



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

Doktora Tezi

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ VE TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ İYİ
BİR EĞİTİM ORTAMI SAĞLAYAN YEDİ İLKEYE İLİŞKİN BİLGİ
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Mehmet EMLİK
ORCID: 0000-0001-8960-2013**

**Danışman
Doç. Dr. Serdar DERMAN
ORCID: 0000-0001-6209-0249**

Konya – 2023

ÖNSÖZ (TEŞEKKÜR)

Doktora tezimin başlangıcından sonuna kadar her aşamada bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan, bana destek olan ve takıldığım yerlerde bana yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Serdar Derman'a teşekkürü borç bilirim.

Çalışmam süresince tezimin oluşmasında ve şekillenmesinde katkıları bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Doç. Dr. Murat ATEŞ ve Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye de teşekkürlerimi sunarım.

Tez araştırmasında uygulama sürecinde görüşlerine başvurduğumuz tüm meslektaşlarıma ve kıymetli öğretmen adaylarına katkılarından dolayı teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca doktora sürecinde beni destekleyen tüm arkadaşlara ve aileme teşekkür ederim.

Mehmet EMLİK

Mayıs, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ (TEŞEKKÜR)	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
Simgeler.....	ix
Kisaltmalar	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM 2.....	10
2. ALAN YAZIN.....	10
2.1. “Eğitimde İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke”	10
2.2. Eğitimde İyi Uygulamalara Yönelik Yedi İlkeye İlişkin Araştırmalar	15
BÖLÜM 3.....	53
3. YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	53
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	54
3.4. Verilerin Toplanması.....	55
3.5. Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi).....	55
BÖLÜM 4.....	56
4. BULGULAR	56
7 İlkenin Öğretim Uygulamalarında Kullanılma Durumlarına İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarından Elde Edilen Veriler	56
7 İlkenin Türkçe Öğretim Uygulamalarında Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumlarına İlişkin Bulgular	72

7 İlkenin Öğretim Uygulamalarında Kullanılma Durumlarına İlişkin Türkçe Öğretmen Adayları ve Türkçe Öğretmenlerinden Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Bulgular	87
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Tartışma ve Sonuç	89
5.2. Öneriler.....	99
KAYNAKLAR.....	102
EK 1: Uygulama İzni.....	118
EK 2: Etik Kurul İzni	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. 7 İlkenin öğretim uygulamalarında kullanılmasına ilişkin cinsiyet durumuna göre bağımsız t testi sonuçları.....	56
Tablo 4.2. Öğrencilerin 7 ilkeye ilişkin cevaplarına göre Pearson korelasyon analizi tablosu.	57
Tablo 4.3. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder." ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler	58
Tablo 4.4. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar." ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler.....	60
Tablo 3.5. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder." İlkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler	62
Tablo 3.6. "İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir." İlkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler	64
Tablo 4.7. İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular." ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler	66
Tablo 4.8. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir." ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler	68
Tablo 4.9. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stilllerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır)." ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler	70
Tablo 4.10. 7 İlkenin öğretim uygulamalarında kullanılmasına ilişkin cinsiyet durumuna göre bağımsız t testi sonuçları.....	72
Tablo 4.11. Türkçe Öğretmenlerinin 7 İlkeye İlişkin Cevaplarına Göre Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.....	73
Tablo 4.12. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder." İlkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler	74
Tablo 4.13. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar." ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler	76
Tablo 4.14. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder." ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler	78
Tablo 4.15. "İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir." ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler	80

Tablo 4.16. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler	82
Tablo 4.17. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir.” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler	84
Tablo 4.18. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stilllerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır).” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler.....	86
Tablo 4.19. Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeye ilişkin cevaplarına göre korelasyon analizi sonuçları	88
Tablo 4.20. Öğrenci ve öğretmenlerin 7 ilkeye ilişkin cevaplarına göre bağımsız t testi sonuçları.	88
Tablo 4.21. Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeye ilişkin toplam puanlarına göre bağımsız t testi sonuçları. (Cinsiyet değişkeni).....	88

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ VE TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ İYİ BİR EĞİTİM ORTAMI SAĞLAYAN YEDİ İLKEYE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam **139** sayfalık kısmına ilişkin, 16/01/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%23** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
Önsöz hariç
İçindekiler hariç
Simgeler ve kısaltmalar hariç
Kaynaklar hariç
Alıntılar dâhil
7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

16/05/2023

Mehmet EMLİK

Doç. Dr. Serdar DERMAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

16/05/2023

Mehmet EMLİK

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N: Birey sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

SS: Standart sapma

Sd: Serbestlik derecesi

Kısaltmalar

AAHE: Amerikan Yüksek Eğitim ve Akreditasyon Derneği

ADDIE: Analyze, Design, Development, Implementation and Evaluation

IRE: başlatma, yanıtlama, değerlendirme

IRF: diyalojik etkileşim

İDÖ: İletişimsel Dil Öğretimi

KGO: Kapsam Geçerlilik Oranı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

Ö: Öğrenci

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

ZPD: Proksimal Gelişim Bölgesi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ VE TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ İYİ BİR EĞİTİM ORTAMI SAĞLAYAN YEDİ İLKEYE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışma Türkçe Öğretmenlerinin algılarını ve Chickering ve Gamson (1987) tarafından sunulan yüksek kalite eğitim için bir çerçeve oluşturan yedi ilkeye ilişkin uygulamalarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak Türkçe öğretmenlerine yönelik anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, yedi ilkenin uygulanmasında rol oynayabilecek potansiyel değişkenleri kontrol edebilmek için demografik sorulara yer verilmiştir. Bu sorular cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve öğretmenlik mesleğinin isteyerek tercih edip etmeme hakkındadır. İkinci ölçek ise Türkçe öğretmenlerine yönelik olan ve Chickering ve Gamson tarafından geliştirilmiş “Eğitiminde İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke Envanteri” dir. 1989'da Johnson Foundation tarafından yayımlanmıştır. Orijinal anketin yayın dili İngilizce'dir, ancak bu çalışmada anketin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler istatistiki olarak çözümlenmiş, bulgular ve sonuçlar sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: yedi ilke, yüksek kaliteli eğitim, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenleri

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Doctoral Thesis

EXAMINING OF THE LEVEL OF KNOWLEDGE ABOUT THE SEVEN PRINCIPLES THAT PROVIDE A GOOD EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY PRE-SERVICE AND IN SERVICE TEACHERS OF TURKISH

Mehmet EMLİK

This study aims to explore Turkish Teachers' perceptions and practices regarding the seven principles offered by Chickering and Gamson (1987), which constitute a framework for high quality education. The population of the research consists of Turkish teachers working in secondary schools in Konya city center in the 2020-2021 academic year. Quantitative research method was used in the study. The questionnaire for Turkish teachers to be used in the study consists of two parts. In the first part, demographic questions are included in order to control for potential variables that may play a role in the application of the seven principles. These questions are about gender, professional seniority, graduated faculty and teaching profession willingly or not. The second scale is the "Seven Principles Inventory for Good Practices in Education" developed by Chickering and Gamson for Turkish teachers. It was published by the Johnson Foundation in 1989. The publication language of the original questionnaire was English, but the Turkish version of the questionnaire was used in this study. The data obtained in the study were analyzed statistically, and the findings and results were listed.

Keywords: seven principles, high quality education, Turkish education, Turkish teachers

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu araştırma, Chickering ve Gamson (1987) tarafından bir dizi değişkenle ilgili olarak sunulan eğitimde iyi uygulamalar için yedi ilke ile ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin planlanan gerçek uygulamalarına yönelik araştırmayı içermektedir.

1.1. Problem Durumu

20. yüzyıldan bu güne başta sosyal hayat olmak üzere bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim süreci ve bu durumun gündelik yaşamdaki her türlü uygulama ve pratikler yanında yeni becerilerin bireyler tarafından edinilmesi zorunluluğu ister istemez eğitim alındaki amaç, hedef, uygulama ve içeriklerin yeniden ele alınmasını, düzenlenmesini veya değişimini de gündeme getirmiştir.

Bu noktada 20. Yüzyılın başlarında ve ilk yarısında ortaya çıkan ancak kesintisiz bir şekilde günümüzde de devam eden ve sürekli gelişen yeni öğrenme ve öğretim modelleri öğrenci, öğretmen, okul ve veli paydaşlığında modern eğitim anlayışının nüvesini oluşturmuştur. Davranışçı, bilişsel, sosyal, etkileşimci, aktif, iletişimsel, yapısalcı, yapılandırmacı görev temelli gibi öğrenme ve öğretme yaklaşımları eğitimin paydaşları arasında amaç, ilke, yükümlülük ve sorumlulukları ele alarak eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik yeni görüşler ve hedefler ortaya koymuştur.

İnternet ve dijitalleşmenin getirdiği yeni beceriler ve bunlara uyum süreciyle birlikte eğitim ve öğretimin niteliği ve içeriği de ister istemez öğretimi bilgiye ulaşma, bilgiyi süzme ve sınıflandırma, bilgiyi gündelik yaşamla örtüştürme gibi yeni boyutlara taşımıştır.

Bütün bu gelişmelere rağmen bir eğitim kurumu olarak okulun niteliği ve kapsamı gelişmiş olsa da öğretimin merkezindeki konumunun değişmediği söylenebilir. Artık okullar eğitim ve öğretimin tek ve nihai kurumu olmamakla birlikte eğitim ve öğretimin planlandığı, yönlendirildiği, resmi veya özel, amaçlı veya amaçsız diğer kurum, kuruluş ve öğrenme kaynaklarıyla bütünleşmenin, işbirliğinin aktif merkezleri olma özelliğini devam ettirmektedirler.

Okullardaki eğitim kalitesinin artırılmasında öğrenci, öğretmen, veli, okul idaresi gibi insan unsurunun iyileştirilmesi yanında okulların fiziki olanaklarının, öğrenme içeriklerinin daha kaliteli hâle getirilmesi ve bütün bu sayılan unsurların eşgüdüm içinde ve dinamik bir biçimde

eğitim açısından sosyal ve fiziki bir ortam olarak tasarlanması, yapay olmaktan uzak doğal bir öğrenme ve öğretme ortamına dönüşmesi, sosyal öğrenmenin gerçekleştiği, paydaşlar arasında etkileşimin karşılıklı olduğu çağdaş ve yeni bir “okul” kavramının inşasını gerekli kılmıştır.

