

62661

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

(PROGRAM GELİŞTİRME) ANABİLİM DALI

**ATELYE VE MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETMENLİK FORMASYONU AÇISINDAN
HİZMETİÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ**

Yavuz ERİŞEN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara

Mayıs 1997

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
(PROGRAM GELİŞTİRME) ANABİLİM DALI

**ATELYE VE MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETMENLİK FORMASYONU AÇISINDAN
HİZMETİÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ**

Yavuz ERİŞEN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Ankara
Mayıs 1997

JÜRİ ONAYI

Bu araştırma, jürimiz tarafından Yavuz Erişen'in Program Geliştirme alanında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../ 1997

Başkan

.....



Üye

Üye

.....

.....

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan atelye ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu açısından hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problemi açıklanarak; amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve bazı temel kavramların tanımları ile kısaltmaların açık anlamlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi, üçüncü bölümde bulgular ve yorum, dördüncü bölümde ise özet, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmalarına katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında değerli görüşleriyle beni yönlendiren ve yardımlarını esirgemeyen sayın Doç. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK'a teşekkür ederim.

Araştırmanın değişik aşamalarında görüşlerinden ve yardımlarından yararlandığım Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. Ülker AKKUTAY, Doç. Dr. Ahmet MAHIROĞLU, Doç. Dr. Hamza GAMGAM, Arş. Gör. Nadir ÇELİKÖZ ve Uzman Bekir BULUÇ'a teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans çalışmalarım sırasında değerli yardım ve katkılarda bulunan tüm hocalarıma, özellikle Prof. Dr. Tanju GÜRKAN, Yrd. Doç. Dr. Suat PEKTAŞ'a ve eşim Semiha ERİŞEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Mart,1997

Yavuz Erişen

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ONAYI.....	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Eğitim ve Kalkınma İlişkisi.....	2
Kalkınmada Mesleki ve Teknik Eğitimin Rolü.....	5
Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme.....	13
Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Hizmetiçinde Yetiştirilmelerine Duyulan İhtiyaç.....	27
İlgili Araştırmalar.....	45
Amaç.....	52
Önem.....	52
Sayılılar.....	53
Sınırlılıklar.....	53
Tanımlar ve Kısaltmalar.....	54
BÖLÜM II.....	55
YÖNTEM.....	55
Araştırma Modeli.....	55
Evren ve Örneklem.....	55
Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmeleri.....	57
Verilerin Toplanması.....	59
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	60

BÖLÜM III.....	62
BULGULAR VE YORUM.....	62
Öğretim İlke ve Yöntemleri Kapsamında Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Davranışları İle İlgili Öğretmen, Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	62
Eğitim Teknolojisi Kapsamında Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Davranışları İle İlgili Öğretmen, Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	105
Ölçme ve Değerlendirme Kapsamında Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Davranışları İle İlgili Öğretmen, Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	125
BÖLÜM IV.....	143
ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	143
Özet	143
Sonuç.....	144
Öneriler.....	152
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	161
SUMMARY.....	177

ÇİZELGELER LİSTESİ

ÇİZELGE	Sayfa
1. G.Ü.T.E.F' DE ÖĞRETİM ALANLARININ BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMI.....	20
2. M.E.B. HİZMETİÇİ EĞİTİM DAİRE BAŞKANLIĞI TARAFINDAN 1992-1996 YILLARI ARASINDA DÜZENLENEN HİZMETİÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİ.....	42
3. ETÖGM ENDÜSTRİYEL TEKNİK ÖĞRETİM KURUMLARI ATMDÖ'NİN PEDAGOJİK FORMASYON İHTİYAÇLARINA YÖNELİK 1992-1996 YILLARI ARASINDA DÜZENLENEN HİZMETİÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİ.....	43
4. ANKARA MERKEZ İLÇELERİNDEKİ ETÖGM'NE BAĞLI TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ATMDÖ SAYILARI İLE BU OKULLARDA ÖĞRENİM GÖREN SON SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI.....	56
5. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNİ OLUŞTURAN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN SAYILARI.....	56
6. DERSİN HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARININ NELER OLDUĞUNU ÖĞRENCİLERE BİLDİRME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	63
7. ÖĞRENCİLERE HEDEF DAVRANIŞLARIN ÖNEMİ, DERSİN GÜNLÜK YAŞAMDAKİ YERİNİ BELİRTME, ÖRNEKLERLE AÇIKLAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	64
8. ÖĞRENCİLERE HEDEF DAVRANIŞLARI KAZANABİLMELERİ İÇİN NELER YAPMALARI GEREKTİĞİNİ SÖYLEME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	66
9. YENİ ÖĞRENİLECEK KONUNUN DAHA ÖNCEKİ KONULAR YA DA DERSLERLE İLİŞKİSİNİ KURMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	67
10. SINIF ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ KONULARDA ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNİ ALMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	68

11.	ÖĞRENCİLERİN KONUYLA İLGİLİ GİRİŞ DAVRANIŞLARINI GÖZDEN GEÇİRME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI...	70
12.	BÜTÜN ÖĞRENCİLERİN DUYABİLECEĞİ BİR SES TONU İLE KONUŞMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	71
13.	ANLATIM VE AÇIKLAMALARINDA AÇIK VE ANLAŞILIR BİR DİL KULLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..	72
14.	DERSİN İÇERİĞİNE UYGUN VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINI ARTIRAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	73
15.	ÖĞRETİMDE BİREYSEL FARKLILIKLARI DİKKATE ALMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t-TESTİ SONUÇLARI.....	74
16.	DERSTE DEMOKRATİK VE İYİ BİR ÖĞRENME ORTAMI OLUŞTURMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	75
17.	DERSTE SADECE BİLGİ AKTARAN, BULAN, YAPAN DEĞİL, DAHA ÇOK BULDURAN, YAPTIRAN, ÇÖZDÜREN DURUMDA OLMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	77
18.	KONULARI MANTIKİ BİR SIRA İLE SUNMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	78
19.	DERSİN İÇERİĞİNE UYGUN ÖRNEKLER VERME, ÖNEMLİ VE KRİTİK NOKTALARI BELİRTİP, ÜZERİNDE DURMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	79
20.	İÇERİK VE DERS SAATİ ARASINDA DENGE KURMA, ZAMANI ETKİLİ OLARAK KULLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	80
21.	HEDEF DAVRANIŞLARA YÖNELİK SORULAR SORMA VE BÜTÜN SINIFI DİKKATE ALMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..	82

22.	SORULARA DOĞRU CEVAP VEREN ÖĞRENCİYİ TAKDİR ETME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	83
23.	YERİ GELDİĞİNDE İPUÇLARI VERME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	84
24.	ÖĞRENCİLERİN DERSE İLGİ, DİKKAT VE AKTİF KATILMALARINI SAĞLAMA VE DERS BOYUNCA SÜRDÜRME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	85
25.	ÖĞRENMELEĞ PEKİŞTİRME, YANLIŞ VE EKSİK ÖĞRENMELEĞ DÜZELTME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI...	86
26.	ÖĞRENCİLERE DÖNÜT SAĞLAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	87
27.	ÖĞRETİLMEK İSTENİLEN DAVRANIŞLAR KAZANDIRILINCAYA KADAR UYGULAMA VE DÜZELTMELERE DEVAM ETME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	88
28.	ÖĞRENCİLERİN ETKİLİ ÇALIŞMA ALIŞKANLIK VE BECERİLERİ GELİŞTİRMELERİNE YARDIMCI OLMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	89
29.	ÖĞRENCİLERE KONUYU ÖĞRENİP ÖĞRENMEDİKLERİNİ GÖSTERME FİRSATI VERME DAVRANIŞINA İLİŞKİN YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇARI.....	91
30.	ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENDİKLERİNİ UYGULAMALARI İÇİN TEŞVİK ETME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	92
31.	ÖĞRENCİLERİ DÜŞÜNCE VE KATKILARINDAN DOLAYI CESARETLENDİRME VE BU YÖNDE GELİŞMELERİNİ SAĞLAMAYA ÇALIŞMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI....	93
32.	ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNE SAYGI GÖSTERME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	94
33.	ÖĞRENCİLERE İSİMLERİ İLE HİTAP ETME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	95

34.	DEMOKRATİK KURALLAR ÇERÇEVESİNDE SINIFA HAKİM OLMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	96
35.	DERSTE RAHAT, KENDİNE GÜVENİR, KARARLI VE DİKKATİNİ DERSE YÖNELTİMİŞ OLMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	98
36.	DERS SONUNDA ÖZETLEME YAPMA VE SORULARI CEVAPLAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	99
37.	DERSLERLE İLGİLİ KONULARDA DERS DIŞINDA DA ÖĞRENCİLERE YARDIM VE REHBERLİK ETME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI..	100
38.	GELECEK DERSİN KONU VE KAYNAKLARINI ÖĞRENCİLERE ÖNCEDEN BİLDİRME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI....	101
39.	ÖĞRENCİLERE DERSLERDEKİ ÇALIŞMALARINDA REHBER OLACAK ÖDEVLER VERME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI....	102
40.	VERİLEN ÖDEVLERİ KONTROL ETME DAVRANIŞINA İLİŞKİN YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	103
41.	ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMELERİNE ENGEL OLABİLECEK FİZİKSEL UYARICILARDAN ARINMIŞ, ESTETİK AÇIDAN RAHATLIK VE FERAHLIK VEREN BİR EĞİTİM ORTAMI OLUŞTURMAYA ÇALIŞMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	105
42.	DERS ÖNCESİNDE EĞİTİM ORTAMINDA KULLANILACAK ARAÇ GEREÇLERİ HAZIRLAMA VE KONTROL ETME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t-TESTİ SONUÇLARI.....	106
43.	DERS MATERYALLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİN EMNİYET VE GÜVENLİĞİ İÇİN TEDBİRLER ALMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t-TESTİ SONUÇLARI.....	107
44.	DERSTE ÖĞRETİM ARAÇ VE GEREÇLERİ KULLANMAYA ÖZEN GÖSTERME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI...	108
45.	ÖĞRETİM ARAÇ VE GEREÇLERİNİ ZAMANINDA VE ETKİLİ KULLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	110

46.	ÖĞRETİM ARAÇ VE GEREÇLERİNİ KULLANMADA ÖĞRENCİLERE SORUMLULUK VERME DAVRANIŞINA İLİŞKİN YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI....	111
47.	ÖĞRENCİLERİ ÖĞRETİM ARAÇLARI HAZIRLAMAYA YÖNELTME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	112
48.	OKULUN ÖĞRETİM ARAÇLARI EDİNMESİNE YARDIMCI OLMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	113
49.	KENDİSİNE AİT VEYA ÇEVRESİNDE BULUNAN ÖĞRETİM ARAÇLARIYLA İLGİLİ KARTEKS DOSYALARI OLUŞTURMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA SONUÇLARI.....	114
50.	ÇEVREDEKİ ÖĞRETİM ARAÇLARI MERKEZLERİNDEN YARARLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA SONUÇLARI.....	115
51.	ÖĞRETİM ARAÇLARINI KULLANMADA DİĞER ÖĞRETMENLERLE İŞBİRLİĞİ YAPMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t-TESTİ SONUÇLARI.....	115
52.	ÖĞRETİM ARAÇLARINI KULLANMADA YÖNETİCİLERLE İŞBİRLİĞİ YAPMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t-TESTİ SONUÇLARI.....	116
53.	GEREKTİĞİNDE ŞEMA, MAKET, MODEL, LEVHA GİBİ ÖĞRETİM ARAÇLARI GELİŞTİRME VE KULLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	117
54.	ÖĞRETİMİN ETKİNLİĞİNİ ARTIRABİLECEK DEĞİŞİK ÖĞRETİM ARAÇLARI TASARLAMA VE YAPMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	119
55.	DERS KİTABININ YETERLİ OLMADIĞI KONULARLA İLGİLİ DERS NOTU HAZIRLAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	120
56.	DERSLERDE TEPEGÖZ KULLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	121
57.	GEREKTİĞİNDE TELEVİZYONLA EĞİTİM PROGRAMLARINDAN YARARLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI....	122

58.	GEREKTİĞİNDE KONU İLE İLGİLİ FİLMLERDEN YARARLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	123
59.	HER KONU BAŞLANGICINDA ÖN TEST UYGULAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	125
60.	HER KONU BİTİMİNDE SON TEST UYGULAMA, EKSİKLİKLERİ TAMAMLAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI...	126
61.	ÖĞRENCİ BAŞARISINI DEĞERLENDİRMEDE ÖĞRENCİLERİN DE KATILIMINI SAĞLAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	127
62.	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYİ ÖĞRETİMİ GELİŞTİRİCİ BİR ARAÇ OLARAK KULLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	128
63.	BİLİŞSEL ALANLA İLGİLİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEBİLECEK YAZILI SORULARI VEYA TEST MADDELERİ HAZIRLAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	130
64.	BECERİYE YÖNELİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEBİLECEK İŞ VE PERFORMANS TESTLERİ HAZIRLAMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	131
65.	DUYUŞSAL ALANLA İLGİLİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEBİLECEK İŞ ALIŞKANLIĞI VE TUTUM ÖLÇEKLERİ KULLANMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	132
66.	KULLANDIĞI ÖLÇME ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİ BELİRLEME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA SONUÇLARI.....	133
67.	HAZIRLANAN ÖLÇME ARACININ NİTELİĞİNE UYGUN SINAV SÜRESİ BELİRLEME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	134
68.	ÖĞRENCİLERE SINAV İÇERİĞİ VE TÜRÜ KONUSUNDA AÇIKLAYICI BİLGİLER VERME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI..	135

69.	YERİNDE VE ZAMANINDA SINAV YAPMA DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	136
70.	ÖĞRENCİ BAŞARISINI ÖLÇMEDE YARATICI VE ELEŞTİRİSEL DÜŞÜNCEYE ÖNEM VERME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI..	137
71.	SINAVLARI OBJEKTİF OLARAK DEĞERLENDİRME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	138
72.	SINAV SONUÇLARINI KISA SÜREDE ÖĞRENCİLERE BİLDİRME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	139
73.	DEĞERLENDİRME SONUÇLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERDE GÖRÜLEN EKSİKLİKLERİ TAMAMLAMA, YANLIŞLARI DÜZELTME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	140
74.	SINAV SONUÇLARINDAN VELİLERİ HABERDAR ETME DAVRANIŞINA İLİŞKİN FREKANS, YÜZDE, ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE t- TESTİ SONUÇLARI.....	141
75.	ÖĞRETMENLERİN KENDİ GÖRÜŞLERİ, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ VE GÖZLEM SONUÇLARINA GÖRE ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ AÇISINDAN HİZMETİÇİ EĞİTİME İHTİYACI OLAN ÖĞRETMEN YÜZDELERİ	
76.	ÖĞRETMENLERİN KENDİ GÖRÜŞLERİ, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ VE GÖZLEM SONUÇLARINA GÖRE EĞİTİM TEKNOLOJİSİ AÇISINDAN HİZMETİÇİ EĞİTİME İHTİYACI OLAN ÖĞRETMEN YÜZDELERİ	
77.	ÖĞRETMENLERİN KENDİ GÖRÜŞLERİ, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ VE GÖZLEM SONUÇLARINA GÖRE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME AÇISINDAN HİZMETİÇİ EĞİTİME İHTİYACI OLAN ÖĞRETMEN YÜZDELERİ	

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi açıklanarak; amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve bazı temel kavramların tanımları ile kısaltmaların açık anlamlarına yer verilmiştir.

Problem

Yirminci yüzyıl her alanda hızlı değişmelerin ve gelişmelerin kendini gösterdiği bir zaman dilimi olmuştur. Bu zaman diliminde bilim ve teknolojideki değişme ve gelişmeler, ülkelerin ekonomik, sosyal, siyasal ve teknik kalkınması için gerekli olan nitelikli insangücünü yetiştirmekle sorumlu eğitim kurumlarının önemini günden güne artırmaktadır.

Tüm dünyada, kalkınmanın temelinde eğitimin olduğu inancı yaygın bir kanıdır. Kalkınmanın gerçekleşebilmesi toplumların değişme bilincine kavuşmalarına bağlı olup, değişimin sağlanabilmesinde en önemli şartlardan birisi de eğitimidir. "Kalkınma bir davranış değiştirme meselesi olup eğitimsiz insanların kalkınmanın gereği olan davranışları göstermesi söz konusu değildir" (Fidan ve Erden 1986, s.109).

Hızlı bir sanayileşme süreci içinde olan Türkiye'de sanayinin ihtiyacı olan becerili ve teknik insangücününün yetiştirilmesi, eğitim sisteminin bir alt sistemi olan mesleki ve teknik eğitim sisteminin sorumluluğundadır. Bir sistemin başarılı olabilmesinde ön şartın nitelikli insangücü unsuru olduğu düşünülürse, mesleki ve teknik eğitim sisteminin de kendisinden beklenen görevleri etkinlikle yerine getirebilmesinde, belki de en önemli ögenin öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki yerinin bu kadar önemli olması, öğretmen yetiştirmenin de önemini artırmaktadır. Uygulamalarıyla eğitim sistemine yön verecek öğretmenlerin, iyi bir hizmet öncesi eğitimle yetiştirilmesi ve hizmetiçinde de sürekli olarak kendini yenilemesi gerekmektedir.

Tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda olduğu gibi atelye ve meslek dersleri öğretmenleri (ATMDÖ)'nin de kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmeleri için 1973 yılında çıkarılan, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlardan bu üç program kategorisini alarak mezun olan ATMDÖ'nin, bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmelerin eğitim amaçlarını, metodlarını ve öğretmenin geleneksel rollerini değiştirdiği dikkate alınarak sürekli eğitilmeleri gerekir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmalarıyla öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebilmeleri büyük ölçüde gerçekleşebilecektir. Bu nedenle, hizmetiçi eğitim faaliyetleri hizmet öncesi eğitimin bir devamı olarak ele alınmakta ve onun üzerine dayandırılmaktadır.

Hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve istenilen amaçlara ulaşabilmesinde ilk ve en önemli aşamayı eğitim ihtiyacı belirleme çalışmaları teşkil etmektedir. Çünkü bu aşama katedilmedikçe, bunu izleyen öteki aşamalara geçilememektedir (Kaufman ve Herman 1991, s.139-148). Bu nedenle, bu araştırmada Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne (ETÖGM) bağlı teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapmakta olan ATMDÖ'nin pedagojik formasyon açısından hizmetiçi eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim ve Kalkınma İlişkisi

Eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkiye geçmeden önce bu kavramların tanımlanmasında yarar görülmektedir.

"Eğitim genel anlamıyla bireyde davranış değiştirme sürecidir"(Demirel 1994,s.1). Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında bir değişme olması ve içinde bulunduğu topluma yararlı hale gelmesi beklenmektedir. Saylor, Alexander ve Lewis (1981, s.2)'e göre eğitim; bilginin, kavramların, becerilerin, tutumların veya alışkanlıkların düzenli, kasıtlı ve sürekli olarak iletilmesi veya geliştirilmesi süreci olarak tanımlanmıştır.

Eğitim; bireylerin ve toplumun sosyal gelişmesini hızlandıran, ekonomik kalkınmasını destekleyen; milli kültür değerlerini koruyan, geliştiren, nesilden nesile aktaran, milli birlik ve bütünlüğü sağlayan faaliyetlerden biri ve belki de en önemlisidir (Emiroğlu 1996, s.183).

Kalkınma kavramı ise, bireylerin yaşam düzeyini yükseltmek amacıyla, siyasal iktidarın belli ekonomi ve toplumsal politikalar izleyerek toplumun yapısını değiştirme girişimi olarak tanımlanmaktadır (Adem 1995, s.7). Bu anlamda "kalkınma" kavramı, ekonomik, sosyal, siyasal, eğitsel ve kültürel boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınabilir.

Yirmibirinci yüzyıla girmeye hazırlanan dünyada meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler; yaşam biçimleri, ekonomik, kültürel ve eğitim durumlarıyla birbirlerinden farklı yapılarda toplumların oluşmasına neden olmaktadır.

Ekonomistler, toplumbilimciler, siyasal liderler, eğitimciler; dünyada yer alan birbirlerinden farklı niteliklerdeki bu toplumları; kalkınmış-kalkınmamış, gelişmiş-gelişmemiş, ya da gelişmekte olan, sanayileşmiş-sanayileşmemiş, zengin-fakir gibi çeşitli adlarla birbirinden ayırmaktadırlar (Büyükaslan 1995, s.535).

Bilindiği gibi toplumlar arasındaki bu ayrımların belirlenmesinde ekonomik göstergeler artık tek başına ölçüt olarak kabul edilmemektedir (D.P.T. 1994, s.127). Günümüzde kalkınma, bilgi ve düşünce üretmekle, demokratik, çağdaş, lâik ve uygar olmakla, bu ortamı oluşturmak ve yaşatmakla ulaşılabilen bir süreç olarak kabul edilmektedir (Ayaz 1994, s.6). Yakın dünya tarihi; gerçekte, kalkınmış ve kalkınmamış ülkeler arasındaki uçurumu kapatmak amacıyla, hem kalkınmış, hem de kalkınmamış ülkeler tarafından girişilen çabalar tarihi olarak nitelenebilir (Kaya 1984, s.7). Bu nedenle, kalkınma eğilimi yalnızca geri kalmış ülkelere özgü olmayıp, gelişmiş ülkeler de aynı şekilde bu ihtiyacı duymaktadırlar. Yani kalkınma ve gelişme için duyulan gereksinim evrenseldir.

Bir ülkenin kalkınma ve gelişmesi her şeyden önce insan kaynaklarının geliştirilmesine bağlıdır (Ingemar ve Saha 1983, s.115). İnsan kaynakları geliştirilmedikçe

sosyal, ekonomik, politik ya da kültürel yönden ülkenin ilerleyebilmesinin mümkün olamayacağı, çünkü; kalkınmada rol oynayan en önemli faktörlerden birisinin nitelik ve nicelik yönünden yeterli insangücü olduğu inancı genel kabul gören bir yaklaşımdır.

Az gelişmiş ülkelerin çoğunun temel problemleri doğal kaynaklarının yetersizliği değil, insan kaynaklarının geliştirilememiş olmasıdır. Eğitilmiş insangücü bir ülkenin ilerleyebilmesinde temel yapı taşıdır (Çetindağlı 1996, s.96). Öyleyse kalkınmışlığın ve gelişmişliğin en önemli gücü ve dayanağı eğitilmiş insangücü unsurudur. İnsanı ihmal eden bir toplumun ekonomisi, sosyal ve kültürel hayatı ihmal edilmiş demektir (Adem 1993, s.77-85). Bu nedenle, kalkınma ve gelişme çabası içerisinde bulunan ülkelerin birinci görevi insangücü kaynaklarını geliştirmektir ki, bu da ancak eğitim yoluyla sağlanabilecektir.

Eğitim faaliyetlerinin; bir ülkenin her yönden kalkınmasını sağlayacak nitelikli insangücü yetiştirmenin temelini oluşturan unsurlardan biri olduğu bugün hemen herkes tarafından kabul edilmektedir (Tye ve Tye 1992, s.xi). Gerçekten de 2000'li yılların bu yeni dünyasında eğitim, toplumları hızla geliştirecek ve bu gelişime entegre edecek bir anahtar halini almıştır.

Varış (1991)'a göre; bir ülkenin zenginliği, insanların verimli yeteneklerine ve eğitim düzeyine bağlıdır. Bu yüzden, her alanda kalkınabilme ve gelişebilme insangücünün eğitim yoluyla yetiştirilmesiyle sağlanabilmektedir.

Ingemar ve Saha (1983)' ya göre de; eğitim yalnızca ekonomik gelişmeyi sağlamamakta, aynı zamanda insanların değerlerinin, inançlarının ve davranışlarının da gelişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim, ekonomik, sosyal ve siyasal kalkınmanın en önemli şartıdır ve ülke kalkınmasında ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerle donatılmış insangücü, eğitim yoluyla yetiştirilecektir.

Eğitim, kalkınmanın gerçekleşmesi için gerekli nitelikte ve sayıda elemanların yetiştirilmesinde başlıca yoldur. Bunun yanında eğitim, toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, toplumda kişilere yeteneklerine göre yetişme imkanı sağlayacak sosyal

adalet ve fırsat eşitliği ilkelerini yerleştiren en etkili araç; insanlara doğal ve toplumsal çevrelerini tanımak, bilinçli hareket etmek imkanlarını veren, refah ve mutluluklarını artıran en önemli sosyal hizmettir (D.P.T. 1994, s.144).

Görüldüğü gibi, bir toplumun ekonomik büyümesi, sosyal değişme ve siyasal gelişmesini kapsayan kalkınma süreci bir eğitim sorunudur. Bu nedenle, eğitim yoluyla insan kaynaklarının geliştirilmesinin kalkınma için yapılabilecek en iyi yatırım olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim, hedeflenen yaşam düzeyine ulaşma, bireyleri ve toplumu bu düzeyin hedeflerine ulaştıracak davranışlarla donatma ve ulaşılmak istenen bu düzeye engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmede etkili bir faktördür.

Öyleyse eğitim ile kalkınma arasında çok sıkı bir ilişki bulunmaktadır. "Eğitim, çağdaşlaşmanın kilidi, kalkınmanın anahtarıdır" (Adem 1995, s.7).

Tüm bu görüşler göstermektedir ki; eğitim sürecinin etkinliği ve verimliliğinin artırılması, kalkınma ve gelişme çabalarının etkinliğini büyük ölçüde açıklamaktadır. Ancak eğitim sisteminin, kişi ve toplum hayatını istenilen yönde değiştirmede başarılı olması, onun kendisinden beklenen işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesine ve diğer toplumsal kurumlardan daha hızlı bir değişim ve yenilik içinde olmasına bağlıdır.

Kalkınmada Mesleki ve Teknik Eğitimin Rolü

Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerin yaşam ve refah düzeylerini yükseltme çabası üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi, ülkelerin sahip olduğu doğal kaynaklar, sermaye, insangücü, teknoloji, yönetim ve girişim gibi temel faktörlerin verimli bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bu da ancak insangücünün niteliklerinin çağın gerektirdiği şartlara göre geliştirilmesiyle mümkündür ki, bunu da sağlayan eğitimidir.

Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'nin de geleceğini etkileyen en önemli faaliyet alanlarından biri olan eğitim, bireylere temel vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazandırmak ve kalkınmanın gerektirdiği nitelikli insangücünü yetiştirmek görevini üstlenmiştir.

Bireylerin içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi, haklarını kullanabilmesi ve görevlerini yerine getirebilmesi, asgari düzeyde temel eğitim almaları ve bir meslek sahibi olmaları ile mümkün olmaktadır.

Bu doğrultuda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amacı da, Türk Milletinin bütün fertlerini, iyi bir vatandaş olarak yetiştirmek, ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek hayata hazırlamak ve bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (M.E. Temel Kanunu 1995).

Türkiye, kalkınmanın temel aracı olarak sanayileşme yolunu seçmiş ve benimsemiş olmasına rağmen, henüz sanayileşme sürecini tamamlayamamıştır (Tazebay 1996, s.19). Sanayileşme bir ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynamaktadır ve sanayinin gelişebilmesi ile eğitim sistemi arasında yakın bir ilişki vardır. Sanayileşmeye yönelik bir gelişmenin hızla gerçekleşebilmesi "insangüncü yapısında ve mesleki bileşiminde belirli bir yapısal değişikliği gerektirmektedir. Kullanılan teknoloji ister en yenisi, ister en çok kullanılanı olsun çeşitli faaliyet kollarına dağılan insangücünün mesleki nitelikleri değişen ihtiyaçlara ayak uyduracak şekilde gelişmek ve değişmek zorundadır" (D.P.T. 1968, s.146).

Serin (1979)'e göre yoğun bir sanayileşme çabası içinde bulunan Türkiye'de ihtiyaç duyulan makina ve donatımı üretecek, kullanacak ve onaracak bilgi ve niteliğe sahip işgücüne olan ihtiyaç oldukça fazladır. Çünkü, her alanda üretim ve verim seviyesinin artması bu niteliklere sahip işgücü miktarına bağlıdır. Günümüzde sanayileşmiş olarak bilinen ülkelerin üretim ve verim seviyelerine bağlı olarak artan zenginliklerinin asıl nedeni nitelikli işgücü oranlarının yüksek olmasıdır.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler açısından az zamanda daha çok ve daha kaliteli malı üretmek, yani verimliliği yükseltmek gereği ön plana çıkmaktadır. "Bir ülkenin en kısa sürede sanayileşmesini ve kalkınmasını tamamlayarak dünya ülkeleri arasında hak ettiği yerini alabilmesi, kıt olan kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasını gerektirir" (TISK 1991, s.38). Bu durumun gerçekleştirilebilmesi ise becerili ve teknik insangücünün yetiştirilmesine bağlıdır.

Türkiye sanayisinin, kalkınma hedefleri doğrultusunda gelişebilmesi için, teorik düzeyde yüksek nitelikli insangücü kadar, iyi yetişmiş becerili ve teknik insangücüne de ihtiyacı olduğu açıkça anlaşılmaktadır. "İş hayatının ihtiyacı olan sayı ve nitelikte insangücünün yetiştirilmesi görevi ise, eğitim sisteminin bir alt sistemi olan mesleki ve teknik eğitim kurumlarındadır" (Aktuğ 1983, s.25).

Mesleki ve teknik eğitim, "bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme süreci" (Alkan, Doğan ve Sezgin 1996, s.3) olarak tanımlanmaktadır.

İş hayatının bugünkü ve gelecekteki insangücü ihtiyaçlarını karşılamak, eğitim sistemi içerisindeki bireylerin hem mesleki eğitimlerini, hem de genel eğitimlerini sağlamak ve onları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime hazırlamak görevi mesleki ve teknik eğitimin sorumluluğundadır. Mesleki ve teknik eğitim genel eğitim gibi eleyici değildir. Bireyleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, toplumsal ihtiyaçları da gözönüne alarak yönlendirmekte ve onlara bir meslek kazandırmak durumundadır (Aktuğ 1983, 26; Evans 1976, s.53).

Bireysel yönden mesleki ve teknik eğitime, bireylerin bir mesleğe girebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri öğrenebilmesi, meslekte kalabilme ve ilerleyebilmeleri, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri ve bilimsel ve teknolojik yeniliklere ayak uydurabilmeleri açısından ihtiyaç vardır (Alkan, Doğan ve Sezgin 1996, s.16).

Sosyal boyut açısından mesleki ve teknik eğitim ihtiyacı, her bireyin sosyal bir varlık olması ve bu nedenle sosyal faaliyetlere katılma ihtiyacından doğmaktadır. Mesleki eğitim yoluyla bireyler ilgi ve yeteneklerine uygun bir iş sahibi olmaktadırlar. Bireylere toplum içinde dengeli ve kendine güvenen kişiler olarak yetişme imkanı vermekte, onlara disiplinli çalışma alışkanlığı kazandırmakta, bireyleri kötü alışkanlıklardan koruyarak, üretken hale getirmektedir. Böylece, toplumun demokratik yoldan sürekli gelişmesi de sağlanmaktadır (Turan 1992, s.16).

Ekonomik açıdan ise; doğal kaynakların işlenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda üretimin ortaya çıkarılması, gelir kaynaklarının sürekliliği ve etkinliğinin artırılması, ulusal üretim gücünün yükseltilmesi, işgücünün tasarruflu kullanılması, çalışanların kazançlarının artırılması, istihdam imkanlarının sağlanması, yatırımların karşılığının alınması gibi hususlar bakımından gereklidir (Alkan, Doğan ve Sezgin 1996, s.14; Turan 1992, s.17).

Ulusal yönden mesleki ve teknik eğitim gereksinimi; teknik insangücü ihtiyacını karşılamak, sanayinin gelişmesine katkıda bulunmak, verimliliğin artmasını sağlamak, işsizlik sorununu çözümlenmeye katkı getirmek, doğal kaynakları daha iyi değerlendirmek, tarımdan sanayiye geçişi kolaylaştırmak, öğrenimi güçleştiren ekonomik engelleri yenmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak gibi durumlarla açıklanabilir (Alkan, Doğan ve Sezgin 1996, s.17-18; Turan 1992, s.17).

Belirtilen bu boyutlar açısından bakıldığında, Türkiye'nin kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilmesi ile mesleki ve teknik eğitimin yakından ilişkili olduğu, bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitime duyulan gereksinimin günden güne arttığı dikkati çekmektedir. Sezgin (1994, s.25)'e göre; yüksek nitelikli becerili ve teknik insangücü, toplumun her yönden kalkınmasının hızlandırılmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır ve bu katkı mesleki ve teknik eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir.

Türkiye'de planlı kalkınma çabalarının başladığı 1963 yılından beri, beş yıllık dönemler halinde hazırlanan kalkınma planlarında, toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve insangücü-eğitim-istihdam ilişkisinin dengeli ve dinamik bir yapıya kavuşturularak orta düzeyde becerili ve teknik insangücü ihtiyacının karşılanmasına yönelik çalışmalara hız verilmiştir (M.E.B. 1990a, s.69-86). Kalkınmada sanayileşmeye verilen ağırlık ve öncelik doğrultusunda sanayi kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli insangücünün yetiştirilmesi için mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi temel ilke olmuştur (D.P.T.1990, s.295).

Ancak her beş yıllık kalkınma planının gerekçesinde Türkiye'nin hızlı bir kalkınmaya gereksinimi olduğu ve bu nedenle nitelikli insangücüne duyulan ihtiyaçlar

gerekçeleriyle birlikte belirtilmesine rağmen, her plan döneminin sonunda bir önceki plan hedeflerinin kısmen tekrarlandığı ve ulaşılması gereken hedeflerin gerisinde kaldığı görülmektedir.

Bugün sanayi ve hizmet sektörlerinde sıkıntısı çekilen nitelikli insangücü yetersizliği, 1980'li yılların başından itibaren dışa açılma ve uluslararası rekabet gücü kazanma çabası içerisinde bulunan Türkiye için önemli bir sorun olma özelliğini korumaktadır (TİSK 1991, s.41).

Avrupa Birliği ile yakın bağlar kurma girişimi, 1995 yılı itibariyle Gümrük Birliği'ne girilmesi ve kıyasıya rekabet ortamında uluslararası piyasadan pay kapma yarışları, Türkiye'yi daha nitelikli mal ve hizmet üretmeye zorlamış, rekabet gücüne sahip, becerili ve teknik işgücüne olan ihtiyacı çok daha kritik bir duruma getirmiştir (Bircan 1996, s.63). Uluslararası piyasalarda aranan niteliklere sahip, uluslararası standartlara uygun olarak çalışabilen ve kalitenin ön planda olduğu fabrikalardaki modern teçhizat ve makinaları kullanabilen insangücüne daha fazla gereksinim duyulmaktadır (MAGM 1994, s.32). Bu nedenle mevcut mesleki ve teknik eğitim sisteminin amacı, gereksinim duyulan bu niteliklerdeki insangücünü yetiştirmeye yönelik olmalıdır.

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim sistemi, lisans seviyesinde asgari yetişkinlik gerektiren profesyonel mesleklerin dışında kalan becerili ve teknik insangücünü yetiştirmekle görevlidir (Sezgin, 1994, s.5). Kalkınma ve gelişmede ihtiyaç duyulan nitelikli teknik ara insangücününün yetiştirilmesi görevi de M.E.B. ile Yükseköğretim kurumları kapsamında bulunan Meslek Yüksekokulları'nın sorumluluğundadır.

Meslek Yüksekokulları, Türk toplumunun ihtiyacı olan orta kademedeki nitelikli teknik insangücünü yetiştirmek amacıyla ortaöğretime dayalı önlisans düzeyinde teknik eğitim programları uygulayan okullardır. Teknisyenlik eğitiminin ortaöğretim sonrası iki yıllık teknik eğitim ile sağlanması dünyada yaygın bir uygulamadır. Meslek Yüksekokullarının programları kapsamında fen, matematik ve uygulamalı teknik derslerin ağırlığı ortaöğretim kademesinde uygulanan teknik eğitim programlarına oranla daha fazladır. Bu okullarda eğitim sırasında ileri seviyede başarı sağlayan öğrencilere lisans

seviyesindeki teknik eğitim programlarına geçiş imkanı verilmektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin 1996, s.221)

M.E.B.'na bağlı mesleki ve teknik eğitim kurumları; örgün ve yaygın olmak üzere iki ayrı grupta yapılanmıştır. *Örgün mesleki ve teknik öğretim kurumları*; Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi; *yaygın mesleki eğitim kurumları ise*, Halk Eğitim Merkezleri ve Çıraklık Eğitimi Merkezlerinden oluşmaktadır. Ayrıca Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Olgunlaşma Enstitüleri ile Pratik Kız Sanat Okulları da yaygın mesleki eğitim kurumları arasında yer almaktadır (M.E.B. 1990b, s.134).

Erkek Teknik Öğretim Okulları; teknik alanda ihtiyaç duyulan bilgili, becerili, yapıcı ve yaratıcı insangücü ihtiyacını sağlamak ve yetiştirmekle görevli okullardır. Bu ihtiyacın giderilmesi Endüstri Meslek Liseleri ve Teknik Liseler yoluyla sağlanmaktadır. Ayrıca dil bilen teknik insangücü ihtiyacının karşılanması da Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Liseleriyle yerine getirilmektedir (M.E.B. 1991a, s.18).

Kız Teknik Öğretim Okulları; genç kız ve kadınların Milli Eğitimin hedefleri doğrultusunda eğitilmelerini sağlayarak ülke kalkınmasına katkıda bulunmaları amacıyla açılmış okullardır. Bu okullar, ilkokul mezunlarını alan Kız Sanat Ortaokulları ile ortaokul mezunlarının alındığı Kız Meslek Liseleri, Teknik Liseler, yabancı dille eğitim yapan Anadolu Meslek Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleridir (MAGM 1994, s.36; M.E.B. 1991a, s.35).

Ticaret ve Turizm Öğretimi Okulları ise; kamu ve özel sektörün ihtiyaç duyduğu ticaret, muhasebe, maliye, kooperatifçilik, turizm, bankacılık, sekreterlik gibi iş alanlarında çalışacak orta seviyeli nitelikli insangücünü yetiştiren okullardır. Öğrenciler, Ticaret Meslek Liseleri, Akşam Ticaret Liseleri, Anadolu Sekreterlik Meslek Liseleri, Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri, Anadolu Aşçılık Meslek Lisesi gibi çeşitli programlara devam edebilmektedirler (M.E.B. 1995, s.46)

Nicelik ve nitelik açısından yüksek düzeyde teknik ara insangücü ihtiyacı olan Türkiye’de gerek örgün, gerekse yaygın eğitim modeli ile sağlanmakta olan mesleki ve teknik eğitim oldukça sınırlı bir düzeyde kalmıştır. TİSK (1991, s.24-25)’e göre, 12-17 yaş gençliğinin yalnızca %7’sine meslek eğitimi verilebilmekte, %40’ı herhangi bir meslek eğitimi görmeksizin üniversite önlerinde yığılmalara yol açan ortaokul ve genel liselere devam etmekte, geriye kalan %53’ü de niteliksiz işçi olarak işgücü piyasasına çıkmakta ve hızlı nüfus artışına paralel olarak sayıları artmaktadır. Bu durum Türkiye’nin uluslararası piyasalardaki rekabet şansını azaltmaktadır.

Genç nüfus yapısına sahip olan Türkiye’de insan kaynaklarının amaçlara uygun olarak yetiştirilmesi, kalkınmanın hızlandırılması ve istihdamın geliştirilmesi yönünden büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, mesleki ve teknik eğitimin verimlilik ve etkinliğinin artırılması, hem rekabet gücünün yükseltilmesi, hem de insan kaynaklarının geliştirilmesi için önemlidir.

