düzeyi</u>	<u>Ders Adı</u>
Eczacılık	4	Farmasötik Kimya
İstatistik	4	Kalite Denetimi
Kimya	3	Elektro Analiz Yöntemleri
Fizik	1	Fizik II
Biyoloji	2	Genel Ekoloji
Çevre Mühendisliği	2	Ekoloji
Uçak Gövde	1	Havacılık Bilgisi
Ulaştırma İşletmeciliği	4	Taşımacılık Sistemleri
Havacılık Elektroniği	3	Seyri Sefer Sistemleri
Seramik	1	Sanat Kavramları
Heykel	3	Heykel ve Çevre
Resim	2	Çağdaş Sanat ve Yorumu
Sinema ve Televizyon	4	Kurgu
Tarih	3	Osmanlı Kentlerinin Sosyo Ekonomik Yapısı
Zihin Engelliler Öğretmenliği	1	Zihin Engelliler
Beden Eğitimi Öğretmenliği	4	Spor Sosyolojisi

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Kemal. “Demokrasi ve Eğitimde Demokrasi”, **Abece Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi**. 5: 20-24, 1986.

Akman, Yasemin ve Münire Erden. **Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınları, 1996.

Aksu, Meral. “Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim?”, **Yeni Türkiye**. 7: 101-105, 1996.

Akyıldız, Hayrettin. “Kalabalık Eğitim Ortamları ve Davranışsal Sonuçları”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler**. Cilt: 2 Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1994, ss. 593-597.

Akyüz, Yahya. “Eğitim Tarihimizden Bugün İçin Çıkarılması Gereken Bazı Dersler ve Düşünceler”, **Eğitimimize Bakışlar**. İstanbul: Kültür Koleji Yayını, 1996.

Alkan, Cevat. **Eğitim Ortamları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1979.

_____. **Eğitim Teknolojisi**. Yeniden Düzenlenmiş İkinci Basım. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 1984.

_____. “Eğitim Teknolojisinde Kavramsal Yönden Gelişmeler”, **Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildiriler**. Cilt: 1. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1990, ss. 9-28.

_____. **Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri “Özel Öğretim Teknolojileri”**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1991.

_____. **Eğitim Ortamlarının Dúzenlenmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi, 1992.

Arıcı, Húsnü. **İstatistik: Yöntemler ve Uygulamalar**. Ankara: 1984.

Astin, A.W. "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education", **Journal of College Student Personnel**. 14: 297-308, July 1984.

Ataünal, Aydođan. "Nasıl Bir İnsan ve Yükseköđretimin Rolü", **Eğitimimize Bakışlar**. İstanbul: Kúltür Koleji Yayını, 1996, ss. 33-58.

Ayhan, Serap. "Androgoji: Yetişkinlerde Öğrenme Konusunda Yeni Bir Teknoloji", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi**. 22, 2: 529-546, 1989.

Bacanlı, Hasan. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1997.

Balcı, Ali. **Etkili Okul**. Ankara: 1993.

Baltaş, Acar. **stün Başarı**. Onüçüncü Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.

Başar, Erdoğan. **Genel Öğretim Yöntemleri**. Samsun: 1997.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: 1984.

_____. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: PEGEM, 1994.

Başaran, İ.Ethem. **Eğitim Psikolojisi**. Beşinci Basım. Ankara: Gül Yayınevi, 1996.

Baymur, Feriha. **Genel Psikoloji**. Dokuzuncu Basım. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1990.

Bayrak, Coşkun. "Öğrencilerin Yönetime Katılmasına İlişkin Bir Model Önerisi", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6, 2: 23-37, Güz 1996.

Bell, Margaret ve E. Gredler. **Learning and Instruction**. New York: 1986.

Benjamin, L.T. Jr. "Personalization and Active Learning in the Large Introductory Psychology Class", **Teaching of Psychology**. 18: 68-73, 1991.

Bloom, Benjamin. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çeviren: D. Ali Özçelik. Ankara: MEB Yayınları, 1979.

_____. "The Search for Methods Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring", Çeviren: Nuray Senemoğlu. **Eğitim ve Bilim**. 8,49: 12-14, 1984.

Boyd, R. D. **Redefining the Discipline of Adult Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Brinko, T.K. "Instructional Consultation with Feedback in Higher Education", **Journal of Higher Education**. 61, 1: 65-82, 1994.

Brophy, J. "Educating Teachers About Managing Classroom and Students", **Teaching and Teacher Education**. 4, 1: 333-334, 1988.

Büyükkaragöz, Savaş. **Türkiye'de Demokrasi Eğitimi ve Eğitim Programları**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı, 1990.

_____. **Demokrasi Eğitimi**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı, 1990.

Büyükkaragöz, Savaş ve H. Sarı “İlkokullarda Başarılı Bir Öğrenme Nasıl Gerçekleştirilir?”, **Eğitim ve Bilim**. 21, 105: 70-82, 1997.

Büyük Larousse. Cilt 17. İstanbul: Milliyet Yayınları, 1994.