Eğitimdeki kaliteyi arttırmaya yönelik gerek kuram ve gerekse de uygulama açısından değer görmüş çabalarda biri de Chickering ve Gamson tarafından 1987 yılında yayımlanan “eğitimde iyi uygulamalar için yedi ilke” başlıklı çalışmadır. Chickering ve Gamson, aktif öğrenme yöntemlerinin etkililiğini arttırmak için aktif öğrenme yöntemleri ile iyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilkenin eğitim sürecinde uygulanması gerektiğini belirtmektedir (Şimşek, Aydoğdu ve Doymuş, 2012). Bu yedi ilke; öğrenci-fakülte etkileşiminin sağlanması, öğrenciler arası iş birliğinin sağlanması, aktif öğrenmenin kullanılması, anlık geribildirimlerin verilmesi, görevlerin zamanında yapılmasının sağlanması, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verilmesi ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunması şeklinde ifade edilmektedir (Chickering ve Gamson, 1987).

Bu araştırma, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmen adaylarının iyi bir öğrenme ortamı sağlayan yedi ilkeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışmayı içermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Geçmişten bugüne hayatın vazgeçilmez bir parçası olan eğitim, küreselleşen, modernleşen ve teknolojik olarak gelişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yıllar içinde özellikle sunulma biçimi bakımından ciddi değişikliklere uğramıştır. Eğitimdeki bu değişim ve yeni beklentiler, öğretmen merkezli eğitimden öğrencilerin öğrenme sürecinin tam merkezinde olduğu bir öğretim modeline geçişi zorunlu kılmaktadır (Ahmed, 2013).

Öğrenci merkezli öğretime yönelik popüler yaklaşım, kaçınılmaz olarak öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında da köklü değişiklikler gerektirmekte ancak birçok öğretmen, kendilerini katılmaları beklenen yeni öğretim formatını hoş karşılamaya pek hazır hissetmeyebilmektedir. Hatta bazen bir yetersizlik duygusuna kapılmaları öğretmenler açısından durumu daha da kötüleştirebilir (Zorlu, Zorlu ve Sezek, 2013).

Bu noktada bazı araştırmacılar, iyi eğitim uygulamalarını sağlamak için potansiyel kalite standartlarını araştırmıştır. Günümüzde etkili öğretim için en çok bilinen ilkeler dizisinden

biri, birçok araştırmacının belirttiği gibi (örn. Panther Bishoff, 2010; Zorlu, Zorlu ve Sezek, 2013) Chickering ve Gamson'a (1987) aittir.

Chickering ve Gamson'a (1987) göre, iyi eğitim uygulamaları, iyi öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi, sınıf içinde karşılıklılık ve işbirliği, aktif öğrenme stratejileri, hızlı geri bildirim rutinleri, görevde kalma süresine vurgu, yüksek beklentilerin iletilmesi ve öğrenciler arasında farklı öğrenme tercihlerine hoşgörü olarak vurgulanmıştır. Bu yedi ilkenin uygulanmasının, öğretmenlerin yeniçağın zorluklarıyla yüzleşmeye hazır öğrenciler yetiştirmelerine yardımcı olduğuna inanılmaktadır.

Öğrenci-öğretim elemanı ya da daha geniş anlamda öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemi eğitimciler tarafından vurgulanagelmıştır. Sağlıklı bir öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin 'motivasyonuna ve katılımına' katkıda bulunduğu özellikle iddia edilmektedir (Braxton, Olsen & Simmons, 1998, s.300).

Eğitim, öğretmenden öğrenciye olgusal bilgi akışıyla sınırlandırılmaz. Eğitim aslında öğrenenlere kendilerini ve ait oldukları toplumu daha iyi anlamaları için çeşitli imkânların sunulduğu bir süreçtir. Bu arada, öğrenenler bilgi edinirler ancak yeni bilgiler öğrenmek eğitimin sağladığı pek çok faydadan sadece biridir (Lamport, 1993).

Bu anlamda eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğrenciler ve öğretmenleri arasında süregelen etkileşimlere bağlıdır (Bolat, 1996) çünkü sınıf içindeki etkileşimlerde yaşanan herhangi bir sorun sadece öğrenmeyi değil aynı zamanda sosyalleşme sürecini de olumsuz etkilemektedir.

İkinci ilke, öğrenciler arasındaki işbirliğinin iyi öğrenmeyle sonuçlandığını ve grup çalışmasının sınıfta işbirliğini sağlamanın en iyi yollarından biri olduğunu ileri sürer. Chickering ve Gamson (1987) grup çalışmasının varlığında yüksek kalitede öğrenmenin daha olası olduğunu iddia etmektedir ve yapılan birçok çalışma da işbirliğine dayalı stratejilerin öğrenme süreci üzerindeki potansiyel olumlu etkilerini doğrulamaktadır (De Jong ve Hawley, 1995).

Öğretim sırasında işbirlikli öğrenme stratejilerinden faydalanmak sadece öğrenmeye olan ilgiyi artırmakla kalmaz (Collard, 2009), aynı zamanda bir sonraki ilke olan aktif öğrenmenin de önünü açar (Batts, 2005; De Jong ve Hawley, 1995).

Üçüncü ilke, eğitimde aktif öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Aktif öğrenme, "bir sınıf oturumundaki tüm öğrencilerden sadece izlemek, dinlemek ve not almak dışında yapmaları

istenen dersle ilgili her şey" olarak tanımlanır (Felder & Brent, 2009, s.2) ve ana odak noktası, öğrencilerin derse katılımını teşvik etmenin gerekliliğidir (Prince, 2004) çünkü aktif katılım zorunlu olarak öğrenme için öğrenci sorumluluğu getirir (Lumpkin, Achen & Dodd, 2015).

Hızlı geri bildirim vermenin de derslerde bir zorunluluk olduğu savunulmaktadır. İddia edildiği gibi, öğrenenlere en çok fayda sağlayan geribildirim, "sadece ustalaşılmayan durumları tespit etmek yerine, ustalaşmaya giden yol için öneriler" içerir (Sigott, 2013, s.10). Sağlanan geri bildirim, öğrenenlere nerede daha fazla gelişime ihtiyaç duyduklarını gösterir ve akılda tutma sorunlarına yardımcı olur (Öztürk, Okumuş, Koç, Çavdar ve Doymuş, 2016).

Chickering ve Gamson (1987) tarafından önerilen beşinci ilke, görevde geçen zamanın önemini vurgulamaktadır. Yazarlara göre, 'zaman artı enerji eşittir öğrenme'dir. Zaman hem öğrenme hem de öğretme için gereklidir (Cousins, 2012).

Başarıya ulaşmak, öncelikle öğrenme ve öğretme süreci için zaman ayırmayı gerektirir. Bir görev için harcanacak zaman üzerinde kontrol sahibi olmak bu anlamda son derece önemlidir ve zaman yönetimi stratejilerinin etkin kullanımıyla yakından ilişkilidir (Taylor, 2007). Belirli bir zaman ayrılmadan öğrenme gerçekleşemez, ancak sadece 'zamana sahip olmak da öğrenmenin gerçekleşeceğini garanti etmez' (Delzell, 1987, s.43). Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için zaman yönetimi becerilerinin yanı sıra yeterli zaman ve yüksek kaliteli katılımın bir karışımı olmalıdır.

İyi eğitim uygulamalarına ilişkin yedi ilkeden altıncısı, yüksek beklentilerin öğrencilere iletilmesi ile ilgilidir. Bu ilkeye göre yüksek beklentiler iyi öğrenmeyle sonuçlanır (Chickering & Gamson, 1987). Öğretmenlerin ilettiği yüksek beklentilerin, öğrenenlerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmak için ekstra çaba harcamalarını tetikleyeceği savunulmaktadır. Buradaki kilit nokta, beklentileri öğrencilerin gerçek potansiyeline göre ayarlamak, ne beklendiğini açıkça anlatmak ve tüm öğrenme sürecinde öğrencileri desteklemektir. Buna ek olarak, belirli bir öğrenci motivasyon seviyesine ulaşmak ve bu seviyeyi korumak hayati önem taşır çünkü motivasyon seviyesi, öğrencilerin herhangi bir görevde gösterdikleri ekstra çaba miktarıyla yakından bağlantılıdır. Bu nedenle, öğrenciler için motivasyon kaynağı, sadece bir dersi geçmek için yeterince yüksek not almaktan daha zorlu olmalıdır (Şimşek, Aydoğdu & Doymuş, 2012).

Eğitimde bir diğer önemli husus, son ilkede de vurgulandığı üzere, sınıf içindeki farklı öğrenme tercihlerine saygı gösterilmesidir. Sıradan bir sınıftaki öğrenciler farklı yeteneklere

sahiptir ve farklı şekillerde öğrenirler. Dolayısıyla, aynı adımları ve prosedürleri izleyerek öğrenmeleri beklenemez (Chickering & Gamson, 1987). Öğretmenler öğretme stillerini öğrencilerin öğrenme stillerine göre ayarladığında, eğitimin hedeflerine daha kolay ulaşılacağı öne sürülmektedir (Blevins, 2014). Öğretirken öğrenme stillerine dikkat etmek öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir (Zorlu, Zorlu & Sezek, 2013). Bu ilkenin uygulanması, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerden geldiği ve öğrenmeye yönelik birçok farklı tercihin bulunduğu kalabalık sınıflarda özellikle zor olabilir.

Chickering ve Gamson'ın (1987) iyi eğitim için yedi ilkesinin Türkiye'de, özellikle de dil öğretimi alanında uygulanmasına ilişkin çalışmalar oldukça azdır. Türkçe öğretmen adaylarının ve hizmet içi öğretmenlerin bu yedi ilkeye ilişkin uygulamalarının araştırılması önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu çalışma Türkçe Öğretmenlerinin algılarını ve Chickering ve Gamson (1987) tarafından sunulan yüksek kalite eğitim için bir çerçeve oluşturan yedi ilkeye ilişkin uygulamalarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak Türkçe öğretmenlerine yönelik anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, yedi ilkenin uygulanmasında rol oynayabilecek potansiyel değişkenleri kontrol edebilmek için demografik sorulara yer verilmiştir. Bu sorular cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve öğretmenlik mesleğinin isteyerek tercih edip etmeme hakkındadır. İkinci ölçek ise Türkçe öğretmenlerine yönelik olan ve Chickering ve Gamson tarafından geliştirilmiş “Eğitiminde İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke Envanteri” dir. 1989'da Johnson Foundation tarafından yayımlanmıştır. Orijinal anketin yayın dili İngilizce'dir, ancak bu çalışmada anketin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler istatistiki olarak çözümlenmiş, bulgular ve sonuçlar sıralanmıştır.

Çalışmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının Chickering ve Gamson (1987) tarafından önerilen Eğitimde İyi Uygulamalar için Yedi İlke'ye ilişkin planlı ve hizmet içi Türkçe öğretmenlerinin gerçek uygulamalarına ışık tutmaktır.

Çalışmanın problem cümlesi, “Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Chickering ve Gamson tarafından sunulan yüksek kalite eğitim için bir çerçeve oluşturan yedi ilkeye ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

1.3.1. Araştırmaya ilişkin alt problemler

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları Chickering ve Gamson’ın (1987) eğitimde iyi uygulamaların yedi ilkesini gelecekteki öğretim uygulamalarında ne ölçüde kullanmayı planlamaktadır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının gelecek planlarında kullanılacak ilkelerin türü açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Konya'daki hizmet içi Türkçe öğretmenleri Chickering ve Gamson'ın (1987) eğitimde iyi uygulamaların yedi ilkesini ne ölçüde kullanmaktadır?
4. Konya'daki hizmet içi Türkçe öğretmenlerinin mevcut uygulamalarında, kullanılacak ilkelerin türü açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adayları ile Konya'daki hizmet içi Türkçe öğretmenleri arasında kullanılacak ilkelerin türü açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

. Bireyin ana dilinin gündelik yaşamda iletişim için yeterli olduğu geçmiş zamanlardan farklı olarak günümüzde ana dili yeterlikleri akademik başarı, sosyal statü, iletişim, akademik konuşma ve yazma, yabancı dil öğrenme, temel beceriler, 21. Yüzyıl becerileri gibi birçok alanda olmazsa olmaz, seçici, belirleyici, niteleyici bir zorunluluk ve özellik hâline gelmiştir. Bu noktada Türkçe eğitimi salt dilin kurallarının ve dil bilgisinin öğretildiği bir hedef öğrenme içeriği olmaktan ziyade artık bireyin bireyle, bireyin toplumla, bireyin dış dünyayla ve bireyin iç dünyasıyla etkileşimini ve anlamlandırma sürecini belirleyen temel bir unsurdur. Türkçe dersleri anlama, anlamlandırma, dilselleştirme, dilbilgiselleştirme, sınıflama, soyutlama, karşılaştırma, sentezleme, yorumlama, sorgulama, eleştirme, soru sorma, gerekçelendirme, ikna etme, problem çözme gibi birçok beceri ve işlevin ana kaynağı ve odağı olarak nitelendirilebilir. Bunların yanında dilin edebî, sosyolojik, psikolojik ve felsefi derinlikte ve işlevlerde kullanılması da bireyin gelişimi açısından önemli olduğu kadar dilin

düşünce ve estetik boyutla kullanılarak gelecek kuşaklara kültürle birlikte aktarımı açısından da oldukça önemlidir. Bütün dillerin kullanıcılarından beklenen temel vazifelerden biri de dil bilincine sahip olmalarıdır. Dil bilinci ise ancak dilin kurallarının yanında inceliklerinin bilinmesi ve dilin farklı işlevlerde ve özellikle üretimsel olarak kullanılmasıyla yani dilin gelişerek genişlemesiyle olur ki aslında burada gelişen ve genişleyen insan duygu ve düşünceleridir ve dil düşünceden elbette ayrı değildir. Ancak bugüne kadar politika yapıcılar, öğretmenler ve hatta öğrenciler tarafından sarf edilen yoğun çaba, dil öğretiminde, hem anadili öğretimi hem de yabancı dil öğretimi olarak, arzu edilen hedeflere ulaşmada yetersiz kalmıştır. Bu başarısızlık, geleneksel öğretim yöntemlerine aşırı bağımlılık ve yanlış öğretim gibi bir dizi faktöre bağlanmaktadır (Işık, 2008). Dil öğretimi alanında başarı için yeniliklerin takip edilmesi ve daha da önemlisi benimsenmesi gerekmektedir (Güler, 2005).

Chickering ve Gamson tarafından 1987 yılında önerilen yedi ilke, öğretmenler için gerçek eğitimde takip edilmesi ve uygulanması kolay güncel bir çerçeve sunmayı amaçlamıştır. Birçok çalışma, listeyi oluşturan ilkelerin faydalarını doğrulamaktadır (örn. Cotten & Wilson, 2006; Bozkurt, Orhan, Keskin, & Mazi, 2008; Türkben, 2015). Ancak bu yedi ilkenin bir arada uygulanmasına ilişkin çalışmalar ülkemizde oldukça azdır ve bu ilkelerin yanlış, kısmi ya da hiç uygulanmamasına yol açan hususlar yaygın olarak araştırılmamıştır. Bu durum özellikle dil öğrenimi ve öğretimi alanı için de geçerlidir.

Türkiye bağlamında, yedi ilkeyi içeren eğitim uygulamalarına ilişkin çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Ayrıca, bunların çoğu (örneğin Okumuş, Aydoğdu, Öztürk, Koç, Çavdar ve Doymuş, 2013; Zorlu, Zorlu ve Sezek, 2013) nicel bir araştırma tasarımı izlemiş ve yedi ilkenin uygulanmasına ilişkin normatif soruları yanıtlamıştır. Böylece, çeşitli değişkenlerle ilişkili olarak durumun altında yatan nedenlere odaklanmadan en çok ve en az uygulanan ilkelere genel bir bakış sağlamışlardır.

Çalışmanın literatür taraması aşamasında, yedi ilkenin Türkçe öğretimi ve öğrenimi alanında Türkiye bağlamında uygulanmasına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim Ortamı Sağlayan Yedi İlkeye İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı çalışma dil öğretimi alanında yapılmış bir çalışma olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yedi ilkenin Türkçe öğretmen adayları ve öğretmenleri tarafından mevcut uygulamalarını araştırarak literatüre katkıda bulunmaktır. Çalışmanın bulgularının, hizmet içi öğretmenlerin sınıflarında devam eden Türkçe öğretimi uygulamalarına, öğretmen adaylarının

öğretim uygulamalarına ilişkin gelecek planlarına ışık tutması ve mevcut koşullar altında Türkçe öğretimi için çıkarımlar sağlaması beklenmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada kullanılacak olan ölçme araçlarının tamamının amaca hizmet ettiği, araştırmaya katılan öğrencilerin test sorularını içtenlikle yanıtladıkları, araştırmacının objektif davrandığı ve araştırmanın her aşamasında bilimsel verileri temel alarak ilerlediği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 1) 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
- 2) 2020-2021 akademik yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıfında öğrenim gören Türkçe öğretmeni sınırlıdır.
- 3) Uygulanacak olan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğrenci fakülte teması: Öğrenci fakülte teması, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında gerçekleşen her türlü etkileşimdir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrenci-fakülte teması ilköğretim, ortaokul veya lise düzeyindeki öğretmen-öğrenci etkileşimini kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenme: İşbirliğine dayalı öğrenme, öncelikle grup çalışmasına dayanan, son zamanlarda popüler olan bir öğretim yaklaşımıdır.

Aktif öğrenme: Aktif öğrenme, öğrencilerin pasif bir şekilde öğretmenlerini dinlemek yerine derse aktif olarak katıldıkları ve böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendikleri bir öğrenme sürecini ifade eder.

Hızlı geri bildirim: Hızlı geri bildirim, iyi organize edilmiş ve zamanında verilen geri bildirimi ifade eder.

Görevde geçirilen süre: Katılım olarak da bilinen görevde geçirilen süre, öğrencilerin kurstaki görevlere aktif olarak dâhil oldukları süreyi ifade eder.

Yüksek beklentiler: Eğitim alanında yüksek beklentiler, öğretmenlerin öğrencileri için belirledikleri yüksek ancak yine de gerçekçi standartlardır.

Öğrenen Stili: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik genel tercihleri ve belirli bir görevde başarılı olmak için izledikleri çeşitli yollar ve adımlar, öğrenen veya öğrenme stilleri olarak bilinir.

Öğretme Stili: Öğretme stili, bu çalışmada, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim uygulamalarını ifade etmektedir.

İş Tatmini: İş tatmini temel olarak işin çeşitli yönlerinden duyulan genel memnuniyeti ifade eder.

Mesleki Deneyim: Bu çalışmada mesleki deneyim, öğretmen olarak geçirilen süre anlamında kullanılmıştır.

Etkili öğretim: Etkili öğretimin literatürde çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bu çalışmada etkili öğretim, tatmin edici içeriği dostane bir şekilde sunarak öğrencilerin öğrenmesini teşvik eden ve öğrencilerde hem akademik hem de sosyal gelişimi içeren eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesiyle sonuçlanan öğretim uygulamalarını ifade etmektedir.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde “Eğitimde İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke” ile ilgili kuramsal bilgiler ile çalışma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ait analizlere yer verilmiştir.

2.1. “Eğitimde İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke”

Eğitimin kalitesi tarih boyunca her zaman bir endişe kaynağı olmuştur. Sonuç olarak, eğitimin kalitesine yönelik artan ilgi, modern çağın getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda daha arzu edilir okul çıktıları için öğretim sürecinde bir dizi değişiklik yapılmasını gerektirmiştir. Aslında eğitimin kalitesi 'girdi, çıktı ve süreç' olmak üzere üç ana faktörle doğrudan ilişkilidir, ancak bugüne kadar yapılan değişiklikler çoğunlukla finansal sorunlar nedeniyle süreçte meydana gelmiştir (Serbessa, 2006, s.123).

Eğitimdeki süreç, öncelikle okullarda gerçekleşen tüm öğretme ve öğrenmeyi ifade eder, dolayısıyla son zamanlarda etkili öğretim kavramına odaklanılmaktadır. Etkili öğretimi neyin oluşturduğu sorusunun, insanların güncel ihtiyaçlarına göre değiştiği için kesin bir cevabı yoktur. Yine de öğretmenlerin etkili öğretim için temel olduğu varsayılmaktadır. Günümüz koşullarında, etkili bir öğretmenin 'öğretilen konuların içeriği hakkında bilgi ve anlayışa sahip olmasının yanı sıra bir sınıfı yönetme, açık bir şekilde anlatma, akıllı ve uygun sorular sorma ve öğrenmeyi izleme ve değerlendirme becerisine sahip olması' beklenmektedir (Dunne & Wrag, 2003, s.1).

Chickering ve Gamson (1987), öğretime rehberlik etmek ve etkili öğretim adımlarını takip etmeyi kolaylaştırmak amacıyla, iyi eğitim uygulamaları için yedi ilke belirlemiştir: öğretim üyesi-öğrenci etkileşiminin teşvik edilmesi, işbirliği, aktif öğrenme, geri bildirim rutinleri, görevde kalma süresine vurgu, yüksek beklentilerin iletilmesi ve sınıfta farklı yeteneklere ve öğrenme biçimlerine saygı. Bu bölüm, bu yedi ilkenin gerekçesi ve kısa bir tarihçesi ile başlamakta ve her ilkenin ayrıntılı açıklamaları ve ilgili çalışmalarla devam etmektedir.