Ancak, mesleki ve teknik öğretim okullarının teknik yönden demode olmuş donatımı, personelin nitelik ve nicelik yönünden yetersizliği nedeniyle, örgün eğitim kapsamında meslek eğitimi gören gençler, istihdam edildikleri modern makinalarla donatılmış işyerlerine uyumda sıkıntı çekmektedirler (TİSK 1991, s.22). Bu kurumların, çağın koşullarının gerektirdiği insangücünü yetiştirmede önemli problemleri olduğu hem bu kurumların yöneticileri, hem de iş hayatının temsilcileri tarafından kabul edilmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan bireylerin yetersizlikleri işverenler tarafından şöyle sıralanmaktadır:

1. Teorik bilgileri yeterli değildir,
2. Alet seçimi, kullanılması ve bakımı için yeterli bilgiye sahip değildir,
3. Malzeme seçimi ve onun ekonomik olarak kullanılmasında gerekli dikkati sarfetmemektedirler,
4. İşyerindeki insan ilişkileri yetersizdir,

5. Ne pratik bilgileri, ne de tezgah başında çalışma tecrübeleri yeterlidir,
6. Teori ile pratiği birleştirerek dinamizm yaratamamaktadırlar,
7. Sorumluluk duyguları noksandır,
8. İşi sevme ve benimseme hisleri çok zayıftır,
9. Teknik literatürden faydalanmaları tatmin edici değildir (Kaya 1989, s.79; Başaran 1993, s.94).

Özetle, mesleki ve teknik öğretim sistemi, demokrasiye, kalkınmaya, bilimsel ve teknolojik gelişmeye yapısal uyum açısından çağın gerektirdiği koşulların gerisinde kalmıştır.

Mesleki ve teknik eğitim görmüş bireylerin niteliklerindeki bu sorunlar, Türkiye'nin sanayileşmesi ve Atatürk'ün gösterdiği çağdaş uygarlıklar arasında yerini alabilmesinde önemli bir engel teşkil etmektedir.

Sanayileşme sürecinin istenilen düzeye ulaştırılması ve yarının Türkiye'sine cevap verebilecek gelişimi gösterebilmesi, ancak ihtiyaç duyulan sayı ve nitelikteki insangücünün planlı ve programlı bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır. Bunun için de, mesleki ve teknik eğitim sisteminin dünyada meydana gelen değişme ve gelişmelere göre yapılandırılması gerekmektedir.

Bir sistemin başarılı olmasında nitelikli insangücünün önemi dikkate alınır, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının da toplumun ihtiyacı olan nitelikli bireyleri yetiştirmede başarıya ulaşmasında sistemin belki de en önemli ögesi olan öğretmenlerin ön plana çıktığı söylenebilir. Çünkü, "toplumsal kalkınmada ve sosyal değişimde alınacak sonucun ana belirleyicisi kesinlikle eğitim ve onun mimarı olan öğretmenlerdir." (Yılman 1990, s.13). Öyleyse öğretmenler iyi yetiştirildiği takdirde istenilen niteliklerde insangücüne ulaşılabilir. Bu durum, günümüzde nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemini daha da artırmaktadır.

Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme

Ülke kalkınmasında önemli bir rol oynayan mesleki ve teknik eğitim kurumlarının toplumun ihtiyacı olan sayı ve nitelikte insangücünü yetiştirebilmesi eğitimde verimliliğin artırılmasını gerektirmektedir. “Eğitimde verimliliğin artırılması ise, büyük ölçüde nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemine ve öğretmenlerin sürekli geliştirilmesine bağlıdır” (Hedges ve Valija 1995, s.2).

Sosyal bir sistem olarak ele alınmakta olan “eğitim”in başlıca öğeleri; öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır (Küçükahmet 1992a, s.464). Bunlar eğitim sistemine yön veren ve biçimlendiren en önemli öğelerdir. Eğitimin verimliliği ve ülke kalkınması için gerekli olan nitelikli insangücünün yetiştirilmesi için bu öğeler arasındaki ilişkiler sağlıklı ve uyumlu olmalıdır.

Gürkan (1993)’in da belirttiği gibi, “öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğer öğelere oranla daha çoktur”. İstenilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen önemli bir öğedir. “Bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin kalkınması için ihtiyaç duyulan insangücünün yetiştirilmesinden eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur” (Küçükahmet 1993, s.77).

Öğrenci niteliklerinin, öğretmen niteliklerine bağlı olduğu dikkate alınırsa, öğretmenin niteliğinin eğitim sisteminin işleyişi ve başarıya ulaşmasında önemli bir faktör olduğu anlaşılacaktır. Eğitim ve öğretimde, belirlenen hedefler ne kadar iyi olursa olsun, ders konuları ne kadar fonksiyonel seçilip organize edilirse edilsin, öğretmenler iyi yetiştirilmediği müddetçe beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Köseoğlu 1994, s.2).

Varış (1973)’a göre, üst kademelerde geliştirilen reform önerileri, memleket ölçüsünde sınıftan gelen verilerle beslendiği ölçüde gerçekçi ve sınıfta başarılı olduğu ölçüsünde etkili olabilmektedir. Eğitim sistemlerini yenilemek isteyen ülkeler reform çalışmalarına, öğretmen yetiştirme işinden başladıkları ölçüde başarılı olmaktadır.

Oldroyd ve Hall (1991)'a göre ise, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenmeden ve bu ihtiyaçlar giderilmeden, yani öğretmen yenileşmeden okullar geliştirilememektedir. Adams ve Bajork (1969)' a göre de, bir eğitim sisteminin en önemli ve daimi görevi öğretmen yetiştirmek olmalıdır.

Eğitim sistemi içerisinde önemli bir konumu olan öğretmenler, Türkiye sanayisinin ihtiyacı olan becerili ve teknik insangücünü yetiştirmekle sorumlu olan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında daha da önemli hale gelmektedir. Programların gerektirdiği bilgiler, bireysel öğretim araçları yardımı ile kısmen de olsa bireylere kazandırılabilmeyle birlikte, öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi kazandırmakla sınırlı değildir. Davranış bilimlerine göre öğrenci öğretmenin tutum, tepki ve alışkanlıklarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Ayrıca, becerilerin de kazandırılması söz konusu olduğunda öğretimin uygulamalı yapılması, anlatma ve gösterme, yaptırma, izleme ve hataları düzeltme gibi aşamalarla tamamlanması gerekmektedir. Bu aşamalar öğretmen rehberliği altında yapıldığında öğretimin etkinliği artacağından öğretmen, meslek eğitiminde yer ve önemini korumaktadır. Bu nedenle, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan ATMDÖ'nin yetiştirilmesi konusu öğretmen yetiştirme tarihi içerisinde her zaman önemli bir yer teşkil etmiştir.

Mesleki ve teknik eğitim, Türk Eğitim tarihi içerisinde uzun ve köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen, 19. yüzyıla kadar çıraklık sistemi ile yürütülmüştür. 19. yüzyılın ortalarından itibaren mesleki ve teknik okullar açılmaya başlamış, ancak bunlarda örgün eğitim sisteminin dışında bırakılmıştır. Osmanlı Devletinin üst düzeyde mesleki eğitime ilişkin bir politikası da yoktur. Okullar valilerin özel girişimleri ile ve yerel ihtiyaçlar dikkate alınarak kurulmuş, parasal kaynaklar da yerel düzeyde sağlanmıştır (Doğan 1983a, s.11). Bu dönemde mesleki ve teknik okullar, öğretim süresi, eğitim programı, yönetmelik, öğrenci kayıt işleri ve öğretmenlerin özellikleri yönünden büyük farklılıklar göstermekte olup, ortak standartlar oluşturulamamıştır (M.E.B. 1961, s.10).

Cumhuriyet dönemi öncesinde mesleki ve teknik okullara ATMDÖ yetiştiren bir okul açılmamış, yalnızca 1913'de Darülmualimin ve Darülmualimat'ın yönetmeliğine bu

amaçla bir şube açılması hükmü konulmuştur. Sanat okullarının öğretmen ihtiyacı büyük ölçüde ustalardan yararlanılarak giderilmeye çalışılmış, bu arada diğer ülkelerden de öğretmen temin etme yoluna gidilmiştir. Ancak, bu yollarla öğretmen ihtiyacı tam olarak karşılanamadığından, bir çok sanat okulu öğretmensizlik yüzünden kapanmıştır (Duman 1991, s.29).

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda meslek okullarında çalışan öğretmenlerin önemli bir bölümü, bu kurumlarda öğretmenlik yapacak şekilde yetiştirilmemişti. Özellikle meslek derslerini ve atelye çalışmalarını gereği gibi yürütecek çok sayıda öğretmene ihtiyaç vardı (M. E.B. 1991b, s.54).

1927 yılına gelinceye kadar il ve belediyeler meslek okulu açabilmekte ve bu okulların yönetim ve öğretim işlerini doğrudan doğruya yürütebilmekteydiler. Ancak 9.6.1927 tarihinde çıkarılan 1052 Sayılı Kanunla mesleki ve teknik okulların program, araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve görevlendirme sorumluluğu MEB'na verilmiştir (Oğuzkan 1983, s.612).

Mesleki ve teknik eğitim, MEB'nın sorumluluğuna geçtiği tarihten itibaren öğretmen yetiştirme problemi Bakanlığın dikkatini çekmiş, meslek okullarına daha nitelikli öğretmen sağlamak için öğretmenlerin yurt dışında yetiştirilmesine ve bazı yabancı öğretmenlerin sanat okullarında istihdam edilmesine karar verilmiştir. 1927'den 1939'a kadar yurtdışında yetiştirilmek üzere öğretmen adayları gönderilmiş, 65 yabancı uzman da Türkiye'de öğretmenlik yapmak üzere davet edilmiştir. Gerek Avrupa'ya gönderilerek yetiştirilen ve gerekse dış ülkelerden getirilen uzmanlar mesleki eğitimin kuruluş yıllarında temel çekirdeğini oluşturmuşlardır (Doğan, 1983b, s.372; Turan 1992, s.45-47).

Yurt dışına yetiştirilmek üzere gönderilen öğretmen sayısının ihtiyacı karşılamada yetersiz kalması ve maliyetinin yüksek olması, meslek okullarına öğretmen yetiştirmede kalıcı girişimlerde bulunulmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu amaçla Talim Terbiye Dairesinin, 6.11.1936 gün ve 118 sayılı kararı ile Erkek Ertik Öğretmen Okulu'nun açılması kabul edilerek programı onaylanmıştır (Mahiroğlu 1993, s.11).

Okulun öğretim süresi 3 yıldır ve okula; beş yıllık erkek sanat okulu mezunu, fabrika veya piyasada en az iki yıl sanatı dahilinde çalışmış olanlarla; ilkokul mezunu olupda, sanatında yeterli ve en az yedi yıl çalışmış olanlar alınacaktır. Adı sonradan Erkek Meslek Öğretmen Okulu olarak değiştirilen bu okula girişte aranılan bu şartlar öğretmen adaylarında belirli bir iş tecrübesi araması yönünden önemli görülmekle birlikte öğretmen ihtiyacının artmasına karşılık, öğrenci bulmada güçlük çekilmesi nedeniyle 1945’de kaldırılmıştır (Duman 1991, s.55).

Okul programında yer alan dersler, 1937’den 1945’e kadar; genel eğitim, öğretmenlik bilgisi, teknik teorik dersler ve atelye uygulamaları başlıkları altında toplanmış, öğretmenlik bilgisi derslerinin programdaki ağırlığı %4.1 olmuştur (Mahiroğlu 1993, s.12).

1923-1940 yılları arasında ulusal bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin kurulması sağlanmış, 1940’lı yıllar ve sonrasında mesleki ve teknik eğitim hızlı bir yayılma ve sistemli bir gelişme göstermiştir.

Bu doğrultuda 1946 yılının son ayı içerisinde toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında, Erkek Meslek Öğretmen Okulunun teşkilat, program, yönetmelik ve öğretmen problemleri ele alınarak okulun süresinin 4 yıla çıkarılması teklif edilmiştir (M.E.B. 1991c, s.103). Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında alınan kararların hemen uygulamaya konulmasıyla 1946 yılında okulun öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış, 1947 yılında bir yönetmeliğe kavuşturulmuş, 1946-1949 ve 1955 yıllarında programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır.

1946-1949 yılları arasında yapılan program düzenlemelerinde, öğretmenlik bilgisi derslerinin saat ve türünde önemli bir azaltmaya gidilmiştir. Okulda her bir bölümün 3. ve 4. sınıflarında haftada 2 saat olarak öğretmenlik bilgisi dersi verilmiştir. Bu durum, programda öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığının yarıya yakın azaltıldığını göstermektedir. 1955 programında ise, öğretmenlik bilgisi dersleri sayı ve süre yönünden artırılarak program içerisindeki ağırlığı %10 civarına çıkarılmış ve programa ölçme ve değerlendirme, rehberlik, sosyoloji gibi dersler alınmıştır (Duman 1991, s.102).

Erkek Teknik Öğretmen Okulu tarafından 1955'den sonra Bakanlığa sunulan öneri program paketlerinde sürekli olarak öğretmenlik bilgisi derslerinin azaltılması istenmiştir. Temel amacı öğretmen yetiştirme olmasına rağmen okulun programlarında daimi olarak mühendislik programlarına kayma olmuş, teknik ve atelye derslerinde artışlar yapılarak öğretmenlik bilgisi dersleri azaltılmıştır (Doğan 1969, s.31).

Bu dönemde görülen önemli bir gelişme 27.3.1952 tarihinde çıkarılan bir yönetmelikle, her derece ve türdeki öğretmen yetiştiren kurumlara, öğrencilerin "eleme" ve "seçme" imtihanlarıyla alınması kararının getirilmiş olması sonucu bu okula da iki aşamalı sınavla öğrenci alınmaya başlanmıştır (Duman 1991, s.103).

Bu alanda görülen diğer önemli bir gelişme ise, 1937 yılından beri erkek teknik öğretim okullarına ATDÖ'ni yetiştiren Ankara Erkek Teknik Öğretmen Okulu'ndan başka bir de İstanbul da açılmış olmasıdır. 1959 yılında öğretime başlayan İstanbul Erkek Teknik Öğretmen Okulu 1963 yılında kapanmış, ancak 1976-1977 öğretim yılında tekrar açılmıştır (Sezgin 1987, s.598).

Yedinci Milli Eğitim Şûrasında, Erkek Teknik Öğretmen Okulunun adının değiştirilerek Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olması istenmiş, ayrıca öğrenci sayılarının artırılması, öğretmenlik formasyonu derslerinin diğer Mesleki ve Teknik Öğretim Yüksek Öğretmen Okulları ile aynı seviyede olması, yurt dışına öğrenci gönderilmesi, okul yönetmeliklerinin yeniden hazırlanması, okulun bir araştırma merkezi haline getirilmesi gibi kararlar alınmıştır (M.E.B. 1991d, s.238-240).

Yedinci Milli Eğitim Şûrasında alınan kararlar doğrultusunda, okulun adı 1962 de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Ancak, daha ileriki yıllarda kız öğrencilerin de alınmasına karar verilmesi sonucu, okulun adı 1970 yılından sonra Yüksek Teknik Öğretmen Okulu olarak yeniden değişmiştir (Duman 1991, s.171).

1968 yılında yapılan program değişikliklerinde öğretmen yetiştiren diğer kurumların çoğunda öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığı artmasına rağmen, bu oran Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda %7.1'e kadar inmiştir. Okulda öğretmenlik

bilgisi dersleri ikinci sınıftan itibaren verilmekte olup, bu özelliği ile de diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan farklılık göstermiştir (Duman 1991, s.173).

Üniversitede öğretmen yetiştirme uygulamasına geçilmeden hemen önce toplanan XI. Milli Eğitim Şûrasında (8-11 Haziran 1982) öğretmen yetiştirme sistemi bütün yönleriyle tartışılarak (amaçlar, programlar, istihdam vb.) mevcut sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Şûrada tüm öğretmen yetiştiren kurum programları gibi Teknik Yüksek Öğretmen Okullarının programları da incelenmiş ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genel program içerisindeki ağırlığı %6.88 olarak tespit edilmiştir. Oysa ki, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda bu oran %19.57, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulunda %18.42'dir. Ayrıca şûrada öğretmen yetiştirme programlarında içerik kategorilerinin ağırlığı belirlenirken öğretmenlik meslek bilgisi dersleri için belirlenen yüzde, genel program içerisinde %25 olarak önerilmiştir (M.E.B. 1991b, s.71). Önerilen bu yüzde ile karşılaştırıldığında, Teknik Yüksek Öğretmen Okullarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.

Bilindiği gibi 1982 de çıkan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile bu tarihe kadar MEB'na bağlı olarak öğretmen yetiştiren bütün yüksek öğretim kurumları gibi Yüksek Teknik Öğretmen Okulları da üniversitelere devredilmiş ve adları Teknik Eğitim Fakültesi olarak değiştirilerek öğretmen yetiştirme sistemi yeni bir yapı, statü ve işleyişe kavuşturulmuştur.

Üniversitede öğretmen yetiştirme uygulamasına geçilmesinden altı yıl sonra toplanan XII. Milli Eğitim Şûrası (18-22 Temmuz 1988), yeni sistemin geniş bir eğitimci ortamında tartışılmasına imkan hazırlamış olması bakımından önemlidir. Şûra tüm öğretmen yetiştiren kurumları ele alarak, bu kurumlara öğrenci kaynağı ve seçimi, öğretim kadrosu, eğitim programları, fiziki ve mali imkanlar, hizmetiçi eğitim, çalışma şartları gibi önemli problemleri ele almıştır.

Bugün, sistemde Erkek Teknik Öğretim kurumlarına ATMDÖ yetiştirmede temel kaynak halen Teknik Eğitim Fakülteleridir. Ancak bu kurumların nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda büyük sıkıntılar içerisinde olduğu gözlenmektedir.

Görüldüğü gibi, ATMDÖ'nin yetiştirilmesi, değişik zamanlarda çeşitli çevrelerce tartışma ve inceleme konusu yapılmıştır. Bu konuda şûralar toplanmış (3., 7., 11., 12. Milli Eğitim Şûraları), bilimsel toplantılar düzenlenmiş (Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı, Çıraklık ve Mesleki-Teknik Eğitim Konseyi...), araştırma ve incelemeler yapılmıştır (Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi). “Yapılan bu çalışmalarda mevcut sorunlar belirlenmiş ve öneriler getirilmiş olmakla birlikte bu alana öğretmen yetiştirme konusunda problemlerin halen devam ettiği görülmektedir. Genellikle karşılaşılan sorunları şu şekilde özetlemek mümkündür” (M.E.B. 1993, s.343; MAGM 1994, s.52-53):

Öncelikle bu kurumlar nitelikli öğrenci yokluğu çekmektedir. Öğretim elemanlarının çalışma şartları hiç de iyi değildir. Öğretim kadrosunun büyük çoğunluğu akademik kariyeri, endüstri deneyimi olmayan görevlilerden oluşmaktadır. Program geliştirme çabaları bilimsel bir nitelik taşımamakta, programı oluşturan disiplinler arasında denge bulunmamaktadır. Fakülteler, eğitim programları, öğretim statejileri, öğretim kadroları, atelye laboratuvar donanımları, öğretim materyalleri vb. yönlerden çağdaş öğretmen yetiştirme anlayışı ve uygulamaları için elverişli değildir. Ayrıca, araştırma ve proje çalışmaları yetersiz olup, ilgili kurumlar arasında (MEB, YÖK, sanayi vb.) yeterli düzeyde işbirliği sağlanamamaktadır.

Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulanan eğitim programları hizmet öncesi tam gün okul modeli statüsündedir. Öğretim süresi 4 yıl olup, programlardaki kredi sayısı 250 civarındadır. Öğretim faaliyetleri çoğunlukla derslik ortamında, kısmen atelye ve laboratuvarlarda yapılmaktadır. Programlarda yer alan öğretim alanları program türlerine göre farklılık göstermektedir.

Erkek Teknik Öğretim'e ATMDÖ yetiştirmede en eski kurum olan Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde (GÜTEF) 4 yıllık eğitim programı içerisinde

öğretim alanlarının ağırlıkları bölümlere göre aşağıdaki şekilde dağılım göstermektedir. Teknik Eğitim Fakültelerinin programları Dünya Bankası Projesi kapsamında belirlendiği için GÜTEF için verilen bu dağılım Türkiye’de ki bütün Teknik Eğitim Fakültelerinde aynıdır (GÜTEF. 1993, s.2-128). Çizelge 1’de GÜTEF’de öğretim alanlarının bölümlere göre dağılımı verilmektedir;

ÇİZELGE 1

G.Ü.T.E.F’ DE ÖĞRETİM ALANLARININ BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMI

BÖLÜM ADI	GENEL KÜLTÜR (%)	ALAN BİLGİSİ (%)	ÖĞRT. MES. BİLGİSİ (%)
Matbaa	19.3	71.5	9.2
Metal	20.7	70.3	9
Yapı	20.7	70	9.3
Mobilya	16	75	9
Elektronik ve Bilgisayar	21.4	69	9.6
Makina	17	73.4	8.9
Elektrik	20	71.2	8.8
Ortalama	19.4	71.49	9.11

Çizelge 1’de de görüldüğü gibi Teknik Eğitim Fakültelerinin programlarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı 1955 yılı programından 1996 yılına kadar hiçbir artış göstermemiş, aksine bu oran 1955 yılı programında %10 civarında iken 1995-1996 öğretim yılı da dahil olmak üzere ortalama % 9.11’e kadar düşmüştür. Oysa, 1982 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şûrasında, öğretmen adaylarına alanlarıyla ilgili öğretmenlik becerilerinin kazandırılması için, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genel program içerisindeki ağırlığının %25’in altına düşmemesi gerektiği belirtilmiştir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi; öğretmenliği, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlamış ve bir ihtisas mesleği olan öğretmenliğin, “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” ile sağlanacağını belirtmiştir. Bunun anlamı, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için belirtilen her üç program alanında da öğretmenlerin yeterli hale getirilmeleri olarak açıklanabilir.

Geleneksel bir anlayışla, bu üç yeterlik alanından öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genel program içerisindeki oranının azaltılması ve bu oranın alan bilgisi ve genel kültür derslerine kaydırılmasının bilimsel bir açıklaması belki de olamayacaktır. “Hangi kademe ve tipteki okul için öğretmen yetiştirilirse yetiştirilsin, öğretmenlik davranışları, öğretmenlik meslek bilgisi programlarıyla kazandırılır. Bu nedenle, özellikle alan bilgisi lehine öğretmenlik meslek bilgisinden fedakarlık edilmemeli, öğretmenlik meslek bilgisine ayrılan oran tüm program içinde %20’den aşağıya düşmemelidir” (Küçükahmet 1995, s.134).

ATMDÖ’ği gibi beceriye yönelik davranışların daha ön plana çıktığı öğretmenlik alanlarına öğretmen yetiştirirken, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranının bu kadar az olması, yeni atanan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkilemekte ve yeterli bilgilerle donatılmamasına neden olmaktadır (M.E.B. 1995, s.78).

Alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisinin birbirlerine göre üstünlüklerinin olamayacağı ve bu öğretim alanlarının her ikisinin de öğretmenlik için gerekli olduğu Varış (1983) tarafından şöyle açıklanmıştır; “Alan bilgisi olmayan bir öğretmen, topraktan yoksun bir bahçivana benzer; bunun tersi de doğrudur. Bir insana istediği kadar toprak veriniz; o bahçivan değilse toprağın verimini düşürebilir. O halde bir insan, öğretmenlik meslek bilgisinde bilgi ve beceri sahibi ve alan bilgisi ile donatılmış ise iyi bir öğretmendir”. Öyleyse, bu alanlardan herhangi birinin yetersiz olması öğretmenlerin de yetersiz olarak yetişmelerine neden olacaktır.

Belirtilen her üç program kategorisi gözönüne alındığında öğretmen yerleştiren eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerde olması gereken nitelikler (Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları içerisinde de vurgulanmıştır) genel olarak aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Ertürk 1970; 1739 s.M.E.Temel Kanunu; Küçükahmet 1976; Ryan 1987; Gözütok 1990; Kyriacou 1991; Shaw 1992; Mahiroğlu 1996.);

1. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacının Türk Milletinin bütün fertlerini;

a) Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâki, manevî ve kültürel değerlerini

benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik, ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

b) Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

c) İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmak olduğunu kavrar; eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bu amaçları gerçekleştirme çabası gösterir.

2. Eğitim sorunlarının çözümünde, inceleme ve araştırmaya dönük geliştirici yaklaşım uygular.

3. Eğitim biliminin kavramsal yapısı, metodolojisi ve terminolojisi hakkında bilgi sahibidir.

4. Çeşitli ders konularının, okul programının tümünde oynayacağı rolü analiz edebilir.

5. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitim programlarına yansıtılması konusunda bilgi ve beceri sahibidir.

6. Çalıştığı eğitim kademesindeki öğrencilerin gelişimine etki eden fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik faktörlerin bireyde yarattığı gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamada eğitimin görev ve sorumluluklarını kavrar.

7. Öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibidir; dersin ve konunun özelliğine göre, öğrenme kuramlarına ve grup-birey öğretimine uygun öğretim yöntemlerini kullanma becerisine sahiptir.

8. Eğitim teknolojisinin öğretme-öğrenme sürecindeki yeri ve önemi konusunda bilgi ve becerilidir.

9. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, her bir öğrencinin yeteneklerini son haddine kadar geliştirme çabası gösterir.

10. Öğretim alanında sahip olduğu derinlemesine bilgiyi, öğrenci davranışlarını değiştirme ve geliştirme doğrultusunda kullanma bilgi ve becerisi kazanmıştır.

11. Öğretimi ve öğrenciyi değerlendirme süreçleri konusunda yeterli bilgi ve beceri sahibidir ve değerlendirme sonucunda elde ettiği bilgileri ileriki öğretimin düzenlenmesinde kullanır.

12. Bilim ve teknolojide meydana gelen değişme ve gelişmelere paralel olarak çağın gerektirdiği öğretmen nitelikleri doğrultusunda kendini geliştirme çabası gösterir.

13. Öğretmenlik mesleğinin statüsü, ahlâk kuralları ve başlıca sorunları ile mesleğin gerektirdiği imkân ve fırsatları bilir.

Öğrenme yaşantılarını düzenleyerek öğrenmeyi sağlayan öğretmenin bu görevini etkinlikle yerine getirebilmesi genel olarak ifade edilen bu niteliklere sahip olması ile mümkün olabilecektir. Belirtilen bu niteliklerin daha spesifik ayrıntılara bölünmesi hem program kategorilerinin ayrı ayrı ele alınması, hem de eğitim sistemi içerisinde öğretmenin görev yaptığı okul kademesi ve türünün gözönüne alınması ile gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ATMDÖ'nde bulunması gereken pedagojik formasyon nitelikleri genel olarak şöyle ifade edilebilir (Ryan 1987; Gözütok 1990; Kyriacou 1991; Cameron 1991; Deryakulu 1992; Shaw 1992; Sönmez 1993; Mahiroğlu 1996,);

- Ders planında hedefler ve hedef davranışları açıkça ifade etme,
- Dersin içeriği ve uygulanacak yöntemleri öğrencilerin düzeyine göre ayarlama,

- Dersi, önceki ve sonraki öğrenmeler arasında uygun bir bağlantı kuracak şekilde planlama,
- Planlamanın her aşamasında öğrencileri ve içeriği esas alma,
- Ders planını öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek, katılımı sağlayacak şekilde tasarlama,
- Bilgi ve işlem yaprakları hazırlama,
- İş ve performans testleri hazırlama,
- İş alışkanlığı ve tutum ölçekleri hazırlama,
- Estetik açıdan rahatlık ve ferahlık veren bir sınıf veya atelye-laboratuvar ortamı sağlama,
- Sınıfta veya atelye-laboratuvar ortamında kullanılacak araç ve gereçleri hazırlama ve kontrol etme,
- Ders materyallerinin ve öğrencilerin emniyet ve güvenliği için tedbirler alma,
- Derste rahat, kendine güvenir, kararlı ve dikkatini derse yöneltmiş olma,
- Dersin hedef davranışlarının neler olduğunu öğrencilere bildirme,
- Hedef ve hedef davranışların önemini ve dersin günlük veya iş yaşamındaki yerini belirtme, örneklerle açıklama,
- Öğrencilerin hedef davranışları kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme,
- Öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirme,
- Öğrencilere yeni öğretilecek konuyla ilgili olarak daha önce öğrendiklerini hatırlatma,
- Öğrencilerin önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmelerin ilişkisini kurmalarını sağlama,
- Sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini alma,
- Öğrencilerin dersle ilgili giriş davranışlarını gözden geçirme,
- Anlatım ve açıklamalarında açık ve anlaşılır bir dil kullanma,
- Öğrenmenin kalıcılığını artıran, bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yöntemleri kullanma,
- Derste demokratik ve iyi bir öğrenme ortamı oluşturma,

- Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılardan arınmış bir eğitim ortamı oluşturma,
- Derste sadece bilgi aktaran, bulan, yapan değil, daha çok bulduran, yaptıran ve çözdüren durumda olma,
- Konuları mantıklı bir sıra ile sunma,
- Dersin içeriğine uygun örnekler verme, önemli ve kritik noktaları belirtip, üzerinde durma,
- İçerik ile ders saati arasında denge kurma, zamanı etkili olarak kullanma,
- Farklı yapılarda sorular sorma ve bütün sınıflı dikkate alma,
- Yeri geldiğinde ipuçları verme,
- Öğrencilerin derse ilgi, dikkat ve aktif katılmalarını sağlama ve ders boyunca sürdürme,
- Öğrenmeleri pekiştirme, yanlış ve eksik öğrenmeleri düzeltme,
- Öğrencilere dönüt alma ve tepkide bulunmada eşit şans tanıma,
- Öğrencilerin çalışmalarında sağlanan dönütün sonraki çalışmaları cesaretlendirerek, öğrencinin kendine güvenini sağlayıcı olmasına dikkat etme,
- Öğrencilerin görüşlerine saygı duyma, onları düşünce ve katkılarından dolayı cesaretlendirme ve bu yönde gelişmelerini sağlamaya çalışma,
- Demokratik kurallar çerçevesinde sınıfa hakim olma,
- Öğretim araç ve gereçleri kullanmaya özen gösterme,
- Öğretim araç ve gereçlerini zamanında ve etkili kullanma,
- Öğretim araç ve gereçlerini kullanmada öğrencilere sorumluluk verme,
- Öğretilmek istenen davranışlar kazandırılıncaya kadar uygulama ve düzeltmelere devam etme,
- Öğrencilere bireysel ve grupta çalışma olanağı tanıma,
- Öğrencilerin etkili çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olma,
- Ders boyunca öğrencilerin gelişmesini dikkatlice gözleme,
- Öğrencilere konuyu öğrenip öğrenmediklerini gösterme fırsatı verme,
- Öğrencileri öğrendiklerini uygulamaları için teşvik etme,
- Dersin sonunda özetleme yapma ve soruları cevaplama,
- Gelecek dersin konu ve kaynaklarını öğrencilere önceden bildirme,

- Öğrenci başarısını değerlendirmede uygun ölçütler kullanma,
- Sınav içeriği ve türü konusunda açıklayıcı bilgi verme,
- Ölçme araçlarının amaçlar yönünden geçerliğini sağlayabilme,
- Soruların farklı davranış düzeylerini ölçmesini sağlama,
- Sınav sonuçlarını objektif olarak değerlendirme,
- Öğrenci çalışmalarını değerlendirerek genel olarak nerelerde güçlük çekildiği, öğretimin etkililiği, bunlara dayanarak ileride izlenecek yöntemleri belirleme,
- Öğrencilerin ders içi ve ders dışı çalışmalarını dikkatli, yapıcı olarak değerlendirme ve zamanında geribildirim sağlama,
- Biçimlendirici ve toplam değerlendirme amacıyla farklı ölçme araçları kullanma,
- Okula yönelik plan, değerlendirme ve kararlarda aktif bir rol üstlenme,
- Öğrencileri kütüphane, spor alanları gibi okul ve çevre kaynaklarından faydalanmaları yönünde teşvik etme,
- Velilerle iyi ilişkiler kurma, çevreyi tanıma ve çevre imkanlarından eğitim-öğretimde faydalanma,
- Okuttuğu sınıflarla ilgili, defter, kayıt ve dosyaları tutma,
- Eğitim-öğretim çalışmalarında yönetici ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma,
- Değişime ve kendini geliştirmeye istekli olma,

Yukarıda sıralanmış olan bu pedagojik formasyon niteliklerinin daha da spesifik olarak ifade edilmesi elbetteki mümkün olabilecektir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde istenilen yönde davranış değiştirme çabası içerisinde olan öğretmenlerin belirtilen bu formasyon niteliklerine sahip olmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinden istenilen sonucun alınması bakımından büyük bir önem taşımaktadır.

Ancak, Teknik Eğitim Fakültelerinden mezun olarak Erkek Teknik Öğretim kurumlarında görev yapmakta olan ATMDÖ'nin hem hizmet öncesi aşamada almış oldukları pedagojik formasyon derslerinin oranının düşük olması, hem de daha önce belirtilen problemler öğretmenlerin ifade edilen bu niteliklere sahip olmalarında sınırlayıcı bir faktör olarak rol oynamaktadır. Ayrıca, "herhangi bir çağdaş hizmet öncesi eğitim programı ile dahi öğretmenleri mesleğin gerektirdiği tüm bilgi ve becerilerle donatmak

mümkün değildir” (Ryan 1987, s.30). Crocker (1981)’ın yapmış olduğu araştırmalar da öğretmen yetiştiren kurumlarının öğretmenlik mesleği için yeterli programları sağlayamadığı görüşünü ortaya çıkarmıştır.

Meslek eğitimi veren kurumlar mezunlarını “asgari üretim standardı” düzeyinde eğitmek zorundadır. Öğretmen eğitimi yapan kurumlar da mezun ettiği bireylere sahip olmaları gereken özellikleri “kabul edilebilir” düzeyde kazandırmış olmalıdırlar.

Öğretmen adaylarının istenilen düzeyde eğitilememiş olması yanında bilimsel, sosyal, toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmeler ATMDÖ olarak görev yapan öğretmenlerin hizmetiçinde yetiştirilmelerini zorunlu hale getirmiştir. “Eğitim sisteminin gelişmesinde esas unsur olan öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirebilmesi için kendini devamlı yenilemesi yani hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılması gerekmektedir” (M.E.B. 1989, s.89). Yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmetiçi eğitim, insanların meslek yaşamlarındaki bilgi ve becerilerini artırarak, gelişen teknolojiye uyum sağlamalarını amaçlamaktadır.

Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Hizmetiçinde Yetiştirilmelerine Duyulan İhtiyaç

Hizmetiçi eğitim iş ortamındaki insanların her türlü gelişmesini kapsamaktadır. Personelin işini daha iyi yapması, gelişmesi, düşünmesi, mutlu olması, daha üretici olması, yeni veya daha üst bir göreve hazırlanması vb. gibi konularda yürütülen eğitim etkinlikleri hizmetiçi eğitim olarak tanımlanmaktadır (Harris 1989, s.1).

Toplumsal alan ve meslek koşullarında ortaya çıkan hızlı değişime ve gelişmeler, bu gelişmelerin gerektirdiği program geliştirme çabalarının yetersizliği, yeni teknolojilerin okul programlarına yansıtılamaması bireylerin hizmet öncesinde görmüş oldukları eğitimi yetersiz bırakmaktadır. Bu nedenle, personelin hizmetiçinde yetiştirilmesi zorunluluğu günden güne artmaktadır. Eğitimin amaçlarından biri, eğitimde sürekliliği sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında hizmetiçi eğitimin gerekliliği aşağıdaki beş madde ile özetlenebilir (Taymaz 1981, s.8);

1. Okul eğitimi, bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkartıp yönlendirmeye yeterli değildir. Bu nedenle bir çok insanın işe başladıktan sonra gizli kalan yeteneklerini geliştirdikleri görülür. Bireyin bazı yetenekleri hizmetiçinde geliştirilerek kendisine uygun olan bir işte çalışması ve başarısı sağlanır.

2. Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. İnsanın bu değişme ve gelişmelere uyumu yaşam boyu eğitim ile sağlanabilir.

3. Her meslek alanında yalnızca okulda kazandırılan bilgilerle çözümlenemeyecek sorunlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlarda çalışan personel kurumdaki işine uyum sağlayabilmek için eğitime ihtiyaç duyar.

4. Çok pahalı olan makina ve araçların kullanılmasını gerektiren bir eğitim programı, genellikle okullarda tam olarak sağlanamaz. Ayrıca üretim veya hizmet alanı tek ya da az olan endüstri ile ilgili bilgi ve beceri isteklerini karşılayacak programlar örgün eğitim sisteminde pek yer almaz. Bu tür eğitim eksiklikleri hizmetiçi eğitim yolu ile giderilebilir.

5. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler her meslek alanına yeni bilgi, teknik ve araçlar getirmekte, çalışanları öğrenmeye, gelişmeye zorlamaktadır. Bu durum hizmetiçi eğitimi zorunlu kılmaktadır.

Sonuçta, çalışanların yaptığı işle ilgili bilgisinin olmaması, bilgilerinin eksik olması ya da mevcut bilgisinin değişme ve gelişmeler karşısında geçerliğini yitirmiş olması sürekli hizmetiçi eğitim programlarından geçmelerini gerektirmektedir. Bu amaçla düzenlenen hizmetiçi eğitim programları üç şekilde gerçekleştirilmektedir (Küçükahmet 1992b, s.4);

1. Yeniden Eğitim: Kişilerin yeni koşullara kolaylıkla uyum yapmalarını sağlama için yeni bilgiler vermek üzere düzenlenen programlar.

2. İlave Eğitim: Kişilerin mesleki eksikliklerini gidermek ve meslekteki niteliklerini artırmak için ilave bilgiler vermek için düzenlenen programlar.

3. İleri Eğitim: Kişilerin mesleki düzeylerini yükseltmek ve meslekte eskimişliği gidermek için düzenlenen programlardır.

Hizmetiçi eğitim her meslek için gereklidir. Ancak öğretmenler söz konusu olduğunda hizmetiçi eğitimin ayrı bir önemi vardır (Aksu 1995, s.35). Öğretmenler devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen ve toplumun istediği insan tipinin yetiştirilmesi sorumluluğunu üzerine alan bir meslek grubunu oluşturmaktadır (Varış 1973, s.48). “Öğrenme yaşantılarını oluşturarak öğrenmeyi sağlayan öğretmen, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak bu görevini yerine getirir. İstenilen davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını da ayrıca değerlendirir” (Fidan ve Erden 1986, s.239).

Harris (1989) öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yararlarını aşağıdaki şekilde özetlemiştir;

1. Öğretimin genel ve özel hedeflerinin geliştirilmesi,
2. Kullanılan öğretim kaynaklarının iyileştirilmesi,
3. Öğretim araçlarının geliştirilmesi,
4. Öğrenme atmosferinin ve şartlarının iyileştirilmesi,
5. Öğretmenin performansının geliştirilmesi.

Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmanın en etkili yolu öğretmene sürekli olarak yenileşme imkanı vermektir. Öğretmen toplumdaki değişimin itici gücü olup, her değişim bu güce bağlı olarak gerçekleşir. Öğretmenin yeni bilgi ve becerilerle donatılması sağlanmadıkça çağdaş gelişmelere uyum sağlanması mümkün olamaz. Bu nedenle, hizmetiçi eğitim faaliyetleri hizmet öncesi eğitimin bir devamı olarak ele alınmaktadır.

Bilim ve teknolojiadaki değişme ve gelişmelere paralel olarak bireylerin sahip olmaları gereken davranışların, yüksek bir verimle kazandırılması gereği, hem hizmet

öncesi, hem de hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlı olarak yürütülmesini zorunlu kılmaktadır (Gözütok 1995, s.1).

Eğitim faaliyetleri sonunda hedeflenen sonuçların gerçekleştirilebilmesi tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılarak, bu planın etkili biçimde uygulanmasını gerektirir. Eğitimin verimliliği, bireye kazandırılacak davranışların gerçekçi biçimde tespit edilmesine, istenilen davranış değişikliklerinin sağlanabilmesi için uygun eğitim yaşantılarının belirlenmesine, eğitim yaşantılarının etkili olarak düzenlenmesine ve istenilen davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir biçimde kontrol edilmesine bağlıdır. Söz konusu bu durumlar ayrıntılı bir eğitim planını gerektirir. Ayrıntılı bir eğitim planının hazırlanması ise, program geliştirmenin konusudur (Ornstein ve Hunkins 1988, s.194; Tyler 1993, s.1; Stenhouse 1993, s.55).

Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim faaliyetleri sonucunda verimliliğin sağlanabilmesi, program hazırlama ve geliştirme çabalarında ilk aşamanın “eğitim ihtiyacı belirleme” süreci olmasına bağlıdır (Stenhouse 1993, s.55; Ornstein ve Hunkins 1988, s.194). Eğitim ihtiyacı belirleme işlemi, programlı bir eğitim çalışmasının ilk aşamasını oluşturmaktadır, bu aşama katedilmedikçe bunu izleyen diğer aşamalara geçilmesi mümkün değildir. Çünkü, bu aşama gerektiği şekilde aşılmadan veya hatalı, eksik geçiş yapılırsa istenilen sonucun alınması beklenemez (Kalkandelen 1968, s.17; Taymaz 1981, s.23). Eğitim ihtiyacı belirlenmeden yürütülen eğitim faaliyetleri, ölü yatırımlar olarak değerlendirilmektedir (Küçükahmet 1992b, s.23).

Eğitim ihtiyacı belirleme süreci ile ilgili ayrıntılı bilgilere geçmeden önce konuyla ilgili bazı kavramların açıklanmasında fayda görülmektedir. Fenwick (1987, s.46) ‘e göre “ihtiyaç” kavramı genellikle yanlış olarak kullanılmakta, mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki farklılığı göstermekten çok, çoğunlukla arzu veya istek ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Oysa ki, “ihtiyaç”; mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki mesafeyi göstermektedir. Hizmet içi eğitim açısından ele alındığında “eğitim ihtiyacı”; “bir hizmet veya işte çalışan kimsede, işin veya hizmetin yerine getirilmesinde bilgi, beceri ve alışkanlıklar bakımından duyulan eksiklik ya da gerekliliktir” (Taymaz 1981, s.23). Kaufman ve Herman (1991, s.139)’a göre ise, “ işin veya hizmetin gereklerine dayalı

olarak personelin göstermesi gereken yeterliklerle gösterdiği yeterlikler arasındaki mesafe” olarak tanımlanmaktadır. Gelecekte yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanabilmesini sağlamak amacıyla personelde olması gereken yeterliklerle, mevcut yeterlikler arasındaki bu mesafenin saptanması süreci de “*eğitim ihtiyacının belirlenmesi*” (Gözütok 1990, s.10) olarak ifade edilmektedir.

Bilindiği gibi hizmet öncesi eğitim programları; bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarına bağlı olarak açıkça ifade edilmiş amaçlarla yönlendirilmektedir. Hizmet öncesi eğitimin devamı olarak ele alınan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde de program geliştirme çabaları; personelin eğitim ihtiyaçlarına bağlı olarak ifade edilen amaçlarla yönlendirilmelidir. Burada ihtiyaçların hangi yaklaşımlarla, kimler tarafından ve hangi tekniklerle belirleneceği dikkate alınması gereken önemli sorunlar olarak görülmektedir (Ryan 1987, s.30).

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile ilgili başlıca yaklaşımlar dört grupta toplanabilir. Bunlar;

Farklar yaklaşımı,

Demokratik Yaklaşım,

Analitik Yaklaşım ve

Betimleme Yaklaşımı'dır.

Farklar Yaklaşımı: Üretim veya hizmet sektörlerinde çalışan personelin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan ve *farklar yaklaşımı* olarak adlandırılan birinci yaklaşımda, personelde var olan ile istenilen veya beklenen yeterlikler arasındaki fark ortaya konularak hizmetiçi eğitim ihtiyaçları belirlenmektedir (Taymaz 1981, s.27; Kaufman ve Herman 1991, s.139; Küçükahmet 1992b, s.26; Gözütok 1994, s.13). Bu yaklaşımda, uzmanlar tarafından öncelikle spesifik olarak yeterlik alanları belirlenmekte, bu yeterliklerden hangilerinin, ne ölçüde personelde var olduğu araştırılmaktadır (Dillon 1981, s.69).

Demokratik yaklaşım: Bu yaklaşımda eğitim ihtiyacı belirleme çalışmasının sonuçlarından etkilenecek olan herkesin (öğretmen, öğrenci, okul müdürü, veli, müfettiş...) ihtiyaç belirleme sürecine katılımı öngörülmektedir. Başta öğretmenler olmak üzere, diğer ilgililer ihtiyaç belirleme çalışmasının planlama aşamasından başlayarak, çalışmanın sonuçlarının alınmasına kadar bütün aşamalara katılabilmektedir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları bütün ilgililerin görüşleri alınarak birlikte tespit edilmektedir (Crocker 1981, s.29; Dillon 1981, s.70).

Analitik Yaklaşım: Ulusal ve uluslararası koşullara dayalı değişimlere ait yönelimlerin dikkatli bir incelemesidir. Gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan hareket edilerek eğitim ihtiyacının belirlenmesi sürecidir (Gözütok 1994, s.13).

Betimleme Yaklaşımı: İhtiyaçları karşılayan belirli şeylerden veya eğitim yaşantılarından yoksunluk hallerinde ortaya çıkan durumun incelenmesidir. Bir yaşantının yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararlar o yaşantının varlığının ortaya koyacağı, sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirleme sürecidir (Gözütok 1994, s.13)

Eğitim ihtiyacı belirleme konusu ile ilgili literatür, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde eğitim ihtiyacı belirlemenin “rehber rolü oynadığını” göstermektedir. Ancak, aynı kaynaklar hizmetiçi eğitimin çoğu zaman başarılı bir yatırım olmadığını da ortaya koymaktadır. Bunun nedeni; ihtiyaç belirleme aşamasından başlayarak ilgili projenin tamamlanmasına kadar olan sürecin zincirlerinde bir veya daha fazla zayıf noktanın olmasından kaynaklanmaktadır.

Kuh, Orbaugh ve Byers (1981, s.8), eğitim ihtiyacı belirleme sürecindeki zayıflıkların elde edilen sonuçların güvenilirliğini sarstığını belirtmişler ve bu konuda yapılan başlıca hataları şöyle sıralamışlardır;

1. İhtiyaç belirleme çalışmalarında, amaçların açıklıkla ifade edilememesi,
2. İhtiyaç belirleme sürecinin yalnızca bir kişi tarafından planlanması, yürütülmesi ve sonuçlarının yorumlanması önemli noktaların gözden kaçmasına neden olabilmektedir,

3. Eğitim ihtiyacı belirlenecek grubun uygun olarak seçilmemesi, başka bir ifade ile planlama yapan kişinin ihtiyacı belirlenecek grup ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması,

4. İhtiyaçların belirlenebilmesi için gerekli olan iş analizlerinin yapılmamış olması. İş analizleri ihtiyaçları veya zayıflıkları ortaya çıkarmada esas olarak ele alınmaktadır,

5. İhtiyaç belirleme çalışmalarında bireylerin çalıştıkları örgütlerin dikkate alınmaması. Örgütün fiziksel imkânları ve kaynakları, yönetim gibi hususlar dikkate alınmalıdır,

6. İhtiyaç tanımının farklı formüllere dayandırılması. İhtiyaç, mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki mesafeyi göstermelidir,

7. İhtiyaç belirlemede yalnızca bir kriter ya da yöntemin kullanılması. Burada dikkate alınması gereken üç kriter vardır: (a) Yalnızca bireylere ihtiyaçlarının ne olduğu sorularak ihtiyaç belirlenemez. Buradaki standart kural en az üç ihtiyaç belirleme aracının kullanılması gerektiğidir. (b) Milli normlar, politik görüşler ve benzeri hususların ihtiyaç belirleme çalışmalarına yansıtılması uygun olmayabilir. İhtiyaçlar mevcut kriterler dikkate alınarak kararlaştırılmalıdır. (c) Çoğunluk her zaman doğruyu yansıtmaz,

8. Politik baskıların ihtiyaçların belirlenmesini etkilemesine müsaade edilmesi,

9. İhtiyaçların öncelik sırasına göre numaralandırılarak sıraya dizilmesi, en üstte belirlenen ihtiyacın en önemli olarak görülmesi. Oysa ki, ihtiyaçları sıraya dizme yalnızca bir düzen getirme açısından önemlidir, hangi ihtiyacın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaz,

10. İhtiyaç belirlemenin olumlu ve olumsuz yönlerinin dikkate alınmaması. İhtiyaç belirlemenin hem olumlu, hem de olumsuz yönleri vardır. Örneğin bir olumsuz yanı; öğretmenlere yönelik bir ihtiyaç belirleme araştırmasında; öğretmenler eğitim-öğretimdeki olumsuzluklardan kendilerinin sorumlu tutulacağı hissine kapılabilirler ve bu onların ileriki dönemlerdeki güvenlerini alt-üst edebilir,

11. İhtiyaç belirleme çalışmalarının doğrusal bir süreç olarak düşünülmesi. Oysa ki, ihtiyaç belirleme dairesel bir süreçtir ve süreklilik gerektirir, ihtiyaç belirlemenin bitmesiyle herşey halledilmiş olarak görülmemelidir. İhtiyaç belirlemenin tamamlanması

veya kısmen tamamlanması yeni ihtiyaçların belirlenmesine geçmek için yalnızca bir başlangıç noktasıdır.

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin etkili ve verimli olarak planlanabilmesi için Ryan (1987, s.67) tarafından *ihtiyaç belirleme modeli* geliştirilmiş, ve bu model yaygın olarak kabul görmüştür. Üç aşamadan oluşan model ayrıntılı olarak şöyle ifade edilmektedir;

İhtiyaç Belirleme Modeli

I. Aşama

1. Çalışmanın temelini oluşturacak ihtiyaç belirleme faaliyet alanının kararlaştırılması. (Hangi özellikler, standartlar veya konular çalışmanın odak noktasını oluşturacaktır?)
2. Gerekli kaynakların kararlaştırılması (Finansman, personel, zaman).
3. Gerekli izinlerin alınması.
4. İhtiyaç belirleme çalışmasının sonuçlarından etkilenecek kişilerle temasa geçilmesi.
5. Coğrafya, finansman, zaman vb. noktaları dikkate alarak ihtiyaç belirleme çalışmasını yürütmek için gerekli maksimum sayıdaki grubun belirlenmesi.
6. Mümkün olan en demokratik yöntemlerle belirlenen gruptan temsilci bir grubun (uzmanların) seçilmesi, diğerlerinin elenmesi. Belirlenen grupta sonuçlardan etkilenecek en az bir temsilcinin bulunmasına dikkat edilmesi.

II. Aşama

1. Seçilen temsilcilerle bir toplantının düzenlenmesi.
2. İhtiyaç duyulan yardımcı personelin seçilmesi (sekreter, istatistik uzmanı, iletişim uzmanı vb.).
3. Temsilci grup içerisinde konuyla ilgili beyin fırtınası yapılması, amaçlar ve isteklerle ilgili düşüncelerin ortaya konulması.

4. Elde edilen bilgiler doğrultusunda ihtiyaç belirlemede yer alması gereken problemlerin kararlaştırılması.

5. İşin boyutlarının belirlenmesi.

6. Veri toplama sürecinde kullanılacak araçlar ve tekniklerin kararlaştırılması, araçların kullanım yönergesi ile dağıtımı ve toplanmasının planlanması.

7. Spesifik ihtiyaç belirleme teknik ve araçlarının hazırlanması. Yeni araçların geliştirilmesi veya mevcut araçların seçilmesi ve ihtiyaca uygun olarak düzenlenmesi.

8. Verilerin nasıl toplanacağı ve nasıl analiz edileceğinin belirlenmesi.

9. Hangi kaynaklara ihtiyaç duyulacağını belirlemek.

10. Zaman çizelgeleri ve özel görevlerin belirlenerek temsilci üyelerce onaylanması.

III. Aşama.

1. Verilerin toplanması.

2. Verilerin sınıflandırılması ve düzenlenmesi.

3. Verilerin analizi ve yorumlanması.

4. Gelecekteki ihtiyaçların belirlenmesi, düzenlenmesi.

Modelin incelenmesinden de anlaşıldığı gibi eğitim ihtiyacı belirleme çalışmalarının profesyonel yöntemlerle yapılması gerekmektedir. Bu konuda Ryan tarafından geliştirilen model oldukça fayda sağlayıcı görünmektedir.

Eğitim ihtiyacı belirleme çalışmalarında bütün problemlerin bir kerede ele alınması söz konusu olamaz. Kapsamlı bir ihtiyaç belirleme araştırması yürütülse bile burada da bazı öncelikler yer almak zorundadır. Hizmetiçi eğitimin bir doğası olarak ihtiyaç alanları kararlaştırılmalı ve bunlar kategorilere ayrılarak (Bilgi, beceri, tutum, iletişim...) bu kategorilerden hangilerine öncelik verileceği belirlenmelidir (Ryan 1987, s.64).

Önceliklerin tespit edilmesinde, kurumun veya örgütün amaçları, imkanları, zaman, ihtiyacı belirlenecek bireylerin önceliklerle ilgili görüşleri önem taşımaktadır (Kalkandelen 1968, s.18-20).

Eğitim ihtiyacı belirlemek için genel alan ve kategoriler belirlendikten sonra, veri toplamak için kullanılacak tekniklerin kararlaştırılması oldukça önemli görünmektedir. Ancak, öğretmenlere yönelik ihtiyaç belirleme çalışmalarında verileri toplamaya başlamadan önce hangi tür veri kaynaklarının güvenilir olduğu belirlenmelidir. Aşağıda başlıca veri kaynakları sıralanmıştır (Ryan 1987, s.69):

- a. Yöneticiler
- b. Deneticiler
- c. Öğretmenler
- d. Öğrenciler
- e. Aileler
- f. Toplumun diğer üyeleri
- g. Uzmanlar

Veriler bu kaynaklardan bir çok teknik vasıtasıyla elde edilebilir. Ancak, eğitim ihtiyacı belirlenirken hangi veri toplama tekniğinin kullanılacağı (Oldroyd ve Hall 1991, s.71);

- * Ne kadar bilgi istendiği,
- * Ne tür bilgi istendiği, ve
- * Ne kadar zamanda sonuçlara ihtiyaç duyulduğuna bağlıdır.

İhtiyaç belirleme çalışmalarında yaygın olarak kullanılan bazı veri toplama teknikleri şöyle sıralanabilir (Başaran 1968; Taymaz 1981; Ryan 1987; Oldroyd ve Hall 1991; Karasar 1994; Balcı 1995);

Gözlem

Gözlem; belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiştir. Gözlem, temelde verilerin bir başkası tarafından rapor edilerek değil, doğrudan elde edilmesine yöneliktir.

Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Bireylerin görevleri esnasında işlemleri doğru yapma, belirli sürelerde tamamlama, mal ve hizmet şeklindeki ürünü istenilen niteliklerde ortaya koymada beklenen davranışları gösterme ile ilgili verilerin elde edilebilmesi için planlı gözlem yapılmalıdır.

Gözlem yaparak çalışan personelin hizmetiçi eğitim ihtiyacını ortaya koyacak olan uzmanın, gözleyeceği bireyin işini bilmesi gerekmektedir. Planlı gözlem yolu ile bireyin gözlenen davranışları ile beklenenler arasındaki farkın belirlenmesi için işin önceden analiz edilmesi ve işle ilgili yapılması gereken davranışların belirlenmesini gerektirir.

Gözlemler ihtiyaçların belirlenmesinde güvenilir olmalarına rağmen genellikle çok zaman almalarından dolayı ihtiyaç belirleme araştırmalarında çoğunlukla tercih edilmemektedirler. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik olarak yapılan bir gözlemlerde genellikle sınıfta bir gözlemcinin var olması yapay durumların oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle gözlemcinin bu konuda yetişmiş olması gerekmektedir. Yapay durumlar genellikle ilk gözlem sırasında oluşur. Ancak daha sonraki gözlemlerde gözlemci, sınıfın bir üyesi gibi davranırsa bu durum kısmen ortadan kaldırılabilir.

Gözlemlerde, gözlem ve gerektiğinde verilerin sayısallaştırılmasını kolaylaştırmak amacı ile bir gözlem kılavuzu geliştirilir ve kullanılır. Bunlara “tarama ve kontrol listeleri”, “çetele kartı”, “ derecelendirme ölçekleri” gibi adlar verilmektedir.

Görüşme

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan tekniklerden birisi görüşmelerdir. Bu yöntem, belirli bir amaca yönelik olarak iki kişinin yüzyüze gelerek

yaptıkları görüşme ve konuşmalar olarak tanımlanmaktadır.

Genel olarak görüşmenin üç temel amacı vardır. Bunlar; işbirliğini sağlamak ya da sürdürmek, tedavi ve araştırma verisi toplamaktır. Görüşmeye katılanların sayısına göre görüşmeler; bireysel ve grupça olmak üzere iki grupta incelenebilir. Bireysel görüşmede, görüşmeci ile kaynak kişi arasında kimse bulunmaz. Grupça görüşmede ise, çok sayıda kaynak kişi konuyu birlikte tartışırlar.

Görüşme tekniği, katılımcıların cevaplama oranlarını oldukça artırması, yöneltilen soruların yanlış anlaşılması ihtimalini azaltması, toplanan bilgilerin güvenilir olması, fikirlerin serbestce açıklanması ve tekliflerin yapılmasına olanak sağlaması gibi yönlerden oldukça yararlı görülmektedir.

Bununla birlikte bu tekniğin oldukça fazla zaman alıcı olması, standart dışı cevapları sınıflandırma güçlüğü, iyi bir görüşme bilgi ve becerisi gerektirmesi, öğretmenlerin isimlerinin gizli tutulması garantisizliği zaman güvenilir cevap alma zorluğunun olması gibi dezavantajları bulunmaktadır.

Görüşmelerde, genellikle, görüşmenin türüne göre değişen ayrıntılarda hazırlanmış bir kılavuzdan yararlanılır. Görüşme klavuzu, görüşmecinin uyması gereken önemli kuralları hatırlatıcı, görüşme sorularını belli bir sırada içeren ve gerektiğinde kayıt işlemlerini de kolaylaştıracak biçimde hazırlanmış bir listedir.

Yazışma

Yazışma, yazılı iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Anketler, envanterler, testler vb.'leri, bu tür veri toplamada yaygın olarak kullanılan araçlardır.

Yazışma tekniği, genellikle kullanılan araç adı (anket, test..) ile de anılmaktadır. Genel ilkeler bakımından, bunların bir çok ortak yönleri vardır. Yazışma yolu ile veri toplama tekniği, oldukça yaygın bir biçimde uygulanmaktadır. Bu tekniğin, diğer

tekniklere oranla, görünüşte “kolay” ve “ucuz” oluşu, daha çok tercih edilmesindeki en önemli nedenlerdir.

Yazışma tekniği ile veri toplamada kullanılan bazı araçların açıklanması tekniğin daha iyi anlaşılması açısından faydalı olabilecektir.

a) Anketler

Anketler, belirli bir amaca yönelik bilgi toplamak üzere, ilgili kişilere yöneltilecek soru listesini kapsayan veri toplama aracıdır.

Anketler, bir konuda kişilerin bildiklerinin ne derecede doğru olduğunu ölçmekten çok bir konu veya sorun hakkında bildiklerini, kanılarını, inançlarını, tepkilerini, gereksinmelerini, dileklerini ve yakınmalarını belirlemek üzere hazırlanır ve uygulanır. Bireylerin anket sorularına verdikleri cevaplarla kişilikleri arasında ilişki kurmaya yönelik, bireyi tanımaya yarayacak özelliklerle ilgili sorular da hazırlanabilir. Sorular, amaçlara uygun olarak veri sağlayacak şekilde kapalı veya açık uçlu olarak hazırlanabilir.

Anketler, kısa zamanda geniş bir insan grubundan ve dağınık yerlerde bulunan kişilerden kısa zamanda bilgi toplama imkanı sağladığından yaygın olarak kullanılmaktadırlar. Ayrıca anketler, diğer bilgi toplama araçlarına oranla daha az masraflıdır ve elde edilen verilerin analizi de kolaylıkla yapılabilir.

Ancak, anketlerde zamanında cevap alma oranı posta ile gönderildiğinde genellikle az olur. Önceden belirlenmeyen bazı tepkiler cevapları etkiler, cevaplayan bireyin tutumu hakkında bilgi sahibi olmak güçtür.

b) Envanterler

Envanter, anket veya yapılandırılmış görüşmelere benzeyip, ihtiyaçlarla doğrudan ya da dolaylı ilgili veya her ikisini de kapsayabilecek maddelerden oluşmaktadır. Cevaplar bu maddelerden birinin seçilmesini gerektirmektedir. Envanterlerde de anketlerde olduğu

gibi, büyük kitlelere ve farklı yerlerde bulunan bireylere kısa zamanda ulaşma ve bilgi toplama imkanı bulunmakta, verilerin analizi kolay yapılmaktadır.

c) *Testler*

Eğitim ihtiyacını belirlemede kullanılan testler, bireyin bir veya daha fazla özelliğini ölçmek üzere kullanılan araçlar olarak kabul edilmektedir. Test kullanılarak yapılan ölçme, bireyde aranan özelliklerin ne miktarda var olduğunu belirlemek üzere yapılan işlemdir. Ölçme sonuçları genellikle sayısal olarak ortaya konur. Ölçme sonunda elde edilen veriler, beklenen ile kıyaslanarak, veya ne anlama geldiği yorumlanarak değerlendirme yapılır.

Eğitim ihtiyacını belirlemek üzere hazırlanan testler, ön test veya tanıma testi niteliğindedir. Bu testler uygulanış şekillerine göre, bilgi beceri ve duyuşsal davranışları ölçen testler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır.

Bireyin yaptığı görevin gerektirdiği nitelikler ile sahip olduğu niteliklerin belirlenerek, ihtiyacın ortaya konulması değerlendirme ile yapılır.

Testler de , anketler gibi kısa zamanda uygulanır ve sonuç alınır. Elde edilen sonuçların yorumlanması kolaydır. Ancak, sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için önceden testlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması gerekmektedir. Ayrıca bireylerde, testlere ve sınavlara karşı duygusal bir çekingenliğin olması sonuçları olumsuz yönde etkileyebilir. Testler her durumda uygulanamazlar ve teste katılmaya isteklendirmek güçtür.

Kayıt ve Raporları İnceleme

Kurumlarda çalışan personele ilişkin kayıt ve raporlarda personel nitelikleri, hizmet içinde devir ve yükselme durumları, disiplin olayları, ödüllendirme ve cezalandırma neden ve şekilleri, devamsızlık ve ayrılmalar, sağlık raporları, iş güvenliği kurallarına uyum derecesi gibi sonuçlar görülebilir.

Kurumlarda hizmetiçi eğitim gereksinmelerini belirlemede kaynak olarak kullanılacak kayıt ve raporların başlıcaları; ilgili kanun, tüzük ve yönetmelikler; teftiş ve denetim raporları; yöneticilerin dönem sonu raporları; personele ilişkin yazışmalar; siciller, şikayetler ve dilekler; araştırma ve inceleme raporları; toplantı karar ve tutanakları; disiplin olay ve kararları şeklinde sıralanabilir.

Kayıt ve raporların incelenmesiyle, çalışmaların durum ve sonuçları hakkında güvenilir veriler elde edilebilir. Ancak, tek başına bu yolla problem alanlarıyla ilgili nedenleri tespit etmek ve hizmetiçi eğitim gereksinmesini belirlemede yeterli veri sağlamak güç olmaktadır.

Küçük Grup Toplantıları Düzenleme

Grup toplantıları, bireylerin tek başlarına çözümleyemedikleri sorunlara çözüm yolu aramak üzere iki veya daha fazla ilgilinin bir araya getirilerek çalıştırılmasıdır.

Bir kurumda mal ve hizmet üretiminde görevli ve sorumlu olanların bir araya getirilerek, sorunları analiz etmeleri ile hizmetiçi eğitim gereksinmesi belirlenebilir. Küçük grup toplantıları problemin boyutlarının belirlenmesinde faydalı olabilecek bir tekniktir. Ancak iyi bir yönetim becerisi gerektirir.

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılan yaklaşımlar, teknikler ve eğitim ihtiyacı belirleme sürecinde genellikle yapılan hatalardan da anlaşılacağı gibi, eğitim ihtiyacı belirleme basit bir süreç değildir ve basit tekniklerle veya herhangi bir saptama tekniği kullanılmadan tahminlere dayalı olarak yapıldığında hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden beklenen verimliliğin elde edilmesi mümkün olamamaktadır. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde de verimliliğin sağlanabilmesi eğitim ihtiyacı belirleme aşamasının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesine bağlıdır.

Türkiye’de öğretmenlerin verimliliğini artırmak amacıyla MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmekte olan hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sistemli ve etkili olduğunu söylemek oldukça güçtür. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri sonucunda

istenilen verimliliğin sağlanmasında önemli bir fonksiyonu bulunan eğitim ihtiyacı belirleme çalışmalarının, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından etkili olarak gerçekleştirilmediği ya da hiç yapılmadığı hem bu konuda yapılan araştırmalardan, hem de kurum yetkilileriyle yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Oğuzkan (1983, s.621); Tanrıöğen (1984, s.59); Gözütok (1990, s.5) ve Küçükahmet (1992b, s.27), yaptıkları çalışmalarda Türkiye’de hizmetiçi eğitim etkinliklerinin planlanmasında eğitim ihtiyacı belirleme çalışmalarının hiç yapılmadığını ya da yapılan çalışmaların ihtiyaç belirleme sürecinde kullanılan bilimsel yöntemlere göre yapılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen niteliklerinin yükseltilmesinde hizmetiçi eğitimin oldukça önemli bir yeri olmasına rağmen, ETÖGM’ne bağlı örgün endüstriyel teknik öğretim kurumlarında görev yapmakta olan ATMDÖ’nin pedagojik formasyon açısından hem hizmet öncesi yetiştirmede görülen eksikliklerinin, hem de hizmetiçinde ortaya çıkan ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik olarak yürütülen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu eksiklikleri gidermek amacıyla MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen son 5 yıla ait (1992-1996) hizmetiçi eğitim faaliyetleri yıllara göre incelendiğinde aşağıdaki görünüm ortaya çıkmaktadır.

ÇİZELGE 2*

M.E.B. HİZMETİÇİ EĞİTİM DAİRE BAŞKANLIĞI TARAFINDAN 1992-1996 YILLARI ARASINDA DÜZENLENEN HİZMETİÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİ

	1992	1993	1994	1995	1996	TOPLAM
DKSS.	415	404	476	447	447	2189
KS.	200.000	100.000	196.000	150.000	150.000	796.000
ETÖGM.	46	41	32	24	22	165
ETKS.	990	844	1082	1370	960	5246
ATMDÖ.	9	0	1	5	2	17

* Veriler MEB, HİE Daire Başkanlığı Bilgi İşlem Merkezinden alınmıştır.

DKSS : Düzenlenen kurs ve seminer sayıları.

KS : Katılımcı sayıları.

ETÖGM : ETÖGM’ne bağlı endüstriyel teknik öğretim kurumlarına yönelik olarak düzenlenen kurs ve seminer sayıları.

ETKS : ETÖGM’ne bağlı endüstriyel teknik öğretim kurumlarına yönelik kurs ve seminerler için katılımcı sayıları.

ATMDÖ : ETÖGM’ne bağlı endüstriyel teknik öğretim kurumlarında çalışan ATMDÖ’ne yönelik olarak düzenlenen ve pedagojik formasyonla ilgili kurs ve seminer sayıları.

Çizelge 2’de de görüldüğü gibi, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından 1992-1996 yılları arasında bütün öğretim kurumlarına yönelik olarak toplam 2189 kurs ve seminer düzenlenmiş ve bu faaliyetlere 796.000 kişi katılmıştır. Düzenlenen bu faaliyetlerden 165’i ETÖGM’ne bağlı endüstriyel teknik öğretim kurumlarında çalışan idarecilerle (müdür ve müdür yardımcıları), ATMDÖ’ne yönelik olup, 5246 personel katılmıştır. Ancak, 165 kurs ve seminerden ATMDÖ’nin pedagojik formasyon ihtiyaçlarına yönelik olanlarının sayısı son beş yıl içerisinde yalnızca 17’ dir.

1992-1996 yılları arasında düzenlenen bu 17 kursun yıllar itibarıyla konulara göre dağılımı ve katılan öğretmen sayıları ise çizelge 3’de verilmektedir.

ÇİZELGE 3 *

ETÖGM ENDÜSTRİYEL TEKNİK ÖĞRETİM KURUMLARI ATMDÖ’NİN PEDAGOJİK FORMASYON İHTİYAÇLARINA YÖNELİK 1992-1996 YILLARI ARASINDA DÜZENLENEN HİZMETİÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİ

1992 YILI DÜZENLENEN FAALİYET ADI	KATILIMCI SAYISI
1. Hizmetiçi Eğitim Programlarını Geliştirme Semineri (4 Adet)	150
2. Program Geliştirme Semineri	20
3. Bilgisayar Destekli Eğitim Semineri	20
4. Bilgisayar Destekli Eğitim Kursu (2 Adet)	40
5. İşletmelerde Meslek Eğt. ve İş Pedagojisi Kursu	20
1993 YILI DÜZENLENEN FAALİYET ADI	KATILIMCI SAYISI
Pedagojik formasyona yönelik herhangi bir faaliyet düzenlenmemiştir	—
1994 YILI DÜZENLENEN FAALİYET ADI	KATILIMCI SAYISI
Ölçme ve Değerlendirme	40
1995 YILI DÜZENLENEN FAALİYET ADI	KATILIMCI SAYISI
Uygulamalı Program Geliştirme Kursu (5 Adet)	200
1996 YILI DÜZENLENEN FAALİYET ADI	KATILIMCI SAYISI
1. Uygulamalı Program Geliştirme Kursu	60
2. İşletmelerde Meslek Eğt. ve İş Pedagojisi Kursu	100
TOPLAM	650

* Veriler MEB, HİE Daire Başkanlığı Bilgi İşlem Merkezinden alınmıştır.

Çizelge 3’de de görüldüğü gibi, 1992-1996 yılları arasında ATMDÖ’ne yönelik olarak 5 yıl içerisinde; 4 hizmetiçi eğitim programlarını geliştirme , 7 program geliştirme, 3 bilgisayar destekli eğitim, 2 işletmelerde meslek eğitimi ve iş pedagojisi ile yalnızca 1 adet ölçme ve değerlendirme hizmetiçi eğitim programı düzenlenmiş, pedagojik formasyon programları yalnızca belirtilen bu kurs veya seminerlerle sınırlandırılmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme (yalnızca 1994 yılında 1 etkinlik) gibi programlara yönelik hemen hemen hiç bir kurs veya seminer düzenlenmemiştir.

Ayrıca, 5 yıllık bir süre içerisinde bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak öğretmenin rolünde meydana gelen değişmelere karşın Türkiye çapında yalnızca 650 öğretmen bu faaliyetlere katılmıştır. Oysa, 1994-1995 yılı itibarıyla ETÖGM bağlı okullarda görev yapan öğretmen sayısı Türkiye’de 21.391, 1995-1996 yılında sadece Ankara’da 1023’tür (M.E.B. 1995b).

ATMDÖ’nin pedagojik formasyon açısından hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında sayısal olarak sınırlı olan bu faaliyetlerin öğretmenlere eksiklerini tamamlama ve yenileşme imkanı vermede yetersiz kalması, endüstriyel teknik öğretim kurumlarının sanayinin ihtiyacı olan nitelikli insangücünü yetiştirmede problemlerinin devam etmesine yol açmaktadır.

Türkiye’nin kalkınma ve gelişmesinde oldukça önemli bir yeri ATMDÖ’nin kendilerinden beklenen görevleri etkinlikle yerine getirebilmeleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden istenilen düzeyde verimliliğin elde edilebilmesi, bu faaliyetlerin rasyonel olarak planlanıp uygulanabilmesine bağlıdır. Bu durumun gerçekleştirilebilmesi ise, ATMDÖ’nin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının bilimsel yöntemlerle belirlenmesi ile yakından ilişkilidir. Bu gerekçeden hareketle; bu araştırmada, ETÖGM’ne bağlı teknik ve endüstri meslek liselerinde görevli ATMDÖ’nin öğretmenlik formasyonu açısından eğitim ihtiyaçları nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de eğitim ihtiyacı belirleme konusu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu konuda tespit edilen başlıca araştırmalardan biri, Ertürk (1970) tarafından gerçekleştirilen “10 yıl öncesine kıyasla öğretmen davranışları”dır. Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve yetersizliklerinde görülen istendik ve istenmedik değişiklikleri belirlemek amacıyla 1960 ve 1970 yılları öğretmen davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin gösterdiği istendik davranışların 1960 yılına kıyasla azaldığı saptanmıştır. Sonuçta istendik davranışların öğretmen yetiştirmede hedef olması önerisi getirilmiştir.

Ünal (1980)’in “Ortaöğretim Kurumlarında Hizmetiçi Eğitim Programlarının Yeterliği; Örnek Olay: Rehberlik Uzmanlarının Yetiştirilmesi” adlı araştırmasında şu bulguları elde etmiştir. Rehberlik uzmanlarının görevlerinde en çok hizmetiçi eğitim ihtiyacı duydukları faaliyet alanı “Psikolojik Danışma” ve “Öğrenci Tanıma Teknikleri” olarak bulunmuştur. Ayrıca belirlenen ihtiyaçlar, ihtiyaçların önem dereceleri ve mesleki sorunlar dikkate alınarak, program geliştirme ilkelerine uygun nitelikte hizmetiçi eğitim programı düzenlenmesi ve uygulanması gerekliliği savunulmuştur.

Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının etkinliği konusunda Özyürek (1981)’ in yaptığı araştırmada, Türkiye’deki öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının mevcut durumunun belirlenmesi ve bu tür programların etkinliğinin artırılabilmesi için önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerinden öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarını yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. Yetersizlikler, programlara katılma biçiminde, öğretici kadronun seçiminde, yatacak, yiyecek, dinlenecek fiziki olanakların sağlanmasında, yöneticilerin davranışlarında, içeriğin belirlenmesinde, öğrenme süreçlerinde ve değerlendirme faaliyetlerinde ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre; 1966’dan 1980 yılına kadar yürütülen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından etkin bulunmadığı sonucu çıkmaktadır. Araştırmada, Türkiye’deki hizmetiçi eğitim programlarının etkinliğinin artırılmasında MEB ile üniversitelerin işbirliği yapmaları zorunluluğu vurgulanmıştır.

Selvi (1983), “Program Geliştirme Amacıyla Eğitim İhtiyacının Saptanması” konulu araştırmasında, Maliye Bakanlığı Gelirler Genel Müdürlüğü Bilgi İşlem Merkezi’nde görev yapan bilgi giriş operatörlerinin görevleriyle ilgili eğitim ihtiyaçlarını saptamayı amaçlamıştır. Eğitim ihtiyacının “test” tekniği ile saptanmaya çalışıldığı araştırma sonucunda bazı operatörlerin görevleriyle ilgili temel bilgilerde yetersiz oldukları ve hizmetiçi eğitim ihtiyacı gösterdikleri belirlenmiştir.

Tanrıöğen (1984), MEB, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın öğretmen, yöneticiler ve diğer personel için düzenlediği 1961-1983 yılları hizmetiçi eğitim etkinliklerini incelenmiş ve 1982-1983 yılları arasında gerçekleştirilen etkinlikler değerlendirilmiştir. Araştırmada, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığının arşivinde bulunan kayıt ve raporlardan elde edilen verilere ve daire yetkilileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere dayanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır;

-1961-1981 yılları arasında, hizmetiçi eğitim teşkilatı sağlam bir yapıya kavuşturulamamıştır,

-Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı yeterli personel ve ödenekle desteklenmemiştir,

-1982 yılında 5431 ve 1983 yılında 15502 kişinin katıldığı hizmetiçi eğitim etkinliklerinde uzun süreli programlar uygulamaya konmuş, yöneticilerin eğitimine yeteri kadar önem verilmemiştir,

-En çok, “anlatım ve tartışma” yönteminin kullanıldığı 1982 ve 1983 yılları hizmetiçi eğitim etkinliklerinde, Bakanlık örgütünden gelen öğretim üyelerinin sayısı daha fazla olmuştur,

-1982 ve 1983 yıllarında gerçekleştirilen etkinliklere katılan personelin hizmetiçi eğitim ihtiyacı belirlenmemiş, yapılan planlar yetersiz kalmış, programların hazırlanmasında istenilen düzeye ulaşamamış ve ön değerlendirme ile izleme değerlendirmesinin yapılmadığı görülmüştür.

Aydın (1985) tarafından gerçekleştirilen “ Halk Eğitim Merkez Müdür ve Müdür Yardımcılarının Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” konulu araştırmada, Halk

Eğitim Merkezleri yöneticilerinin kendi algılarına göre; personel yönetimi, liderlik, kurum-evre ilişkileri, işbirliği ve eşgüdüm, değerlendirme, program ve ğretim, kurum işletmeciliği alanlarındaki eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma kapsamına giren denekler, görevlerin gereklerini başarı ile yerine getirebilmek için ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi görüşünde birleşmişlerdir.

Huberman (1985), İsviçre’de yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak hangi bilgilerin öğretmenler için önemli olduğu ve öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları problemlerle, bu problemleri giderici yolları incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı metodlar (50.2), eğitim sürecinde yeterli iletişim sağlama (42.4) konularını çok önemli olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ğretmenliğin ilk yıllarında en çok karşılaşılan sorunun “sürekli çaba ve hata” olduğu görülmüştür. Öğretmenler sorunların giderilmesinde hizmetiçi eğitim, meslektaşlarından yardım, yakınlarının desteği ve derse hazırlanarak gelmeyi önemli bulmuşlardır.

Kavak (1986) alışmasında eğitim fakültelerindeki ğretim elemanlarının alan bilgisi, ğretim yöntemleri, lme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri ile ilgili sahip olmaları gereken beş yeterlik boyutunu belirlenmeye çalışmıştır. Öğretim elemanı ve ğrenci görüşlerine göre yapılan bu araştırma sonucunda, tüm yeterlik boyutlarında ğretim elemanı ve ğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim elemanlarının çoğunluğu beş yeterlik boyutunda da, kendilerini “oldukça” veya “ok yeterli” olarak ifade etmişlerken, öğrenciler ğretim elemanlarının “kısmen yeterli” veya “yetersiz” olduklarını belirtmişlerdir.

Ok (1986) ğretmenlerin algılarına göre eğitim ihtiyaçlarını Delphi tekniği ile belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli ve çok önemli olarak algıladıkları eğitim ihtiyaçları; yeni bilgiler edinme konusunda %81, sınıf içi ğretim faaliyetlerini düzenleme %85, amaca uygun araç ve malzemeleri belirleme %78, hedeflerin gerçekleşme derecesini saptama %74, iletişim kurabilme %78, kendini tanıma ve diğer bireylerin tutum ve davranışlarını algılama %63, dili etkili kullanma %63 ve yardımcı ders araçları kullanma %78 olarak belirtilmiştir (Yanpar 1992, s.23).

Ataklı (1986) tarafından yapılan araştırmada, öğretim yılı başında ve sonunda ilkokullarda uygulanan hizmetiçi eğitim seminerleri hangi amaçlarla ve nasıl gerçekleştirilmekte, öğretmen, yönetici ve deneticilerce nasıl değerlendirilmekte konuları araştırılmıştır. Ankara ili merkez ilkokulları ile sınırlı tutulan araştırma sonunda elde edilen bilgiler şunlardır; seminer programları hazırlanırken öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçları dikkate alınmamakta, yenilik ve gelişmeler çok az gözönüne alınmaktadır. Programlar, öğretmenlerin mesleki problemlerini çözümlenmelerine az hizmet etmekte, çalışmalar için düzenlenen ortam ve seçilen yöntem uygunluğu az olmaktadır. Ayrıca, seminerlere katılan denetici sayısı çok sınırlı kalmakta, kaynak kişiler ise hiç çağırılmamaktadır. Değerlendirme faaliyetlerinde, öğretmen çabaları az değerlendirilmekte, gerçekleştirilen etkinliklerin tartışması sınırlı kalmakta ve elde edilen deneyimlerden daha sonraki seminerlerde az yararlanılmaktadır.