Cafoğlu, Zuhâl. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, 1996.

Cain, Cornelius. V. “Differences Between a Large High School and a small High School as Percieved by Students, Teachers, Administrators and Guidance Counselors”, **Dissertation Abstracts International**. 53, 5: 1331, November 1992.

Can, Gürhan. “Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5,1-2: 35-42, Haziran 1992.

Chaing, Grace C. “Student Ratings of Teachers, Teacher Psychological Type and Teacher Clasroom Behavior”, **Dissertation Abstracts International**. 52, 6: 2001, December 1991.

Cornine, D. **New Research on the Brain Implications for Instruction**. New York: Phidelta Kappan, 1990.

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan İnsana**. İkinci Basım. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi, 1980.

_____. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: 1991.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Altıncı Basım. Ankara: 1988.

Doğan, Hıfzı. **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: 1997

Demirel, Özcan. **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: USEM Yayınları, 1993.

_____. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: USEM Yayınları, 1997.

Demirel, Özcan ve İlhan Oktar. “Geleneksel İşbirliği ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**. 20, 100: 6-14, 1996.

Demirel, Özcan ve Kamile Ün. **Eğitim Terimleri**. Ankara: 1987.

Deryakulu, Deniz. “Öğretim Elemanı - Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleleyen Faktörler”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.

Dilek, Olcay. “Başarılı Öğretmenlerin Karakteristik Nitelikleri”, **Eğitim**. 5: 52-62, 1993.

Entwistle, N. ve H. Tait. “Approaches to Learning, Evaluations of Teaching and Preferences for Contrasting Academic Environments”, **Higher Education**. 19, 2: 169-194, 1991.

Erdem, Levent. “İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yükseköğretimdeki Başarıya Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**. 18, 94: 41-48, 1994.

Ergin, Akif. “Eğitim Teknolojisinde Kuramsal Bir Temel Olan İletişimin Öğretimin Niteliğini Artırmadaki Yeri ve Önemi”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**. İstanbul: Kültür Koleji, 1991, ss. 149-154.

_____. **Öğretim Teknolojisi: İletişim**. Ankara: PEGEM, 1995.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan, 1979.

Fındıkçı, İlhami. "Öğreten Okuldan Öğrenen Okula", **Yeni Türkiye**. 2,7: 140-142, 1996.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayıncılık, 1984.

_____. **Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1986.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1997.

Finn, Jeremy D.ve Deborah Cox. "Participation and Withdrawal Among Fourth-Grade Pupils", **American Educational Research Journal**. 29, 1: 141-162, Spring 1992.

Gordon, Thomas. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. Çevirenler: Emel Aksay ve Birsen Özkan. İstanbul: YA-PA, 1993.

Gömlüksiz, Müfit. "Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 3: 79-97, 1990.

Gözütok, Dilek. **Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı İlkokullarda Dönüt ve Düzeltmenin Öğrenmeye Etkisi**. Ankara: 1995.

Hedges, Lovell, H. İbrahim Yalın ve Servet Özdemir. **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi: Her Yönüyle Öğretmen Olabilme**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1996.

Hesapçioğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Genişletilmiş Üçüncü Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 1994.

Hızal, Alişan. “Eğitim Ortamı ve Düzenlenmesi Gereği”, **Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler**. Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1991, ss. 83-105.

Jones, V.F. ve Louise S. Jones. **Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students**. Boston: Allyn and Bacon, 1990.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Dördüncü Basım. Ankara: Bahçelievler P.K. 33, 1991.

_____. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Beşinci Basım. Ankara: Bahçelievler P.K. 33, 1991.

Kelly, Diana Karen. “Classroom Research and Interactive Learning: Assessing the Impact on Adult Learners and Faculty”, **Dissertation Abstracts International**. 54, 6: 2068, December 1993.

Kelvin, A. “Increasing Student Participation in the Learning Process”, **Higher Education**. 26, 4: 449-469, 1993.

Kılıçcı, Yadiğar. **Okulda Ruh Sağlığı**. Ankara: 1992.

Kısakürek, Mehmet Ali. **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1985.

Knowles, Malcolm. **Yetişkin Öğrenenler**. Çeviren: Serap Ayhan. Ankara: 1996.

Köse, Ruhi. “Başarı Yönelimlerindeki Cinsiyet Farklılıklarının Akademik Seçim ve Edinimlere Dönük Etkileri”, **Eğitim ve Bilim**. 22, 107: 36-45, 1998.

Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Yedinci Basım. Ankara: Gazi Büro Kitabevi, 1995.

Lezotte, Lawrence. **Creating Total Quality Effective**. Michigan: Michigan Institute For Educational Management, 1992.

Morgan, Clifford T. **Psikolojiye Giriş**. Çeviren: Hüsnü Arıcı ve Diğerleri. Dokuzuncu Basım. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, 1991.

Nunn, Claudia E. “The Relationship Between Teaching Techniques and Undergraduate Participation in Classroom Discussion”, **Dissertation Abstracts International**. 54, 4: 1257, October 1992.