Ardından, etkili öğretim ve etkili dil öğretiminin önündeki engeller tartışılmakta ve bunu etkili dil öğretmenlerinin tartışılması takip etmektedir. Bölüm, öğretmen memnuniyetinin, bunda rol oynayan faktörlerle ilişkili olarak açıklanmasıyla sona ermektedir.

Neden Eğitimde İyi Uygulamalar için Yedi İlke?

Eğitimin kalitesinin artırılması, eğitimin çeşitli yönlerinden sorumlu olanlar için her zaman geniş çapta tartışılan konular arasında yer almıştır ve temel kaygı, öğrenci performansının ve öğrenmenin artırılmasıdır. Akademik sonuçlarda rol oynayan bir dizi faktör vardır, ancak elde edilen başarı düzeyinden çoğunlukla öğretmenler sorumlu tutulmaktadır. Öğrenmenin öğretim uygulamalarından bağımsız olarak gerçekleştiğini savunan her türlü inanç Ramsden (2004, s.85) tarafından 'mit' olarak adlandırılmaktadır. Yazara göre, öğrenme ve öğretme iç içe geçmiştir ve ayrı ayrı değerlendirilmemelidir. Öğretim kalitesi, bu anlamda, öğrenci çıktıları için en etkili faktördür. Von der Embse ve Putwain (2015) öğretim kalitesini 'çok çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını ve yeteneklerini karşılayarak öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim uygulamaları' olarak tanımlamaktadır (s.553). Öğretmenlerin etkili öğretim sağladığı sınıflarda, öğrenciler 'konu içeriğine artan düzeyde katılım' ile derin düzeyde öğrenmeye (Üstünlüoğlu, 2016) teşvik edilir (Ramsden, 2004, s.84). Ramsden (2004) tarafından tanımlandığı şekliyle iyi eğitim uygulamalarının ve öğretmenlerin temel bileşenleri şunlardır:

- *Konuya olan sevginizi öğrencilerle paylaşma arzusu;*
- *Öğretilen materyali teşvik edici ve ilginç hale getirme yeteneği;*
- *Öğrencilerle kendi anlayış düzeylerinde etkileşim kurma becerisi;*
- *Materyali sade bir şekilde açıklama kapasitesi;*
- *Neyin, hangi düzeyde ve neden anlaşılması gerektiğini kesinlikle açık hale getirme taahhüdü;*
- *Öğrencilere ilgi ve saygı gösterme;*
- *Öğrenci bağımsızlığını teşvik etme taahhüdü;*
- *Doğaçlama ve yeni taleplere uyum sağlama becerisi;*
- *Öğrencilerin düşünceli, sorumlu ve iş birliği içinde öğrenmelerini gerektiren öğretim yöntemlerini ve akademik görevleri kullanmak;*
- *Geçerli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması;*
- *Temel kavramlara ve öğrencilerin bu kavramları yanlış anlamalarına odaklanmak;*
- *Öğrenci çalışmaları hakkında en yüksek kalitede geri bildirim vermek;*
- *Öğretimin etkileri ve nasıl geliştirilebileceği hakkında öğrencilerden ve diğer kaynaklardan öğrenme arzusu (s.86).*

Dunne ve Wrag (2005) ise etkili bir eğitim için öğretmenin rolünü şu şekilde vurgulamaktadır:

Yirmi birinci yüzyılın vatandaşları, okulda geri çevrilmek ve moralleri bozulmak yerine kovulmuş ve heveslendirilmişlerse hayatları boyunca öğrenmeye daha istekli olacaklardır. Bu nedenle, öğretmen ve öğrenilenler arasındaki kişisel ilişkilerin kalitesi, genellikle bir sınıftaki tonu belirleyen ya da ilişkilerin kötü gitmesi durumunda düzeltmek için inisiyatif almak zorunda olan öğretmenin kişilerarası becerilerinin doğrudan bir sonucudur. Yalnızca bilgi

aktarımını benimseyen bir etkili öğretim kavramı, böyle bir bağlamda zayıf bir kavram olacaktır.

İlgili literatür, öğretimin etkililiğini öğrenciler ve öğretmenler arasındaki yüksek kaliteli etkileşime, bireysel farklılıklara saygı göstermeye (Kyriacou, 2009), öğrencilerden yüksek beklentiler oluşturmaya (Porter & Brophy, 1988), iyi organize edilmiş geri bildirim sağlamaya, farklı öğrenme tercihlerini dikkate almaya (Lumpkin & Multon, 2013) ve aktif öğrenmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmaya (Dibapile, 2012) bağlamaktadır. Ancak, çoğunlukla düz anlatımlardan oluşan eski okul eğitiminin varlığında, beklenen aktif öğrenci katılımı çok az bir şansa sahiptir (Bussema & Nemec, 2006). Şimdiye kadarki literatür, eğitimde iyileştirme için harekete geçme ihtiyacına vurgu yapmıştır. Davranışçı yaklaşımların yapılandırmacı yaklaşımlarla, öğretmen merkezli sınıfların öğrenci merkezli sınıflarla, tündengelimini aktif öğrenme ile değiştirilmesi önerilmektedir (Van de Grift, 2014).

Temel amaç, öğrencileri pasif bilgi alıcılarından aktif öğrenenlere dönüştürmektir. Yapılandırmacılık bu anlamda, 'her birimiz yeni deneyimlerimizi mevcut anlayışlarımızla birleştirerek dünyamızı anlamlandırırız' iddiasıyla dikkat çeker. Öğrenciler yeni durumlarla karşılaştıklarında, gelen bilgileri mevcut anlayışlarıyla birleştirmeye çalışırlar' (Straits & Wilke, 2007, s.58).

Bilginin bireysel olarak yapılandırılması yapılandırmacılığın özünü oluşturur (Richardson, 2003). Doğrudan öğretim olarak adlandırılan davranışçı öğretim uygulamalarının aksine, yapılandırmacılık gücünü sosyal yönlerden alır ve sınıf içi etkileşimleri teşvik eder. Örneğin, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığa dayanan sosyokültürel teorisi, yeni bilgilerin edinilebilmesi için sosyal etkileşimin şart olduğunu savunur (Palincsar, 1998).

Sosyokültürel bir perspektiften bakıldığında, öğrenme ve gelişim, kendileri de sürekli değişen sosyal ve kültürel olarak şekillenmiş bağlamlarda gerçekleşir; gelişimin dış ve iç yönleri arasındaki dinamik etkileşimi tam olarak temsil eden evrensel bir şema olamaz. Toplumlardan ve onların uygulamalarından bağımsız genel bir kalkınma yoktur. (Palincsar, 1998, s.354)

Sosyokültürel teori öğrenmeyi belirli sosyal faaliyetlere katılıma bağlar. Okullar, öğrencilerin öğrenmelerinin çoğunun gerçekleştiği sosyal bir alanı oluşturmaktadır. Bu nedenle, okullarda meydana gelen her şey eğitim çıktıları için ek bir öneme sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimler, bu anlamda, bilgi edinmek için gerekli olan sosyalleşme türünün temelini oluşturur. Ancak nihai başarı, büyük ölçüde (1) başlatma, yanıtlama, değerlendirme

(IRE) ve (2) diyalojik etkileşim (IRF) olarak kategorize edilebilecek gerçek etkileşim türüne bağlıdır. İlk etkileşim türü olan IRE, geleneksel öğretim yöntemlerinde yaygın olarak kullanılır. Eski popüler öğretim türünün baskın olduğu bu tür sınıflarda, öğretmen hem bilginin hem de değerlendirmenin birincil kaynağıdır. IRE kalıbını izleyen etkileşimlerin aşırı kullanımı, öğrencilerin derslere katılımının kısıtlanmasıyla sonuçlanabilir. İkinci etkileşim türü olan IRF, başlatma ve yanıtlama kalıbını öğretmen değerlendirmesi yerine takip eden soruların izlemesi bakımından ilkinden farklıdır. Takip soruları öğretmen-öğrenci diyalogunu zenginleştirir ve derse olan ilgiyi artırarak eğitimin kalitesine katkıda bulunur (Hall & Walsch, 2002). Etkileşim örüntüleri, yabancı dil dersleri de dâhil olmak üzere her sınıfta eşit derecede önemlidir. Hall'a (2010) göre, "asıl mesele şudur: öğrencilerin hedef dil bilgi ve becerileri açısından sınıflarından ne aldıkları, öğretmenlerin öğrencilerle konuşmalarında yarattıkları etkileşimsel uygulama türlerine yakından bağlıdır" (s.213). Dolayısıyla, yabancı dil sınıflarında öğretim, öğrencilerde ilgi uyandırmak ve eğitim hedeflerine ulaşmak için etkileşimsel kalıplardan faydalanmalıdır.

Aktif öğrenmenin teşvik edilmesi de araştırmacılar tarafından iyi öğretim uygulamalarına bir örnek olarak vurgulanmaktadır. Etkili bir öğrenme için, öğrencilerin sınıfta pasif dinleyicilerden aktif öğrenenlere geçmeleri gerekir (Kalem ve Fer, 2003). Adından da anlaşılacağı üzere, aktif öğrenme esas olarak öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin rolü, öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde çalışırken aktif öğrenme fırsatları sağlamak ve öğrencileri için öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır.

Yedi ilkenin kısa bir tarihçesi

Eğitimciler ve araştırmacılar arasında eğitim kalitesini artırmanın yollarına yönelik ilgi her zaman artmıştır. Chickering ve Gamson, 1980'ler boyunca eğitimde, özellikle de yükseköğretimde iyi uygulamalarla ilgili araştırmalara öncülük etmiştir. Amerikan Yüksek Eğitim ve Akreditasyon Derneği (AAHE) ve Johnson Vakfı tarafından finansal olarak desteklenen ve Chickering ve Gamson'un da aralarında bulunduğu araştırmacıların katıldığı çok sayıda konferans düzenlendi. 1986 yılında, özellikle iyi eğitim için ilkeler geliştirme konusunda çalışmak üzere bir görev gücü kurulmuştur. Görev gücünün üyeleri, 'üniversite deneyiminin etkisi üzerine yapılan araştırmaların çoğunu yürütenlerin yanı sıra yükseköğretimde örgütsel, ekonomik ve politika konularında çalışan akademisyenlerden' oluşuyordu (Chickering & Gamson, 1999, s.76). Görev gücü, eğitimciler için 'erişilebilir,

anlaşılabilir, pratik ve yaygın olarak uygulanabilir' bir rehber hazırlamayı amaçlamıştır (Chickering & Gamson, 1999, s.76).