Barko ve Tomchin (1987), öğretmen adaylarının başarılı ve başarısız öğretimi nasıl algıladıkları konusunda gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarına bir yıl süresince öğretmenlik meslek bilgisi kazandırdıktan sonra bu adayların eğitimde eşitsizlik, eğitimde yönetim, planlama, davranış ve sınıf yönetimi, öğrenci özellikleri konularındaki görüşlerini almışlardır. Sonuçta, öğretmen adayları başarılı bir öğretim için bu konuların iyi bilinmesi gerektiğini, özellikle davranış ve sınıf yönetimi konularında eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Celayir (1988) tarafından yapılan araştırmada, Toprak Mahsülleri Ofisi Genel Müdürlüğü personelinin eğitim konusundaki görüşleri, önem verdikleri konular ve eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, personelin eğitim ve hizmetiçi eğitim konusundaki görüşlere katılım oranları ile çalıştıkları birim, cinsiyet, yaş ve öğrenim durumları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Personel, görev alanları ile ilgili olarak, sosyal ve idari konularda ilk önem sırasını personelin görev, yetki ve sorumluluklarına, insan ilişkilerine, en son önem sırasını yabancı dil konularına vermiştir. Alım ve muhafaza konularında; ilk önem sırasını depolama ve muhafaza, en son önem sırasını haşhaş konuları almıştır. İç ve dış ticaret konularında ise, ilk önem sırasını nakliyat işleri, son önem sırasını iç ve dış ticaret işlemleri, muhasebe konularında; ilk önem sırasını tatbiki muhasebe, en az önem sırasını kambiyo ve akreditif, teknik konularda; ilk önem sırasını iş

güvenliği, son önem sırasını teknik resim konuları almıştır. Personelde bulunan, görevleri ile ilgili eksikliklerin giderilebilmesi için öneriler arasında hizmetiçi eğitim programları düzenlenmesi görüşü ilk sırada yer almaktadır. Çalışılan işte verimliliğin artırılabilmesi konusunda ilk sırayı “ekonomik ve sosyal olanaklar sağlanarak” görüşü almıştır.

Gözütok (1988), öğretmen eğitiminde meslek formasyonu öğretiminin öğretim elemanı davranışlarına yansımaları adlı araştırmasında Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde öğretmen adaylarına öğretmenlik bilgisi kazandırmayı amaçlayan derslerde, öğretim elemanlarının söyledikleri ile yaptıkları mesleki davranışları arasındaki tutarlılığı tesbit etmeye çalışmıştır. Teyp kaydı, gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğretmen eğitiminden sorumlu olan kurumlarda, öğretim içeriği ile öğretim elemanının mesleki davranışları arasındaki tutarlılığın düşük olduğu belirlenmiştir.

Gözütok (1990), tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu açısından rehberlik, sınıf öğretmenliği, eğitim teknolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme konularındaki eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı bu çalışmada, öğretmenlerin hemen hemen tamamı, 101 madde halinde sorulan öğretmenlik formasyonu davranışlarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin üçte birine yakın bir bölümü ise, öğretmenlik formasyonu davranışlarını öğretmenlerinin hiçbirinin yapmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin cevapları ile öğrencilerin cevapları büyük farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerin cevaplarına göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin % 17.33'ünün, öğrencilerin cevaplarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin % 60.95'inin öğretmenlik formasyonu açısından eğitime ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

Batman (1991), “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması” konulu araştırmasında, ortaokul öğretmenlerinin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarındaki eğitim ihtiyaçlarını belirlemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi alanında en çok eğitim ihtiyacı duydukları konular; test

geliştirme, zihinsel, devinsel, duyuşsal ve cinsel gelişim, bilgisayar destekli eğitim ve ders programı geliştirme olarak bulunmuştur.

Yanpar (1992) tarafından yürütölen diğer bir araştırmada ise, Ankara ilkokullarındaki ikinci devre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili önemli gördükleri bilgi ve beceriler belirlenerek, öğretmen yetiştiren kurumların programlarına yön verilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin anket yoluyla alındığı bu araştırmada, öğretmenlere, öğretmenlik meslek bilgisi ve konu alanlarıyla ilgili önemli gördükleri konular sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenler; öğretmenlik meslek bilgisiyle ilgili olarak, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, ders araç ve gereçlerinin kullanılması, program geliştirme, ölçme sonuçlarının değerlendirilmesi, kapsam analizi, tutum ve değerlerin öğretilmesi, sosyal bilgiler kavramlarının geliştirilmesi, fen deneylerinin yapılışı ve laboratuvar kullanımı, matematikte problem çözme becerisinin geliştirilmesi gibi konuları önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Konu alanı ile ilgili olarak öğretmenler; cumhuriyet tarihi, zenginlik kaynaklarımız, dilbilgisi kuralları ve çocuk edebiyatı, boyama teknikleri, nota bilgisi, spor ve sağlık bilgisi gibi konuları önemli bulmuşlardır.

Aykaç (1993), “Program Geliştirme Amacıyla Keçiören Belediyesi Zabıta Personelinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” konulu araştırmasında, Keçiören belediyesinde zabıta personeli olarak görev yapan memurların görevleriyle ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını saptamayı ve saptanan eğitim ihtiyaçlarına göre hizmetiçi eğitim program taslağı hazırlamayı amaçlamıştır. Betimsel bir nitelik taşıyan araştırmada zabıta personelinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, personele uygulanan testler ve anketler ile belde esnaf ve sakinlerine uygulanan anketler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetle şöyle sıralanabilir; zabıta hizmetleri belde sakinleri tarafından yetersiz görölmektedir. Zabıta memurlarının çoğunluğunun çalışma süresi 10 yılın üstünde olmasına karşın %25’i alanlarıyla ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim faaliyetine katılmamıştır. Zabıtaların %35’i meslekleriyle ilgili bilgileri yeterli, %12.5’ i yetersiz, %52’si kısmen yeterli bulmaktadır ve %95’i meslekleriyle ilgili hizmetiçi eğitim görmek istemektedir. Zabıta düzenlenecek hizmetiçi eğitim programında yer almasını istedikleri konuları öncelik sırasına göre; zabıtanın kuruluşu, tanımı, niteliği, görev, yetki

ve sorumlulukları; 657 sayılı yasa; belediyenin tanımı ve belediye kuruluşları ile ilgili mevzuat; zabıtaıy ilgilendiren kanun, tüzük ve yönetmelikler olarak belirtmişlerdir.

İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanının yeterliklerinin değerlendirilmesi konusunda Köseoğlu (1994) tarafından yapılan bir araştırmada da, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (K.K.T.C.) Öğretmen Koleji'nde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim süreçleri, okul içi ilişkileri, mesleki ve alanla ilgili yeni kaynaklara ulaşma ve yararlanma konularında sahip olmaları gereken yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama türünde yapılan bu araştırmada, anket ve gözlem yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının çoğunluğu tüm alanlarda kendilerini "tamamen yeterli" olarak bulmuşlarken, öğrencilerin çoğunluğu öğretim elemanlarının "çok az yeterli" olduklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sonuçları ise, öğretim elemanlarını "orta düzeyde yeterli" olduklarını göstermiştir.

Mahiroğlu (1996), "Teknik Eğitim Fakóltesi Mezunlarını İzleme Araştırması" isimli çalışmasında, teknik eğitim fakólterinden mezun olan teknik öğretmenleri izleyerek, bu fakólterin eğitim programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin anket yoluyla alındığı araştırma sonucunda elde edilen bazı bilgiler şunlardır; teknik eğitim fakólterinde okutulan derslerin, teknik öğretmenlerin görevlerini yapmadaki yararlılık derecesi dersten derse değişmekte ve bütün dersler yeniden gözden geçirilme ihtiyacı göstermektedir. Yapılan eğitimin kalitesine etki eden unsurlarda ciddi yetersizlikler vardır. Teknik eğitim fakólterleri, teknik öğretmenleri öğretmenlik görevlerine farklı derecelerde hazırlamaktadırlar. Teknik öğretmenler hem öğretmenlik profiline ait özellikler hem de öğretmenlik görevleri bakımından ciddi bir hizmetiçi eğitim ihtiyacı içindedirler.

Yıldırım (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, endüstri meslek liselerinde görev yapan atelye ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğretim etkinlikleri açısından sahip olmaları gereken yeterlilikler incelenmiştir. Öğretmen yeterliliklerinin kendi görüşleri ve yönetici görüşlerine göre anket yoluyla belirlendiği araştırma sonucunda; öğretim etkinlikleri açısından belirlenen 65 yeterlilik davranışının hemen hemen tamamında öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Özetle, ilgili araştırmalar içerisinden Türkiye’de yapılmış olanlar genel olarak değerlendirildiğinde, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin nitelik ve nicelik yönünden hedeflenen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Mevcut yetersizlikler hizmetiçi eğitim uygulamalarının hemen hemen her aşamasında kendini göstermektedir. Düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin planlama aşamasında hizmetiçi eğitim ihtiyaçları belirlenmemekte, yapılan planlar yetersiz kalmakta ve değerlendirme çalışmaları yeterince gerçekleştirilememektedir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı ETGM’ne bağlı teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapmakta olan ATMD’nin öğretmenlik formasyonu açısından hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen, ğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre; öğretmenlik formasyonu kapsamı içerisinde yer alan *ğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi ve lme ve değerlendirme* grubu davranışlarına ilişkin;

a) ğretmenler her bir davranışı hangi sıklıkta ve hangi düzeyde göstermektedirler?

b) Her bir davranışa yönelik öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

c) Her bir davranış açısından öğretmenlerin ne kadarı hizmetiçi eğitim ihtiyacındadır?

nem

Erkek Teknik ğretim Genel Müdürlüğüne bağlı teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapmakta olan ATMD’nin öğretmenlik formasyonu açısından hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik olan bu araştırmanın;

1. ATMDÖ'nin öğretmenlik formasyonu açısından kendilerini tanımlarına ve değerlendirmelerine katkıda bulunması,
2. ATMDÖ'nin öğretmenlik formasyonu bakımından hizmetiçi eğitim ihtiyaçları hakkında ilgili kuruluşlara veri sağlaması,
3. Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması,
4. Bu konuda yeni araştırmaların yapılmasına yol açması beklenmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıtları şunlardır;

1. Araştırma kapsamında ele alınan okullarda görev yapmakta ATMDÖ, hizmetöncesi ve hizmetiçinde almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi açısından homojen bir grubu oluşturmaktadır.
2. ATMDÖ'nin pedagojik formasyon açısından gösterdikleri davranışları son sınıf öğrencileri alt sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha iyi değerlendirebilirler.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. MEB ETÖGM'ne bağlı Ankara merkez ilçelerinde bulunan teknik ve endüstri meslek liseleri ile,
2. Bu okullarda görev yapmakta olan ATMDÖ ve öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin görüşleri ile,
2. Öğretmenlik formasyonu kapsamında temel formasyon dersleri olan Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Teknolojisi ve Ölçme ve Değerlendirme, (Öğretmenlik formasyonunda temel dersler olmaları ve gözlenebilirliklerinin daha kolay olması nedeniyle seçilmişlerdir.) dersleri ve bu derslere ilişkin olarak belirlenen davranışlar ile,
3. Verilerin toplanması amacıyla, anket tekniği ve gözlem ile sınırlıdır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmeni: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan, mesleki ve teknik eğitimi konu alan atelye ve meslek derslerini okutan öğretmenlerdir (Yıldırım 1997, s.19).

Öğretmenlik Formasyonu: “Öğretmen eğitiminde verilen, öğretmenlikle ilgili teorik ve uygulamalı ders ve faaliyetlerin tümü” (Gözütok 1990, s.10).

Hizmetiçi Eğitim: “Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim” (Taymaz 1981, s.4).

Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı: Personelde var olan yeterlikler ile istenilen veya beklenen yeterlikler arasındaki olumsuz fark (Kaufman ve Herman 1991, s.139).

Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi: Gelecekte yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanabilmesini sağlamak amacıyla personelde olması gereken yeterliklerle, mevcut yeterlikler arasındaki mesafenin saptanması süreci (Gözütok 1990, s.10).

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim: Ortaöğretim çağında bulunan bireyleri çeşitli tür ve düzeylerdeki bir meslek alanı ile birlikte yükseköğretime hazırlama amacıyla faaliyet gösteren, tam zamanlı ve en az üç yıl süreli mesleki-teknik eğitim programlarını uygulayan okullardır (M.E.B. 1993, s.340).

ATMDÖ : Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmen(ler)i

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı

EML : Endüstri Meslek Lisesi

ETÖGM : Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü

GÜTEF : Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi

MAGM : Mesleki Araştırma ve Geliştirme Merkezi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TEF : Teknik Eğitim Fakültesi

TİSK : Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına ulaşabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için alınan önlemler ayrıntılı olarak açıklanmış; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve geliştirilmeleri, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Araştırma ile ETÖGM'ne bağlı teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapmakta olan ATMDÖ'nin öğretmenlik formasyonu açısından hizmetiçi eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışma niteliğindedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara merkez ilçelerinde bulunan ETÖGM'ne bağlı teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan ATMDÖ ile bu okullarda öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin gösterdikleri öğretmenlik formasyonu davranışlarını belirlemeye yönelik olduğu için öğrenci evreni son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerini alt sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha iyi değerlendirebilecekleri sayılısından hareket edilerek belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenine giren okul, öğretmen ve öğrenci sayıları Çizelge 4' de verilmiştir.

Örnekleme oluşturmak amacıyla, Çizelge 4'de yer alan evrenden random yolu ile 5 okul seçilmiş, seçilen her okuldan yine random yolu ile anket uygulanacak 50 öğrenci ve 30 öğretmen belirlenmiştir. Ancak bazı okullarda istenilen öğretmen sayısına araştırmacının elinde olmayan nedenlerle ulaşamamıştır. Gözlemi yapılan öğretmenler de random yolu ile belirlenmiş olup her okuldan 10 öğretmenden oluşmuştur.

ÇİZELGE 4*

ANKARA MERKEZ İLÇELERİNDEKİ ETÖGM'NE BAĞLI TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ATMDÖ SAYILARI İLE BU OKULLARDA ÖĞRENİM GÖREN SON SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI

OKUL ADI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
1. İncirli Endüstri Meslek Lisesi	250	31
2. İskitler Endüstri Meslek Lisesi	439	85
3. Keçiören Endüstri Meslek Lisesi	762	66
4. Sincan Endüstri Meslek Lisesi	350	52
5. Fatih Endüstri Meslek Lisesi	71	19
6. Yıldırım Beyazıt Endüstri Meslek Lisesi	437	73
7. Yenimahalle Çiğdemtepe Endüstri Meslek Lisesi	141	20
8. Abidinpaşa Endüstri Meslek Lisesi	480	60
9. Atatürk Endüstri Meslek Lisesi	350	82
10. Balgat Endüstri Meslek Lisesi	354	71
11. Dikmen Endüstri Meslek Lisesi	289	38
12. Gazi Endüstri Meslek Lisesi	396	74
13. İmrahor Endüstri Meslek Lisesi	325	73
14. Yenimahalle Endüstri Meslek Lisesi	471	68
TOPLAM	5115	812

* Veriler araştırmacı tarafından doğrudan okullara ulaşılarak elde edilmiştir.

** Ulus Endüstri Meslek Lisesi 1994-95 öğretim yılında öğrenci almaması ve son sınıf öğrencisinin bulunmaması nedeni ile araştırma evrenine alınmamıştır.

Örnekleme oluşturan öğrenci ve öğretmen sayıları Çizelge 5’de verilmiştir.

ÇİZELGE 5

ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNİ OLUŞTURAN OKULLAR VE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN SAYILARI

OKUL ADI	ANKET UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI	ANKET UYGULANAN ÖĞRETMEN SAYISI	GÖZLEM YAPILAN ÖĞRETMEN SAYISI
1. Abidin Paşa Teknik ve EML.	50	30	10
2. Balgat Teknik ve EML.	50	30	10
3. Dikmen Teknik ve EML.	50	30	10
4. Sincan Teknik ve EML.	50	23	10
5. Yıldırım Beyazıt Teknik ve EML.	50	29	10
Toplam	250	142	50
Örneklemin Evreni Temsil Edebilirliği	%4.9	%17.5	%6

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmeleri

Öncelikle araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi açısından konuyla ilgili İngilizce ve Türkçe literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) incelenmiştir. Elde edilen veriler yardımıyla ATMDÖ'nin Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Teknolojisi ve Ölçme-Değerlendirme boyutları açısından öğretmenlik formasyonu kapsamında sahip olmaları gereken davranışlar belirlenmiştir.

Her bir boyuta ilişkin belirlenen ve öğretmenlerden yapmaları beklenen bu davranışlar, GÜTEF Eğitim Bilimleri Bölümü, Gazi Üniveristesi Eğitim Fakültesi 'nde bu dersleri okutan öğretim elemanları ve tez danışmanınca incelenmiş ve eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra bu davranışlar esas alınarak verilerin toplanması için gerekli olan üç tür veri toplama aracı hazırlanmıştır. Bunlar;

1. Öğretmen Anketi
2. Öğrenci Anketi
3. Gözlem Formu'dur.

1. Öğretmen Anketi: Bu anket öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme boyutları açısından öğretmenlik formasyonu davranışlarını kendi görüşleri doğrultusunda belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri boyutunda 35, eğitim teknolojisi boyutunda 18, ölçme ve değerlendirme boyutunda ise 16 olmak üzere toplam 69 davranış içermektedir.

Öğretmenler her bir davranışa ilişkin görüşlerini “daima yaparım”, “genellikle yaparım”, “arasıra yaparım” ve “hiç yapmam” kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliliği ve güvenilirliğini belirleyebilmek için ise Sincan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde 30 öğretmene uygulanarak ön denemesi yapılmıştır. Ön deneme sonuçlarından elde edilen verilere Faktör Analizi uygulanmıştır. Yapı geçerliliğinde;

ölçme aracında yer alan davranışların tek faktör (Faktör yükleri EK-1'de verilmiştir) olarak kullanılıp kullanılmayacağını tespit edilmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi Tekniği (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, anketin bütünü için tek faktörün anketteki toplam varyansı açıklama oranının % 33.2 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ankette yer alan davranışların tek bir boyutta toplandığını göstermektedir.

İlk aşamada 74 madde olarak hazırlanan ölçme aracı, uzman görüşleri ve ön denemeler sonucunda 69 maddeye indirilmiştir.

Ölçme aracında yer alan 69 davranışın Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .8534 olarak bulunmuştur.

2. Öğrenci Anketi: Bu anket öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme boyutları açısından öğretmenlik formasyonu davranışlarını öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri boyutunda 35, eğitim teknolojisi boyutunda 16, ölçme ve değerlendirme boyutunda ise 15 olmak üzere toplam 66 davranışı içermektedir.

Öğrenciler her bir davranışa ilişkin görüşlerini “daima yapıyorlar”, “genellikle yapıyorlar”, “arasıra yapıyorlar” ve “hiç yapmıyorlar” kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliliği ve güvenilirliğini belirleyebilmek için ise Sincan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde 57 öğrenciye uygulanarak ön denemesi yapılmıştır. Ön deneme sonuçlarından elde edilen verilere Faktör Analizi uygulanmıştır. Yapı geçerliliğinde; ölçme aracında yer alan davranışların tek faktör (Faktör yükleri EK-2'de verilmiştir) olarak kullanılıp kullanılmayacağını tespit edilmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi Tekniği (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, anketin bütünü için tek faktörün anketteki toplam varyansı açıklama oranının % 37.3 olduğu

görülmüştür. Bu sonuçlar ankette yer alan davranışların tek bir boyutta toplandığını göstermektedir.

Ölçme aracında yer alan 66 davranışın Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı ise .8918 olarak bulunmuştur.

3. Gözlem Formu: Bu form öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme boyutları açısından öğretmenlik formasyonu davranışlarını gözlem yoluyla belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri boyutunda 33, eğitim teknolojisi boyutunda 10, ölçme ve değerlendirme boyutunda ise 2 olmak üzere toplam 45 davranış içermektedir. Bu davranışlar öğretmen anketi içerisinde yer alan 69 davranış içerisinde uzman görüşleri doğrultusunda genellikle kısa bir süre içerisinde (3-6 saat) gözlenebilecek olanların seçilmesiyle belirlenmiştir.

Öğretmen davranışları ve gözlem tekniği konusunda yetişmiş iki eğitim bilimci öğretmenlerin her bir davranış gösterme sıklığını “daima yapıyor”, “genellikle yapıyor”, “arasıra yapıyor” ve “hiç yapmıyor” kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle ilgili İngilizce ve Türkçe literatür taranmış ve öğretmenlik formasyonu davranışlarıyla ilgili bilgiler toplanmıştır. Yazılı kaynakların taranması Şubat 1996 tarihinde başlamış ve Ağustos 1996 tarihinde sona ermiştir. Bununla birlikte araştırmanın diğer aşamalarında alandaki gelişmeler sürekli takip edilmiştir.

İlgili literatürün taranması sonucu oluşturulan veri toplama araçları Ekim 1996 - Ocak 1997 tarihleri arasında örnekleme belirtilen 142 öğretmen ve 250 öğrenciyeye uygulanmış, 50 öğretmen de iki uzman tarafından gözlenmiştir. Gözlem formunda yer alan kategorilerin tam olarak ifade edilebilmesi için öğretmenler, derslerin özelliğine

göre 3 ile 6 saat arasında değişen sürelerde gözlenmiş ve toplam 247 saat gözlem yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin farklı gün ve sınıflarda gözlenmesine de dikkat edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlemesinde; 486 DX-2.66 mikro işlemcili, IBM uyumlu bir bilgisayardan yararlanılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Anılan paket programdan yararlanarak;

1. Öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu davranışlarını hangi sıklıkta yaptığını belirlemek için frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.
2. Öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu davranışlarını hangi düzeyde gösterdiğini belirlemek için aritmetik ortalama (\bar{x}) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğretmen-öğrenci görüşleri ile gözlem sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için varyans analizi, scheffe ve t-testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu davranışlarının sıklığı, düzeyi ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için kullanılan ölçme araçlarında (öğretmen anketi, öğrenci anketi, gözlem formu) dördümlü likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Her bir davranışa verilecek cevap kodları 1.00 ile 4.00 arasında değişmektedir. Ölçeklerde yer alan aralıkların eşit olduğu (3/4) düşüncesinden hareket ederek seçeneklere ait sınırlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

<u>Seçenek</u>		<u>Sınırı</u>
Hiç	(1)	1.00-1.75
Arasıra	(2)	1.76-2.50
Genellikle	(3)	2.51-3.25
Daima	(4)	3.26-4.00

Veriler çözümlenirken her bir davranışa verilen cevap sayıları dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler tablolara yerleştirilmiş ve tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Öğretmen-öğrenci görüşleri ile gözlem sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha=0.05$ düzeyinde test edilmiştir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde “arasıra” ve “hiç” sınırları içerisinde yer alan yüzdeler esas alınmış ve bu sınırlardaki öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu kabul edilmiştir.



BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, atelye ve meslek dersleri öğretmenlerinin, öğretmenlik formasyonu davranışlarını kendi görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları doğrultusunda hangi sıklıkta ve hangi düzeyde gösterdikleri; öğretmen-öğrenci görüşleri ile gözlem sonuçları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı ve öğretmenlerin bu davranışlara ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına yönelik bulgular ve yorum bulunmaktadır.

Öğretmenlik formasyonu davranışları “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, “Eğitim Teknolojisi” ve “Ölçme-Değerlendirme” boyutları açısından üç grupta ele alınmış ve her bir gruba ilişkin bulgular çizelgeler yardımıyla açıklanıp yorumlanmıştır.

1. Öğretim İlke ve Yöntemleri Kapsamında Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Davranışları İle İlgili Öğretmen-Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlik formasyonu içerisinde yer alan öğretim ilke ve yöntemleri boyutuyla ilgili 35 madde halinde belirlenen davranışlara yönelik bulgular bu bölümde tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin her bir davranışı gösterme sıklık ve düzeyleri, öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular inceleme kolaylığı sağlaması amacıyla tek bir çizelge halinde verilmiştir.

Her bir davranışa yönelik olarak çizelgelerde; öğretmenlerin davranışı gösterme sıklığını belirlemek için frekans (f), yüzde (%), davranışı gösterme düzeyleri için aritmetik ortalama (\bar{x}) değeri ile öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (F ve P değerleri) ve t-testi sonuçları verilmektedir.

Dersin Hedef ve Hedef Davranışlarının Neler Olduğunu Öğrencilere Bildirme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ait, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6

“Dersin Hedef ve Hedef Davranışlarının Neler Olduğunu Öğrencilere Bildirme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 1	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	61	43.0	70	49.3	11	7.7	0	0	142	100	3.35	.62
Öğrenci	56	22.8	108	43.9	77	31.3	5	2.0	246	100	2.87	.78
Gözlem	20	40.0	19	38.0	11	22.0	0	0	50	100	3.18	.77
		$F = 19.9377$				$P = .0000$						

Çizelge 6’da da görüldüğü gibi “dersin hedef ve hedef davranışlarının neler olduğunu öğrencilere bildirme” davranışını araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin %43’ü “daima”, %49.3’ü de “genellikle” yaptıklarını söylerlerken, öğrenciler öğretmenlerinin %22.8’inin “daima”, “%43.9’unun da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %40’ı “daima”, %38’i de genellikle yapmaktadırlar.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; öğretmen görüşleri “daima” (3.35) düzeyini gösterirken, öğrenci görüşleri (2.87) ve gözlem sonuçlarının (3.18) “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Gözlem sonuçları ve öğrenci görüşleri ortalamalar açısından aynı kategoride yer almakla birlikte gözlem sonuçlarının “daima” kategorisine daha yakın olduğu söylenebilir.

Her üç grubun ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek

amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre öğrenci görüşlerinin gözlem sonuçları ve öğretmen görüşlerinden farklılaştığı görülmüştür.

“Dersin hedef ve hedef davranışlarını öğrencilere bildirme” davranışı açısından ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitim ihtiyacı olduğu kendi görüşlerine göre %7.7, öğrenci görüşlerine göre %33.3, gözlem sonuçlarına göre ise %22’ dir. “arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bazılarının söz konusu davranışa yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğuna dair benzer sonuçlar Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırmayla da saptanmıştır. Mahiroğlu (1996)’nun yaptığı araştırmada ise görüşleri alınan öğretmenlerin bazıları, Teknik Eğitim Fakültelerini (TEF) öğretmenleri amaçlara ilişkin görevlere hazırlamada yetersiz bulmuşlardır. Hedef ve hedef davranışların öğrencilere bildirilmesi, öğrencinin öğretimin sonunda ne kazanacağını bilmesi ve böylece derse motive olması ve aktif katılması açısından önemli bir davranıştır. Öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi öğretim hizmetlerinin niteliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrencilere Hedef ve Hedef Davranışların Önemi; Dersin Günlük Yaşamdaki Yerini Belirtme, Örneklerle Açıklama Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7

“ Öğrencilere Hedef ve Hedef Davranışların Önemi; Dersin Günlük Yaşamdaki Yerini Belirtme, Örneklerle Açıklama” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No: 2	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	45	31.7	81	57.0	16	11.3	0	0	142	100	3.20	.63	
Öğrenci	40	16.3	65	26.5	120	49.0	20	8.2	245	100	2.51	.86	
Gözlem	11	22.0	26	52.0	8	16.0	5	10.0	50	100	2.86	.88	
$F = 34.5692$												$P = .0000$	

“Öğrencilere hedef ve hedef davranışların önemini; dersin günlük yaşamdaki yerini belirtme, örneklerle açıklama” davranışını öğretmenlerin %31.7’si “daima”, %57.0’si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %16.3’ünün “daima”, %26.5’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular öğretmenlerin %22.0’sinin “daima”, %52’sinin de “genellikle” bu davranışı yaptığını göstermektedir.

Sözkonusu davranışa ilişkin ortalamalara bakıldığında; öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.20, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.51, gözlem sonuçlarının ortalaması da 2.86’dır. Buna göre, her üç grubun ortalaması öğretmenlerin bu davranışı “genellikle” düzeyinde gösterdiğine işaret etmektedir. Ancak, öğrenci görüşleri bu düzeyin alt sınırındadır ve “arasıra” düzeyine oldukça yakındır.

Her üç grubun ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, bütün grupların değerlendirmeleri birbirinden farklılık göstermiştir.

“Öğrencilere hedef ve hedef davranışların önemini; dersin günlük yaşamdaki yerini belirtme, örneklerle açıklama” davranışı açısından ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitim ihtiyacı olduğu kendi görüşlerine göre %11.3, öğrenci görüşlerine göre %57.2, gözlem sonuçlarına göre ise, %26’dır.

Gözütok (1990) ve Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar çıkmış, bazı öğretmenlerin bu davranışla ilgili eğitime ihtiyaç gösterdikleri görülmüştür.

Öğrenciler okul ortamında açıkca sormasalar da zihinleri sürekli olarak “bunu niçin öğrenmeliyim?” sorusu ile meşgul olmaktadır. Öğretmenler öğrencileri bu yönde aydınlatmadıkları takdirde öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisi azalacak ve öğrenme gerçekleşmeyebilecektir. Derslerin öğretmen ve öğrenci açısından sıkıcı hale gelmemesi için öğrencilerin zihinlerindeki bu soru açıklığa kavuşturulmalı, öğrenciler yalnızca sınavlarda başarılı olmak için derslerine çalışmamalıdır.

Öğrencilere Hedef Davranışları Kazanabilmeleri İçin Neler Yapmaları Gerekliğini Söyleme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 8' de verilmiştir.

Çizelge 8

“Öğrencilere Hedef Davranışları Kazanabilmeleri İçin Neler Yapmaları Gerekliğini Söyleme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 3	3 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	64	45.4	62	44.0	15	10.6	0	0	141	100	3.35	.67
Öğrenci	35	14.2	120	48.5	73	29.6	19	7.7	247	100	2.69	.81
Gözlem	14	28.0	22	44.0	9	18.0	5	10.0	50	100	2.90	.93
$F = 31.6503$						$P = .0000$						

Bu davranışı öğretmenlerin %45.4' ü “daima”, %44.0'ü “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %14.2'sinin “daima”, %48.5'inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %28.0'since “daima”, %44.0'ünce de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Öğrencilere hedef davranışları kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin olarak aritmetik ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.35) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşleri (2.69) ve gözlem sonuçlarına (2.90) göre “genellikle” düzeyinde göstermektedirler.

Söz konusu davranışa yönelik olarak ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %10.6, öğrenci değerlendirmesine göre %37.3, gözlem sonuçlarına göre ise, %28' dir.

Yıldırım (1997)'in yaptığı araştırmada da benzer bulgular elde edilmiş, bazı öğretmenlerin bu konuda eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Mahiroğlu (1996)'nın yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin bazılarına göre TEF'leri öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz kalmaktadır. Oysa ki, öğrencilere hedef davranışları kazanabilmeleri için ne yapacaklarının söylenmesi, öğrencinin derse hazırlanması, ilgi, dikkat ve aktif katılımının sağlanması açısından önemli bir davranış olup bütün öğretmenler tarafından gösterilmesi gerekmektedir.

Yeni Öğrenilecek Konunun Daha Önceki Konu ya da Derslerle İlişisini Kurma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9

“Yeni Öğrenilecek Konunun Daha Önceki Konu ya da Derslerle İlişisini Kurma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 4	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	65	45.8	71	50.0	6	4.2	0	0	142	100	3.41	.57	
Öğrenci	51	20.9	99	40.6	67	27.5	27	11.0	244	100	2.71	.92	
Gözlem	13	26.0	25	50.0	9	18.0	3	6.0	50	100	2.96	.83	
		$F = 34.9204$				$P = .0000$							

Çizelge 9'da da görüldüğü gibi “yeni öğrenilecek konunun daha önceki konu ya da derslerle ilişisini kurma” davranışını öğretmenlerin %45.8’ i “daima”, %50.0’si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %20.9’unun “daima”, %40.6’sının “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bu davranış öğretmenlerin %26.0’sınca “daima”, %50’since de “genellikle” yapılmaktadır.

Öğretmenlerin bu davranışı hangi düzeyde gösterdiğine ilişkin olarak ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre “daima” (3.41) düzeyinde iken, öğrenci görüşleri (2.71) ve gözlem (2.96) sonuçlarına göre “genellikle” düzeyindedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Yeni öğrenilecek konunun daha önceki konu ya da derslerle ilişkisini kurma davranışına ilişkin ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğu ise, kendi değerlendirmelerine göre %4.2, öğrenci değerlendirmesine göre %38.5, gözlem sonuçlarına göre ise, %24'dür.

Gözütok (1990) ve Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin bazılarının bu konuda eğitim ihtiyacı olduğu görülmüştür. Mahiroğlu (1996)'nın yaptığı araştırmada ise bazı öğretmenler TEF'lerini öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz bulmuşlardır.

Sınıf Etkinlikleri İle İlgili Konularda Öğrencilerin Görüşlerini Alma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

“ Sınıf Etkinlikleri İle İlgili Konularda Öğrencilerin Görüşlerini Alma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No: 5	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	32	22.6	80	56.3	28	19.7	2	1.4	142	100	3.00	.69	
Öğrenci	21	8.4	47	18.9	129	51.8	52	20.9	249	100	2.15	.85	
Gözlem	5	10.0	11	22.0	15	30.0	19	38.0	50	100	2.04	1.00	
$F = 54.3308$						$P = .0000$							

“Sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini alma” davranışını öğretmenlerin %22.6'sı “daima”, %56.3'ü “genellikle” yaptığını söylerlerken, öğrenciler öğretmenlerinin %8.4'ünün “daima”, %18.9'unun da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %10.0'unca “daima”, %22.0'since de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Sözkonusu davranışına yönelik öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.00, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.15, gözlem sonuçlarının ortalaması ise 2.04'dür. Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı "genellikle" düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları "arasıra" düzeyine denk gelmiştir.

Sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini alma davranışına yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %21.1, öğrenci değerlendirmesine göre %72.7, gözlem sonuçlarına göre ise %68'dir. "Arasıra" ve "hiç" kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini almaları, sınıfta demokratik bir ortamın sağlanması ve demokratik davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi açısından önemli görülmektedir. Demokrasinin tüm ilkeleriyle yerleşebilmesi bir yaşayış biçimi olarak benimsenmesine bağlıdır. Demokratik bir sınıf ortamı da, öğretmen ve öğrencilerin bu ilkeler doğrultusundaki davranışlarıyla oluşturulabilir. Bu davranışlardan birisi de, öğretmenlerin sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini almalarıdır (Gömlüksiz 1988, s.10-30). Ayrıca bu davranış, öğretimde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesine yol göstermesi ve öğrencilerin derse motive olmalarını sağlaması açısından önemli olup, öğretimde başarıyı artırıcı bir etken olarak da görülebilir.

Öğrencilerin Konu İle İlgili Giriş Davranışlarını Gözden Geçirme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11

“ Öğrencilerin Konu İle İlgili Giriş Davranışlarını Gözden Geçirme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No: 6	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	46	32.6	65	46.1	30	21.3	0	0	141	100	3.11	.73	
Öğrenci	53	21.5	60	24.3	96	38.9	38	15.3	247	100	2.52	.99	
Gözlem	12	24.0	18	36.0	13	26.0	7	14.0	50	100	2.70	.99	
		$F = 18.9136$				$P = .0000$							

Sözkonusu davranış öğretmenlerin %32.6’sı “daima”, %46.1’i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %21.5’inin “daima”, %24.3’ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %24.0’ü “daima”, %36.0’sı da “genellikle” yapmaktadır.

“Öğrencilerin konu ile ilgili giriş davranışlarını gözden geçirme” davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; öğretmen görüşleri (3.11), öğrenci görüşleri (2.52) ve gözlem sonuçlarının (2.70) her üçünün de “genellikle” düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Bu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %21.3, öğrenci görüşlerine göre %54.2, gözlem sonuçlarına göre ise, %40 dır. Köseoğlu (1994) ve Yıldırım (1997)’in yaptığı araştırmalar da öğretmenlerin bazılarının bu konuda eğitime ihtiyaç gösterdikleri bulgusunu desteklemiştir.

Bütün Öğrencilerin Duyabileceği Bir Ses Tonu İle Konuşma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 12’ de verilmiştir.

Çizelge 12

“Bütün Öğrencilerin Duyabileceği Bir Ses Tonu İle Konuşma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasına		Hiç						
No: 7	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	112	78.9	29	20.4	1	0.7	0	0	142	100	3.78	.43	
Öğrenci	118	47.2	82	32.8	39	15.6	11	4.4	250	100	3.23	.86	
Gözlem	29	58.0	17	34.0	4	8.0	0	0	50	100	3.50	.63	
$F = 26.1731$						$P = .0000$							

“Bütün öğrencilerin duyabileceği bir ses tonu ile konuşma” davranışını öğretmenlerin %78.9’ u “daima”, %20.4’ü “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %47.2’sinin “daima”, %32.8’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %58.0’since “daima”, %34.0’ünce de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.78, öğrenci görüşlerinin ortalaması 3.23, gözlem sonuçlarının ortalaması da 3.50’dir. Buna göre öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçları bu davranışın öğretmenlerce “daima” düzeyinde gösterildiğine işaret ederken, öğrenci görüşleri “genellikle” düzeyine denk gelmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir. Bu konudaki gözlem sonuçları ise her iki görüşü de destekler görünmektedir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre % 0.7, öğrenci değerlendirmesine göre %20, gözlem sonuçlarına göre ise, % 8’ dir. “Arasına” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu bulgular Gözütok (1990) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

Anlatım ve Açıklamalarda Açık ve Anlaşılır Bir Dil Kullanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13

“ Anlatım ve Açıklamalarda Açık ve Anlaşılır Bir Dil Kullanma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 8	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	104	73.8	36	25.5	1	0.7	0	0	141	100	3.73	.46	
Öğrenci	86	35.2	73	29.9	67	27.5	18	7.4	244	100	2.93	.96	
Gözlem	18	36.0	27	54.0	5	10.0	0	0	50	100	3.26	.63	
$F = 45.2839$						$P = .0000$							

Çizelge 13’de de görüldüğü gibi “anlatım ve açıklamalarda açık ve anlaşılır bir dil kullanma” davranışını öğretmenlerin %73.8’ i “daima”, %25.5’i “genellikle” yaptığını söylerlerken, öğrenciler öğretmenlerinin %35.2’sinin “daima”, %29.9’unun “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bu davranış öğretmenlerin %36.0’sınca “daima”, %54.0’ünce de “genellikle” yapılmaktadır.

Anlatım ve açıklamalarda açık ve anlaşılır bir dil kullanma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; öğretmen görüşleri (3.73) ve gözlem sonuçları (3.26) “daima” düzeyine denk gelirken, öğrenci görüşleri (2.93) “genellikle” düzeyine denk gelmektedir. Ancak gözlem sonuçları “daima” düzeyinin alt sınırında olup, öğrenci görüşlerine de oldukça yakındır.

Her üç grubun ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, bütün grupların değerlendirmeleri birbirinden farklı olmuştur.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %0.7, öğrenci değerlendirmesine göre %34.9, gözlem sonuçlarına göre ise, %10’ dur. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997)’in araştırmalarında

da benzer sonuçlar çıkmış, bazı öğretmenlerin açık ve anlaşılır bir dil kullanma konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimde başarılı olmaları ve öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği gerçekleştirmelerinin ön koşulu, öğrencilerle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmeleridir. Sağlıklı ve etkili bir iletişimin ön koşullarından birisi ise, öğretmenlerin anlatım ve açıklamalarında öğrencilerin anlayabileceği dil ve kavramları kullanabilmeleridir (Deryakulu 1992, s.10-16).

Dersin İçeriğine Uygun ve Öğrenmenin Kalıcılığını Artıran Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili bulgular Çizelge 14’ de verilmiştir.

Çizelge 14

“ Dersin İçeriğine Uygun ve Öğrenmenin Kalıcılığını Artıran Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma ” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 9	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	52	37.1	81	57.9	7	5.0	0	0	140	100	3.32	.57	
Öğrenci	35	14.1	68	27.3	108	43.4	38	15.2	249	100	2.40	.91	
Gözlem	9	18.0	35	70.0	6	12.0	0	0	50	100	3.06	.55	
		$F = 66.2298$				$P = .0000$							

Çizelge 14’de de görüldüğü gibi “dersin içeriğine uygun ve öğrenmenin kalıcılığını artıran öğretim yöntem ve teknikleri kullanma” davranışını öğretmenlerin %37.1’i “daima”, %57.9’u “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %14.1’inin “daima”, %27.3’ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin %18.0’i “daima”, %70’ i de “genellikle” yapmaktadır.