Odacı, Hatice. “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etki Eden Faktörler”, **Milli Eğitim**. 132: 72-74, 1996.

Oğuzkan, Ferhan. **Gençliğin Eğitimi**. Ankara: Türkiye İş Bankası, 1987.

Ormrod, J.E. **Human Learning: Theories, Principles and Educational Applications**. Columbus, OH: Merrill, 1990.

Özçelik, D. Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim**. Üçüncü Basım. Ankara: ÖSYM, 1992.

_____. “Student Involvement in the Learning Process”, **Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities**. 5, 2: 170-199, 1973.

Özdamar, Kazım. **Biyoistatistik**. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi, 1989.

Özgül, İlhan. **Eğitimsel İletişim ve Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Yüksek Öğretmen Okulu, 1979.

Özer, Bekir. **Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1993.

_____. "Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Uygulanan Eğitim Önlisans Programının Öğretmenlik Meslek Bilgisini Kazandırma Yönünden Etkililiği". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989.

Özyürek, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1983.

Palmer, Margaret. **Performans Değerlendirme**. Çeviren: E. Yarmalı. İstanbul: Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi, 1993.

Pehlivan, Hülya. "Öğretmen Davranışlarının Etkililiği", **Eğitim ve Bilim**. 19, 98: 20-25, 1995.

Reece, Ian ve Stephen Walker. **Teaching Training and Learning**. Second Edition. Britain: Busines Education Publishers Limited Inc, 1993.

Rendon, M.J. "Learner Autonomy and Cooperative Learning", **Forum**. 39, 4: 19-25, October 1996.

Rıza, E. Tahir. **Eğitimde Araç Gereçler Teknolojisi**. İzmir: 1991.

Selçuk, Ziya. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: PEGEM, 1996.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: 1997.

_____. “Üniversite Mezunu Öğrencilerin Görüşlerine Göre Üniversite Öğretim Elemanlarının Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi İhtiyaçları”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler.** Cilt: 2 Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1994, ss. 207-218.

Senemoğlu, Nuray ve Gülgün Bangir. “Sınıfıçi İletişimi Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Öğretmen-Öğrenci Davranışları”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nce düzenlenen IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri. Eskişehir, 10-12 Eylül, 1997.

Shuell, J.T. “Cognitive Conceptions of Learning”, **Review of Educational Research.** 56, 4: 411-426, 1994.

Siegel, Sidney. **Davranış Bilimleri İçin Parametrik Olmayan İstatistikler.** Çeviren: Yurdal Topsever. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 1977.

Sönmez, Veysel. **Sevgi Eğitimi.** Ankara: 1987.

_____. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara: PEGEM, 1994.

Sözer, Ersan. “Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 6, 2: 7-21, Güz 1996.

Sümbüloğlu, Kadir ve Vildan Sümbüloğlu. **Biyoistatistik.** Üçüncü Basım. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 1987.

- Şahin, Tuğba. "İlköğretim Okullarında Sınıfıçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Nasıl Olmalıdır?", **Çağdaş Eğitim**. 23, 239: 28-30, 1998.
- Tan, Hasan. "Türk Eğitiminde Kalite Sorunu", **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1, 3: 129-137, 1989.
- Tandoğan, Mahmut. "Öğretimde Kontrolün Kapsamı", Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce düzenlenen IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri. Eskişehir, 10-12 Eylül, 1997.
- _____. "Gagne'nin Öğretiminin SistematiK Olarak Tasarımlanması", **Çağdaş Eğitim**. 99, 10: 27-34, 1987.
- Temel, Ali. "Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri", Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce düzenlenen IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri. Eskişehir, 10-12 Eylül, 1997.
- Türkoğlu Adil, Ahmet Doğanay ve Ali Yıldırım. **Ders Çalışma Becerileri**. Adana: Baki Kitabevi, 1996.
- Uluğ, Fevzi. **Okulda Başarı**. Beşinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1996.
- Ülgen, Gülten. **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: 1994.
- Walkin, L. **Teaching and Learning in Further and Adult Education**. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd, 1992.
- Weikart, D.P. **Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller**. İkinci Basım. Ankara: UNICEF, 1993.

Weinstein, Claire E. ve Richard E. Mayer. "Öğrenmeyi Öğretme Stratejileri", **Eğitim ve Bilim**. Çeviren: Melek Demirel. 17, 88: 52-59, 1993.

Willis, D. "Academic Involvement at University", **Higher Education**. 25, 2: 133-150, 1993.

Winter, R. "Applying of the Principles of TQM in Classroom", **Dissertation Abstracts International**. 54, 6: 1257, December 1993.

Wittrock, M.C. "Generative Processes of Comprehension", **Educational Psychologist**. 24, 4: 345-376, 1990.

Yıldırım, Güzver. **Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, 1982.

Yılmaz, Hasan. "Öğretim Sürecinde Daha Etkili Olma Yolları", **Milli Eğitim**. 128: 67-74, 1995.