Görev gücü tarafından geliştirilen ve resmi olarak Lisans Eğitiminde İyi Uygulama için Yedi İlke olarak adlandırılan ilkeler 1987 yılında Chickering ve Gamson (1987) tarafından AAHE Buletin'de yayımlanmıştır. Bu ilkeler (1) öğrenci-fakülte etkileşimi, (2) öğrenciler arasında işbirliği, (3) aktif öğrenme, (4) hızlı geri bildirim, (5) görevde zaman, (6) yüksek beklentiler ve (7) farklı yeteneklere ve öğrenme biçimlerine saygı olarak sıralanabilir.

İyi Eğitim Uygulamaları için Yedi İlke

Chickering ve Gamson (1987) tarafından önerilen iyi eğitim uygulamaları ilkeleri derslere kendi avantajlarını getirmektedir. Her ne kadar öğretmenler bu ilkelerin uygulanması sırasında bir dizi zorlukla karşılaşabilse de, verimli bir öğrenme için her biri eşit derecede vurgulanmayı hak etmektedir. Aşağıda iyi eğitim için yedi ilkeye ilişkin araştırmalar yer almaktadır.

Öğretmen-öğrenci etkileşimi

Vygotsky'nin bakış açısına göre öğrenme süreci, yaşanmış deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eden sosyal etkileşimlerden faydalanır (Frey, Fisher & Everlove, 2009). Kökleri Piaget teorisine dayanan yapılandırmacılık, öğrenmenin öğrencilerin yanı sıra öğretmenleri arasındaki etkileşimlerin varlığında gerçekleştiğini iddia eder. Dolayısıyla, etkileşimler bilginin birincil kaynağı olarak görülür (Canbay ve Beceren, 2012). Dolayısıyla, sınıf içinde veya dışında gerçekleşen öğretmen-öğrenci teması öğrenciler için büyük önem taşımaktadır (Cotten ve Wilson, 2006; Grantham, Robinson ve Chapman, 2015) ve 'okul çıktıları' üzerinde tartışılmaz bir etkiye sahiptir (Kavenagh, Freeman ve Ainley, 2012, s.1).

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesinin 'öğrenci motivasyonu', 'akademik başarıları' ve 'öğretmenlerin iyi olma hali' gibi birçok açıdan etkili olduğu ileri sürülmektedir (Pennings, van Tartwijk, Wubbels, Claessens, van der Want ve Brekelmans, 2014, s.183). Astin (1999), öğrenciler ve öğretim üyeleri arasındaki temas sıklığını, öğrencilerin tüm eğitim hayatları hakkında ne kadar memnun hissettikleriyle ilişkilendirmekte ve eğitmenlere, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek için öğrenci ve öğretim üyeleri arasındaki etkileşimi güvence altına almalarını tavsiye etmektedir.

Öğrencinin okulla olan etkileşimi, eğitim ve öğretimin niteliğini ve sürdürülebilirliğini etkileyen faktörler arasındadır. Öğrenciler, vaktinin çoğunu okul içinde öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla geçirmektedirler. Dolayısıyla, okul içinde geçirilen bu zamanın kaliteli olması; diğer bir deyişle öğretici ve eğitici aktivitelerle geçmesi, öğrencilerin okula olan bağlılığını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Turhan,2020).

Eğitim bağlamında öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin önemi yadsınamaz (Pennings, vd., 2014). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etki yarattığı bilinen bir gerçektir. Bu nedenle sınıf ve okul içerisinde öğretmenler ve öğrenciler arasında ilişkiler, öğrencilerin başarısına ve öğrenme sürecine katkı sağlayan en önemli etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Uğraş, 2014).

Sınıf ortamında etkileşim eksikliğinin öğrenciler arasında güvenle ilgili sorunlara yol açtığı da vurgulanan bir husustur (Tatum, Schwartz, Schimmoeller ve Perry, 2013).

Etkileşimler tek bir sınıfta birçok şekilde olabilir. Aynı eğitmen aynı öğrencilerle iletişim halindeyken farklı etkileşim türlerini tercih edebilir. Öğrenciler ise farklı etkileşim tercihlerine sahip olabilirler (Akdağ Çimen, 2017). Grantham ve diğerleri (2015), öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında ne tür etkileşimlerin öğrenciler için anlamlı olduğunu tanımlamak amacıyla, katılımcı lisans öğrencilerinden çevrimiçi Öğretmene Teşekkür Programı aracılığıyla teşekkür mektupları yazmalarının istendiği nitel bir araştırma yürütmüştür. Katılımcılar tarafından gönderilen mektupları analiz eden araştırmacılar, öğrencilerin kendilerine katkı sağlayan etkileşimlere değer verdikleri sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğrenciler, ofis saatleri gibi temel görevleri sorumlu bir şekilde yerine getirdikleri için eğitmenlerine minnettarlıklarını ifade etmişlerdir. Yazarlar, çalışmalarının bulgularına dayanarak iki varsayıma ulaşmışlardır:

Birincisi, öğrenciler önemsendiklerini hissetmekten memnuniyet duymakta ve öğretim üyeleriyle kişisel düzeyde bağlantı kurmak istemektedirler. İkinci olarak, öğretim üyeleriyle bu tür etkileşimler, öğrencileri eğitmenlerine teşekkür notu yazmaya sevk edecek kadar kayda değerdir; bu da bu tür etkileşimlerin sanıldığı kadar sıradan olmadığını göstermektedir.

Öğrenci-fakülte iletişiminin kalitesi, çoğunlukla öğrenci başarısındaki potansiyel rolü nedeniyle son yıllarda yapılan çalışmalarda ele alınan bir konu olmuştur. Öğrenci-fakülte iletişiminin akademik başarı üzerindeki rolünü araştıran çalışmalardan biri Ullah ve Wilson (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmeye katılımları ve öğrencilerin fakülte ve akranlarıyla girdikleri etkileşim arasındaki ilişkiyi

bulmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, bir orta batı devlet üniversitesindeki öğrencilerden 2003, 2004 ve 2005 yıllarında Ulusal Öğrenci Bağlılığı Anketi'ni doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin öğrenmeye katılımının akademik başarı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler ve öğretim üyeleri arasındaki etkileşimin de öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler arasındaki etkileşim de akademik başarıyı etkilemiş, ancak bu etkinin kadınlarda erkeklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçları, akranlar arasında olduğu kadar öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki etkileşimin de önemini açıkça göstermektedir. Dolayısıyla, eğitimin ilk yılından itibaren öğrenci-öğretim üyesi iletişiminin teşvik edilmesi öğrenciler için hayati önem taşımaktadır.

Wirt ve Jaeger (2014) tarafından yapılan çalışmada fakülte-öğrenci etkileşimi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya rastgele seçilen 5000 community college öğrencisi katılmıştır. Araştırmacılar, öğrenci katılımı anketi aracılığıyla veri toplamıştır. Sonuçlar, derslerde daha iyi notlar alan öğrencilerin daha fazla çalışmaya motive olma eğiliminde olduklarını ve bunun da doğal olarak akademik nedenlerle fakülte ile daha yüksek etkileşim düzeylerine yol açtığını göstermektedir. Ayrıca, verilerin analizi, oryantasyon programlarına katılmanın öğrenci-fakülte teması olasılığını artırdığını, çünkü bu tür programların öğrencilerin yeni eğitim ortamlarına alışmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Araştırmada detaylı olarak incelenen son değişken ise bir öğrenme topluluğuna katılımdır. Öğrenciler ve eğitmenleri arasında işbirliğini gerektiren bir öğrenme topluluğuna katılımın kesinlikle fakülte-öğrenci temasının bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, öğrenci-fakülte etkileşimini teşvik etmek tüm öğrenme sürecini geliştirir. Wirt ve Jaeger tarafından önerildiği gibi etkileşim tek yönlü bir yol değildir. Hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri, sağlıklı bir etkileşim düzeyini başlatmak ve sürdürmek için karşılıklı sorumlulukları paylaşırlar.

Delaney (2008), öğrenci-fakülte etkileşiminin öğrenci çıktıları açısından rolünü araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları 1500 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır ve üniversitedeki ilk yıl deneyimlerini değerlendirmek için bir anket doldurmuşlardır. Cinsiyetin etkileşim üzerindeki etkisine ilişkin analizler, etkileşim sıklığının cinsiyete göre farklılık göstermemesine rağmen, cinsiyetin katılımcıların kurdukları iletişimin türü ve miktarından ne kadar memnun olduklarının bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Bu anlamda kadınlar, fakülteleriyle kurdukları etkileşimin miktarından memnun olduklarını ve fakülte üyelerinden

aldıkları duygusal destekten genel olarak memnun olduklarını bildirmişlerdir. Erkekler ise öğretim üyelerini tanıma konusunda daha memnun olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın bir diğer bulgusu, uluslararası öğrenciler arasında daha yüksek etkileşim oranlarına işaret etmektedir. Ayrıca, önceki çalışmalarla uyumlu olarak, bulgular, etkileşim sıklığının ve bunlardan duyulan memnuniyetin akademik başarı arttıkça arttığını göstermektedir. Buna ek olarak, eğitim hedefleri olanların fakülte ile iletişime geçme olasılığı, eğitim hedefleri olmayanlara göre daha yüksektir. Dolayısıyla, fakülte ile kaliteli etkileşim, öğrencilerin genel memnuniyet düzeylerini belirlemektedir.

Guerrero ve Rod (2013) öğrenci-fakülte etkileşiminin etkisini farklı bir açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Ofis saatleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Araştırmacılar kesitsel araştırma yöntemlerini kullanmış ve öğrencilerin akademik performanslarını dört yıllık bir süre boyunca incelemişlerdir. Ofis saatlerinin, öğrencilere öğretim üleriyle sınıf dışında iletişim kurma fırsatı sağladığı için, öğrencilerin performansı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Analizler, ofis saatlerine katılımın akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretim üyelerinin ofis saatlerini daha fazla öğrencinin katılabileceği şekilde düzenlemeye daha fazla özen göstermeleri gerekebilir. Devamlılığı artırmak için bir başka öneri de öğrencilere hatırlatıcı mesajlar göndermektir, zira öğrenciler ofis saatlerini unuttukları için atlayabilmektedir. Ofis saatlerinin öneminin anlatılması, öğrencilerin ofis saatlerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir ve katılım oranlarının artmasını teşvik edebilir. Son olarak araştırmacılar, daha az başarılı öğrenciler etkileşim başlatma konusunda kendilerine daha az güvenebileceğinden, eğitmenlere düşük not alan öğrencileri ofis saatlerine dâhil etmek için aktif bir rol üstlenmelerini tavsiye etmektedir.