Aritmetik ortalamalar açısından ele alındığında; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.32) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci (2.40) görüşlerine göre “arasıra”, gözlem sonuçlarına (3.06) göre de “genellikle” düzeyinde göstermektedirler.

Söz konusu davranışa yönelik olarak ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

“Dersin içeriğine uygun ve öğrenmenin kalıcılığını artıran öğretim yöntem ve teknikleri kullanma” davranışına ilişkin öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %5, öğrenci görüşlerine göre %58.6, gözlem sonuçlarına göre ise, %12’dir.

Gözütok (1990), Köseoğlu (1994) ve Yıldırım (1997)’in yaptıkları araştırmalarda da bazı öğretmenlerin bu konuda eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Mahiroğlu (1996)’nun yaptığı araştırmada ise, öğretmenlerden bazılarının TEF’lerini öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz buldukları belirlenmiştir. Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması etkin bir öğretme ve öğrenme için gereklidir ve öğretmenlerin bu konuda yeterli olması öğretimde istenilen sonuçlara ulaşmada başarıyı olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretimde Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular Çizelge 15’de verilmiştir.

Çizelge 15

“ Öğretimde Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No: 10	4 Daima		3 Genellikle		2 Arastra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	42	29.6	81	57.0	17	12.0	2	1.4	142	100	3.15	.67
Öğrenci	23	9.3	44	17.7	115	46.4	66	26.6	248	100	2.10	.89
$t=13.09$												

Öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alma davranışını öğretmenlerin %29.6’ sı “daima”, %57.0’si de “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %9.3’ünün “daima”, %17.7’sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin gözlem uzun bir zaman gerektirmesi ve güç olması nedeniyle yapılamamıştır.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde yapıldığına ilişkin olarak ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre “genellikle” (3.15) düzeyinde iken, öğrenci (2.10) görüşlerine göre “arasıra” düzeyindedir.

Söz konusu davranışa yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %13.4 iken, öğrenci değerlendirmelerine göre %73’ dür. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997)’in yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin büyüme ve gelişim ilkelerini bilmeyen, bireysel farklılıklarını dikkate almayan bir öğretmenin öğrencilerden beklentileriyle, öğrencilerin gerçek durumu farklı olabileceğinden sınıf içi iletişim güçleşecek, öğretimde başarı düşebilecektir.

Derste Demokratik ve İyi Bir Öğrenme Ortamı Oluşturma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16

“ Derste Demokratik ve İyi Bir Öğrenme Ortamı Oluşturma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 11	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	76	55.1	58	42.0	4	2.9	0	0	138	100	3.52	.56	
Öğrenci	37	15.0	72	29.1	81	32.8	57	23.1	247	100	2.36	.99	
Gözlem	7	14.0	23	46.0	16	32.0	4	8.0	50	100	2.66	.82	
		F = 80.8692				P = .0000							

Çizelge 16 'da da görüldüğü gibi “derste demokratik ve iyi bir öğrenme ortamı oluşturma” davranışını öğretmenlerin %55.1' i “daima”, %42.0'si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %15.0'inin “daima”, %29.1'inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %14.0'ünce “daima”, %46.0'sınca da “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.52. öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.36, gözlem sonuçlarının ortalaması ise 2.66'dır. Buna göre, öğretmenler bu davranışı “daima” düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine göre “arasıra”, gözlem sonuçlarına göre de “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik olarak ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin “derste demokratik ve iyi bir öğrenme ortamı oluşturma” davranışına ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %2.9, öğrenci değerlendirmesine göre %55.9, gözlem sonuçlarına göre %40'dır. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997)'in araştırmalarında da bulgular benzerlik göstermiştir. Eğitim kurumlarının her kademesinde, öğretmenlerin demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak ders işlemeleri, öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri olduğu kadar, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesinde de önemlidir. Bağımsız, araştırmacı, iyi ilişkiler kurabilen, saygılı, düşünebilen, kendi kararlarını kendi verebilen demokrat insanların yetiştirilebilmesi ve çağdaş bir toplumun oluşturulabilmesi ancak demokratik bir eğitim ortamı ile sağlanabilir. Demokratik bir sınıf ortamının varlığı, demokrasinin geleceği açısından önemli olduğu gibi, toplumun ilerlemesi, kalkınması açısından da önemlidir (Gömleksiz 1988, s.11-29). Görüldüğü gibi, demokratik olmayan bir eğitim ortamında başarıdan söz etmek oldukça güç olacaktır. Öğrencilerin öğretmenlerinin demokratik olmadıklarını düşünmeleri derse ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilecektir.

Derste Sadece Bilgi Aktaran, Bulan, Yapan Değil; Daha Çok Bulduran, Yaptıran, Çözdüren Durumda Olma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17

“ Derste Sadece Bilgi Aktaran, Bulan, Yapan Değil; Daha Çok Bulduran, Yaptıran, Çözdüren Durumda Olma ” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No: 12	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	38	26.8	84	59.1	20	14.1	0	0	142	100	3.13	.63	
Öğrenci	21	8.4	79	31.6	110	44.0	40	16.0	250	100	2.32	.84	
Gözlem	9	18.0	26	52.0	9	18.0	6	12.0	50	100	2.76	.89	
$F = 47.9215$						$P = .0000$							

Bu davranışı öğretmenlerin %26.8’i “daima”, %59.2’si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %8.4’ünün “daima”, %31.6’sının da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular öğretmenlerin %18.0’since “daima”, %52’since de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Derste sadece bilgi aktaran, bulan, yapan değil; daha çok bulduran, yaptıran, çözdüren durumda olma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde yapıldığına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, kendi değerlendirmeleri (3.13) ve gözlem sonuçları (2.76) “genellikle” düzeyini gösterirken, öğrenci (2.32) değerlendirmelerine göre “arasıra” düzeyindedir.

Her üç grubun ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, bütün grupların değerlendirmeleri birbirinden farklılaşmıştır.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %14.1, öğrenci değerlendirmesine göre %60, gözlem

sonuçlarına göre ise, %30'dur. Öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerinin sağlanabilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmaları gerekmektedir. Yapararak ve yaşayarak öğrenme bu nedenle temel bir öğrenme ilkesi olarak kabul edilmektedir. Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşmaktadır ve öğrenmede öğrencinin etkin katılımı ve katkısı gerekir. Öğretimde başarının sağlanması, öğretimin öğretmen merkezli olmaktan çıkarılıp, öğrenci merkezli olması ile sağlanabilir (Babadoğan 1996, s.31,71) Bu nedenle, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran, bulan yapan değil; daha çok, bulduran, yaptıran, çözdüren durumda olmaları gerekmektedir.

Konuları Mantıki Bir Sıra İle Sunma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili bulgular Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18

“ Konuları Mantıki Bir Sıra İle Sunma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Araşıra		Hiç						
No: 13	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	78	54.9	56	39.5	8	5.6	0	0	142	100	3.50	.60	
Öğrenci	97	38.8	74	29.6	53	21.2	26	10.4	250	100	2.97	1.00	
Gözlem	27	54.0	21	42.0	2	4.0	0	0	50	100	3.50	.58	
$F = 20.5616$						$P = .0000$							

Çizelge 18 'de de görüldüğü gibi “konuları mantıki bir sıra ile sunma” davranışını öğretmenlerin %54.9' u “daima”, %39.5'i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %38.8'inin “daima”, %29.6'sının da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular öğretmenlerin %54.0'ünce “daima”, %42.0'since de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarının ortalaması 3.50, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.97'dir. Öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarının ortalaması “daima”, öğrenci görüşlerinin ortalaması da “genellikle” düzeyine denk gelmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik olarak ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %5.6, öğrenci değerlendirmesine göre %31.6, gözlem sonuçlarına göre ise, %4' dür. Öğretmenler bu konuda kendilerini gözlem sonuçlarından daha yetersiz bulmuşlardır. Benzer sonuçlar Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırmada da görülmüştür. Mahiroğlu (1996)'nın yaptığı araştırma ise, bazı öğretmenlerin TEF'lerini öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz buldukları görüşünü ortaya çıkarmıştır. Konuların basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru işlenmesi öğretme-öğrenme ilkelerinin en önemlilerinden birisidir ve bütün öğretmenlerin bu davranışı daima göstermesi gerekmektedir.

Dersin İçeriğine Uygun Örnekler Verme, Önemli ve Kritik Noktaları Belirtip, Üzerinde Durma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ile gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19

"Dersin İçeriğine Uygun Örnekler Verme, Önemli ve Kritik Noktaları Belirtip, Üzerinde Durma" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 14	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	96	67.6	45	31.7	1	0.7	0	0	142	100	3.67	.49	
Öğrenci	104	41.6	80	32.0	46	18.4	20	8.0	250	100	3.07	.95	
Gözlem	16	32.0	26	52.0	5	10.0	3	6.0	50	100	3.10	.81	
$F = 25.2169$				$P = .0000$									

Çizelge 19'da da görüldüğü gibi söz konusu davranışı öğretmenlerin %67.6'sı "daima", %31.7'si "genellikle" yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %41.6'sının "daima", %32.0'sinin de "genellikle" yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %32.0'i "daima", %52.0'si de "genellikle" yapmaktadırlar.

Dersin içeriğine uygun örnekler verme, önemli ve kritik noktaları belirtip, üzerinde durma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.67) düzeyinde gösteryorlarken, öğrenci görüşleri (3.07) ve gözlem sonuçlarına (3.10) göre “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %0.7, öğrenci görüşlerine göre %26.4, gözlem sonuçlarına göre ise, %16’dır. Köseoğlu (1996)’nun yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar görülmüştür. Dersin içeriğine uygun örnekler verilmesi, önemli ve kritik noktaların belirtilerek üzerinde durulması önemli öğretim stratejilerinden biri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin etkili bir öğretim hizmeti sunabilmeleri öğretim stratejilerinde yeterli olmalarına bağlıdır. Sözkonusu davranışın öğretmenlerce gösterilmesi, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlama ve sonraki öğrenmelere temel olma açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleri öğretim hizmetlerinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilecektir (Babadoğan 1996, s.104 -115).

İçerik ve Ders Saati Arasında Denge Kurma, Zamanı Etkili Olarak Kullanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20

“İçerik ve Ders Saati Arasında Denge Kurma, Zamanı Etkili Olarak Kullanma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No: 15	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	66	46.8	65	46.1	10	7.1	0	0	141	100	3.40	.62	
Öğrenci	44	17.7	101	40.7	81	32.7	22	8.9	248	100	2.67	.86	
Gözlem	21	42.0	19	38.0	7	14.0	3	6.0	50	100	3.16	.88	
$F = 38.5324$												$P = .0000$	

Çizelge 20 'de de görüldüğü gibi bu davranışı öğretmenlerin %46.8'i "daima", %46.1' "genellikle" yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %17.7'sinin "daima", %40.7'sinin de "genellikle" yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %42.0'since "daima", %38.0'ince de "genellikle" yapıldığını göstermektedir.

"İçerik ve ders saati arasında denge kurma, zamanı etkili olarak kullanma" davranışına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.40, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.67, gözlem sonuçlarının ortalaması da 3.16'dır. Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı "daima" düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları "genellikle" düzeyine denk gelmektedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Kendi görüşlerine göre, öğretmenler bu maddeye yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını %7.1 olarak görürlerken, öğrenci görüşlerine göre %41.6, gözlem sonuçlarına göre de , %20'dir. Benzer sonuçlar Köseoğlu (1994)'nun araştırmasında da görülmüştür. Mahiroğlu (1996) tarafından yapılan çalışmada bazı öğretmenlerin "dersi sunma" gibi görevlere hazırlamada TEF'lerini yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları, erişimi ve başarıyı etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Bir öğretmenin, öğretme-öğrenme ortamında ipucu, dönüt, düzeltme v.b. çeşitli değişkenleri yerinde ve zamanında kullanması yanında, içerik ve ders saati arasında denge kurarak, zamanı etkili kullanması da öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan bir çok çalışmayla zamanı etkili kullanma ile başarı arasında tutarlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, bir ders süresini kullanırken yapılacak tüm etkinliklerin sürelerinin belirlenmesi ve bu sürelerin etkili olarak kullanılması istenilen hedeflere ulaşmada önemli bir değişken olarak görülmektedir (Kalaycı 1994, s.5-13).

Hedef Davranışlara Yönelik Sorular Sorma ve Bütün Sınıfı Dikkate Alma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21

“Hedef Davranışlara Yönelik Sorular Sorma ve Bütün Sınıfı Dikkate Alma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No: 16	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	64	45.1	66	46.5	10	7.0	2	1.4	142	100	3.35	.68	
Öğrenci	68	27.5	61	24.7	92	37.3	26	10.5	247	100	2.69	.98	
Gözlem	9	18.0	21	42.0	12	24.0	8	16.0	50	100	2.62	.96	
$F = 27.0939$						$P = .0000$							

“Hedef davranışlara yönelik sorular sorma ve bütün sınıfı dikkate alma” davranışını öğretmenlerin %45.1’i “daima”, %46.5’i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %27.5’inin “daima”, %24.7’sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bu davranış öğretmenlerin %18.0’since “daima”, %42.0’since de “genellikle” yapılmaktadır.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.35, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.69, gözlem sonuçlarının ortalaması da 2.62’dir. Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” düzeyinde gösteryorlarken, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik olarak değerlendirmeler arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %8.4, öğrenci görüşlerine göre %47.8, gözlem sonuçlarına göre ise, %40’dır. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Öğrencilere soru sorma konusunda Köseoğlu (1994)’nin araştırmasında da benzer bulguların olduğu görülmüştür.

Sorulara Doğru Cevap Veren Öğrenciyi Takdir Etme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 22’ de verilmiştir.

Çizelge 22

“ Sorulara Doğru Cevap Veren Öğrenciyi Takdir Etme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasına		Hiç					
No: 17	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	87	61.3	47	33.1	6	4.2	2	1.4	142	100	3.54	.65
Öğrenci	108	43.2	76	30.4	62	24.8	4	1.6	250	100	3.15	.85
Gözlem	11	22.0	18	36.0	13	26.0	8	16.0	50	100	2.64	1.00
$F = 24.8538$					$P = .0000$							

Çizelge 22’de de görüldüğü gibi bu davranışı öğretmenlerin %61.3’ ü “daima”, %33.1’i “genellikle” yaptığını ifade etmiştir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin %43.2’sinin “daima”, %30.4’ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre de, öğretmenlerin %22.0’si “daima”, %36.0’sı da “genellikle” yapmaktadır.

“Sorulara doğru cevap veren öğrenciyi takdir etme” davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.54) düzeyinde göstermekte iken, öğrenci görüşleri (3.15) ve gözlem sonuçlarına (2.64) göre “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Her üç grubun değerlendirmeleri arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, bütün grupların değerlendirmeleri birbirinden farklılaşmıştır.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %5.6, öğrenci görüşlerine göre %26.4, gözlem sonuçlarına göre ise %42’ dir. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997)’nin araştırmalarında da bazı öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç gösterdikleri görülmüştür. Olumlu öğrenci davranışlarının takdir edilmesi hem öğrenciyi öğrenmeye motive edecek hem de olumlu davranışların pekiştirilmesini sağlayacaktır.

Öğrencilere Yeri Geldiğinde İpuçları Verme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23

“Öğrencilere Yeri Geldiğinde İpuçları Verme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 18	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	52	37.1	77	55.0	11	7.9	0	0	140	100	3.29	.60	
Öğrenci	46	18.9	89	36.6	91	37.5	17	7.0	243	100	2.67	.86	
Gözlem	6	12.0	26	52.0	14	28.0	4	8.0	50	100	2.68	.79	
$F = 29.6961$						$P = .0000$							

Çizelge 23’de de görüldüğü gibi “öğrencilere yeri geldiğinde ipuçları verme” davranışını öğretmenlerin %37.1’i “daima”, %55.0’i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %18.9’unun “daima”, %36.6’sının da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %12.0’since “daima”, %52.0’since de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Öğrencilere yeri geldiğinde ipuçları verme davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin olarak ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.29) düzeyinde gösteriyorken, öğrenci görüşleri (2.67) ve gözlem sonuçlarına (2.68) göre “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Bu davranışa ilişkin değerlendirmeler arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %7.9, öğrenci görüşlerine göre %44.5, gözlem sonuçlarına göre ise %36’ dır. Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulguların olduğu görülmüştür.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye, neyi öğreneceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan iletiler olarak ifade edilen ipuçlarının öğretimde etkili olarak kullanılması öğretim hizmetlerinin niteliğini olumlu ölçüde etkilemektedir. Demirel (1996) tarafından yapılan araştırma sonuçları da ipuçlarının etkili kullanılmasının öğrenme düzeyini artırdığını kanıtlamıştır.

Öğrencilerin Derse İlgisi, Dikkat ve Aktif Katılımlarını Sağlama ve Ders Boyunca Sürdürme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilişkin bulgular Çizelge 24’ de verilmiştir.

Çizelge 24

“ Öğrencilerin Derse İlgisi, Dikkat ve Aktif Katılımlarını Sağlama ve Ders Boyunca Sürdürme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No: 19	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	57	40.7	78	55.7	5	3.6	0	0	140	100	3.37	.55
Öğrenci	31	12.4	76	30.5	108	43.4	34	13.7	249	100	2.42	.87
Gözlem	6	12.0	22	44.0	13	26.0	9	18.0	50	100	2.50	.93
$F = 66.8310$					$P = .0000$							

“Öğrencilerin derse ilgi, dikkat ve aktif katılımlarını sağlama ve ders boyunca sürdürme” davranışını kendi görüşlerine göre öğretmenlerin %40.7’si “daima”, %55.7’si de “genellikle” yapmaktadırlar. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerinin %12.4’ü “daima”, %30.5’i de “genellikle” yapmaktadırlar. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %12.0’since “daima”, %44.0’ünce de “genellikle” yapılmaktadır.

Söz konusu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.37, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.42, gözlem sonuçlarının ortalaması da 2.50’dir. Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre davranışın gösterilme düzeyi “daima” iken, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre “arasıra”dır.

Bu davranışa yönelik değerlendirmeler arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklı çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %3.6, öğrenci görüşlerine göre %57.1, gözlem sonuçlarına göre ise, %44'dür. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997) tarafından yapılan araştırmalarda da bazı öğretmenlerin bu konuda eğitim ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır. Öğretim hizmetlerinin niteliğini belirleyen en önemli öğelerden birisi de öğrencilerin derse katılımını sağlamaktır. Öğrenciler öğretme-öğrenme sürecine etkin katıldıkları sürece daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır.

Öğrenmeleri Pekiştirme, Yanlış ve Eksik Öğrenmeleri Düzeltme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 25'de verilmiştir.

Çizelge 25

" Öğrenmeleri Pekiştirme, Yanlış ve Eksik Öğrenmeleri Düzeltme" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 20	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	62	43.7	68	47.9	12	8.4	0	0	142	100	3.35	.63	
Öğrenci	57	23.1	66	26.7	93	37.6	31	12.6	247	100	2.60	.97	
Gözlem	23	46.0	15	30.0	9	18.0	3	6.0	50	100	3.16	.93	
		$F = 35.3017$				$P = .0000$							

Söz konusu davranışı öğretmenlerin %43.7'si "daima", %47.9'u "genellikle" yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %23.1'inin "daima", %26.7'sinin de "genellikle" yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %46.0'sınca "daima", %30.0'unca da "genellikle" yapıldığını göstermektedir.

Öğrenmeleri pekiştirme, yanlış ve eksik öğrenmeleri düzeltme davranışına ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı "daima" (3.35) düzeyinde göstermekte iken; öğrenci görüşleri (2.60) ve gözlem sonuçlarına (3.16) göre "genellikle" düzeyindedir.

Bu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılaşmıştır.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %8.4, öğrenci görüşlerine göre %50.2, gözlem sonuçlarına göre de %24'dür. Köseoğlu (1994)'nin araştırmasında da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Mahiroğlu (1996) tarafında yapılan çalışmada ise öğretmenlerin bazılarında göre TEF'lerinin öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz olduğu görülmüştür.

Öğretim hizmetlerinin niteliğini belirleyen önemli öğelerden biri de pekiştirme. Öğrenme kuramcılarının çoğu öğrenmenin pekiştirme ile birlikte olması halinde etkili olacağı görüşünü savunmaktadır. Yanlış ve eksik öğrenmelerin düzeltilmesi ise sonraki öğrenmeler açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi öğretimin niteliğini artırmada önemli rol oynayacaktır.

Öğrencilere Dönüt Sağlama Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26

" Öğrencilere Dönüt Sağlama" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç		f	%		
No: 21	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	37	26.1	76	53.5	29	20.4	0	0	142	100	3.05	.68
Öğrenci	60	24.0	37	14.8	106	42.4	47	18.8	250	100	2.44	1.05
Gözlem	5	10.0	25	50.0	14	28.0	6	12.0	50	100	2.58	.83
$F = 20.2986$					$P = .0000$							

Çizelge 26'da da görüldüğü gibi kendi görüşlerine göre bu davranışa öğretmenlerin %26.1'i "daima", %53.5'i "genellikle" yapmakta iken, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerinin %24.0'ü "daima", %14.8'i de "genellikle" yapmaktadır. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %10.0'unca "daima", %50.0'since de "genellikle" yapılmaktadır.

Öğrencilere dönüt sağlama davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşleri (3.05) ve gözlem sonuçlarına (2.58) göre “genellikle” düzeyinde iken, öğrenci (2.44) görüşlerine göre “arasıra” düzeyindedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %20.4, öğrenci görüşlerine göre %61.2, gözlem sonuçlarına göre ise %40’ dır. Köseoğlu tarafından yapılan araştırmada da bu tür davranışlarda bazı öğretmenlerin yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretim hizmetlerinin niteliğini belirleyen ve öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir öge olarak kabul edilen “dönüt”, yaptığı bir davranışın sonucu ile ilgili olarak kişiye bilgi sağlama olarak tanımlanmaktadır. Dönüt sağlama, öğretme ve öğrenme sürecinde istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı veya ne düzeyde kazanıldığına ilişkin olarak öğrencilerin bilgilendirilmesi sürecidir ve öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Erişen 1997, s.47-48). Paykoç (1981) tarafından yapılan araştırma sonuçları da dönüt sağlama işleminin öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli derecede etkili olduğunu göstermiştir.

Öğretilmek İstenilen Davranışlar Kazandırılıncaya Kadar Uygulama ve Düzeltmelere Devam Etme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 27’ de verilmiştir.

Çizelge 27

“ Öğretilmek İstenilen Davranışlar Kazandırılıncaya Kadar Uygulama ve Düzeltmelere Devam Etme ” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 22	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	33	23.2	92	64.8	17	12.0	0	0	142	100	3.11	.59
Öğrenci	29	11.6	70	28.0	123	49.2	28	11.2	250	100	2.40	.83
Gözlem	8	16.0	24	48.0	16	32.0	2	4.0	50	100	2.76	.77
$F = 40.5751$					$P = .0000$							

Çizelge 27’de de görüldüğü gibi “öğretilmek istenilen davranışlar kazandırılıncaya kadar uygulama ve düzeltmelere devam etme” davranışını öğretmenlerin %23.2’si “daima”, %64.8’i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %11.6’sının “daima”, %28.0’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %16.0’sınca “daima”, %48.0’ince de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.11, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.40, gözlem sonuçlarının ortalaması da 2.76’dır. Kendi görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre öğretmenler bu davranışı “daima” düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine göre “arasıra” düzeyindedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, bütün grupların değerlendirmeleri birbirinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %12.0, öğrenci görüşlerine göre %60.4, gözlem sonuçlarına göre de %36’dır. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Köseoğlu (1994)’nun yaptığı araştırmada da benzer bulgular elde edilmiş, Mahiroğlu (1996)’nun araştırmasında ise bazı öğretmenlere göre TEF’lerinin öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Öğrencilerin Etkili Çalışma Alışkanlık ve Becerileri Geliştirmelerine Yardımcı Olma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28

“ Öğrencilerin Etkili Çalışma Alışkanlık ve Becerileri Geliştirmelerine Yardımcı Olma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 23	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	40	28.2	77	54.2	20	14.1	5	3.5	142	100	3.07	.75
Öğrenci	25	10.0	56	22.4	111	44.4	58	23.2	250	100	2.19	.90
Gözlem	4	8.0	22	44.0	14	28.0	10	20.0	50	100	2.40	.90
		$F = 47.6943$				$P = .0000$						

“Öğrencilerin etkili çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olma” davranışını öğretmenlerin %28.2’si “daima”, %54.2’si “genellikle” yaptığını söylerken; öğrenciler öğretmenlerinin %10.0’ının “daima”, %24.4’ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %8.0’ince “daima”, %44.0’ünce de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler “genellikle” (3.07) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşleri (2.19) ve gözlem sonuçlarına (2.40) göre “arasıra” düzeyinde gösterilmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklı bulunmuştur.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %17.6, öğrenci görüşlerine göre %67.6, gözlem sonuçlarına göre ise %48’dir. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997)’in araştırmalarında da benzer bulgular görülmüştür.

Öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi etkili çalışma alışkanlık ve becerilerine sahip olmalarıdır. Öğrencilerin bu tür davranışlardaki eksiklikler toplumun istediği nitelikli insangücünü yetiştirmede önemli bir engel olarak karşımıza çıkmakta, eğitime yapılan yatırımların da boşa gitmesine neden olabilmektedir.

Öğrencilere Konuyu Öğrenip Öğrenmediklerini Gösterme Fırsatı Verme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29

**“ Öğrencilere Konuyu Öğrenip Öğrenmediklerini Gösterme Fırsatı Verme”
Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve
Varyans Analizi Sonuçları**

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No: 24	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	46	32.4	85	59.9	9	6.3	2	1.4	142	100	3.23	.63	
Öğrenci	52	20.8	68	27.2	105	42.0	25	10.0	250	100	2.59	.92	
Gözlem	20	40.0	12	24.0	15	30.0	3	6.0	50	100	2.98	.97	
$F = 26.8215$						$P = .0000$							

Çizelge 29’da da görüldüğü gibi “öğrencilere konuyu öğrenip öğrenmediklerini gösterme fırsatı verme” davranışını öğretmenlerin %32.4’ü “daima”, %59.9’u “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %20.8’inin “daima”, %27.2’sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %40.0’ında “daima”, %24.0’ünde de “genellikle” yapılmaktadır.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.23, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.59, gözlem sonuçlarının ortalaması da 2.98’dir. Buna göre, bütün grupların değerlendirmelerinin “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri “daima” düzeyine de oldukça yakındır.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklı çıkmıştır.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %7.7, öğrenci görüşlerine %52, gözlem sonuçlarına göre ise %36’dır. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin görevi yalnızca ders anlatmak olmamalıdır. Bilgi çağının bir gereği olarak öğrencilerin yapabilme, karar verebilme, öğrendiklerini uygulayabilme gibi becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun içinde öğretmenlerin öğrencilerine bu tür fırsatları sunması yararlı olacaktır.

Öğrencileri Öğrendiklerini Uygulamaları İçin Teşvik Etme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30

“ Öğrencileri Öğrendiklerini Uygulamaları İçin Teşvik Etme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 25	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	59	41.5	68	47.9	15	10.6	0	0	142	100	3.31	.65	
Öğrenci	60	24.0	57	22.8	101	40.4	32	12.8	250	100	2.58	.99	
Gözlem	22	44.0	12	24.0	13	26.0	3	6.0	50	100	3.06	.97	
$F = 31.3602$						$P = .0000$							

Çizelge 30'da da görüldüğü gibi “öğrencileri öğrendiklerini uygulamaları için teşvik etme” davranışını öğretmenlerin %41.5'i “daima”, %47.9'u “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %24.0'ünün “daima”, %22.8'inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin %44.0'ı “daima”, %24.0'ü de “genellikle” yapmaktadırlar.

Öğrencileri öğrendiklerini uygulamaları için teşvik etme davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi değerlendirmelerine (3.31) göre öğretmenler bu davranışı “daima” düzeyinde gösterirlerken, öğrenci görüşleri (2.58) ve gözlem sonuçlarına göre (3.06) “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %10.6, öğrenci görüşlerine göre %53.2, gözlem sonuçlarına göre de %32'dir.

* Köseoğlu (1994) ve Yıldırım (1997)'in araştırmalarında da bu tür davranışlara yönelik benzer bulgulara rastlanmıştır. Mahiroğlu (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bazı öğretmenlerin TEF'lerini öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz buldukları görülmüştür. Teknik ve endüstri meslek liseleri gibi endüstriyel alanlara arainsangücü yetiştiren eğitim kurumlarında öğrencilerin uygulama becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi öğretimin niteliğini artıracak gibi, iş hayatının bu konudaki şikayetlerini de ortadan kaldıracaktır.

Öğrencileri Düşünce ve Katkılarından Dolayı Cesaretlendirme ve Bu Yönde Gelişmelerini Sağlamaya Çalışma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 31'de verilmiştir.

Çizelge 31

“ Öğrencileri Düşünce ve Katkılarından Dolayı Cesaretlendirme ve Bu Yönde Gelişmelerini Sağlamaya Çalışma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 26	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	67	47.2	65	45.8	10	7.0	0	0	142	100	3.40	.62	
Öğrenci	38	15.2	63	25.2	107	42.8	42	16.8	250	100	2.38	.93	
Gözlem	8	16.0	22	44.0	14	28.0	6	12.0	50	100	2.64	.89	
		$F = 65.6343$				$P = .0000$							

Bu davranış öğretmenlerin %47.2'si “daima”, %45.8'i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %15.2'sinin “daima”, %25.2'sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları ise bu davranışın öğretmenlerin %16.0'ınca “daima”, %44.0'ünce de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Öğrencileri düşünce ve katkılarından dolayı cesaretlendirme ve bu yönde gelişmelerini sağlamaya çalışma davranışına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.40, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.38, gözlem sonuçlarının ortalaması da 2.64'dür. Buna göre öğretmen görüşlerinin ortalaması “daima”, öğrenci görüşlerinin ortalaması “arasıra”, gözlem sonuçlarının ortalaması ise “genellikle” düzeyine denk gelmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik olarak ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklı çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %7.0, öğrenci görüşlerine göre %59.6, gözlem sonuçlarına göre de %40'dır. "Arasına" ve "hiç" kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Demokratik bir eğitim ortamında öğrencilerin bu tür davranışları öğretmenleri tarafından desteklenmelidir. Öğrencilerin bu yönde gelişmelerinin sağlanması derse motive olmalarını ve aktif katılmalarını sağlayacağı gibi, ileriki yaşamlarında da önemli rol oynayacak, olumlu bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin Görüşlerine Saygı Gösterme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 32' de verilmiştir.

Çizelge 32

"Öğrencilerin Görüşlerine Saygı Gösterme" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 27	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasına		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	77	54.2	61	43.0	4	2.8	0	0	142	100	3.51	.56
Öğrenci	62	24.8	58	23.2	84	33.6	46	18.4	250	100	2.54	1.05
Gözlem	7	14.0	27	54.0	12	24.0	4	8.0	50	100	2.74	.80
$F = 53.6429$					$P = .0000$							

"Öğrencilerin görüşlerine saygı gösterme" davranışını kendi görüşlerine göre öğretmenlerin %54.2'si "daima", %43.0'ü "genellikle" yapıyorken, öğrenci görüşlerine göre %24.8'i "daima", %23.2'si "genellikle" yapmaktadır. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %14.0'ünce "daima", %54.0'ünce de "genellikle" yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; öğretmen görüşlerinin (3.51) “daima”, öğrenci görüşleri (2.54) ve gözlem sonuçlarının (2.74) “genellikle” düzeyine denk geldiği görülmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %2.8, öğrenci görüşlerine göre %52, gözlem sonuçlarına göre ise, %32’ dir. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Çağdaş eğitim anlayışı özgür ve bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerde özgür ve bağımsız düşünebilme davranışının gelişebilmesinde önemli unsurlardan biri de öğretmenlerin bu konuda öğrencilerine örnek olmaları ve görüşlerine saygı göstermeleri yoluyla sağlanabilir.

Öğrencilere İsimleri İle Hitap Etme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 33’de verilmiştir.

Çizelge 33

“ Öğrencilere İsimleri İle Hitap Etme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No: 28	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	93	65.5	39	27.5	7	4.9	3	2.1	142	100	3.56	.69	
Öğrenci	108	43.2	53	21.2	69	27.6	20	8.0	250	100	3.00	1.01	
Gözlem	32	64.0	12	24.0	6	12.0	0	0	50	100	3.52	.70	
$F = 21.2006$						$P = .0000$							

Çizelge 33’de de görüldüğü gibi “öğrencilere isimleri ile hitap etme” davranışını öğretmenlerin %65.5’i “daima”, %27.5’i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler

öğretmenlerinin %43.2'sinin “daima”, %21.2'sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %64.0'ünce “daima”, %24.0'ünce de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışın öğretmenlerce gösterilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.56, öğrenci görüşlerinin ortalaması 3.00, gözlem sonuçlarının ortalaması da 3.52'dir. Öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçları “daima” düzeyine denk gelmekte iken, öğrenci görüşleri “genellikle” düzeyini göstermektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %7, öğrenci görüşlerine göre %35.6, gözlem sonuçlarına göre ise %12'dir. Yapılan gözlemler sırasında bazı öğretmenlerin öğrencilere “lan”, “oğlum”, “çocuğum” gibi sözlerle hitap ettiği görülmüştür. Gözütok (1988) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmen yetiştiren kurumlarda görevleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına “öğretmen öğrencilerin isimlerini bilmelidir” önerisinde bulunurken, kendilerinin bu davranışı göstermediklerini ortaya koymuştur.

Demokratik Kurallar Çerçevesinde Sınıfa Hakim Olma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 34' de verilmiştir.

Çizelge 34

“ Demokratik Kurallar Çerçevesinde Sınıfa Hakim Olma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No: 29	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	93	66.4	43	30.7	4	2.9	0	0	140	100	3.64	.54
Öğrenci	59	24.5	64	26.6	90	37.3	28	11.6	241	100	2.64	.97
Gözlem	11	22.0	23	46.0	12	24.0	4	8.0	50	100	2.82	.87
$F= 62.3016$					$P= .0000$							

Sözkonusu davranışı öğretmenlerin %66.4' ü “daima”, %30.7'si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %24.5'inin “daima”, %26.6'sının da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %22.0'since “daima”, %46.0'sınca da “genellikle” yapılmaktadır.

Demokratik kurallar çerçevesinde sınıfa hakim olma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.64) düzeyinde gösterirlerken, öğrenci görüşleri (2.64) ve gözlem sonuçlarına (2.82) göre “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %2.9, öğrenci görüşlerine göre %48.9, gözlem sonuçlarına göre ise, %32'dir. Mahiroğlu (1996) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerden bazılarının TEF'lerini öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz buldukları görülmüştür. Yapılan gözlemler sırasında “arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan öğretmenlerin sınıfa hakim olmak amacıyla, genellikle öğrencilere bağırma ve notla tehdit etme davranışlarında buldukları, bazen de öğrencileri dayakla tehdit ettikleri, dayak attıkları (tokatlama, sopa veya cetvelle ellere vurma şeklinde) ve sınıftan dışarı çıkardıkları görülmüştür. Oysa ki, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip çağdaş insanların yetiştirilebilmesi öğrencilere demokratik ortamların sağlanması ile gerçekleşebilir. Pedagojik formasyon bakımından yetersiz, rehberlik ve liderlik niteliklerinden yoksun olan baskıcı uygulamalarla sınıfa hakim olma anlayışında olan bir öğretmenin sınıfında, öğretimin niteliğinden söz etmek oldukça güç olacaktır.

Derste Rahat, Kendine Güvenir, Kararlı ve Dikkatini Derse Yöneltilmiş Olma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 35'de verilmiştir.

Çizelge 35

**“ Derste Rahat, Kendine Güvenir, Kararlı ve Dikkatini Derse Yönelmiş Olma”
Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve
Varyans Analizi Sonuçları**

Davranış No: 30	4 Daima		3 Genellikle		2 Arastra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	93	66.0	48	34.0	0	0	0	0	141	100	3.66	.48
Öğrenci	50	20.0	104	41.6	84	33.6	12	4.8	250	100	2.77	.82
Gözlem	14	28.0	31	62.0	4	8.0	1	2.0	50	100	3.16	.65
$F = 71.2528$					$P = .0000$							

Çizelge 35’de de görüldüğü gibi “derste rahat, kendine güvenir, kararlı ve dikkatini derse yöneltmiş olma” davranışını öğretmenlerin %66.0’sı “daima”, %34.0’ü “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %20.0’sinin “daima”, %41.6’sının da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular öğretmenlerin %28.0’since “daima”, %62.0’since de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalara bakıldığında, kendi görüşlerine göre öğretmenler “daima” (3.66) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşleri (2.77) ve gözlem sonuçlarına göre (3.16) “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, her üç grubun değerlendirmesi de birbirinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre yok iken, öğrenci değerlendirmesine göre %38.4, sonuçlarına göre ise, %10’dur. Öğretmenin sınıf içerisinde rahat, kendinden emin, kararlı davranışlarda bulunması ve dikkatini derse yöneltmiş olması öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratacağı gibi, öğrencilerin derse ilgi, dikkat ve aktif katılımlarında sağlayarak başarının artmasına neden olabilecektir.

Ders Sonunda Özetleme Yapma ve Soruları Cevaplama Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 36'da verilmiştir.

Çizelge 36

"Ders Sonunda Özetleme Yapma ve Soruları Cevaplama" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 31	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	72	50.7	61	43.0	7	4.9	2	1.4	142	100	3.43	.66	
Öğrenci	47	18.8	63	25.2	99	39.6	41	16.4	250	100	2.46	.97	
Gözlem	16	32.0	26	52.0	6	12.0	2	4.0	50	100	3.12	.77	
$F = 59.2410$						$P = .0000$							

Çizelge 36'da da görüldüğü gibi bu davranış öğretmenlerin %50.7'si "daima", %43.0'ü "genellikle" yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %18.8'inin "daima", %25.2'sinin de "genellikle" yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları ise öğretmenlerin %32.0'inin "daima", %52.0'inin de "genellikle" yaptığını göstermiştir.

Ders sonunda özetleme yapma ve soruları cevaplama davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.43, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.46, gözlem sonuçlarının ortalaması da 3.12'dir. Kendi görüşlerine göre, öğretmenler bu davranışı "daima" düzeyinde gösteriyorken, öğrenci görüşleri "arasıra", gözlem sonuçları "genellikle" düzeyinde gösterildiğini ortaya koymuştur.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %6.3, öğrenci görüşlerine göre %56, gözlem sonuçlarına göre ise %16'dır. Gözütok (1990)'un yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, bazı

öğretmenlerin bu konuda eğitim ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır. Ders sonunda konunun özetinin yapılması ve soruların cevaplandırılması; konunun genel bir hatırlatmasının yapılması, önemli ve kritik noktaların gözden geçirilmesi, yanlış ve eksik öğrenlerin giderilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Derslerle İlgili Konularda, Ders Dışında da Öğrencilere Yardım ve Rehberlik Etme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 37’de verilmiştir.

Çizelge 37

“ Derslerle İlgili Konularda, Ders Dışında da Öğrencilere Yardım ve Rehberlik Etme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No: 32	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	84	59.1	45	31.7	13	9.2	0	0	142	100	3.50	.66
Öğrenci	39	15.6	76	30.4	104	41.6	31	12.4	250	100	2.49	.90
$t: = 12.68$												

Çizelge 37’de de görüldüğü gibi “derslerle ilgili konularda, ders dışında da öğrencilere yardım ve rehberlik etme” davranışını öğretmenlerin %59.1’si “daima”, %31.7’si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %15.6’sının “daima”, %30.4’ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Bu konuda gözlem yapılması davranışın özelliğinden dolayı mümkün olmamıştır.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.50, öğrenci görüşlerinin ortalaması ise 2.49’dur. Kendi değerlendirmelerine açısından bakıldığında öğretmenler bu davranışı “daima” düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci değerlendirmelerine göre “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %9.2, öğrenci değerlendirmesine göre ise %54'dür. Gözütok (1990), Köseoğlu (1994) ve Yıldırım (1997)'in araştırmalarında da bazı öğretmenlerin bu konuda hizmetiçi eğitim ihtiyacı gösterdiği saptanmıştır.