Teknolojinin, öğrenciler ve öğretim üeleri arasındaki iletişimi başlatma ve sürdürme konusunda faydalı olduğu savunulmaktadır. Li ve Pitts (2009), katılımcıların çevrimiçi olarak katılabilecekleri ek sanal ofis saatleri ile desteklenen geleneksel ofis saatleri sırasında öğrenci-fakülte etkileşimini araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 2'si kontrol grubu olarak seçilen 5 sınıftan oluşmuştur. Deney sınıflarına, kontrol grubundan farklı olarak, bir akademik dönem boyunca geleneksel ofis saatlerine ek olarak sanal ofis saatleri sağlanmıştır. Böylece araştırmacılar, sanal ofis saatlerinin öğrenci-fakülte etkileşimi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin geleneksel ve sanal ofis saatleriyle ilgili deneyimlerini daha iyi anlamak için çalışma öncesi ve sonrası anketler uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, araştırmacılar tarafından öngörüldüğü üzere, sanal ofis saatlerinin genel öğrenci

memnuniyetine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Geleneksel ofis saatlerine ilişkin en sık dile getirilen sorunlar arasında zaman yetersizliği ya da uygunsuzluk gibi konular yer almaktadır. Sanal ofis saatleri, geleneksel ofis saatleriyle ilgili sorunların üstesinden gelmek için iyi bir alternatif olabilir.

Karoğlu, Kiraz ve Özden (2014) tarafından yürütülen çalışmada, 47 öğretmen adayının yedi ilkeye uygun olarak tasarlanmış karma bir derse ilişkin algıları araştırılmıştır. Karma yöntem araştırma desenini takip eden çalışma, önceki araştırmalarla uyumlu olarak olumlu öğrenci algıları ortaya koymuştur. İlk ilke olan öğrenci-fakülte iletişiminin teknolojinin yardımıyla geliştirilebileceği savunulmuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler, teknoloji sayesinde fakülte ile sınıf dışında iletişim halinde olma fırsatından memnun olduklarını bildirmişlerdir. Akranlar arasındaki etkileşimler de kolaylaşmıştır. Dolayısıyla, teknoloji entegrasyonu sadece öğrenci-öğretim üyesi etkileşimine fayda sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda sınıftaki her birey arasındaki sosyal ilişkilere de katkıda bulunuyor.

Crews, Wilkonson ve Neill'in (2015) çalışmasında, iyi bir eğitim için yedi ilke tarafından yönlendirilen çevrimiçi bir dersin verimliliği anket yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmaya toplam 179 lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrenci-öğretim elemanı iletişimine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin Blackboard tartışmaları aracılığıyla öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşimden memnun olduklarını göstermiştir. Facebook ve Twitter üzerinden yapılan tartışmalar ise öğrenciler tarafından faydalı olarak değerlendirilmemiştir.

Hathaway (2013) tarafından önerildiği üzere, öğrenci-fakülte etkileşimini kolaylaştırmak amacıyla teknolojiden etkin bir şekilde faydalanabilmek için e-posta grupları kurmak, çevrimiçi bir duyuru platformu veya sohbet odası kullanmak faydalı olabilir. Ritter ve Lemke (2010) tarafından yapılan çalışma da öğrenci-fakülte etkileşimini artırmak için e-posta kullanımına ilişkin olumlu öğrenci algılarına işaret etmektedir. Ancak katılımcılardan birkaçı, e-posta yoluyla etkileşimin yüz yüze iletişim kadar verimli olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle, her iki tür etkileşim için de fırsat sağlamak öğrencilere en fazla faydayı sağlayabilir.

Tatum ve diğerleri (2013), şimdiye kadar incelenen çalışmalardan farklı olarak, öğrenci-fakülte etkileşiminin kalitesi ve sıklığında cinsiyetin rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları 107 kadın ve 51 erkek üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların katıldığı 14 ders, 5 erkek ve 9 kadın eğitime atanmıştır. Araştırmacılar 3 akademik yıl boyunca sınıf gözlemleri yapmış ve veri toplama aracı olarak oturma planı

kodlama yöntemini kullanmışlardır. Verilerin analizi, eğitimcilerin cinsiyeti ile sınıftaki davranışları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kadın profesörlerin verdiği derslerde öğrenci katılımı, özellikle de gönüllü çağrılar şeklinde artmıştır. Artan öğrenci katılımının, kadın eğitimcilerin övgü kullanma sıklığının daha yüksek olmasıyla ilişkili olduğu öne sürülmüştür; bu da derslerde geri bildirimin önemine işaret etmektedir. Kadın eğitimciler tarafından verilen derslere katılım oranının daha yüksek olmasının da pedagojik tercihlerdeki farklılıklardan kaynaklandığı, çünkü kadın eğitimcilerin derslerinde etkileşim için daha fazla fırsat sağlama eğiliminde oldukları varsayılmıştır.

Öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki etkileşimler her iki grup için de belirli algılara yol açsa da, konu yoğunlukla öğrencilerin bakış açısından incelenmiştir. Öğretim elemanlarının bakış açısını dikkate alan çalışmalardan biri Frankel ve Swanson (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 221 katılımcıya e-posta yoluyla anket uygulanmıştır. Bulgular, öğretim elemanlarının bakış açısından etkileşimlere ayrıntılı bir bakış sunmuş ve öğrencileriyle etkileşimlerine ilişkin algılarının öğrencilerinkinden farklı olduğunu göstermiştir. Anketlerin analizi, genel kanının aksine, profesörlerin öğrencilerle yaşadıkları deneyimlere dayanarak sınıflardaki davranışlarında değişiklik yapmaya istekli olduklarını ortaya koymuştur. Anket sonuçlarına göre, profesörler özellikle istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıklarında öğretim yöntemlerini veya materyallerini değiştirme, dersin gerekliliklerini daha açık bir şekilde ifade etme, problem çözme yaklaşımlarını daha sık kullanma, öğrencileri övme ve otoritelerini artırma eğilimindedirler.

Eğitim uygulamalarında yapılandırmacılığa bağlı kalmak, sınıf içi etkileşimlerin kalitesini artırmanın alternatif bir yolu olabilir, çünkü yapılandırmacı yaklaşımın rehberlik ettiği bir dersin sınıf içi etkileşimlere yardımcı olacağı savunulmaktadır. Koç (2006), öğretmen ve öğrenci rollerinin yanı sıra derslerdeki etkileşimlere odaklanan bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya katılan 89 lisans öğrencisinden 15'i görüşme yapmak üzere seçilmiştir. Katılımcılardan her dersin sonunda öğrenme günlükleri doldurmaları istenmiş ve 14 hafta boyunca dersler sırasında gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenler ve öğrencileri arasında olduğu kadar akranlar arasında da olumlu etkileşimler olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin 'demokratik' ve 'ilgili' olduğu, öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin ise işbirlikçi grup çalışmasından yararlandığı bildirilmiştir (s.61). Çalışma, yapılandırmacı öğrenme ortamının sınıf içi etkileşimleri olumlu yönde etkileyebileceğine dair kanıtlar sunmaktadır.

Eğitmenler ve öğrencileri arasında sınıf dışında gerçekleşen etkileşimin kalitesi, öğrencilerin derslere katılımında belirleyici bir rol oynayabilir ve daha sık temas kurma eğilimini artırabilir (Anderson, 2011). Eğitmenlerle kurulan gayriresmi iletişimin, 'öğrencilerin entelektüel ve yaratıcı gelişimi üzerindeki fakülte etkisini vurguladığı' ileri sürülmektedir (Pascarella, 1980, s.553).

Chickering ve Gamson'ın (1987) yedi ilkesi temel olarak lisans eğitimi için geçerli olsa da, ilkeler yine de her eğitim ortamında önemlidir. Örneğin, öğretmen-öğrenci ilişkisi Kavenagh (vd., 2012) tarafından bir ortaokulda araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Avustralya'daki bir ortaokuldan 9 öğretmen ve 70 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma, İngilizce dersine ayrılan haftalık süre nedeniyle daha fazla etkileşim olması nedeniyle İngilizce dersinde meydana gelen etkileşimlere odaklanmıştır. Yazarlar, dersteeki etkileşimlere ilişkin algıları değerlendirmek için 'İngilizce sınıfım' anketinin alt ölçekleri ve öğretmen öğrenci ilişkileri envanteri olmak üzere iki veri toplama aracı kullanmışlardır. Ankette öğrenciler tarafından yüksek oranda değerlendirilen bir madde de öğretmenlerinden aldıkları olumlu geri bildirimlerle ilgilidir. Bu, olumlu geribildirimlerin öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesine katkıda bulunduğu anlamına gelmektedir. Bulgular hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bakış açılarından karşılıklı olumlu algılara işaret etse de, bazı öğrenci katılımcılar öğretmenlerinden gördükleri ilgi, anlayış ve yardım konusunda aynı derecede olumlu olmadıkları için diğerlerinden ayrılmıştır. Bulgular, tatmin edici etkileşimlerin öğretmenler için iletişimin gücünü belirlediğini, öğretmenlerden gelen yardım, ilgi ve olumlu geribildirimlerin ise öğrenciler tarafından yüksek oranda değer gördüğünü göstermektedir. Eğitim için ideal bir atmosfer sağlayabilmek için, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ilk adım olarak ilişkilerini geliştirmek için ellerinden geleni yapmaları gerekmektedir.

Yirmi birinci yüzyılın vatandaşları, okulda geri çevrilmek ve moralleri bozulmak yerine kovulmuşve heveslendirilmişlerse hayatları boyunca öğrenmeye daha istekli olacaklardır. Bu nedenle, öğretmen ve öğrenilenler arasındaki kişisel ilişkilerin kalitesi, genellikle bir sınıftaki tonu belirleyen ya da ilişkilerin kötü gitmesi durumunda düzeltmek için inisiyatif almak zorunda olan öğretmenin kişilerarası becerilerinin doğrudan bir sonucudur. Yalnızca bilgi aktarımını benimseyen bir etkili öğretim kavramı, böyle bir bağlamda zayıf bir kavram olacaktır. Öğretmenler için, müfredat dışı etkinliklerde yer almak öğrencilerini önemsediklerini göstermektedir. Birbirlerini kişisel düzeyde tanımak, karşılıklı olarak önemsendiğini göstermenin etkili bir yolu olarak görülmüştür. Öğrencilerle yapılan

görüşmeler, öğretmenlerinden 'geri bildirim' veya 'ekstra yardım' aldıklarında başarılı olabileceklerine inandıklarını bildiklerini göstermiştir Öğretmenler ise öğrencileri kişisel olarak tanımaya çalışmanın yüksek beklentilerini iletmişine inanmaktadır. Geri bildirimin aynı zamanda öğretmenlerin adil olduğunu ve öğrencilere saygı duyduğunu göstermenin bir yolu olduğuna inanılırken, öğretmenler sınıf kurallarını uygularken ayrımcılık yapmadıklarında adil olduklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin saygı gösterme konusundaki inançları, görüşmelerde belirtilmediği üzere, geribildirim vermeyi içermemektedir. Ancak öğrenci saygısı, hem öğrenci hem de öğretmen katılımcılar tarafından öğretmenleri dinlemekle yakından bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. Algılar arasındaki uyumsuzluk, sınıflardaki verimsiz etkileşimlerin potansiyel nedenleri hakkında çok şey söylüyor. Öğretmenler, öğrencilerini önemsediklerini, saygı duyduklarını ve onlara inandıklarını göstermek için sık sık geri bildirim vermeli ve öğrencileriyle kişisel olarak ilgilenmelidir (Akdağ Çimen, 2017).

Sonuç olarak okul içinde ve dışında öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki ilişkinin sıklığı, öğrencinin okula olan ilgisini ve motivasyonunu etkileyen en önemli faktördür. Öğretmenlerin öğrencilerle daha çok vakit geçirmesi öğrencilerin vakitlerini boşa harcamasını engeller ve daha çok çalışmalarını sağlar (Uğraş,2014). Bilindiği gibi öğrencileriyle iyi bir iletişim kuran öğretmenler, öğrencilerin entelektüel gelişimine olumlu yönde etki eder, onların kendi değerleri hakkında düşüncelerini ve gelecekle ilgili plan yapmalarını teşvik eder (Chickering ve Gamson, 1987).

Dil Öğretiminde öğretmen-öğrenci etkileşimi

Sınıf içi etkileşimlerle ilgili araştırmalarda karşılıklılık kavramı vurgulanmaktadır. Belirtildiği üzere, 'bir taraf verdiğinde, diğer tarafın da karşılığında bir şey vermesini' (Grasser, 1993) gerektiren karşılıklılık, devam eden etkileşimler için bir zorunluluktur. Ancak karşılıklılık olmadığında, etkileşimler öğrenenlere amaçlanan faydayı sağlayamaz ve bu durum diğer tüm derslerde olduğu gibi yabancı dil derslerinde devam eden etkileşimler için de geçerlidir. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisi, etkileşimlerin dil öğrenimi ve bilişsel gelişim için temel oluşturduğunu savunur. Sosyokültürel perspektiften bakıldığında, dil öğrenenler ya öğretmene ya da hedef dili konuşan kişilere karşılık vererek potansiyellerini genişletirler ya da tersini yaparak fırsatlarını sınırlarlar. Dil öğrenenler, doğası gereği anlamlı olan etkileşimlere girdiklerinde tam potansiyellerine ulaşırlar. Bu durumda karşılıklılık, sosyokültürel teori açısından başarılı dil öğreniminin anahtarıdır (Özköse-Bıyık, 2010). Sınıfta süregelen etkileşim, öğrenilenlerin temelini oluşturur ve yabancı dil öğrenme

bağlamında özellikle önemlidir çünkü hem öğrenmenin gerçekleştiği ortam hem de pedagojik ilginin nesnesidir (Hall & Walsch, 2002, s.187). Proksimal Gelişim Bölgesi (ZPD) de Vygotskian teorisinde önemlidir. ZPD, bireylerin 'daha olgun, bilgili veya becerikli' akranlarıyla iletişim halinde olduklarında bilgi edindiklerini ve kendilerini geliştirdiklerini savunur (Rivera, 2010). Bu tür akranlardan alınan yardım, tek başlarına olduklarında beklenenden daha iyi performans göstermelerini sağlar (Rivera, 2010). Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşimi, birçok ülkede ezbere dayalı geleneksel dil öğretiminin yerini alan İletişimsel Dil Öğretiminde özellikle vurgulanmaktadır. İletişimsel Dil Öğretiminin birincil amacı, öğrencilerin iletişimsel yeterliliğe ulaşmalarına yardımcı olmaktır (Zhang, 2012) ve bu ancak sınıf içi etkileşimlerin artmasıyla mümkündür, çünkü bunlar hedef dile maruz kalmanın başka türlü olası olmadığı yabancı dil sınıflarında gerekli girdiyi sağlar (Tulung, 2013).

Bu nedenle, öğrencileri dersler sırasında aktif olarak etkileşime girmeye teşvik ederek etkileşim modelinde yapılacak küçük bir değişiklik bile öğrenciler arasında, özellikle de etkileşimlerin dil öğreniminde oynadığı önemli rol nedeniyle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasında başarının artmasına yol açabilir (Mackey, 1999).

İşbirlikçi öğrenme

Öğrenmede, çocuğun veya öğrencinin akranlarıyla yaptığı işbirliğinin büyük önemi vardır (Uğraş,2014).Öğrenme ve öğretmeye yönelik modern yaklaşımlar, öğrenenleri merkeze yerleştirmekte, bu da onları öğretmenlerin dikte ettiği ve ders anlattığı geleneksel yöntemlerden önemli ölçüde farklı kılmaktadır. Buna ek olarak, son zamanlardaki eğilim öğrencilerin gruplar halinde öğrenmelerini sağlamaktır (Şimşek, Doymuş & Şimşek, 2008). Buradaki varsayım şudur: 'öğrenme, tek başına bir yarıştan ziyade bir takım çabasına benzediğinde gelişir. İyi öğrenme, iyi çalışma gibi, işbirlikçi ve sosyaldır, rekabetçi ve izole değildir' (Chickering & Gamson, 1987, s.3).

Eğitim bağlamında işbirliğine dayalı öğrenme, küçük grup çalışmalarının yardımıyla, öğrencileri birbirlerinin öğrenmelerini teşvik ederken 'ortak öğrenme hedeflerine ulaşmaya' teşvik eder (Johnson & Johnson, 2008, s. 26). İşbirlikli öğrenme öğrenme kalitesini artırır ve her türlü farklılığın hoş karşılandığı samimi bir atmosfer sağlar (Cohen, Brody ve Sapon-Shevin, 2004)

Öğrencilerin grup hâlinde çalışması, meydana gelen öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamakta ve öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurabilme kabiliyetini artırmaktadır. Grup içinde öğrencilerin birbirlerine soru sorması, cevaplama ve fikirlerini rahatça ifade edebilmesi, konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Uğraş,2014).

İşbirlikli öğrenme, eğitim alanına girdiği günden bu yana araştırmacılar arasında yaygın olarak tartışılmaktadır. Araştırmacıların çoğu işbirlikli öğrenmenin öğrencilere çeşitli şekillerde fayda sağladığı konusunda hemfikirdir. Küçük grup çalışmalarının derslere entegre edilmesi, öğrencilerin ilerlemesini engelleyebilecek ve aralarındaki ilişkiye zarar verebilecek öğrenciler arasındaki rekabeti ortadan kaldırır (Zarei & Keshavarz, 2011).

İşbirlikli öğrenmenin ayrıca öğrencilerin muhakeme becerilerine, motivasyon düzeylerine, özgüvenlerine katkıda bulunacağı ve aralarında daha saygılı bir ilişkiye yol açacağı varsayılmaktadır. Öğrencilerin derslerde daha hevesli ve yeni bilgilere açık olacaklarına da inanılmaktadır (Alghamdi & Gillies, 2013). Artan motivasyon seviyesinin, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilere sunduğu 'güçlü sosyal destek sisteminin' bir sonucu olduğu varsayılmaktadır. Öğrenciler arasındaki işbirliği sadece sınıflarda öğrenmeyi teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda onları gelecekteki iş deneyimlerine de hazırlar (Tuan, 2010, s.67).

Johnson ve Johnson'ın (2008) belirttiği gibi, işbirliğine dayalı öğrenmenin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin olumlu karşılıklı bağımlılığı, bireysel hesap verebilirliği, teşvik edici etkileşimi, sosyal becerilerin uygun kullanımını ve grup işlemeyi sağlamaları gerekir. Bir grupta olumlu karşılıklı bağımlılığı teşvik etmek için, bireylerin üzerinde çalıştıkları görevin vazgeçilmez bir parçası olduklarını bilmeleri gerekir (Frey, Fisher & Everlove, 2009).

Olumlu karşılıklı bağımlılık, Johnson ve Johnson'ın (2008) da belirttiği gibi 'tek başına başarısız olmak kötüdür, ancak başkalarını da başarısızlığa uğratmak daha da kötüdür', sadece kendisi için değil, diğer grup üyelerinin iyiliği için de sorumluluk almaya dayanır. İşbirlikli öğrenmede ikinci önemli konu olan bireysel hesap verebilirlik ise bireysel değerlendirmeyi gerektirir. Her bir grup üyesinin performansı nihai grup başarısı için çok önemlidir. Bu durumda geri bildirim sadece gruba değil, grup üyelerine bireysel olarak da verilir (Johnson & Johnson, 2008). Grup içindeki etkileşimlerin teşvik edici nitelikte olması gerekir. Grup üyeleri, tartışmalar yardımıyla birbirlerinin öğrenmelerini teşvik ederler (Demirci, 2010). Sosyal beceriler, doğal olarak, işbirlikli öğrenmede hayati önem taşır çünkü ortak hedefler için çaba sarf edebilmek için öğrenciler arasında iyi bir etkileşim olması gerekir. Bu nedenle

etkileşimler karşılıklı saygı, anlayış ve diğer grup üyeleri için olumlu bir yaklaşım içermelidir (Johnson & Johnson, 2008). Son olarak, verimli bir işbirlikçi grup çalışması için öğrencilerin aktif olarak dâhil oldukları tüm süreç hakkında konuşmaları gerekir. Grup işleme, "yararlı ve yararsız üye eylemlerini tanımlamak ve hangi eylemlerin devam ettirileceğine veya değiştirileceğine karar vermek için bir grup oturumunun gözden geçirilmesi" olarak tanımlanır (Johnson, Johnson, Stanne ve Garibaldi, 1990, s.507). Grup süreci, grup üyelerinin kendi performanslarını yansıtabilmeleri ve grup içinde tercih edilebilir davranışlara ilişkin kararlar alabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Johnson, Johnson, Holubec ve Roy, 1984).