Gelecek Dersin Konu ve Kaynaklarını Öğrencilere Önceden Bildirme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 38'de verilmiştir.

Çizelge 38

" Gelecek Dersin Konu ve Kaynaklarını Öğrencilere Önceden Bildirme" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
No: 33													
Öğretmen	38	26.8	63	44.4	37	26.0	4	2.8	142	100	2.95	.80	
Öğrenci	45	18.0	42	16.8	93	37.2	70	28.0	250	100	2.24	1.05	
Gözlem	9	18.0	18	36.0	13	26.0	10	20.0	50	100	2.52	1.01	
$F = 23.5032$				$P = .0000$									

Çizelge 38'de de görüldüğü gibi "gelecek dersin konu ve kaynaklarını öğrencilere önceden bildirme" davranışını öğretmenlerin %26.8'i "daima", %44.4'ü "genellikle" yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %18.0'inin "daima", %16.8'inin de "genellikle" yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular öğretmenlerin %18.0'since "daima", %36.0'ınca da "genellikle" yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi değerlendirmeleri (2.95) ve gözlem sonuçlarına göre (2.52) "genellikle" düzeyinde iken; öğrenci (2.24) değerlendirmelerine göre "arasıra" düzeyindedir. Gözlem sonuçları öğrenci değerlendirmelerine de oldukça yakındır.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %28.8, öğrenci değerlendirmesine göre %65.2, gözlem sonuçlarına göre ise, %46' dır. "Arasına" ve "hiç" kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Gelecek dersin konu ve kaynaklarının öğrencilere önceden bildirilmesi, öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi, böylece derse katılımı sağlayıcı ve başarıyı yükseltici bir davranış olması açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilere Derslerdeki Çalışmalarında Rehber Olacak Ödevler Verme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 39'da verilmiştir.

Çizelge 39

"Öğrencilere Derslerdeki Çalışmalarında Rehber Olacak Ödevler Verme" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasına		Hiç						
No: 34	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	26	18.3	69	48.6	41	28.9	6	4.2	142	100	2.81	.78	
Öğrenci	36	14.4	57	22.8	100	40.0	57	22.8	250	100	2.29	.97	
Gözlem	9	18.0	18	36.0	8	16.0	15	30.0	50	100	2.42	1.10	
$F = 14.2058$				$P = .0000$									

"Öğrencilere derslerdeki çalışmalarında rehber olacak ödevler verme" davranışını öğretmenlerin %18.3' ü "daima", %48.6'sı "genellikle" yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %14.4'ünün "daima", %22.8'inin de "genellikle" yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları ise bu davranışın öğretmenlerin %18.0'since "daima", %36.0'sınca da "genellikle" yapıldığını göstermektedir.

Öğrencilere derslerdeki çalışmalarında rehber olacak ödevler verme davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi değerlendirmelerine göre öğretmenler bu davranışı "genellikle" (2.81) düzeyinde gösteriyorken, öğrenci görüşleri (2.29) ve gözlem sonuçları (2.42) "arasına" düzeyine denk gelmektedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %33.1, öğrenci değerlendirmesine göre %62.8, gözlem sonuçlarına göre ise, %46' dır. Çok fazla olmamak kaydıyla öğrencilere ödev verilmesi, öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmesi ve pekiştirmesi açısından önemli görülebilir.

Verilen Ödevleri Kontrol Etme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 40'da verilmiştir.

Çizelge 40

“ Verilen Ödevleri Kontrol Etme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No: 35	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	45	31.7	64	45.1	27	19.0	6	4.2	142	100	3.04	.82
Öğrenci	41	16.4	55	22.0	109	43.6	45	18.0	250	100	2.37	.96
Gözlem	2	4.0	5	10.0	11	22.0	32	64.0	50	100	1.54	.83
$F = 56.1395$					$P = .0000$							

Çizelge 40'da da görüldüğü gibi “verilen ödevleri kontrol etme” davranışını öğretmenlerin %31.7'si “daima”, %45.1'i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %16.4'ünün “daima”, %22.0'sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %4.0'ünce “daima”, %10.0'unca da “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Söz konusu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “genellikle” (3.04) düzeyinde göstermekte iken, öğrenci görüşleri (2.37) “arasıra” gösterildiğini, gözlem sonuçları ise (1.54) “hiç” gösterilmediğini ortaya koymuştur. Ancak bu davranışa ilişkin gözlemler öğretmenlerin her zaman ödev vermemeleri ve gözlem süresinin sınırlı olmasından dolayı sağlıklı bir sonucu da göstermeyebilir.

Verilen ödevleri kontrol etme davranışına yönelik ortalamalar arasında $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, her üç grubun değerlendirmesi de birbirinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %23.2, öğrenci görüşlerine göre %61.6, gözlem sonuçlarına göre ise %86'dır. Gözütok (1990)'un yaptığı araştıma sonucunda da öğretmenlerden bazılarının bu konuda hizmetiçi eğitime ihtiyaç gösterdikleri saptanmıştır. Verilen ödevlerin kontrol edilmesi, öğrenmede görülebilecek yanlışlık ve eksikliklerin düzeltilmesi açısından önemli bir davranış olarak görülebilir.



2. Eğitim Teknolojisi Kapsamında Kapsamında Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Davranışları İle İlgili Öğretmen-Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlik formasyonu içerisinde yer alan eğitim teknolojisi boyutuyla ilgili 18 madde halinde belirlenen davranışlara yönelik bulgular bu bölümde tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin her bir davranışı gösterme sıklığı, bu davranışları gösterme düzeyleri, öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular inceleme kolaylığı sağlaması amacıyla tek bir çizelge halinde verilmiş ve bu çizelgeler yardımıyla yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Öğrenmelerine Engel Olabilecek Fiziksel Uyarıcılardan Arınmış, Estetik Açıdan Rahatlık ve Ferahlık Veren Bir Eğitim Ortamı Oluşturmaya Çalışma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41

“Öğrencilerin Öğrenmelerine Engel Olabilecek Fiziksel Uyarıcılardan Arınmış, Estetik Açıdan Rahatlık ve Ferahlık Veren Bir Eğitim Ortamı Oluşturmaya Çalışma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No:1	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	27	19.4	101	72.7	8	5.7	3	2.2	139	100	3.09	.57	
Öğrenci	22	9.1	85	35.0	98	40.3	38	15.6	243	100	2.37	.85	
Gözlem	21	42.0	15	30.0	8	16.0	6	12.0	50	100	3.02	1.04.	
$F = 40.6386$						$P = .0000$							

Çizelge 41’de de görüldüğü gibi “öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılardan arınmış, estetik açıdan rahatlık ve ferahlık veren bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışma” davranışını öğretmenlerin %19.4’ ü “daima”, %72.7’si “genellikle” yaptığını söylerlerken, öğrenciler öğretmenlerinin %9.1’inin “daima”, %35.0’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %42.0’since “daima”, %30.0’unca da “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde yapıldığına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.09, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.37, gözlem sonuçlarının ortalaması ise 3.02'dir. Buna göre öğretmenlerin kendi görüşleri ve gözlem sonuçları "genellikle" düzeyine denk gelmekte iken, öğrenci görüşleri "arasıra" düzeyini göstermektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında olarak değerlendirmeler arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklı çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %7.9, öğrenci görüşlerine göre %55.9, gözlem sonuçlarına göre ise %28'dir. "Arasıra" ve "hiç" kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Mahiroğlu (1996) tarafından yapılan araştırma sonuçları, bazı öğretmenlerin, TEF'lerini öğretmenlerde bu tür tutum ve alışkanlıkları kazandırma konusunda yetersiz buldukları görülmüştür. Ancak bu davranış sadece öğretmenlerin kişisel çabalarıyla gerçekleştirilebilecek bir davranış da olmayabilir. Bu konuda okul idaresinin de öğretmenlere yardımcı olması gerekmektedir.

Ders Öncesinde Eğitim Ortamında Kullanılacak Araç-Gereçleri Hazırlama ve Kontrol Etme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 42' de verilmiştir.

Çizelge 42

"Ders Öncesinde Eğitim Ortamında Kullanılacak Araç-Gereçleri Hazırlama ve Kontrol Etme" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t- Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
No:2												
Öğretmen	62	43.7	71	50.0	9	6.3	0	0	142	100	3.37	.60
Öğrenci	54	21.8	106	42.8	46	18.5	42	16.9	248	100	2.69	.99
$t=8.40$												

“Ders öncesinde eğitim ortamında kullanılacak araç-gereçleri hazırlama ve kontrol etme” davranışını öğretmenlerin %43.7’si “daima”, %50.0’si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %21.8’inin “daima”, %42.8’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Bu davranışa ilişkin gözlem yapılamamıştır.

Söz konusu davranışın öğretmenlerce gösterilme düzeyi ortalamalar açısından ele alındığında, kendi görüşlerine göre “daima” (3.37) iken, öğrenci görüşlerine (2.69) göre “genellikle” düzeyindedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %6.3, öğrenci görüşlerine göre %35.4’dür. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulguların olduğu görülmüştür. Mahiroğlu (1997)’nin yaptığı araştırmada ise, bazı öğretmen görüşlerine göre TEF’lerinin öğretmenlere bu tür davranışları kazandırmada yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçlerin ders öncesinden hazırlanması ve kontrol edilmesi hem bu araç-gereçlerin uzun ömürlü olmasını sağlayacak, hem de bunların çalışmaması ve benzeri aksaklıklardan dolayı sınıf içerisinde görülebilecek istenilmeyen davranışları (öğrencilerin ilgisinin dağılması gibi) ortadan kaldıracaktır.

Ders Materyallerinin ve Öğrencilerin Emniyet ve Güvenliği İçin Tedbirler Alma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 43’de verilmiştir.

Çizelge 43

“Ders Materyallerinin ve Öğrencilerin Emniyet ve Güvenliği İçin Tedbirler Alma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:3	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	87	61.3	53	37.3	2	1.4	0	0	142	100	3.60	.52
Öğrenci	100	40.0	57	22.8	59	23.6	34	13.6	250	100	2.89	1.08
	$t=8.70$											

Çizelge 43’de de görüldüğü gibi söz konusu davranışı öğretmenlerin %61.3’ü “daima”, %37.3’ü “genellikle” yaptığını söylerlerken, öğrenciler öğretmenlerinin %40.0’ının “daima”, %22.8’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Ders materyallerinin ve öğrencilerin emniyet ve güvenliği için tedbirler alma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.60) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine göre (2.89) “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Bu davranışa yönelik olarak ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşlerinden farklılık göstermiştir.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %1.4, öğrenci görüşlerine göre ise %37.2’dir. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçların olduğu görülmüştür.

Derste Öğretim Araç ve Gereçleri Kullanmaya Özen Gösterme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 44’de verilmiştir.

Çizelge 44

“ Derste Öğretim Araç ve Gereçleri Kullanmaya Özen Gösterme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No:4	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	73	51.4	67	47.2	0	0	2	1.4	142	100	3.49	.58	
Öğrenci	79	31.6	93	37.2	65	26.0	13	5.2	250	100	2.95	.88	
Gözlem	28	56.0	2	4.0	0	0	20	40.0	50	100	2.76	1.46	
F = 20.4370						P = .0000							

Çizelge 44'de de görüldüğü gibi “derste öğretim araç ve gereçleri kullanmaya özen gösterme” davranışını öğretmenlerin %51.4' ü “daima”, %47.2'si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %31.6'sının “daima”, %37.2'sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular öğretmenlerin %56.0'sınca “daima”, %4.0'ünce de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.49, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.95, gözlem sonuçlarının ortalaması da 2.76'dır. Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” düzeyinde göstermekte iken, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre “genellikle” düzeyinde gösterilmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %1.4, öğrenci görüşlerine göre %31.2, gözlem sonuçlarına göre ise %40'dır. Gözütok (1990), Köseoğlu (1994) ve Yıldırım (1997)'in araştırmalarında da bazı öğretmenlerin bu konuda eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür.

Eğitim, öğretim faaliyetlerinde görsel ve işitsel araçların kullanılması öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Bir öğretim etkinliği öğrencinin ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme o kadar iyi ve kalıcı olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır.

Öğretim Araç ve Gereçlerini Zamanında ve Etkili Kullanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 45' de verilmiştir.

Çizelge 45

“Öğretim Araç ve Gereçlerini Zamanında ve Etkili Kullanma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No:5	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	68	48.2	66	46.8	5	3.6	2	1.4	141	100	3.42	.63	
Öğrenci	58	23.8	102	41.8	77	31.5	7	2.9	244	100	2.87	.80	
Gözlem	18	36.0	7	14.0	5	10.0	20	40.0	50	100	2.46	1.34	
$F = 31.1453$						$P = .0000$							

“Öğretim araç ve gereçlerini zamanında ve etkili kullanma” davranışını öğretmenlerin %48.2’si “daima”, %46.8’i “genellikle” yaptığını söylerlerken, öğrenciler öğretmenlerinin %23.8’inin “daima”, %41.8’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %36.0’sı “daima”, %14.0’ü de “genellikle” yapmaktadır.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.42, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.87, gözlem sonuçlarının ortalaması da 2.46’dır. Davranışın gösterilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri “daima” düzeyine denk gelirken, öğrenci görüşleri “genellikle”, gözlem sonuçları ise “arasıra” düzeyini göstermektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan Scheffe testi sonucunda her üç grubunda bu konuda birbirlerinden farklı değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür.

Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını %5.0 olarak görürlerken, öğrenci görüşlerine göre %34.4, gözlem sonuçlarına göre de %50’dir. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Gözütok (1990)’un yaptığı araştırmada da öğretmenlerden bazılarının bu konuda hizmetiçi eğitime ihtiyaç gösterdikleri görülmüştür.

Öğretim Araç ve Gereçlerini Kullanmada Öğrencilere Sorumluluk Verme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 46’ da verilmiştir.

Çizelge 46

**“ Öğretim Araç ve Gereçlerini Kullanmada Öğrencilere Sorumluluk Verme”
Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve
Varyans Analizi Sonuçları**

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS		
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç							
No:6	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Öğretmen	55	38.7	76	53.5	9	6.4	2	1.4	142	100	3.29	.65		
Öğrenci	86	34.4	97	38.8	51	20.4	16	6.4	250	100	3.01	.89		
Gözlem	13	26.0	11	22.0	4	8.0	22	44.0	50	100	2.30	1.28		
	$F = 23.6415$						$P = .0000$							

Çizelge 46’da da görüldüğü gibi kendi görüşlerine göre öğretmenlerin %38.7’si “daima”, %53.5’i “genellikle” bu davranışı yapıyorlarken, öğrenci görüşlerine göre %34.4’ü “daima”, %38.8’i de “genellikle” yapmaktadır. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %26.0’sınca “daima”, %22.0’since de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Öğretim araç ve gereçlerini kullanmada öğrencilere sorumluluk verme davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.29) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine göre (3.01) “genellikle”, gözlem sonuçlarına göre ise “arasıra” düzeyindedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, her üç grubun değerlendirmesi de birbirinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %7.8, öğrenci değerlendirmesine göre %26.8, gözlem sonuçlarına göre ise, % 52’dir. Gözütok (1990) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin bu konuda eğitim ihtiyacında olduğu görülmüştür. Öğretim araç-gereçlerini kullanmada öğrencilere sorumluluk verilmesi özellikle endüstriyel alanlara arainsangüçlü yetiştiren eğitim kurumlarında önem taşımaktadır. Bu davranışın yapılması öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı gibi, güven duygusunun aşılması açısından da önemli görülmektedir.

Öğrencileri Öğretim Araçları Hazırlamaya Yönelme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 47' de verilmiştir.

Çizelge 47

“ Öğrencileri Öğretim Araçları Hazırlamaya Yönelme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No:7	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasına		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	42	29.6	72	50.7	26	18.3	2	1.4	142	100	3.09	.72
Öğrenci	66	26.4	64	25.6	84	33.6	36	14.4	250	100	2.64	1.02
Gözlem	20	40.0	9	18.0	11	22.0	10	20.0	50	100	2.78	1.18
$F = 9.7046$						$P = .0000$						

Çizelge 47'de de görüldüğü gibi bu davranış araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin %29.6'sı “daima”, %50.7'si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %26.4'ünün “daima”, %25.6'sının da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular öğretmenlerin %40.0'ında “daima”, %18.0'inde de “genellikle” yapıldığını göstermektedir.

Öğrencileri öğretim araçları hazırlamaya yönelme davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalara bakıldığında kendi görüşleri (3.09), öğrenci görüşleri (2.64) ve gözlem sonuçlarının (2.78) “genellikle” düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Bu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir. Gözlem sonuçları ile öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri arasında farklılık çıkmamıştır.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %19.7, öğrenci görüşlerine göre %48, gözlem sonuçlarına göre ise, %42'dir. Gözütok (1990)'ın yaptığı araştırma sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, öğretmenlerden bazılarının bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır.

Okulun Öğretim Araçları Edinmesine Yardımcı Olma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 48’de verilmiştir.

Çizelge 48

“ Okulun Öğretim Araçları Edinmesine Yardımcı Olma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t- Testi Sonuçları

Davranış No:8	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	36	25.4	58	40.8	41	28.9	7	4.9	142	100	2.87	.85
Öğrenci	30	12.6	49	20.6	118	49.6	41	17.2	238	100	2.29	.89
$t=6.22$												

“Okulun öğretim araçları edinmesine yardımcı olma” davranışını öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin %25.4’ü “daima”, %40.8’i de “genellikle” seçeneklerini gösterirken, öğrenci görüşlerinin %12.6’sı “daima”, %20.6’sı da “genellikle” seçeneklerinde yer almıştır. Ancak, bu davranışa ilişkin öğrenci görüşleri, öğrencilerin bu konuda yeterli bilgi sahibi olamayabilecekleri düşüncesiyle güvenilir olarak değerlendirilmeyebilir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; öğretmen görüşlerinin ortalaması 2.87, öğrenci görüşlerinin ortalaması da 2.29’dur. Buna göre öğretmen görüşleri “genellikle” düzeyini gösterirken, öğrenci görüşleri “arasra” düzeyine işaret etmiştir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu davranışa yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %33.8, öğrenci görüşlerine göre %66.8’dir. Gözütok (1990)’un yaptığı araştırmada da bu davranışa ilişkin benzer bulgulara rastlanmıştır.

Kendisine Ait veya Çevresinde Bulunan Öğretim Araçlarıyla İlgili Karteks Dosyalar Oluşturma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 49'da verilmiştir.

Çizelge 49

“Kendisine Ait veya Çevresinde Bulunan Öğretim Araçlarıyla İlgili Karteks Dosyalar Oluşturma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:9	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	30	21.1	52	36.6	46	32.4	14	9.9	142	100	2.69	.91

Çizelge 49'da da görüldüğü gibi “kendisine ait veya çevresinde bulunan öğretim araçlarıyla ilgili karteks dosyalar oluşturma” davranışını öğretmenlerin %21.1'i “daima”, %36.6'sı da “genellikle” yaptığını söylemişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerinin bu davranış hakkında fikir sahibi olmaları güç olduğundan bu konuda öğrenci görüşleri alınmamış, gözlem de yapılmamıştır.

Sözkonusu davranışın hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 2.69'dur ve “genellikle” düzeyine denk gelmektedir.

Öğretmenler bu davranışa yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını ise, %42.3 olarak belirtmişlerdir. Araç ve gereçlerle ilgili karteks dosyaların oluşturulması, öğretimi planlamada öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenler araç ve gereçleri nereden, nasıl sağlayacaklarını, bunların özellikleriyle ilgili bilgileri karteks dosyalar yardımıyla daha kolay sağlayacak ve zamandan tasarruf edeceklerdir.

Çevredeki Öğretim Araçları Merkezinden Yararlanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 50'de verilmiştir.

Çizelge 50

“ Çevredeki Öğretim Araçları Merkezlerinden Yararlanma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:10	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	16	11.5	35	25.2	69	49.6	19	13.7	139	100	2.35	.85

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin %11.5’i “daima”, %25.2’si de “genellikle” sıklığında bu davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Çevredeki öğretim araçları merkezlerinden yararlanma davranışının gösterilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 2.35’dir ve “arasıra” düzeyine denk gelmektedir.

Öğretmenler bu davranışa yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını ise %63.3’olarak görmüşlerdir. Gözütok (1990)’un araştırmasında da bazı öğretmenlerin bu konuda hizmetiçi eğitim ihtiyacı gösterdikleri saptanmıştır.

Öğretim Araçlarını Kullanmada Diğer Öğretmenlerle İşbirliği Yapma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 51’ de verilmiştir.

Çizelge 51

“ Öğretim Araçlarını Kullanmada Diğer Öğretmenlerle İşbirliği Yapma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:11	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	35	24.7	74	52.1	27	19.0	6	4.2	142	100	2.97	.78
Öğrenci	18	7.5	39	16.2	114	47.5	69	28.8	240	100	2.02	.86
t= 10.23												

Çizelge 51’de de görüldüğü gibi “öğretim araçlarını kullanmada diğer öğretmenlerle işbirliği yapma” davranışını öğretmenlerin %24.7’si “daima”, %51.2’si de

“genellikle” yaptığını söylemişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin %7.5’inin “daima”, %16.2’sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Ancak, öğrenci görüşleri, öğrencilerin, öğretmenlerinin bu davranışlarını her zaman gözlemlerinin mümkün olmayabileceği düşüncesiyle güvenilir olarak kabul edilmeyebilir.

Davranışın hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 2.97, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.02’dir. Öğretmen görüşleri “genellikle”, öğrenci görüşleri “arasıra” seçeneklerine denk gelmektedir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %23.2, öğrenci değerlendirmelerine göre %76.3’dür. Gözütok (1990), Köseoğlu (1994) ve Yıldırım (1997)’in araştırmaları da bazı öğretmenlerin öğretmenlerin diğer öğretmenlerle öğretim etkinlikleri konusunda işbirliği yapma becerilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Mahiroğlu (1996)’nun yaptığı araştırma sonuçları ise, bazı öğretmen görüşlerine göre TEF’lerinin öğretmenlerde bu tür beceriler geliştirme konusunda yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin yalnızca bu davranışta değil, her konuda diğer öğretmenlerle işbirliği yapması, öğretim bilgi ve becerilerinin artmasına yol açabilecek, öğretim hizmetlerinin niteliğinin yükselmesine katkı getirecektir.

Öğretim Araçlarını Kullanmada Yöneticilerle İşbirliği Yapma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 52’de verilmiştir.

Çizelge 52

“ Öğretim Araçlarını Kullanmada Yöneticilerle İşbirliği Yapma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç		f	%		
No:12	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	25	17.7	75	53.2	33	23.4	8	5.7	141	100	2.83	.78
Öğrenci	13	5.4	34	14.0	106	43.8	89	36.8	242	100	1.88	.84
$t=11.14$												

Sözkonusu davranışı öğretmenlerin %17.7'si "daima", %53.2'si de "genellikle" yaptığını ifade ederlerken, öğrenciler öğretmenlerinin %5.4'ünün "daima", %14.0'ünün de "genellikle yaptığını söylemişlerdir. Ancak, bu davranışa ilişkin öğrenci görüşleri, öğrencilerin bu konuda yeterli bilgilerinin olmayabileceği düşüncesiyle güvenilir olarak kabul edilmeyebilir.

Öğretim araçlarını kullanmada yöneticilerle işbirliği yapma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 2.83, öğrenci görüşlerinin ortalaması da 1.88'dir. Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı "genellikle" düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine göre "arasıra" düzeyinde göstermektedirler.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklı çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %29.1' iken, öğrenci görüşlerine göre %80.6'dır. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997)'in araştırmalarında bazı öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde yöneticilerle işbirliği yapma konusunda problemlerinin olduğunu göstermiştir.

Gerektiğinde Şema, Maket, Model, Levha Gibi Öğretim Araçları Geliştirme ve Kullanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 53' de verilmiştir.

Çizelge 53

" Gerektiğinde Şema, Maket, Model, Levha Gibi Öğretim Araçları Geliştirme ve Kullanma" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No:13	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	37	26.0	86	60.6	15	10.6	4	2.8	142	100	3.09	.48	
Öğrenci	26	10.8	51	21.2	83	34.4	81	33.6	241	100	2.09	.98	
Gözlem	0	0	2	4.0	6	12.0	42	84.0	50	100	1.20	.49	
$F \approx 111.0085$						$P \approx .0000$							

Çizelge 53’de de görüldüğü gibi “gerektiğinde şema, maket, model, levha gibi öğretim araçları geliştirme ve kullanma” davranışını öğretmenlerin %26.0’sı “daima”, %60.6’sı “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %10.8’inin “daima”, %21.2’sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bu davranış öğretmenlerin hiçbirince “daima” yapılmazken, %4.0’ünce “genellikle” yapılmaktadır.

Gerektiğinde şema, maket, model, levha gibi öğretim araçları geliştirme ve kullanma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi değerlendirmelerine göre öğretmenler bu davranışı “genellikle” (3.09); öğrenci değerlendirmelerine göre (2.09) “arasıra”; gözlem sonuçlarına (1.20) göre ise “hiç” düzeyinde göstermektedirler. Ancak bu davranışa yönelik yapılan gözlemler sınırlı bir sürenin olması nedeniyle güvenilir sonuçları yansıtmayabilir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, her üç grubun değerlendirmesi de birbirinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %13.4, öğrenci değerlendirmesine göre %68, gözlem sonuçlarına göre de, %96’dır. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da bazı öğretmenlerin bu tür davranışlarda eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Oysa ki, teknik ve endüstri meslek liseleri bu tür araçları hazırlamak açısından elverişli koşullara sahiptir. Öğretme-öğrenme sürecinde şema, maket, model gibi araçların kullanılması öğrencilerin daha çok duyu organına hitap ederek öğretimde başarı grafiğini artırma açısından önem taşımaktadır.

Öğretimin Etkinliğini Artırabilecek Değişik Öğretim Araçları Tasarlama ve Yapma Davranışı ile İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 54’ de verilmiştir.

Çizelge 54

“ Öğretimin Etkinliğini Artırabilecek Değişik Öğretim Araçları Tasarlama ve Yapma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No:14	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	34	23.9	61	43.0	42	29.6	5	3.5	142	100	2.87	.81	
Öğrenci	21	8.7	35	14.5	102	42.1	84	34.7	242	100	1.97	.91	
Gözlem	0	0	3	6.0	19	38.0	28	56.0	50	100	1.50	.61	
$F = 69.4230$						$P = .0000$							

Çizelge 54’de de görüldüğü gibi “öğretimin etkinliğini artırabilecek değişik öğretim araçları tasarlama ve yapma” davranışını kendi görüşlerine göre öğretmenlerin %23.9’u “daima”, %43.0’ü “genellikle” yapıyorlarken, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerinin %8.7’si “daima”, %14.5’i de “genellikle” yapmaktadır. Gözlem sonuçları ise bu davranışın öğretmenlerin hiçbirince “daima” yapılmadığını, yalnızca %6.0’sınca “genellikle” yapıldığını göstermiştir. Ancak gözlemler sınırlı bir süre içerisinde yapıldığından bu davranışa ilişkin ele edilen gözlem sonuçlarının güvenilirliği azdır.

Öğretimin etkinliğini artırabilecek değişik öğretim araçları tasarlama ve yapma davranışına yönelik öğretmen görüşlerinin ortalaması 2.87, öğrenci görüşlerinin ortalaması 1.97, gözlem sonuçlarının ortalaması da 1.50’dir. Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “genellikle” düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine göre “arasıra”, gözlem sonuçlarına göre de “hiç” düzeyinde göstermektedirler.

Söz konusu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, her üç grubun değerlendirmesi de birbirinden farklılık göstermiştir.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, %33.1, öğrenci görüşlerine göre %76.8, gözlem sonuçlarına göre ise %94’dür. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Ders Kitabının Yeterli Olmadığı Konularla İlgili Ders Notu Hazırlama Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 55’de verilmiştir.

Çizelge 55

“ Ders Kitabının Yeterli Olmadığı Konularla İlgili Ders Notu Hazırlama ” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No:15	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	72	50.7	57	40.2	9	6.3	4	2.8	142	100	3.39	.73
Öğrenci	52	21.1	91	37.0	80	32.5	23	9.4	246	100	2.70	.90
$t = 8.15$												

“Ders kitabının yeterli olmadığı konularla ilgili ders notu hazırlama” davranışını öğretmenlerin %50.7’si “daima”, %40.’si “genellikle” yaptığını söylermişlerdir. Öğrenciler ise bu davranışı öğretmenlerinin %21.1’sinin “daima”, %37.0’sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Bu konuda gözlem yapılamamıştır.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde yapıldığına ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler “daima” (3.39) düzeyinde gösteryorken, öğrenci görüşlerine göre (2.70) “genellikle” düzeyinde göstermektedirler.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenler bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının %9.1 olduğunu belirtmişlerken, öğrenci değerlendirmesine göre %41.9’dur. Gözütok (1990) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bazı öğretmenlerin bu konuda eğitim ihtiyacında olduğu görülmüştür.

Derslerde Tepegöz Kullanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 56'da verilmiştir.

Çizelge 56

“Derslerde Tepegöz Kullanma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No:16	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	13	10.3	26	20.6	32	25.4	55	43.7	126	100	1.99	1.03	
Öğrenci	18	7.3	55	22.5	78	31.8	94	38.4	245	100	1.98	.95	
Gözlem	0	0	0	0	3	6.0	47	94.0	50	100	1.06	.24	
$F = 22.8080$						$P = .0000$							

Çizelge 56'da da görüldüğü gibi “derslerde tepegöz kullanma” davranışını öğretmenlerin %10.3'ü “daima”, %20.6'sı da “genellikle” sıklığında gösterdiğini söylemişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin %7.3'ünün “daima”, %22.5'inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin hiçbirince “daima” ve “genellikle” yapılmadığını göstermektedir. Ancak öğretmen ve öğrenci görüşlerinin her ikisinin de öğretmenlerin bu davranışı yaptığını göstermesi bu konuda gözlem süresinin yeterli olmadığını öğretmenlerinin arasına da olsa bu davranışı yaptığını göstermektedir.

Derslerde tepegöz kullanma davranışına yönelik öğretmen görüşlerinin ortalaması 1.99, öğrenci görüşlerinin ortalaması 1.98, gözlem sonuçlarının ortalaması da 1.06'dır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri bu davranışın öğretmenlerce “arasıra” düzeyinde gösterildiğini ortaya koyarken, gözlem sonuçları “hiç” düzeyine denk gelmektedir.

Bu davranışa ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde fark çıkmamış, ancak gözlem sonuçları her iki gruptan farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %69.1, öğrenci değerlendirmesine göre %70.2'dir. Gözlem sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin tamamının hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Ancak bu davranışta esas alınması gereken öğretmen ve öğrenci görüşleridir.

Gözütok (1990), Köseoğlu (1994) ve Yıldırım (1997)'nin araştırmaları da bazı öğretmenlerin bu konuda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Oysa ki, ders işlenirken çok ortamlı öğretim imkanları oluşturulur, öğrencilerin duyu organlarına ne kadar çok hitap edilirse, öğrencilerin güdülenme düzeyleri o kadar çok artabilecek, öğrenme kalıcı izli olabilecektir.

Öğretmenlerin bu tür davranışlardaki eksikliklerinin giderilmesi, öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanma bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının geliştirilmesini sağlayacak, öğretim hizmetlerinin niteliğini önemli ölçüde artırabilecektir.

Gerektiğinde Televizyonla Eğitim Programlarından Yararlanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 57' de verilmiştir.

Çizelge 57

“Gerektiğinde Televizyonla Eğitim Programlarından Yararlanma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No:17	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	0	0	10	17.2	3	5.2	45	77.6	58	100	1.39	.77
Öğrenci	3	1.2	16	6.5	48	19.5	179	72.8	246	100	1.36	.66
Gözlem	0	0	0	0	0	0	50	100	50	100	1.00	.00
$F = 8.7969$						$P = .0000$						

“Gerektiğinde televizyonla eğitim programlarından yararlanma” davranışını yalnızca bu tür fırsatları elde etme imkanı olan öğretmenlerin cevaplandırması istendiğinde araştırma kapsamında görüşleri alınan 58 öğretmen bu maddeye ilişkin görüş bildirmiştir. Çizelge 58’de de görüldüğü gibi bu öğretmenler içerisinde %17.2’si bu davranışı “genellikle” yaptığını söylemişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin %1.2’sinin “daima”, %6.5’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin hiçbirince yapılmadığını göstermektedir. Bu konudaki gözlem sonuçlarının sürenin sınırlı olmasından dolayı yeterli olmadığı söylenebilir.

Televizyonla eğitim programlarından yararlanma davranışına yönelik öğretmen (1.39), öğrenci görüşleri (1.36) ve gözlem sonuçlarının (1.00) “hiç” düzeyine işaret ettiği görülmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, gözlem sonuçları, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %82.8, öğrenci değerlendirmesine göre %92.3, gözlem sonuçlarına göre ise %100’ dür. Ancak bu maddeye ilişkin görüş bildiren öğretmen sayısından da anlaşılacağı gibi okullarda ya bu tür imkanlar çok az bulunmakta, ya da endüstriyel alanlara yönelik televizyonla öğretim programları çok sınırlı kalmaktadır.

Gerektiğinde Konu ile İlgili Filmlerden Yararlanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 58’de verilmiştir.

Çizelge 58

“Gerektiğinde Konu ile İlgili Filmlerden Yararlanma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arastra		Hiç						
No:18	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	2	2.7	7	9.5	12	16.2	53	71.6	74	100	1.43	.78	
Öğrenci	8	3.2	18	7.4	47	19.3	171	70.1	244	100	1.43	.77	
Gözlem	0	0	0	0	0	0	50	100	50	100	1.00	.00	
$F = 8.0055$						$P = .0000$							

“Gerektiğinde konu ile ilgili filmlerden yararlanma” davranışını bu tür imkanları olan öğretmenlerin cevaplandırması istenildiğinden örnekleme giren öğretmenlerin yalnızca 74 tanesi görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden %2.7’si “daima”,

%9.5'i "genellikle" bu davranışı yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %3.2'sinin "daima", %7.4'ünün de "genellikle" yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları ise bu davranışın öğretmenlerin hiçbirince yapılmadığını göstermektedir. Ancak bu maddeye ilişkin gözlem sonuçlarının yeterli olmadığı da söylenebilir.

Çizelge 58'de de görüldüğü gibi konu ile ilgili filmlerden yararlanma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde yapıldığına ilişkin ortalamalar incelendiğinde; bütün grupların değerlendirmeleri "hiç" düzeyinde yer almaktadır.

Söz konusu davranışa yönelik değerlendirmeler arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, gözlem sonuçları, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenler bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını %87.8 olarak görmekteyiz. Öğrenci görüşleri öğretmenlerinin %89.4'ünün, gözlem sonuçları ise tamamının hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu göstermiştir. Ancak, bu maddeye ilişkin görüş bildiren öğretmen sayısından da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin bu konuda sınırlı imkanlarının olduğuda gözden kaçırılmamalıdır.

2. Ölçme-Değerlendirme Kapsamında Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Davranışları İle İlgili Öğretmen-Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlik formasyonu içerisinde yer alan ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili 16 madde halinde belirlenen davranışlara yönelik bulgular bu bölümde tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin her bir davranışı gösterme sıklığı, bu davranışları gösterme düzeyleri, öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular inceleme kolaylığı sağlaması amacıyla tek bir çizelge halinde verilmiş ve bu çizelgeler yardımıyla yorumlanmıştır.

Her Konu Başlangıcında Ön-test Uygulama Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 59'da verilmiştir.

Çizelge 59

“Her Konu Başlangıcında Ön-test Uygulama” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No:1	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	9	6.4	23	16.3	59	41.8	50	35.5	141	100	1.94	.88
Öğrenci	19	7.8	40	16.3	64	26.1	122	49.8	245	100	1.82	.97

$t=1.20$

Çizelge 59'da da görüldüğü gibi “her konu başlangıcında ön-test uygulama” davranışını öğretmenlerin %6.4' ü “daima”, %16.3'ü “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %7.8'inin “daima”, %16.3'ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 1.94, öğrenci görüşlerinin ortalaması ise 1.82'dir. Buna göre her iki görüş de “arasıra” düzeyine denk gelmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamış, öğretmen ve öğrenci görüşleri birbirini desteklemiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %77.3, öğrenci değerlendirmesine göre %75.9'dur. Her konu başlangıcında ön test uygulamak öğrencilerin konu ile ilgili giriş davranışlarını ölçmek ve öğretimi öğrenci düzeyine göre yönlendirmek açısından önemli bir davranış olarak görülebilir.

Her Konu Bitiminde Son-Test Uygulama, Eksiklikleri Tamamlama Davranışı ile İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 60'da verilmiştir.

Çizelge 60

“Her Konu Bitiminde Son-Test Uygulama, Eksiklikleri Tamamlama” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:2	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	9	6.3	45	31.7	66	46.5	22	15.5	142	100	2.29	.80
Öğrenci	18	7.4	44	18.1	109	44.9	72	29.6	243	100	2.03	.88
$t=2.84$												

“Her konu bitiminde son-test uygulama, eksiklikleri tamamlama” davranışını öğretmenlerin %6.3' ü “daima”, %31.7'si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %7.4'ünün “daima”, %18.1'inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin olarak ortalamalar incelendiğinde; öğretmenlerin kendi görüşleri (2.29) ve öğrenci görüşlerine (2.03) göre “arasıra” düzeyinde gösterilmektedir

Söz konusu davranışa yönelik ortalamaların her ikisinde “arasıra” düzeyine işaret etmekle birlikte, $\alpha=0.05$ düzeyinde test edildiğinde anlamlı bir fark bulunmuş,

öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerinin, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenler bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını %62 olarak götürürken, öğrenci görüşlerine göre %74.3'dür. Her konu bitiminde son test uygulanması öğretim etkinlikleri sonunda öğrencilerde oluşması beklenen davranış değişikliklerini belirlemek, yanlış ve eksik öğrenmeleri ortadan kaldırmak açısından önemli görülebilir.

Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Öğrencilerin de Katılımını Sağlama Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 61'de verilmiştir.

Çizelge 61

“Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Öğrencilerin de Katılımını Sağlama” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış No:3	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	18	12.7	66	46.5	39	27.6	19	13.4	142	100	2.59	.88	
Öğrenci	15	6.2	49	20.4	121	50.2	56	23.2	241	100	2.09	.82	
Gözlem	5	10.0	12	24.0	15	30.0	18	36.0	50	100	2.08	1.00	
$F = 15.4630$						$P = .0000$							

Çizelge 61'de de görüldüğü gibi bu davranış öğretmenlerin %12.7'si “daima”, %46.5'i “genellikle” yaptığını, öğrenciler öğretmenlerinin %6.2'sinin “daima”, %20.4'ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin %10.0'unca “daima”, %24.0'ünce de “genellikle” yapıldığı görülmektedir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 2.59, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.09, gözlem sonuçlarının ortalaması ise 2.08'dir. Öğretmen görüşlerinin ortalaması “genellikle” düzeyine denk gelirken, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarının ortalaması “arasıra” düzeyini göstermektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarından farklı çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %41, öğrenci görüşlerine göre %73.4, gözlem sonuçlarına göre de %66'dır. "Arasıra" ve "hiç" kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Gözütok (1990) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bazı öğretmenlerin bu konuda eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür.

Ölçme ve Değerlendirmeyi Öğretimi Geliştirici Bir Araç Olarak Kullanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 62'de verilmiştir.

Çizelge 62

"Ölçme ve Değerlendirmeyi Öğretimi Geliştirici Bir Araç Olarak Kullanma" Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS	
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç						
No:4	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmen	29	20.4	82	57.8	26	18.3	5	3.5	142	100	2.95	.72	
Öğrenci	31	12.4	59	23.6	104	41.6	56	22.4	250	100	2.26	.94	
Gözlem	6	12.0	17	34.0	22	44.0	5	10.0	50	100	2.48	.83	
$F=28.6570$						$P=.0000$							

Çizelge 62'de de görüldüğü gibi "ölçme ve değerlendirme öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanma" davranışını kendi görüşlerine göre öğretmenlerin %20.4'ü "daima", %57.8'i "genellikle", öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerinin %12.4'ü "daima", %23.6'sı da "genellikle" yapmaktadır. Gözlem sonuçlarına göre ise bulgular bu davranışın öğretmenlerin %12.0'since "daima", %34.0'ünce de "genellikle" yapıldığını göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirmeyi öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanma davranışının öğretmenlerce gösterilme düzeyi ortalamalar açısından ele alındığında, kendi görüşlerine göre (2.95) “genellikle” düzeyinde iken, öğrenci görüşleri (2.26) ve gözlem sonuçlarına göre (2.48) “arasıra” düzeyindedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %21.8, öğrenci görüşlerine göre %64, gözlem sonuçlarına göre ise %54'dür. Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırmada da bazı öğretmenlerin bu tür davranışlarda hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği sağlamaktır. Öğretme-öğrenme süreci sonunda öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerinin gerçekleştirilip, gerçekleştirilemediğinin belirlenebilmesi ise ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile sağlanabilir. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sonucunda ortaya çıkan sonuçlar öğretmenlere öğretim etkinliklerinin başarılı ve başarısız yanları hakkında fikir verebilecektir. Öğretmenler bu sonuçları öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanmalıdırlar. Öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi öğretim hizmetlerinin niteliğini artırmada önemli bir rol oynayabilecektir.

Bilişsel Alanla İlgili Davranışları (Amaçları) Ölçebilecek Yazılı Soruları Veya Test Maddeleri Hazırlama Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 63'de verilmiştir.

Çizelge 63 'de de görüldüğü gibi “bilişsel alanla ilgili davranışları ölçebilecek yazılı soruları veya test maddeleri hazırlama” davranışını öğretmenlerin %28.9'u “daima”, %46.5'i “genellikle” yaptığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin %17.1'inin “daima”, %40.0'mın da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Bu konuda gözlem yapılamamıştır.

Çizelge 63

“Bilişsel Alanla İlgili Davranışları Ölçebilecek Yazılı Soruları Veya Test Maddeleri Hazırlama ” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No:5	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	41	28.9	66	46.5	28	19.7	7	4.9	142	100	2.99	.82
Öğrenci	42	17.1	98	40.0	58	23.7	47	19.2	245	100	2.55	.98
$t=4.70$												

Bu davranışın öğretmenlerce gösterilme düzeyine ilişkin kendi görüşlerinin ortalaması 2.99, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.55'dir. Buna göre, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamalarının her ikisi de “genellikle” düzeyine denk gelmektedir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %24.6, öğrencilerin değerlendirmesine göre %42.9'dur. Gözütok (1990) ve Yıldırım (1997)'in araştırmalarında da bazı öğretmenlerin bu konuda hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır. Mahiroğlu (1996) tarafından yapılan araştırmada ise, bazı öğretmen görüşlerine göre TEF'lerinin öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz olduğu görülmüştür.

Beceriye Yönelik Davranışları Ölçebilecek İş ve Performans Testleri Hazırlama Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 64'de verilmiştir.

Çizelge 64'de de görüldüğü gibi “beceriye yönelik davranışları ölçebilecek iş ve performans testleri hazırlama” davranışını öğretmenlerin %11.5'i “daima”, %37.4'ü “genellikle” yaptığını söylemişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin %7.4'ünün “daima”, %12.3'ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Ancak, öğrencilerin, öğretmenlerinin bu davranışlarını gözlemesi veya bu konuda bilgi sahibi olmaları her

zaman mümkün olmayabileceğinden sözkonusu davranışa ilişkin öğrenci görüşleri güvenilir olmayabilir.

Çizelge 64

“Beceriye Yönelik Davranışları Ölçebilecek İş ve Performans Testleri Hazırlama” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:6	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	16	11.5	52	37.4	42	30.2	29	20.9	139	100	2.40	.94
Öğrenci	18	7.4	30	12.3	78	32.1	117	48.2	243	100	1.79	.92
$t=6.10$												

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin olarak aritmetik ortalamalar incelendiğinde; öğretmenlerin kendi görüşlerinin (2.40) ve öğrenci görüşlerinin (1.79) ortalamalarının her ikisinin de “arasıra” düzeyini gösterdiği görülmektedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin beceriye yönelik davranışları ölçebilecek iş ve performans testleri hazırlama davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %51.1, öğrenci değerlendirmesine göre ise %80.3’dür. Yıldırım (1997) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin bazılarının iş ve performans testleri hazırlama konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. Mahiroğlu (1996)’nun araştırmasında ise, bazı öğretmen görüşlerine göre TEF’lerinin öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

Duyuşsal Alanla İlgili Davranışları Ölçebilecek İş Alışkanlığı ve Tutum Ölçekleri Kullanma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular Çizelge 65’de verilmiştir.

Çizelge 65

“Duyuşsal Alanla İlgili Davranışları Ölçebilecek İş Alışkanlığı ve Tutum Ölçekleri Kullanma ” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No:7	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	21	14.8	52	36.6	50	35.2	19	13.4	142	100	2.53	.90
Öğrenci	15	6.1	47	19.2	101	41.2	82	33.5	245	100	1.98	.88
$t=5.81$												

“Duyuşsal alanla ilgili davranışları ölçebilecek iş alışkanlığı ve tutum ölçekleri kullanma” davranışını öğretmenlerin %14.8’i “daima”, %36.6’sı “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %6.1’inin “daima”, %19.2’sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Duyuşsal alanla ilgili davranışları ölçebilecek iş alışkanlığı ve tutum ölçekleri kullanma davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “genellikle” (2.53) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine (1.98) göre “arasıra” düzeyinde göstermektedirler. Ancak, öğretmen görüşleri öğrenci görüşlerine de oldukça yakındır.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %48.6, öğrenci görüşlerine göre ise %74.7’dir. Yıldırım (1997) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin bazılarının iş alışkanlığı ve tutum ölçekleri kullanma konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. Mahiroğlu (1996)’nun araştırmasında da, bazı öğretmenlerin TEF’lerini öğretmenleri bu tür görevlere hazırlamada yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır.

Kullandığı Ölçme Aracının Geçerlilik ve Güvenirliğini Belirleme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Çizelge 66'da verilmiştir.

Çizelge 66

“Kullandığı Ölçme Aracının Geçerlilik ve Güvenirliğini Belirleme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arastra		Hiç					
No:8	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	26	18.8	68	49.3	33	23.9	11	8.0	138	100	2.79	.84

Çizelge 66'da da görüldüğü gibi “kullandığı ölçme aracının geçerlilik ve güvenirliğini belirleme” davranışını öğretmenlerin %18.8'i “daima”, %49.3'ü “genellikle” yaptığını söylemişlerdir. Bu davranışla ilgili öğrenci görüşü alınmamış, gözlem yapılamamıştır.

Aritmetik ortalama açısından ele alındığında öğretmenlerin bu davranışı gösterme düzeylerinin (2.79) “genellikle” seçeneğinde yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %31.9'dur. Eğitimde niteliğin artırılması ölçme ve değerlendirme işlemlerinin etkili gerçekleştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin etkililiği ise kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Çizelge 66'da da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğini belirleme davranışına ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi öğretimin niteliğini artırmada önemli bir faktör olarak görülebilir.

Hazırlanan Ölçme Aracının Niteliğine Uygun Sınav Süresi Belirleme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 67'de verilmiştir.

Çizelge 67

**“Hazırlanan Ölçme Aracının Niteliğine Uygun Sınav Süresi Belirleme”
Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve
t-Testi Sonuçları**

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:9	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	58	40.8	67	47.2	12	8.5	5	3.5	142	100	3.25	.75
Öğrenci	66	26.4	60	24.0	87	34.8	37	14.8	250	100	2.62	1.03
$t=6.96$												

“Hazırlanan ölçme aracının niteliğine uygun sınav süresi belirleme” davranışını öğretmenlerin %40.8’i “daima”, %47.2’si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %26.4’ünün “daima”, %24.0’ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Bu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin kendi görüşlerinin ortalaması 3.25, öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.62’dir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamalarının “genellikle” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Ancak öğretmen görüşlerinin ortalaması “genellikle” düzeyinin üst sınırındadır ve “daima” düzeyine de oldukça yakındır.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %12 iken, öğrenci görüşlerine göre %49.6’dır. Gözütok (1990) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bazı öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır.

Öğrenci davranışlarının ölçülmesinde sağlıklı veriler elde edebilmek için yalnızca hazırlanan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması yeterli olmamaktadır. Ölçme aracının özelliğine uygun sürenin belirlenmesi de oldukça önemli görülmektedir.

Sınav süresi ne öğrenciyi paniğe düşürecek kadar kısa, ne de sıkacak kadar uzun olmamalıdır. Öğretim faaliyetlerinin rasyonel olarak değerlendirilebilmesi için hizmetiçi eğitime ihtiyacı olan öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi önem kazanmaktadır.

Öğrencilere Sınav İçeriği ve Türü Konusunda Açıklayıcı Bilgiler Verme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 68’de verilmiştir.

Çizelge 68

“Öğrencilere Sınav İçeriği ve Türü Konusunda Açıklayıcı Bilgiler Verme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No:10	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	66	46.5	65	45.8	11	7.7	0	0	142	100	3.38	.62
Öğrenci	97	38.8	74	29.6	67	26.8	12	4.8	250	100	3.02	.92
$t=4.62$												

Çizelge 68’de de görüldüğü gibi “öğrencilere sınav içeriği ve türü konusunda açıklayıcı bilgiler verme” davranışını öğretmenlerin %46.5’i “daima”, %45.8’i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %38.8’inin “daima”, %29.6’sının da “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.38, öğrenci görüşlerinin ortalaması da 3.02’dir. Ortalamalar açısından ele alındığında kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine göre “genellikle” düzeyinde göstermektedirler.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %7.7, öğrenci değerlendirmesine göre de %31.6'dır. Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bazı öğretmenlerin bu tür davranışlarda yetersizliklerinin olduğu görülmüştür.

Yerinde ve Zamanında Sınav Yapma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 69' da verilmiştir.

Çizelge 69

“Yerinde ve Zamanında Sınav Yapma” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No:11	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	82	57.8	56	39.4	4	2.8	0	0	142	100	3.55	.55
Öğrenci	99	39.6	80	32.0	53	21.2	18	7.2	250	100	3.04	.94
$t=6.72$												

Çizelge 69'da da görüldüğü gibi “yerinde ve zamanında sınav yapma” davranışını kendi görüşlerine göre öğretmenlerin %57.8'i “daima”, %39.4'ü de “genellikle” sıklığında göstermektedir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin %39.6'sının “daima”, %32.0'sinin de “genellikle” sıklığında gösterdiğini belirtmişlerdir.

Söz konusu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiği ortalamalar açısından ele alındığında; kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.55) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine (3.04) göre “genellikle” düzeyinde göstermektedirler.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %2.8, öğrenci görüşlerine göre %28.4'dür. “Arasıra” ve “hiç”

kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Öğrenci Başarısını Ölçmede Yaratıcı ve Eleştirel Düşünceye Önem Verme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 70’de verilmiştir.

Çizelge 70

“Öğrenci Başarısını Ölçmede Yaratıcı ve Eleştirel Düşünceye Önem Verme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No:12	4 Daima		3 Genellikle		2 Arastra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	64	45.4	69	48.9	5	3.6	3	2.1	141	100	3.37	.66
Öğrenci	39	15.9	77	31.4	80	32.7	49	20.0	245	100	2.43	.98
$t=11.24$												

Çizelge 70’de de görüldüğü gibi “öğrenci başarısını ölçmede yaratıcı ve eleştirel düşünceye önem verme” davranışını öğretmenlerin %45.4’ü “daima”, %48.9’u “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %15.9’unun “daima”, %31.4’ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.37, öğrenci görüşlerinin ortalaması da 2.43’dür. Ortalamalar açısından ele alındığında kendi görüşlerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci görüşlerine göre “arasıra” düzeyinde göstermektedirler.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi görüşlerine göre %5.7, öğrenci görüşlerine göre %52.7’dir.

Türk eğitim sisteminin genellikle eleştirilen “ezbere dayalı eğitim” anlayışının değiştirilebilmesi, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi yanında, öğretmenlerin bu konuda gösterecekleri çabalarla gerçekleştirilebilecektir. Öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünce kavramının geliştirilebilmesi, öncelikle bu anlayışa inanan öğretmenler yoluyla sağlanabilecektir. Bu nedenle sınavlarda ezbere değil, yaratıcı ve eleştirel düşünceye dayanan sorulara önem verilmesi hem öğrencilerde bu tür becerilerin geliştirilmesine katkı getirecek, hemde öğretme-öğrenme faaliyetlerini daha zevkli kılacaktır.

Sınavları Objektif Olarak Değerlendirme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 71’ de verilmiştir.

Çizelge 71

“ Sınavları Objektif Olarak Değerlendirme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:13	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	104	73.8	37	26.2	0	0	0	0	141	100	3.73	.44
Öğrenci	53	21.2	71	28.4	93	37.2	33	13.2	250	100	2.58	.96
$t=16.22$												

Çizelge 71’de de görüldüğü gibi “sınavları objektif olarak değerlendirme” davranışını öğretmenlerin %73.8’i “daima”, %26.2’si “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %21.2’sinin “daima”, %28.4’ünün de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir. Ancak bu davranışa ilişkin öğrenci görüşleri her zaman güvenilir olmayabilir.

Sınavları objektif olarak değerlendirme davranışının öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi değerlendirmelerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.73) düzeyinde gösteriyorlarken, öğrenci değerlendirmelerine göre “genellikle” (2.58) düzeyinde göstermektedirler.

Bu davranışa ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını “yok” olarak görürlerken, öğrenciler öğretmenlerinin %50.4’ünün eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Gözütok (1990) ve Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırmalarda bazı öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermiştir.

Çizelge 71’de de görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı öğretmenlerinin sınavları değerlendirme konusunda objektif olmadıkları inancındadırlar. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerine ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilecektir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınav sonuçları hakkında öğrencilere açıklayıcı bilgiler vermesi, öğrencinin neden başarılı ya da başarısız olduğu konusuna açıklık getirmesi gerekmektedir.

Sınav Sonuçlarını Kısa Sürede Öğrencilere Bildirme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışa ilişkin bulgular Çizelge 72’de verilmiştir.

Çizelge 72

“Sınav Sonuçlarını Kısa Sürede Öğrencilere Bildirme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış No:14	4 Daima		3 Genellikle		2 Arasıra		1 Hiç		Toplam		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	89	62.7	53	37.3	0	0	0	0	142	100	3.63	.48
Öğrenci	56	22.4	91	36.4	63	25.2	40	16.0	250	100	2.65	.99
$t=12.96$												

“Sınav sonuçlarını kısa sürede öğrencilere bildirme” davranışını kendi görüşlerine göre öğretmenlerin %62.7’si “daima”, %37.3’ü “genellikle” yapıyorlarken, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerinin %22.4’ü “daima”, %36.4’ü de “genellikle” yapmaktadırlar. Ancak, bu davranışa ilişkin öğretmen ve öğrencilerin kısa süre anlayışları

birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir. Burada söz konusu olan “kısa süre” kavramı eğitim öğretim sınav yönetmelikleriyle belirlenen süre içerisinde mümkün olan en kısa süre olarak dikkate alınmıştır.

Bu davranışa ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.63, öğretmen görüşlerinin ortalaması 2.65’dir. Ortalamalar açısından ele alındığında bu davranışın öğretmenlerce gösterilme düzeyi kendi görüşlerine göre “daima” iken, öğrenci görüşlerine göre “genellikle” ‘dir.

Söz konusu davranışa yönelik ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, kendi görüşlerine göre yokken, öğrenci görüşlerine göre %41.2’dir. “Arasıra” ve “hiç” kategorilerinde yer alan söz konusu bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Değerlendirme Sonuçlarına Göre Öğrencilerde Görülen Eksiklikleri Tamamlama, Yanlışları Düzeltme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 73’de verilmiştir.

Çizelge 73

“ Değerlendirme Sonuçlarına Göre Öğrencilerde Görülen Eksiklikleri Tamamlama, Yanlışları Düzeltme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Tesi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:15	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	79	55.7	56	39.4	6	4.2	1	0.7	142	100	3.50	.61
Öğrenci	34	13.6	82	32.8	90	36.0	44	17.6	250	100	2.42	.92
$t=13.71$												

Çizelge 73’de de görüldüğü gibi “değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerde görülen eksiklikleri tamamlama, yanlışları düzeltme” davranışını öğretmenlerin %55.7’si

“daima”, %39.4’ü “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %13.6’sının “daima”, %32.8’inin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Söz konusu davranışın öğretmenlerce hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin ortalamalar incelendiğinde; kendi değerlendirmelerine göre öğretmenler bu davranışı “daima” (3.50) düzeyinde gösteriyorlarken; öğrenci (2.42) değerlendirmelerine göre “arasıra” düzeyindedir.

Bu davranışa ilişkin ortalamalar arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerinden farklılık göstermiştir.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu konudaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları %4.9 iken, öğrenci görüşlerine göre %53.6’dır. Köseoğlu (1994) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bazı öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç gösterdikleri saptanmıştır.

Sınav Sonuçlarından Velileri Haberdar Etme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Bu davranışla ilgili, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Çizelge 74’de verilmiştir.

Çizelge 74

“Sınav Sonuçlarından Velileri Haberdar Etme” Davranışına İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Davranış	4		3		2		1		Toplam		\bar{X}	SS
	Daima		Genellikle		Arasıra		Hiç					
No:16	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen	23	16.2	31	21.8	67	47.2	21	14.8	142	100	2.39	.93
Öğrenci	68	27.2	48	19.2	46	18.4	88	35.2	250	100	2.38	1.22
$t=0.09$												

Çizelge 74’de de görüldüğü gibi “sınav sonuçlarından velileri haberdar etme” davranışını öğretmenlerin %16.2’si “daima”, %21.8’i “genellikle” yaptığını söylerlerken; öğrenciler öğretmenlerinin %27.2’sinin “daima”, %19.2’sinin de “genellikle” yaptığını belirtmişlerdir.

Bu davranışın öğretmenlerce gösterilme düzeyi ortalamalara göre incelendiğinde, öğretmenlerin kendi görüşleri (2.39) ve öğrenci görüşlerinin (2.38) her ikisinde “arasıra” düzeyine denk gelmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin bu davranışa ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ise, kendi değerlendirmelerine göre %62, öğrenci değerlendirmesine göre %53.6'dır. Gözütok (1990) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bazı öğretmenlerin bu davranışı göstermediği bulgusunu desteklemiştir.

Öğrenci velilerinin çocuklarının başarısı hakkında bilgilendirilmesi, okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine katkıda bulunacak, başarısızlıklar konusunda ortak tedbirlerin alınmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, söz konusu davranış öğretmenler tarafından ihmal edilmemesi gereken önemli bir davranış olarak görülebilir.

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın özeti yapılarak, araştırma problemine ilişkin bulguların sonuçları verilmiş, belirlenen sorunların çözümlenmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Özet

Bu araştırmada Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Ankara ili merkez ilçelerindeki teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan atelye ve meslek dersleri öğretmenlerinin kendi görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre öğretmenlik formasyonu açısından hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma giriş, yöntem, bulgular ve yorumlar, özet, sonuç ve öneriler olmak üzere dört bölüm altında toplanmaktadır.

Genel tarama modeli türünde yürütülen araştırmada, ilk aşamada atelye ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu kapsamında öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme boyutları açısından sahip olmaları gereken davranışlara ilişkin olgusal veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla üç tür veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunlar; öğretmen anketi, öğrenci anketi ve gözlem formu'dur.

Geliştirilen veri toplama araçları ilgili tez danışmanı ve uzmanların görüş ve önerilerine sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenci anketlerine Sincan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi öğretmen ve öğrencileri üzerinde yapılan deneme uygulamasından sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak son şekli verilmiştir. Buna göre öğretmen anketi öğretim ilke ve yöntemleri boyutunda 35, eğitim teknolojisi boyutunda 18, ölçme ve değerlendirme boyutunda 16 olmak üzere toplam 69 davranış; öğrenci anketi öğretim ilke ve yöntemleri boyutunda 35, eğitim teknolojisi boyutunda 16, ölçme ve değerlendirme boyutunda 15 olmak üzere toplam 66 davranış içermiştir. Gözlem formu ise, öğretmen anketinden gözlenebilir olanlarının uzman görüşleri ile seçilmesinden sonra

geliştirilmiştir. Bu formda öğretim ilke ve yöntemleri boyutunda 33, eğitim teknolojisi boyutunda 10, ölçme ve değerlendirme boyutunda 2 olmak üzere toplam 45 davranış yer almıştır.

Geliştirilen anketler Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan ve araştırma evrenine alınan 14 okul içerisinde örneklem giren 5 okulda 142 öğretmen ve 250 öğrenciyi uygulanmış, anket uygulanan öğretmenler içerisinde 50 öğretmen de gözlem tekniğinde yetişmiş iki eğitim bilimci tarafından 247 saat süreyle gözlenmiştir.

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler amaçlara uygun olarak frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), t-testi ve varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen veriler çizelgelere yerleştirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlik formasyonu içerisinde yer alan bütün davranışlarda öğretmenlerden bazılarının hizmetiçi eğitime ihtiyaç gösterdikleri görülmüştür. Söz konusu davranışlara yönelik olarak, öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları arasında davranışların hemen hemen tamamında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenler kendilerini, öğrencilerin algıladıklarından daha olumlu algılamaktadırlar. Gözlem sonuçları, bazı davranışlarda öğretmenleri, bazı davranışlarda öğrencileri desteklemiş, bazılarında ise her iki görüşten de farklılık göstermiştir.

Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak tesbit edilen sonuçlar şunlardır;

1. Öğretmenlik formasyonu kapsamı içerisinde yer alan öğretim ilke ve yöntemleri boyutuna ilişkin sonuçlar;

Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu boyuta ilişkin belirlenen 35 davranışın 24'nü (%68.57) "daima" düzeyinde gösteriyorken, 11 davranışı (%31.43) "genellikle" düzeyinde göstermektedir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler 35 davranışın hiçbirini “daima” düzeyinde göstermezken, 21 davranışı (%60) “genellikle”, 14 davranışı da (%40) “arasıra” düzeyinde göstermektedirler.

Gözlem sonuçlarına göre öğretmenler belirlenen 33 davranış içerisinde 5 davranışı (%15) “daima, 23 davranışı (%70) “genellikle”, 4 davranışı (%12) “arasıra”, 1 davranışı da (%3) “hiç” düzeyinde göstermektedirler.

Bu boyuta ilişkin belirlenen ve yalnızca öğretmen, öğrenci görüşü alınabilen 2 davranışta da öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen, öğrenci görüşü alınan ve gözlemi yapılabilen 33 davranışın 16 tanesinde öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından; 9 tanesinde öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından, 1 tanesinde öğretmen görüşleri yalnızca öğrenci görüşlerinden farklılık göstermiş; 7 tanesinde ise her üç grup arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin bu boyuta ilişkin davranışların yalnızca bir tanesinde hizmetiçi eğitim ihtiyaçları yokken, diğer davranışlarda öğretmenlerin %0.7’si ile %32.8’i arasında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin bütün davranışlarda hizmetiçi eğitim ihtiyaçları çıkmış ve bu ihtiyaçlar öğretmenlerin %20.0’si ile %73.0’ü arasında değişmiştir.

Gözlem sonuçlarına göre de öğretmenlerin belirlenen 33 davranışın tamamında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüş ve bu ihtiyaçlar öğretmenlerin %4.0’ü ile %86.0’sı arasında değişmiştir.

2. Öğretmenlik formasyonu kapsamı içerisinde yer alan eğitim teknolojisi boyutuna ilişkin sonuçlar;

Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu boyuta ilişkin belirlenen 18 davranış içerisinde, 6 davranış (%33.33) “daima”, 8 davranış (%44.44) “genellikle”, 2 davranış (%11.11) “arasıra” ve 2 davranış da (%11.11) “hiç” düzeyinde göstermektedirler.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler belirlenen 16 davranışın hiçbirini “daima” düzeyinde göstermezken, 7 davranış (%43.75) “genellikle”, 7 davranış (%43.75) “arasıra” ve 2 davranış da (%12.50) “hiç” düzeyinde göstermektedirler.

Gözlem sonuçlarına göre ise, öğretmenler bu boyuta ilişkin belirlenen 10 davranışın 3 tanesini (%30) “genellikle”, 2 tanesini (%20) “arasıra”, 5 tanesini de (%50) “hiç” düzeyinde göstermektedirler.

Bu boyuta ilişkin belirlenen ve yalnızca öğretmen, öğrenci görüşü alınabilen 6 davranışın tamamında öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen, öğrenci görüşü alınan ve gözlemi yapılabilen 10 davranışın 3 tanesinde gözlem sonuçları öğretmen ve öğrenci görüşlerinden; 1 tanesinde öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarından; 1 tanesinde öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından, 1 tanesinde öğretmen görüşleri yalnızca öğrenci görüşlerinden farklı çıkmış, diğer 4 tanesinin de her üç grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kendi görüşlerine göre öğretmenlerin belirlenen 18 davranışın tamamında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüş ve bu ihtiyaçlar öğretmenlerin %1.4’ü ile %87.8’i arasında değişmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin belirlenen 16 davranışın tamamında hizmetiçi eğitim ihtiyaçları çıkmış ve bu ihtiyaçlar öğretmenlerin %26.8’i ile %92.3’ü arasında değişmiştir.

Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin belirlenen 10 davranışın tamamında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüş ve bu ihtiyaçlar öğretmenlerin %28’i ile %100’ü arasında değişmiştir.

3. Öğretmenlik formasyonu kapsamı içerisinde yer alan ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar;

Kendi görüşlerine göre öğretmenler bu boyuta ilişkin belirlenen 16 davranış içerisinde, 6 davranışı (%37.5) “daima”, 6 davranışı (%37.5) “genellikle”, 4 davranışı da (%25.0) “arasıra” düzeyinde göstermektedirler.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler belirlenen 15 davranışın hiçbirini “daima” düzeyinde göstermezken, 6 davranışı (%40.0) “genellikle”, 9 davranışı da (%60.0) “arasıra” düzeyinde göstermektedirler.

Gözlem sonuçlarına göre belirlenen 2 davranışın her ikisi de (%100) “arasıra” düzeyinde gösterilmektedir.

Bu boyuta ilişkin belirlenen ve yalnızca öğretmen, öğrenci görüşü alınabilen 13 davranışın 11’inde öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen, öğrenci görüşü alınan ve gözlemi yapılabilen 2 davranışın her ikisinde de öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından farklı çıkmıştır.

Kendi görüşlerine göre belirlenen 16 davranışın 2 tanesinde öğretmenlerin hiçbirinin hizmetiçi eğitim ihtiyacı yokken, diğer davranışlardaki ihtiyaçları öğretmenlerin %2.8’i ile %62’si arasında değişmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre belirlenen 15 davranışın tamamında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları çıkmış ve bu ihtiyaçlar öğretmenlerin %28.4’ü ile %80.2’si arasında değişmiştir.

Gözlem sonuçlarına göre belirlenen 2 davranışın her ikisinde de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğu görülmüş ve bu ihtiyaçlar öğretmenlerin %54’ ile %66’si arasında değişmiştir.

Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde kolaylık sağlamak amacıyla öğretmenlik formasyonu kapsamı içerisinde yer alan öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme boyutları açısından ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitim ihtiyacı gösterdiği öğretmenlerin kendi görüşleri, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre Çizelge 75, Çizelge 76 ve Çizelge 77’de verilmiştir.

Teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan atelye ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğretim görevlerini başarı ile yapabilmeleri ve toplumun ihtiyacı olan nitelikli arainsangücünü yetiştirebilmeleri için genel kültür ve alan bilgisi yanında, öğretmenlik formasyonunda da yeterli olmaları gerekmektedir. Ancak, araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi (bkz. Çizelge 75,76,77) öğretmenlerin birçoğunun öğretmenlik formasyonu kapsamında belirlenen öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme boyutlarında hizmetiçi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu durum öğretim hizmetlerinin niteliğini önemli ölçüde olumsuz yönde etkileyecek, Türkiye’nin ihtiyacı olan nitelikli arainsangücünün yetiştirilmesinde mevcut problemlerin devam etmesine neden olabilecektir.

Çizelge 75

**Öğretmenlerin Kendi Görüşleri, Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına Göre
Öğretim İlke ve Yöntemleri Açısından Hizmetiçi Eğitime İhtiyacı Olan Öğretmen
Yüzdeleri***

Dav. No.	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ			GÖZLEM		
	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)
1	7.7	0.0	7.7	31.3	2.0	33.3	22.0	0.0	22.0
2	11.3	0.0	11.3	49.0	8.2	57.2	16.0	10.0	26.0
3	10.6	0.0	10.6	26.6	7.7	37.3	18.0	10.0	28.0
4	4.2	0.0	4.2	27.5	11.0	38.5	18.0	6.0	24.0
5	19.7	1.4	21.1	51.8	20.9	72.7	30.0	38.0	68.0
6	21.3	0.0	21.3	38.9	15.3	54.2	26.0	14.0	40.0
7	0.7	0.0	0.7	15.6	4.4	20.0	8.0	0.0	8.0
8	0.7	0.0	0.7	27.5	7.4	34.9	10.0	0.0	10.0
9	5.0	0.0	5.0	43.4	15.2	58.6	12.0	0.0	12.0
10	12.0	1.4	13.4	46.4	26.6	73.0	-	-	-
11	2.9	0.0	2.9	32.8	23.1	55.9	32.0	8.0	40.0
12	14.1	0.0	14.1	44.0	16.0	60.0	18.0	12.0	30.0
13	5.6	0.0	5.6	21.2	10.4	31.6	4.0	0.0	4.0
14	0.7	0.0	0.7	18.4	8.0	26.4	10.0	6.0	16.0
15	7.1	0.0	7.1	32.7	8.9	41.6	14.0	6.0	20.0
16	7.0	1.4	8.4	37.3	10.5	47.8	24.0	16.0	40.0
17	4.2	1.4	5.6	24.8	1.6	26.4	26.0	16.0	42.0
18	7.9	0.0	7.9	37.5	7.0	44.5	28.0	8.0	36.0
19	3.6	0.0	3.6	43.4	13.7	57.1	26.0	18.0	44.0
20	8.4	0.0	8.4	37.6	12.6	50.2	18.0	6.0	24.0
21	20.4	0.0	20.4	42.4	18.8	61.2	28.0	12.0	40.0
22	12.0	0.0	12.0	49.2	11.2	60.4	32.0	4.0	36.0
23	14.1	3.5	17.6	44.4	23.2	67.6	28.0	20.0	48.0
24	6.3	1.4	7.7	42.0	10.0	52.0	30.0	6.0	36.0
25	10.6	0.0	10.6	40.4	12.8	53.2	26.0	6.0	32.0
26	7.0	0.0	7.0	42.8	16.8	59.6	28.0	12.0	40.0
27	2.8	0.0	2.8	33.6	18.4	52.0	24.0	8.0	32.0
28	4.9	2.1	7.0	27.6	8.0	35.6	12.0	0.0	12.0
29	2.9	0.0	2.9	37.3	11.6	48.9	24.0	8.0	32.0
30	0.0	0.0	0.0	33.6	4.8	38.4	8.0	2.0	10.0
31	4.9	1.4	6.3	39.6	16.4	56.0	12.0	4.0	16.0
32	9.2	0.0	9.2	41.6	12.4	54.0	-	-	-
33	26.0	2.8	28.8	37.2	28.0	65.2	26.0	20.0	46.0
34	28.9	4.2	33.1	40.0	22.8	62.8	16.0	30.0	36.0
35	19.0	4.2	23.2	43.6	18.0	61.6	22.0	64.0	86.0
	X=9.25			X=56.78			X=31.70		

* Ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğu "arasıra" ve "hiç" kategorilerinde yer alan öğretmenlerin toplam yüzdelere göre belirlenmiştir.

(-) İşareti o davranışa ilişkin gözlem yapılamadığını göstermektedir.

(x) İşareti bütün davranışlar birlikte ele alındığında bu boyuta ilişkin ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Çizelge 76

Öğretmenlerin Kendi Görüşleri, Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına Göre Eğitim Teknolojisi Açısından Hizmetiçi Eğitime İhtiyacı Olan Öğretmen Yüzdeleri*

Dav. No.	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ			GÖZLEM		
	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)
1	5.7	2.2	7.9	40.3	15.6	55.9	16.0	12.0	28.0
2	6.3	0.0	6.3	18.5	16.9	35.4	-	-	-
3	1.4	0.0	1.4	23.6	13.6	37.2	-	-	-
4	0.0	1.4	1.4	26.0	5.2	31.2	0.0	40.0	40.0
5	3.6	1.4	5.0	31.5	2.9	34.4	10.0	40.0	50.0
6	6.4	1.4	7.8	20.4	6.4	26.8	8.0	44.0	52.0
7	18.3	1.4	19.7	33.6	14.4	50.4	22.0	20.0	42.0
8	28.9	4.9	33.8	49.6	17.2	66.8	-	-	-
9	32.4	9.9	42.3	-	-	-	-	-	-
10	49.6	13.7	63.3	-	-	-	-	-	-
11	19.0	4.2	23.2	47.5	28.8	76.3	-	-	-
12	23.4	5.7	29.1	43.8	36.8	80.6	-	-	-
13	10.6	2.8	13.4	34.4	33.6	68.0	12.0	84.0	96.0
14	29.6	3.5	33.1	42.1	34.7	76.8	38.0	56.0	94.0
15	6.3	2.8	9.1	32.5	9.4	41.9	-	-	-
16	25.4	43.7	69.1	31.8	38.4	70.2	6.0	94.0	100.0
17	5.2	77.6	82.8	19.5	72.8	92.3	0.0	100.0	100.0
18	16.2	71.6	87.8	19.3	70.1	89.4	0.0	100.0	100.0
	X=29.80			X=58.35			X=70.20		

* Ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğu "arasıra" ve "hiç" kategorilerinde yer alan öğretmenlerin toplam yüzdelerine göre belirlenmiştir.

(-) İşareti o davranışa ilişkin görüş alınmadığı veya gözlem yapılamadığını göstermektedir

(x) İşareti bütün davranışlar birlikte ele alındığında bu boyuta ilişkin ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Çizelge 77

Öğretmenlerin Kendi Görüşleri, Öğrenci Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Açısından Hizmetiçi Eğitime İhtiyacı Olan Öğretmen Yüzdeleri*

Dav. No.	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ			GÖZLEM **		
	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)	Arasıra (%)	Hiç (%)	Toplam (%)
1	41.8	35.5	77.3	26.1	49.8	75.9	-	-	-
2	46.5	15.5	62.0	44.9	29.6	74.3	-	-	-
3	27.6	13.4	41.0	50.2	23.2	73.4	30.0	36.0	66.0
4	18.3	3.5	21.8	41.6	22.4	64.0	44.0	10.0	54.0
5	19.7	4.9	24.6	23.7	19.2	42.9	-	-	-
6	30.2	20.9	51.1	32.1	48.2	80.3	-	-	-
7	35.2	13.4	48.6	41.2	33.5	74.7	-	-	-
8	23.9	8.0	31.9	-	-	-	-	-	-
9	8.5	3.5	12.0	34.8	14.8	49.6	-	-	-
10	7.7	0.0	7.7	26.8	4.8	31.6	-	-	-
11	2.8	0.0	2.8	21.2	7.7	28.4	-	-	-
12	3.6	2.1	5.7	32.7	20.0	52.7	-	-	-
13	0.0	0.0	0.0	37.2	13.2	50.4	-	-	-
14	0.0	0.0	0.0	25.2	16.0	41.2	-	-	-
15	4.2	0.7	4.9	36.0	17.6	53.6	-	-	-
16	47.2	14.8	62.0	18.4	35.2	53.6	-	-	-
	X=28.34			X=56.44			-		

* Ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğu "arasıra" ve "hiç" kategorilerinde yer alan öğretmenlerin toplam yüzdelerine göre belirlenmiştir.

(-) İşareti o davranışa ilişkin görüş alınmadığı veya gözlem yapılamadığını göstermektedir

(x) İşareti bütün davranışlar birlikte ele alındığında bu boyuta ilişkin ne kadar öğretmenin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

** Ölçme ve değerlendirme boyutunda yeterli gözlem yapılamadığından bütün davranışlar açısından öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir ortalama verilememiştir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve bu konuda yapılacak araştırmalarla ilgili olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Erkek Teknik Öğretime atelye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştiren Teknik Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik formasyonu kazandıran programların ağırlığı artırılmalı, öğretim elemanlarının niteliklerini artırıcı tedbirler alınmalı ve bu okullar teknolojik açıdan günümüz koşullarına göre donatılmalıdır.

2. Öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme konularında bu araştırmanın verilerinden yararlanarak atelye ve meslek dersleri öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir.

3. Düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarında öncelik sırası; eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme, öğretim ilke ve yöntemleri şeklinde olmalıdır.

4. Düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarında hangi konulara ağırlık verileceği öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının en çok olduğu davranışlara göre belirlenmelidir.

5. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları periyodik olarak araştırılmalıdır.

6. Bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalarda öğretmenlik formasyonu davranışları daha kapsamlı olarak ele alınabilir.

7. Yeni yapılacak araştırmalarda öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem yanında farklı yöntemlerin de (yönetici, uzman, veli görüşü, kayıt ve raporları inceleme...) ele alınması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, Don. and Robert M. Bajork. *Education in Developing Area*. New York:David McRay Company, 1969. Tayyip Duman, *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul:1991, 2’deki alıntı.
- Adem, Mahmut. *Demokratik, Laik, Çağdaş: Eğitim Politikası*. Ankara: Şafak Matbaacılık, 1995.
- . *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları. No:172, 1993
- Aksu, Mualla Bilgin. “Mesleki ve Teknik Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinde Yeni Eğilimler”. *Eğitim ve Bilim*. Ankara: TED yayınları. Sayı:98, 1995.
- Aktuğ, Hüseyin. “Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu, Ülkemizdeki Uygulama”. *Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu*. 28-29 Nisan 1993. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, 1983.
- Alkan, Cevat, Hıfzı Doğan ve S. İlhan Sezgin. *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları: Kavramlar, Gelişmeler, Uygulamalar, Yönelmeler*. Ankara: Özkan Matbaacılık Ltd. Şti.,1996.
- Ataklı, Aylanur. *İlkokullarda Hizmetiçi Eğitim Seminerlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: H.Ü. Sos. Bil. Ens. Y.L. Tezi, 1986.
- Ayaz, Nevzat. *TBMM 1994 Yılı Bütçe Raporu*. Ankara:M.E.B., 1994.
- Aydın, Ayhan. *Halk Eğitim Merkez Müdür ve Müdür Yardımcılarının Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Y.L. Tezi, 1985.
- Aykaç, Necdet. *Program Geliştirme Amacıyla Keçiören Belediyesi Zabıta Personelinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Y.L. Tezi, 1993.
- Babadoğan, Cem. *Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansımaları*. Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. Doktora Tezi, 1996.
- Balcı, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: TDFO yayını, 1995.
- Barko, H. Lalik and R. Tomchin. “Student Teachers Understanding of Successfull and Unsuccessfull Teaching”. *Teaching & Teacher Education*. Vol:3, No:2, 1987.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara:1993.

- , "Eğitim İhtiyaçlarının Tespitinde İzlenecek Yol". *Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti Semineri*. 14 Haziran - 6 Temmuz 1967. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1968.
- Batman, K. Akkan. *K.K.T.C.'deki Ortaokul Öğretmenlerini Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Ens., Y.L. Tezi, 1991.
- Bircan, İsmail. "Küreselleşme, Gümrük Birliği ve Eğitimde Yeniden Yapılanma Süreci". *Yeni Türkiye:Özel Eğitim Sayısı*. Sayı: 7, Ocak-Şubat 1996.
- Büyükaşan, M. Ali. "Toplumsal Kalkınma ve Eğitim". *Eğitim Yönetimi (EYTEPE)*. Sayı:4. Ankara:1995.
- Cameron, J. Margot. *Training Teachers: A Practical Guide*. SCRE Publication, First Published, 1991.
- Celayir, Aycan. *Toprak Mahsülleri Ofisi Personelinin Eğitim Konusundaki Görüşleri, Önem Verdikleri Konular ve Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Ankara: H.Ü. Sos. Bil. Ens. Y.L. Tezi, 1988.
- Crocker, R K. *Continuing Teacher Education: Views from the Profession*. St. John's: Memorial University of Newfoundland, 1981.
- Çetindağlı, Ramazan. "2000'li Yıllara Girerken". *Yeni Türkiye: Eğitim Özel Sayısı*. Sayı:7, Ocak-Şubat 1996.
- Demirel, Melek. *Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi*. Ankara: H.Ü.S.B.E. Doktora Tezi, 1996.
- Demirel, Özcan. *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları-11, 1994.
- Deryakulu, Deniz. "Öğretim Elemanı - Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleyen Faktörler." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.
- Devlet Planlama Teşkilatı. *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Eğitim ve İnsangücü Özel İhtisas Komisyonu Taslak Raporu*. Ankara:1994
- Devlet Planlana Teşkilatı. *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Yayın No: 2174. 1990-1994.
- Devlet Planlana Teşkilatı. *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. 1968-1972, Ankara. Necdet Serin. Eğitim Ekonomisi. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 77, 1979, 171'deki alıntı.

- Dillon, Betty Peterson. *Staff Development / Organization Development*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia:1981.
- Doğan, Hıfzı. "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi" *Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu*. 28-29 Nisan 1983. Ankara : A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak.Yayımları. No:126, 1983a.
- , "Mesleki ve Teknik Eğitim" *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: M.E.B. yayımları. No:91, 1983b.
- , *Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Programları İle İlgili Bir Çalışma* (Yazarın aynı konulu doktora tezi özeti). Ankara:1969.
- Duman, Tayyip. *Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme* (Tarihi Gelişimi). İstanbul: M.E.B., 1991.
- Emiroğlu, Metin. "Türk Milli Eğitiminde Sorunlar ve Tedbirler". *Yeni Türkiye: Eğitim Özel Sayısı*. Sayı: 7, Ocak-Şubat 1996.
- Erişen, Yavuz. "Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri." *Eğitim Yönetimi*: Yıl 3, Sayı: 1, Kış 1997.
- Ertürk, Selâhattin. *On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları*. Ankara: M.E.B., 1970.
- Evans, N. Rupert. *Foundations of Vocational Education*. A Bell & Howel Company, 1976.
- Fenwick, W. English. *Curriculum Management for Schools - Colleges- Bussiness*. Illionis: Charles C. Thomas Publishing, 1987.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden. *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1986.
- Gazi Üniversitesi *Teknik Eğitim Fakültesi Öğretim Rehberi*. 1993.
- Gömleksiz, Müfit. *Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Ankara: H.Ü.S.B.E. Yüksek Lisans Tezi, 1988.
- Gözütok, F. Dilek. *Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansımaları*. Doktora Tezi. Ankara: 1988.
- , *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*. Ankara:1990.
- , *İlkokul 1.2.3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İhtiyaç Belirleme Araştırması*. Ankara: 1994

- , *Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı İlkokullarda Dönüt Düzeltmenin Öğrenmeye Etkisi*. Ankara:1995.
- Gürkan, Tanju. *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: 1993.
- Harris, Ben. *In-Service Education for Staff Development*. Allyn and Bacon Inc, 1989.
- Hedges, E. Lowell and Valija M. Axelrod. *Assessing Learning. Vocational Instructional Materials Laboratory*. The Ohio State University:1995.
- Huberman, Michael. "What Knowledge is Most Worth to Teachers A Knowledge. Ufe Perspective". *Teaching & Teacher Education*. Vol:1, No:3, 1985.
- Ingemar, F. Gerlind and Lawrence J. Saha. *Education and National Development: A Comperative Perspective*. U.K.: Pergeman Press Ltd., 1983.
- Kalaycı, Nurdan. *İlkokul II. Sınıf Hayat Bilgisi Dersini Okutan Öğretmenlerin Bu Dersteki Etkinliklere Ayırdıkları Sürenin Değerlendirilmesi*. Ankara: H.Ü.S.B.E., Doktora Tezi, 1994.
- Kalkandelen, Hayrettin. "Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti". *Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti Semineri*. 14 Haziran-6 Temmuz 1967. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1968.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 1994.
- Kaufman Roger and Jerry Herman. *Starategic Planning in Education*. A techhonomic Publishing Company, Inc. Pennsylvania: 1991.
- Kavak, Yüksel. "Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları". Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bil. Enst., 1986.
- Kaya, Yahya Kemal. *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı*. Dördüncü Basım. Ankara: 1984.
- , *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı*. Ankara: Bilim Yayınları, 1989.
- Köseoğlu, Kürşat. "İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi". Yüksek lisans tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- Kuh, G.D., Orbaugh, T., Byers, K. *Designing and Conducting Need Assesment in Education*. Bloomington: İndiana Üniversity, 1981. Ryan, R. Lloyd. *The Complete Inservice Staff Development Program: A Step by Step Manual for School Administrators*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J: 1987, 64'deki alıntı.

Küçükahmet, Leyla. "Öğretmen Yetiştirme Düzenimizin XI. Milli Eğitim Şurası Işığında Değerlendirilmesi". *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*. Ankara: 1992a.

----- . *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi, 1995.

----- . *Öğretmen Yetiştirme Programları ve Uygulamaları*. Ankara:1993.

----- . *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları*. A.Ü. Eğitim Bil. Fak. Yayınları. No:55, 1976.

----- . *Hizmetiçi Eğitim: Teori ve Uygulamalar*. Ankara:1992b.

Kyriacou, Chris. *Essential Teaching Skills*. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1991.

Mahiroğlu, Ahmet. "Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme". *Eğitim Dergisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Sayı:5, 1993.

----- . *Teknik Eğitim Fakültesi Mezunlarını İzleme Araştırması*. Ankara: METARGEM, 1996.

Mesleki Araştırma ve Geliştirme Merkezi (CORD). *Mesleki ve Teknik Eğitim Raporu. Mesleki ve Teknik Eğitim sisteminin İncelenmesi*. Ankara:1994.

M.E.B. *Çıracılık ve Mesleki-Teknik Eğitim Konsey Raporu*. 3-5 Mayıs 1990. Ankara: 1990a.

M.E.B. *Örgün ve Yaygın Mesleki Teknik Öğretim Kurumları Tanıtıcı El Kitabı*. Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi, 1990b.

M.E.B. *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimde Gelişmeler*. İstanbul:1991a.

M.E.B. *Türkiye'de 100 Yıllık Mesleki ve Teknik Öğretim*. Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı Yayınları, 1961.

M.E.B. *Onbirinci Milli Eğitim Şurası*. 8-11 Haziran 1982. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991b.

M.E.B. *Üçüncü Milli Eğitim Şurası*. 2-11 Aralık 1946. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi, 1991c.

M.E.B. *Yedinci Milli Eğitim Şurası*. 5-15 Şubat 1962.: Milli Eğitim Basımevi, 1991d.

M.E.B. *Onikinci Milli Eğitim Şurası*. 18-22 Temmuz 1988. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.

M.E.B. *Onbeşinci Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dökümanı-1: 2000'li Yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi*. Ankara:1995.

- M.E.B. *Endüstriyel Teknik Öğretim Okul ve Kurumlarının 1995-1996 Öğretim Yılı Bilgi Dökümanı*, Ankara:1995b.
- M.E.B. *Öğretmen Yetiştirmede Danışma Kurulu Toplantısı: Raporlar, Görüşmeler, Öneriler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi., 1989.
- M.E.B. *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1993.
- M.E.B. Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü. "Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Raporu". *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı*. 26-29 Mayıs 1992. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1993.
- M.E.B. *Milli Eğitim Temel Kanunu* Ankara: 1995.
- Nicholson, A. M. ve B.R. Joyce. *The Literature on Inservice Education: ISTE Report III*.1976. Ryan, R.Lloyd. *The Complete Inservice Staff Development Program: A Step by Step Manual for School Administrators*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J: 1987, 26'daki alıntı.
- Oğuzkan, A. Ferhan. "Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi". *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: M.E.B. yayınları. No:91, 1983.
- Oldroyd, David and Valerie Hall. *Managing Staff Development : A Handbook for Secondary Schools*. P.C.P. Ltd. London: 1991.
- Ornstein C. Allan and Farancis P. Hunkins. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Prentice-Hall, Inc, 1988.
- Özyürek, Leyla. *Öğretmenlere Yönelik Hizmetçi Eğitim Programlarının Etkinliği*. Ankara: A.Ü. Basımevi, 1981.
- Paykoç, Fersun. *Sınıf İçi Sözel Öğretmen Davranışlarının Erişmeye Etkisi*. Ankara: H.Ü. Doktora Tezi, 1981.
- Perçin, Ahmet. *Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1979.
- Rebore, Porand W. *Personnel Administration in Education. A Management Approach*. Second Edition. Prentice Hall, Inc. New Jersey: 1987.
- Ryan, R. Lloyd. *The Complete Inservice Staff Development Program: A Step by Step Manual for School Administrators*. Prentice -Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey: 1987.

- Saylor, Alexander ve Lewis. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Canada:1981.
- Selvi, Kısmet. *Program Geliştirme Amacıyla Eğitim İhtiyacının Saptanması*. Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. Y.L.Tezi, 1983.
- Sezgin, İlhan. *Becerili İnsan Gücünün Yetiştirilmesi Araştırması*. Ankara: M.E.B. Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları. Etüd ve Programlama Dairesi Yayınları. No: 173,1980.
- , "Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme". *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987. Ankara:1987.
- , "Mesleki ve Teknik Eğitimin Verimlilik ve Etkinliğinin Artırılması". *Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu*. 28 Haziran- 1 Temmuz 1994. Ankara:1994.
- Serin, Necdet. *Eğitim Ekonomisi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:77, 1979.
- Shaw, Roiwe. *Teacher Training in Secondary Schools*. London: Kogan Page Educational Management Series, 1992.
- Sönmez, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Adım Yayıncılık, Dördüncü Basım, Ankara: 1993.
- Stenhouse, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Great Britain: Heinemann Educational Books Ltd, 1993.
- Tanrıoğen, Abdurrahman. *M.E.B. Hizmetçi Eğitim Etkinlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1984.
- Taymaz, Haydar. *Hizmetçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. No:94, 1981.
- Tazebay, Uygur. "2000'li Yılların Eğitim Anlayışı, XXI. Yüzyıla Doğru Eğitimde Yönelimler". *Yeni Türkiye: Eğitim Özel Sayısı*. Sayı:7, Ocak-Şubat 1996.
- Turan, Kemal. *Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel*. M.E.B. Besimevi. İstanbul:1991
- TISK (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu). *Türkiye'de Mesleki Eğitim*. Ankara: Mars Matbaası. No:107,1991.
- Tye, Benham and Kenneth A.Tye. *Global Education. A Study of School Change*. Albany: State University of New York Press, 1992.

Tyler, W. Ralph. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, 1993.

Ünal, Kemal. *Ortaöğretim Kurumlarında Hizmetiçi Eğitim Programlarının Yeterliliği. Örnek Olay: Rehberlik Uzmanlarının Yetiştirilmesi*. Ankara: A.Ü. Sos. Bil Ens. Y.L.Tezi, 1980

Varış, Fatma. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Basımevi, 1991.

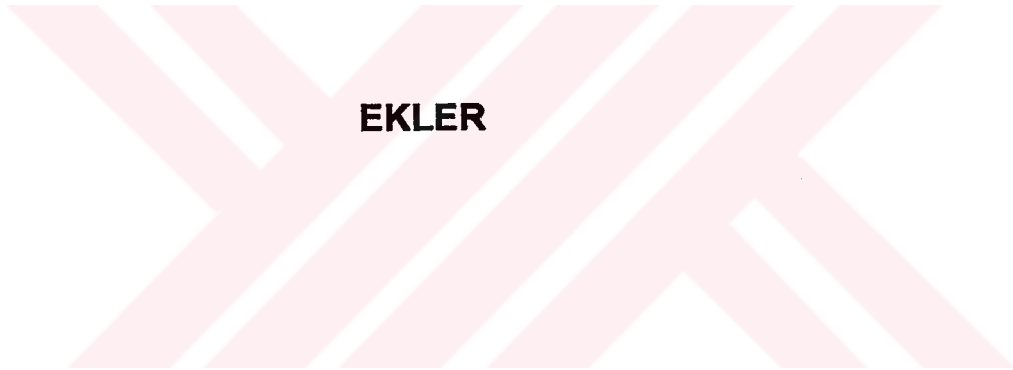
----- . "Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç Sorun" *50. Yıla Armağan*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 36, 1973.

----- . "Öğretmenlik Mesleği Üzerine". *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:60, 1983.

Yanpar, Tuğba. *Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği ve Konu Alanı İle İlgili Eğitim İhtiyaçları*. Ankara: H.Ü. Sos. Bil. Ens., 1992.

Yıldırım, Osman. *Endüstri Meslek Liselerindeki Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: 1997.

Yılman, Mustafa. "Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Pedagojik Temelleri". *Çağdaş Eğitim*. Ankara: Rehber Yayınevi, Sayı:155, 1990.



- EK-1. ÖĞRETMEN ANKETİ VE ANKETTE YER ALAN DAVRANIŞLARIN
FAKTÖR YÜKLERİ
- EK-2. ÖĞRENCİ ANKETİ VE ANKETTE YER ALAN DAVRANIŞLARIN
FAKTÖR YÜKLERİ
- EK-3. GÖZLEM FORMU

EK-1

Sayın Öğretmen,

Bilindiği üzere, bir ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynayan mesleki ve teknik eğitim kurumlarının toplumun ihtiyacı olan sayı ve nitelikte insangücünü yetiştirebilmesi büyük ölçüde nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemine ve öğretmenlerin sürekli geliştirilmesine bağlıdır. Hızla ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak öğretmenlerin yeni bilgi ve becerilerle donatılması sağlanmadıkça çağdaş gelişmelere uyum sağlanması mümkün olmayacaktır. Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için, öğretmenlerin bu gelişmeler karşısında ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hizmetiçi eğitim yolu ile giderilmesi gerekmektedir.

Bu anket, *“Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi”* konulu bir araştırmaya gerekli verileri sağlamak, elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretme-öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirme çabalarına katkı getirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Öğretmenlik formasyonu ile ilgili davranışları, öğretmenlerin hangi sıklıkta yaptığını belirleyebilmemiz için “Daima yaparım” dan “ Hiç yapmam” a doğru giden dört seçenekli bir ölçek bulunmaktadır. Her bir madde için bu seçeneklerden kendi düşüncenize en yakın olanını lütfen ilgili sütüne (X) işareti koyarak belirtiniz.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca bu alanla ilgili bilimsel çalışmalara katkı getirmek amacıyla kullanılacak, araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacaktır. Objektif ve samimi cevaplarınızı diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Yavuz Erişen
A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Program Geliştirme Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

I- ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR VE FAKTÖR YÜKLERİ

	Daima Yaparım	Genellikle Yaparım	Arasına Yaparım	Hiç Yapmam	Faktör	Yükleri
	4	3	2	1		
1. Dersin hedef ve hedef davranışlarının (amaç ve alt amaçların) neler olduğunu öğrencilere bildirme	()	()	()	()		.37169
2. Öğrencilere hedef ve hedef davranışların önemini; dersin günlük yaşamdaki yerini belirtme, örneklerle açıklama	()	()	()	()		.36766
3. Öğrencilere hedef davranışları kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme	()	()	()	()		.70556
4. Yeni öğrenilecek konunun daha önceki konular ya da derslerle ilişkisini kurma	()	()	()	()		.44979
5. Sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini alma	()	()	()	()		.46935
6. Öğrencilerin dersle ilgili giriş davranışlarını gözden geçirme	()	()	()	()		.32173
7. Bütün öğrencilerin duyabileceği bir ses tonu ile konuşma	()	()	()	()		.39161
8. Anlatım ve açıklamalarında açık ve anlaşılır bir dil kullanma	()	()	()	()		.31138
9. Dersin içeriğine uygun ve öğrenmenin kalıcılığını artıran öğretim yöntem ve teknikleri kullanma	()	()	()	()		.60947
10. Öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alma	()	()	()	()		.55127
11. Derste demokratik ve iyi bir öğrenme ortamı oluşturma	()	()	()	()		.34810
12. Derste sadece bilgi aktaran, bulan, yapan değil; daha çok bulduran, yaptıran ve çözdüren durumda olma	()	()	()	()		.48211
13. Konuları mantıklı bir sıra ile sunma (küçük basamaklar halinde konuyu işleme; bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru bir yol izleme)	()	()	()	()		.29373
14. Dersin içeriğine uygun örnekler verme, önemli ve kritik noktaları belirtip, üzerinde durma	()	()	()	()		.31949
15. İçerik ve ders saati arasında denge kurma, zamanı etkili olarak kullanma	()	()	()	()		.28464
16. Hedef davranışlara yönelik sorular sorma ve bütün sınıfı dikkate alma	()	()	()	()		.53052
17. Sorulara doğru cevap veren öğrenciyi takdir etme	()	()	()	()		.43461

	Deima Yapırım 4	Genellikle Yapırım 3	Arasına Yapırım 2	Hiç Yapmam 1	Faktör Yükleri
18. Yeri geldiğinde ipuçları verme	()	()	()	()	.28440
19. Öğrencilerin derse ilgi, dikkat ve aktif katılmalarını sağlama ve ders boyunca sürdürme	()	()	()	()	.45954
20. Öğrenmeleri pekiştirme, yanlış ve eksik öğrenmeleri düzeltme	()	()	()	()	.51887
21. İstenilen davranışların kazanılıp, kazanılmadığı veya bu davranışların ne düzeyde kazanıldığına ilişkin olarak öğrencileri sistematik olarak bilgilendirme (Öğrencilere dönüt sağlama)	()	()	()	()	.52209
22. Öğretilmek istenen davranışlar kazandırılıncaya kadar uygulama ve düzeltmelere devam etme	()	()	()	()	.66907
23. Öğrencilerin etkili çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olma	()	()	()	()	.73081
24. Öğrencilere konuyu öğrenip öğrenmediklerini gösterme fırsatı verme	()	()	()	()	.63007
25. Öğrencileri öğrendiklerini uygulamaları için teşvik etme	()	()	()	()	.54755
26. Öğrencileri düşünce ve katkılarından dolayı cesaretlendirme ve bu yönde gelişmelerini sağlamaya çalışma	()	()	()	()	.49871
27. Öğrencilerin görüşlerine saygı duyma	()	()	()	()	.52583
28. Öğrencilere isimleri ile hitap etme	()	()	()	()	.57893
29. Demokratik kurallar çerçevesinde sınıfa hakim olma	()	()	()	()	.54579
30. Derste rahat, kendine güvenir, kararlı ve dikkatini derse yöneltmiş olma	()	()	()	()	.32165
31. Ders sonunda özetleme yapma ve soruları cevaplama	()	()	()	()	.50979
32. Derslerle ilgili konularda, ders dışında da öğrencilere yardım ve rehberlik etme	()	()	()	()	.57109
33. Gelecek dersin konu ve kaynaklarını öğrencilere önceden bildirme	()	()	()	()	.60136
34. Öğrencilere derslerdeki çalışmalarında rehber olacak ödevler verme	()	()	()	()	.35814
35. Verilen ödevleri kontrol etme	()	()	()	()	.29308

II- EĞİTİM TEKNOLOJİSİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR VE FAKTÖR YÜKLERİ

	Daima Yaparım 4	Genellikle Yaparım 3	Arasına Yaparım 2	Hiç Yapmam 1	Faktör Yükleri
1. Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılardan arınmış, estetik açıdan rahatlık ve ferahlık veren bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışma	()	()	()	()	.40146
2. Ders öncesinde sınıfta veya atelye- laboratuvar ortamında kullanılacak araç gereçleri hazırlama ve kontrol etme	()	()	()	()	.23746
3. Ders materyallerinin ve öğrencilerin emniyet ve güvenliği için tedbirler alma	()	()	()	()	.29556
4. Derste öğretim araç ve gereçleri kullanmaya özen gösterme	()	()	()	()	.44437
5. Öğretim araç ve gereçlerini zamanında ve etkili kullanma	()	()	()	()	.53301
6. Öğretim araç ve gereçlerini kullanmada öğrencilere sorumluluk verme	()	()	()	()	.57835
7. Öğrencileri öğretim araçları hazırlamaya yöneltme	()	()	()	()	.46395
8. Okulun öğretim araçları edinmesine yardımcı olma	()	()	()	()	.61649
9. Kendisine ait veya çevresinde bulunan öğretim araçlarıyla ilgili karteks dosyalar oluşturma (araçlara nasıl ulaşılacağı, özellikleri...ile ilgili)	()	()	()	()	.68402
10. Çevredeki öğretim araçları merkezlerinden yararlanma	()	()	()	()	.58871
11. Öğretim araçlarını kullanmada diğer öğretmenlerle işbirliği yapma	()	()	()	()	.47453
12. Öğretim araçlarını kullanmada yöneticilerle işbirliği yapma	()	()	()	()	.64265
13. Gerektiğinde şema, maket, model, levha gibi öğretim araçları geliştirme ve kullanma	()	()	()	()	.47379
14. Öğretimin etkinliğini artıracak değişik öğretim araçları tasarlama ve yapma	()	()	()	()	.48040
15. Ders kitabının yeterli olmadığı konularla ilgili ders notu hazırlama	()	()	()	()	.48821

Lütfen 17, 18 ve 19. soruları belirtilen araçları elde etme imkanınız varsa cevaplayınız

	Daima Yapırım	Genellikle Yapırım	Arasına Yapırım	Hiç Yapmam	Faktör Yükleri
	4	3	2	1	
16. Derslerde tepegöz kullanma	()	()	()	()	.48018
17. Televizyonla eğitim programlarından yararlanma	()	()	()	()	.40307
18. Konu ile ilgili filmlerden yararlanma	()	()	()	()	.31496

III- ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR VE FAKTÖR YÜKLERİ

1. Her konu başlangıcında ön test uygulama	()	()	()	()	.37685
2. Her konu bitiminde son test uygulama, eksiklikleri tamamlama	()	()	()	()	.38086
3. Öğrenci başarısını değerlendirmede öğrencilerin de katılımını sağlama	()	()	()	()	.41717
4. Ölçme ve değerlendirmeyi öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanma	()	()	()	()	.40774
5. Bilişsel alanla ilgili davranışları ölçebilecek yazılı soruları veya test maddeleri hazırlama	()	()	()	()	.36795
6. Beceriye yönelik davranışları ölçebilecek iş ve performans testleri hazırlama	()	()	()	()	.65056
7. Duyuşsal alanla ilgili davranışları (iş güvenliği, tertip-düzen gibi) ölçebilecek iş alışkanlığı ve tutum ölçekleri kullanma	()	()	()	()	.65224
8. Kullandığı ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini belirleme	()	()	()	()	.33982
9. Hazırlanan ölçme aracının niteliğine uygun sınav süresi belirleme	()	()	()	()	.31094
10. Öğrencilere sınav içeriği ve türü konusunda açıklayıcı bilgiler verme	()	()	()	()	.37487
11. Yerinde ve zamanında sınav yapma	()	()	()	()	.51618
12. Öğrenci başarısını ölçmede yaratıcı ve eleştirel düşünceye önem verme	()	()	()	()	.58192
13. Sınavları objektif olarak değerlendirme	()	()	()	()	.42726
14. Sınav sonuçlarını kısa sürede öğrencilere bildirme	()	()	()	()	.36451

	Daima Yaparım	Genellikle Yaparım	Arasına Yaparım	Hiç Yapmam	Faktör Yükleri
15. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerde görülen eksiklikleri tamamlama, yanlışları düzeltme	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()	.54019
16. Sınav sonuçlarından velileri haberdar etme	()	()	()	()	.54419



EK-2

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, “*Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*” konulu bir araştırmaya gerekli verileri sağlamak, elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretme-öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirme çabalarına katkı getirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Öğretmenlik formasyonu ile ilgili davranışları, öğretmenlerinizin ne derecede gösterdiğini belirleyebilmemiz için “Daima Yapıyorlar” dan “Hiç Yapmıyorlar” a doğru giden dört seçenekli bir ölçek bulunmaktadır. Her bir madde için bu seçeneklerden kendi düşüncenize en yakın olanını lütfen ilgili sütüne (X) işareti koyarak belirtiniz.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca bu alanla ilgili bilimsel çalışmalara katkı getirmek amacıyla kullanılacak, araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacaktır. Objektif ve samimi cevaplarınızı diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Yavuz Erişen
A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Program Geliştirme Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

I- ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR VE FAKTÖR YÜKLERİ

	Daima Yapıyorlar	Genellikle Yapıyorlar	Arasına Yapıyorlar	Hiç Yapmıyorlar	Faktör	Yükleri
	4	3	2	1		
1. Dersin hedef ve hedef davranışlarının (amaç ve alt amaçların) neler olduğunu bildirme	()	()	()	()		.41359
2. Hedef ve hedef davranışların önemini; dersin günlük yaşamdaki yerini belirtme, örneklerle açıklama	()	()	()	()		.52004
3. Öğrencilere hedef davranışları kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme	()	()	()	()		.37982
4. Yeni öğrenilecek konunun daha önceki konular ya da derslerle ilişkisini kurma	()	()	()	()		.54248
5. Sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini alma	()	()	()	()		.36632
6. Öğrencilerin dersle ilgili giriş davranışlarını gözden geçirme	()	()	()	()		.47206
7. Bütün öğrencilerin duyabileceği bir ses tonu ile konuşma	()	()	()	()		.36906
8. Anlatım ve açıklamalarında açık ve anlaşılır bir dil kullanma	()	()	()	()		.43090
9. Dersin içeriğine uygun ve öğrenmenin kalıcılığını artıran öğretim yöntem ve teknikleri kullanma	()	()	()	()		.56418
10. Öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alma	()	()	()	()		.30690
11. Derste demokratik ve iyi bir öğrenme ortamı oluşturma	()	()	()	()		.61044
12. Derste sadece bilgi aktaran, bulan, yapan değil; daha çok öğrencilere bulduran, yaptıran ve çözdüren durumda olma	()	()	()	()		.29892
13. Konuları mantıki bir sıra ile sunma (küçük basamaklar halinde konuyu işleme; bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru bir yol izleme)	()	()	()	()		.57328
14. Dersin içeriğine uygun örnekler verme, önemli ve kritik noktaları belirtip, üzerinde durma	()	()	()	()		.52069
15. İçerik ve ders saati arasında denge kurma, zamanı etkili olarak kullanma	()	()	()	()		.31546
16. Hedef davranışlara yönelik sorular sorma ve bütün sınıfı dikkate alma	()	()	()	()		.47928
17. Sorulara doğru cevap veren öğrenciyi takdir etme	()	()	()	()		.38671

	Daima Yapıyorlar	Genellikle Yapıyorlar	Azasia Yapıyorlar	Hiç Yapmıyorlar	<i>Faktör Yükleri</i>
	4	3	2	1	
18. Yeri geldiğinde ipuçları verme	()	()	()	()	.31098
19. Öğrencilerin derse ilgi, dikkat ve aktif katılmalarını sağlama ve ders boyunca sürdürme	()	()	()	()	.44235
20. Öğrenmeleri pekiştirme, yanlış ve eksik öğrenmeleri düzeltme	()	()	()	()	.53334
21. İstenilen davranışların kazanılıp, kazanılmadığı veya bu davranışların ne düzeyde kazanıldığına ilişkin olarak öğrencileri sistematik olarak bilgilendirme (Öğrencilere dönüt sağlama)	()	()	()	()	.61142
22. Öğretilmek istenen davranışlar kazandırılıncaya kadar uygulama ve düzeltmelere devam etme	()	()	()	()	.41724
23. Öğrencilerin etkili çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olma	()	()	()	()	.29942
24. Öğrencilere konuyu öğrenip öğrenmediklerini gösterme fırsatı verme	()	()	()	()	.43851
25. Öğrencileri öğrendiklerini uygulamaları için teşvik etme	()	()	()	()	.62672
26. Öğrencileri düşünce ve katkılarında dolayı cesaretlendirme ve bu yönde gelişmelerini sağlamaya çalışma	()	()	()	()	.56940
27. Öğrencilerin görüşlerine saygı duyma	()	()	()	()	.31530
28. Öğrencilere isimleri ile hitap etme	()	()	()	()	.37937
29. Demokratik kurallar çerçevesinde sınıfa hakim olma	()	()	()	()	.43712
30. Derste rahat, kendine güvenir, kararlı ve dikkatini derse yöneltmiş olma	()	()	()	()	.51319
31. Ders sonunda özetleme yapma ve soruları cevaplama	()	()	()	()	.47163
32. Derslerle ilgili konularda, ders dışında da öğrencilere yardım ve rehberlik etme	()	()	()	()	.53557
33. Gelecek dersin konu ve kaynaklarını öğrencilere önceden bildirme	()	()	()	()	.41904
34. Öğrencilere derslerdeki çalışmalarında rehber olacak ödevler verme	()	()	()	()	.30907
35. Verilen ödevleri kontrol etme	()	()	()	()	.42795

II- EĞİTİM TEKNOLOJİSİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR VE FAKTÖR YÜKLERİ

	Daima Yapıyorlar	Genellikle Yapıyorlar	Arasına Yapıyorlar	Hiç Yapmıyorlar	Faktör Yükleri
	4	3	2	1	
1. Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılardan arınmış, estetik açıdan rahatlık ve ferahlık veren bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışma	()	()	()	()	.46109
2. Ders öncesinde sınıfta veya atelye- laboratuvar ortamında kullanılacak araç gereçleri hazırlama ve kontrol etme	()	()	()	()	.54347
3. Ders materyallerinin ve öğrencilerin emniyet ve güvenliği için tedbirler alma	()	()	()	()	.55941
4. Derste öğretim araç ve gereçleri kullanmaya özen gösterme	()	()	()	()	.36700
5. Öğretim araç ve gereçlerini zamanında ve etkili kullanma	()	()	()	()	.66252
6. Öğretim araç ve gereçlerini kullanmada öğrencilere sorumluluk verme	()	()	()	()	.60429
7. Öğrencileri öğretim araçları hazırlamaya yöneltme	()	()	()	()	.64491
8. Okulun öğretim araçları edinmesine yardımcı olma	()	()	()	()	.42667
9. Öğretim araçlarını kullanmada diğer öğretmenlerle işbirliği yapma	()	()	()	()	.30192
10. Öğretim araçlarını kullanmada yöneticilerle işbirliği yapma	()	()	()	()	.32881
11. Gerektiğinde şema, maket, model, levha gibi öğretim araçları geliştirme ve kullanma	()	()	()	()	.44243
12. Öğretimin etkinliğini artırabilecek değişik öğretim araçları tasarlama ve yapma	()	()	()	()	.57745
13. Ders kitabının yeterli olmadığı konularla ilgili ders notu hazırlama	()	()	()	()	.50319
14. Derslerde tepegöz kullanma	()	()	()	()	.37746
15. Televizyonla eğitim programlarından yararlanma	()	()	()	()	.30697
16. Konu ile ilgili filmlerden yararlanma	()	()	()	()	.49492

III- ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR VE FAKTÖR YÜKLERİ

	Daima Yapıyorlar	Genellikle Yapıyorlar	Arasına Yapıyorlar	Hiç Yapmıyorlar	Faktör Yükleri
	4	3	2	1	
1. Her konu başlangıcında ön test uygulama	()	()	()	()	.65338
2. Her konu bitiminde son test uygulama, eksiklikleri tamamlama	()	()	()	()	.68675
3. Öğrenci başarısını değerlendirmede öğrencilerin de katılımını sağlama	()	()	()	()	.68581
4. Ölçme ve değerlendirmeyi öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanma	()	()	()	()	.65036
5. Bilgiye yönelik davranışları ölçebilecek yazılı soruları veya test maddeleri hazırlama	()	()	()	()	.67642
6. Beceriye yönelik davranışları ölçebilecek iş ve performans testleri hazırlama	()	()	()	()	.75938
7. Öğretilen konularla ilgili tutum ve alışkanlıkları (iş güvenliği, tertip-düzen gibi) ölçebilecek iş alışkanlığı ve tutum ölçekleri kullanma	()	()	()	()	.61361
8. Ölçme aracının niteliğine uygun sınav süresi verme	()	()	()	()	.29938
9. Öğrencilere sınav içeriği ve türü konusunda (yazılı, sözlü, test...) önceden açıklayıcı bilgiler verme	()	()	()	()	.39368
10. Yerinde ve zamanında sınav yapma	()	()	()	()	.31564
11. Öğrenci başarısını ölçmede yaratıcı ve eleştirel düşünceye önem verme	()	()	()	()	.31802
12. Sınavları objektif olarak değerlendirme	()	()	()	()	.62116
13. Sınav sonuçlarını kısa sürede öğrencilere bildirme	()	()	()	()	.54472
14. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerde görülen eksiklikleri tamamlama, yanlışları düzeltme	()	()	()	()	.71245
15. Sınav sonuçlarından velileri haberdar etme	()	()	()	()	.38818

EK-3

GÖZLEM FORMU

I- ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR

	Daima Yapıyor 4	Genellikle Yapıyor 3	Arasına Yapıyor 2	Hic Yapmıyor 1
1. Dersin hedef ve hedef davranışlarının neler olduğunu öğrencilere bildirme	()	()	()	()
2. Öğrencilere hedef ve hedef davranışların önemini; dersin günlük yaşamdaki yerini belirtme, örneklerle açıklama	()	()	()	()
3. Öğrencilere hedef davranışları kazanabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini söyleme	()	()	()	()
4. Yeni öğrenilecek konunun daha önceki konular ya da derslerle ilişkisini kurma	()	()	()	()
5. Sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini alma	()	()	()	()
6. Öğrencilerin dersle ilgili giriş davranışlarını gözden geçirme	()	()	()	()
7. Bütün öğrencilerin duyabileceği bir ses tonu ile konuşma	()	()	()	()
8. Anlatım ve açıklamalarında açık ve anlaşılır bir dil kullanma	()	()	()	()
9. Dersin içeriğine uygun ve öğrenmenin kalıcılığını artıran öğretim yöntem ve teknikleri kullanma	()	()	()	()
10. Derste demokratik ve iyi bir öğrenme ortamı oluşturma	()	()	()	()
11. Derste sadece bilgi aktaran, bulan, yapan değil; daha çok bulduran, yaptıran ve çözdüren durumunda olma	()	()	()	()
12. Konuları mantıklı bir sıra ile sunma (küçük basamaklar halinde konuyu işleme; bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru bir yol izleme)	()	()	()	()
13. Dersin içeriğine uygun örnekler verme, önemli ve kritik noktaları belirtip, üzerinde durma	()	()	()	()
14. İçerik ve ders saati arasında denge kurma, zamanı etkili olarak kullanma	()	()	()	()
15. Hedef davranışlara yönelik sorular sorma ve bütün sınıfı dikkate alma	()	()	()	()

	Dalima Yapıyor 4	Genellikle Yapıyor 3	Arasına Yapıyor 2	Hilç Yapmıyor 1
16. Sorulara doğru cevap veren öğrenciyi takdir etme	()	()	()	()
17. Yeri geldiğinde ipuçları verme	()	()	()	()
18. Öğrencilerin derse ilgi, dikkat ve aktif katılmalarını sağlama ve ders boyunca sürdürme	()	()	()	()
19. Öğrenmeleri pekiştirme, yanlış ve eksik öğrenmeleri düzeltme	()	()	()	()
20. İstenilen davranışların kazanılıp, kazanılmadığı veya bu davranışların ne düzeyde kazanıldığına ilişkin olarak öğrencileri sistematik olarak bilgilendirme (Öğrencilere dönüt sağlama)	()	()	()	()
21. Öğretilmek istenen davranışlar kazandırılıncaya kadar uygulama ve düzeltmelere devam etme	()	()	()	()
22. Öğrencilerin etkili çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olma	()	()	()	()
23. Öğrencilere konuyu öğrenip öğrenmediklerini gösterme fırsatı verme	()	()	()	()
24. Öğrencileri öğrendiklerini uygulamaları için teşvik etme	()	()	()	()
25. Öğrencileri düşünce ve katkılarından dolayı cesaretlendirme ve bu yönde gelişmelerini sağlamaya çalışma	()	()	()	()
26. Öğrencilerin görüşlerine saygı duyma	()	()	()	()
27. Öğrencilere isimleri ile hitap etme	()	()	()	()
28. Demokratik kurallar çerçevesinde sınıfa hakim olma	()	()	()	()
29. Derste rahat, kendine güvenir, kararlı ve dikkatini derse yöneltmiş olma	()	()	()	()
30. Ders sonunda özetleme yapma ve soruları cevaplama	()	()	()	()
31. Gelecek dersin konu ve kaynaklarını öğrencilere önceden bildirme	()	()	()	()
32. Öğrencilere derslerdeki çalışmalarında rehber olacak ödevler verme	()	()	()	()
33. Verilen ödevleri kontrol etme	()	()	()	()

II- EĞİTİM TEKNOLOJİSİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR

	Daima Yapıyor 4	Genellikle Yapıyor 3	Arasında Yapıyor 2	Hic Yapmıyor 1
1. Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek fiziksel uyarıcılardan arınmış, estetik açıdan rahatlık ve ferahlık veren bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışma	()	()	()	()
2. Derste öğretim araç ve gereçleri kullanmaya özen gösterme	()	()	()	()
3. Öğretim araç ve gereçlerini zamanında ve etkili kullanma	()	()	()	()
4. Öğretim araç ve gereçlerini kullanmada öğrencilere sorumluluk verme	()	()	()	()
5. Öğrencileri öğretim araçları hazırlamaya yöneltme	()	()	()	()
6. Gerekğinde şema, maket, model, levha gibi öğretim araçları geliştirme ve kullanma	()	()	()	()
7. Öğretimin etkinliğini artırabilecek değişik öğretim araçları tasarlama ve yapma	()	()	()	()
8. Derslerde tepegöz kullanma	()	()	()	()
9. Televizyonla eğitim programlarından yararlanma	()	()	()	()
10. Konu ile ilgili filmlerden yararlanma	()	()	()	()

III- ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR

1. Öğrenci başarısını değerlendirmede öğrencilerin de katılımını sağlama	()	()	()	()
2. Ölçme ve değerlendirmeyi öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanma	()	()	()	()

SUMMARY

This research has been made in order to assess the inservice training needs of workshop and vocational lessons teachers working in the technical and industrial technical lycees in the light of teachers' and students' opinions and the results of the observation from the pedagogical point of view

There have been four chapters (introduction, method, output and evaluation, summary, conclusion and suggestions) in the research.

The research was kind of general search thoroughly. At the first stage, the required behaviours related to the teaching principles and methods, educational technology, measurement and evaluation in the framework of pedagogical formation of the teachers for workshop and vocational lessons.

Three types of datum gathering means were prepared in order to assess the inservice training needs of the teachers on the basis of the gathered datum.

These are questionnaires for teachers and students and observation form.

These datum gathering means were submitted to the thesis consultant and specialists. The questionnaires were given to the teachers and students of Technical and Industrial Vocational Lycees and the validity and reliability of the questionnaires were tested.

Accordingly, there were 35 behaviours related to the teaching principles and methods; 18 behaviours related to the educational technology; 16 behaviours related to the measurement and evaluation, totally 69 behaviours in the questionnaire for teachers.

There were 35 behaviours related to the teaching principles and methods; 16 behaviours related to the educational technology; 15 behaviours related to the measurement and evaluation, totally 66 behaviours in the questionnaire for students. There were 33 behaviours related to the teaching principles and methods; 10 behaviours related to the educational technology; 2 behaviours related to the measurement and evaluation, totally 45 behaviours in this form.

The questionnaires were applied to 142 teachers and 250 students in the selected 5 schools out of 14 schools in the central provinces of Ankara and 50 teachers were observed by the trained 2 educators.

The data gathered by data gathering means were analyzed through frequency (f), percent (%), arithmetical mean and variance analysis calculations in accordance with the aims. The data were shown and evaluated on the charts.

At the end of the research, it has been realized that some of the teachers need in-service training on the above mentioned matters (behaviours). Related to these matters, there have been some important differences between students' and teachers' opinions and the observation results. The teachers have perceived themselves more positively than the students have perceived them. The results of observation have supported students' and teachers' opinions from the point of view of some behaviours and sometimes differences have been seen.