Sosyal yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sürecin tümünde etkin oldukları ve sosyal gelişimlerinin desteklendiği görülür. Bu ortamda öğrenim gören bireylerin, gelişen dünya normlarına uyum sağlayabilen, sorun çözebilen ve rekabetçi değil işbirlikli çalışabilen, problem çözebilen, bilimsel bakışa sahip bireyler olarak yetişmesi beklenilebilir (Uğraş,2014).

Kıncal, Ergül ve Timur (2007) tarafından işbirlikli öğrenmenin 7. sınıflarda fen bilgisi dersinde öğrenci kazanımları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmacılar, gruplar arasındaki etkileşimi önlemek için farklı okullarda kontrol ve deney grupları oluşturmuşlardır. Deney grubuna ders işbirlikli öğrenme yöntemiyle verilirken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Yazarlar, her iki gruba da dersteki ilerlemelerini değerlendirmek için ön ve son testler uygulamıştır. Çalışmanın bulguları, işbirlikli öğrenmenin öğrenme çıktılarını geliştirebileceğini ve işbirlikli öğrenme yöntemleriyle öğretilen öğrencilerin geleneksel sınıflardaki öğrencilere göre daha başarılı olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer bir çalışma Bozkurt, Orhan, Keskin ve Mazi (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmada, iki 6. sınıf şubesinde aynı konu farklı yöntemlerle işlenmiştir. Deney grubunun öğretmeni işbirlikli öğrenme modelini kullanırken, kontrol grubunun öğretmeni geleneksel öğretim yöntemlerini izlemiştir. Ön ve son test sonuçları, daha önceki çalışmalarla uyumlu olarak, işbirlikli öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre üstünlüğünü ve deney grubundaki öğrenci çıktılarının daha iyi olduğunu ortaya koymuştur.

İşbirlikli öğrenmenin okuma başarısı, okula yabancılaşma ve akademik güven üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Ghaith (2003), ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğrenen 56

öğrencinin katılımıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, işbirlikli öğrenmenin uygulanması ile okula yabancılaşma arasında net bir bağlantı olmadığını göstermiştir. Katılımcıların akademik güven düzeylerinin de öğretim türünden bağımsız olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, okuma başarısı kontrol ve deney grupları arasında büyük ölçüde farklılık göstermiştir; bu da işbirlikli öğrenmenin okuma başarısını artırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre üstünlüğünü ortaya koymaktadır.

Dil öğretimi sınıflarında işbirlikli öğrenme

İngilizce öğrenenler, 'sınıfta daha fazla dil karmaşıklığı, grup çalışması sırasında doğal fazlalık yaratma ve uygun doğruluk seviyeleri sağladığı için' işbirlikli öğrenmeden faydalanabilirler (Chien, 2004). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrenci kazanımlarını, bilginin kalıcılığını ve derse yönelik tutumları nasıl etkilediğini bulmayı amaçlayan Baş (2009) bir çalışma yürütmüştür. Katılımcılar 6. Sınıfa devam eden 40 öğrenciden oluşmaktadır ve her birinde 20 öğrenci olan kontrol ve deney gruplarına ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Her iki grubun ön ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubunun kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiği, dolayısıyla işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrenci çıktıları üzerindeki olumlu etkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Bilginin kalıcılığı da deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Derse yönelik tutumlara ilişkin bulgular da deney grubunun lehinedir. Yani, Chickering ve Gamson'un (1987) varsayımlarına uygun olarak, işbirlikli öğrenme öğrenci başarısına katkıda bulunmakta ve derse yönelik tutumları geliştirmektedir.

Ghorbani ve Nezamoshari'e (2012) de yabancı dil olarak İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın ortaya koyduğu bulgular, işbirlikli öğrenmeyi geleneksel öğretime tercih eden önceki araştırma bulgularını desteklemiştir. Ghorbani ve Nezamoshari'e çalışmalarını İran'da yürütmüşlerdir, dolayısıyla bulguları işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin geleneksel sınıflarda yetiştiği Doğu ülkelerindeki öğrencilere de fayda sağlayabileceğini göstermektedir.

Alghamdi ve Gillies (2013) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin yabancı dil derslerinde işbirlikli öğrenmeden nasıl faydalanabileceklerine daha fazla ışık tutmaktadır. Yazarlar deneysel araştırmalarını, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin dilbilgisi yeterliliği açısından ilerlemeleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için 12 hafta boyunca 4 ortaokulda

gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar 139 erkek ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Deney grubundaki öğrenciler işbirlikli öğrenmeye katılırken, kontrol grubu geleneksel bir şekilde küçük gruplar halinde çalışmıştır. Her iki grubun ön ve son test sonuçlarının analizleri, öğrencilerin dilbilgisi yeterliliklerinin işbirlikli öğrenmeye dâhil olduklarında geliştiğini ve geleneksel sınıflarda kaydedilen ilerlemeyle karşılaştırıldığında ilerlemenin çarpıcı olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıda belirtilen araştırmadan farklı olarak, bu çalışmada kontrol grubu da küçük gruplar halinde çalışmıştır. Ancak, bulguların da gösterdiği gibi, grup çalışması işbirlikli öğrenme anlamına gelmemektedir. Çalışma, işbirlikli öğrenmeyi destekleyen uyumlu bulgularıyla literatüre katkıda bulunmuştur.

Ning ve Hornby (2014) işbirlikli öğrenmeyi Çin'de İngilizce öğrenenler arasında motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi açısından incelemiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, İngilizce öğrenmeyen 100 lisans öğrencisi çalışmaya katılmak üzere rastgele seçilmiştir. Araştırmacılar, yarı deneysel araştırma tasarımı takip etmiş ve öğrencilerin motivasyon düzeyine ilişkin karşılaştırılabilir veriler elde etmek için ön ve son testler uygulamıştır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerine en fazla katkıda bulunan yaklaşım olduğu görülmüştür. Yazarlar, işbirlikli öğrenmenin sağladığı samimi öğrenme ortamının, geleneksel sınıflardaki temel sorun olan can sıkıntısını ortadan kaldırmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ancak motivasyonsuz öğrencilerin durumunda çalışma süresince herhangi bir iyileşme görülmemiştir; bu da işbirlikli öğrenmenin içsel motivasyonu artırsa da tek başına bir motivasyon kaynağı olmadığı sonucuna götürmektedir.

Suwantarathip ve Wichadee (2010) yabancı dil olarak İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin kaygı düzeyi ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 40 lisans öğrencisi katılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin 14 haftalık uygulamasına başlamadan önce öğrencilerin kaygı ve yeterlilik düzeylerini belirlemek için bir ön test, sonrasında ise sonuçları karşılaştırmak için bir son test uygulanmıştır. İki veri setinin karşılaştırılması, kaygı düzeylerinde azalma ile birlikte yeterlilikte iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Yazarların iddia ettiği gibi, işbirlikli öğrenmenin başlattığı etkileşim, potansiyel olarak öğrenme atmosferini iyileştirmekte ve sonuç olarak tüm öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce dersinde uygulanmasına ilişkin bir başka çalışma Gömleksiz (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları İngilizce dersi alan 66 mühendislik bölümü lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yarısına

işbirlikli öğrenme teknikleri ile ders verilirken diğer yarısına normal ders verilmiştir. Her iki grubun ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması, işbirlikli öğrenmeye katılanlar arasında daha yüksek akademik başarı, derse karşı daha olumlu tutumlar ve daha kaliteli etkileşimler olduğunu göstermiştir.

Alghamdi ve Gillies'in (2013) bulgularının da ortaya koyduğu gibi, işbirlikli öğrenme sadece öğrencileri gruplara ayırmakla gerçekleşmez. Öğretmenlerin işbirlikli öğrenmenin olumlu karşılıklı etkileşim, bireysel hesap verebilirlik, teşvik edici etkileşim, sosyal becerilerin uygun kullanımı ve grup işlemeyi içeren temel bileşenlerini nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekir (Johnson ve Johnson, 2008).

Dikel, Okumuş ve Doymuş (2013) tarafından Türkiye'de yapılan bir tarama araştırması, Türk fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yaklaşımını kullanımını incelemiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin işbirlikli öğrenmenin ilkelerini ve nasıl uygulanacağını ne ölçüde bildiklerini belirlemek için bir ön test uygulamıştır. Ardından, 32 saatlik bir atölye çalışması sırasında, 82 katılımcı öğretmene işbirlikli öğrenme modeli ve bunun sınıfta uygulanmasına ilişkin bir kurs verilmiştir. Atölye çalışmasından sonra, katılımcıların işbirlikli öğrenme yaklaşımı hakkındaki bilgilerini nasıl geliştirdiklerini belirlemek için bir son test uygulanmıştır. Ön testten elde edilen verilerin analizi, katılımcı öğretmenlerin deneyimsiz olduklarını ve işbirlikli öğrenme modelini nasıl uygulayacaklarını kısmen bildiklerini göstermiştir. Katılımcılar ayrıca değerlendirme süreci ve sınıf yönetimi konusunda da endişe duymaktadır. Sontest sonuçları, çalıştay sonrasında öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modelini uygulama becerileri konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, işbirlikli öğrenmenin daha fazla öğretmen tarafından daha fazla sınıfta uygulanmasını teşvik etmek için, geleneksel yöntemlerden öğrenci merkezli yöntemlere geçişe yardımcı olacak çalıştaylara ve hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç vardır.

Aktif öğrenme

Eğitmenler, on yıllardır kısıtlı zaman, kalabalık sınıflar ya da anlatılacak konunun karmaşıklığı nedeniyle öğrencilerine bilgi aktarmak için aktif olarak konuştukları geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı kalmışlardır. Ancak alandaki literatür, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesini sağlamak için öğrencileri öğrenme sürecinde olabildiğince aktif tutmayı şiddetle tavsiye etmektedir (Lumpkin, Achen ve Dodd, 2015). Varsayım, etkili öğrenmenin, öğrenciler eğitmeni pasif bir şekilde dinlemek yerine sürece aktif olarak katıldıklarında

gerçekleştirdiği yönündedir (Gholami, Moghaddam ve Attaran, 2014). Öğrencilerin öğrendikleri üzerinde düşünmeleri (Chickering & Gamson, 1987) ve öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmaları gerekir (Aydede & Matyar, 2009). "Aktif öğrenme, kısaca, bir sınıfta öğrencilerin bir eğitmenin dersini pasif bir şekilde dinlemek dışında gerçekleştirdikleri her türlü öğrenme faaliyetidir" (Faust & Paulson, 1998, s.4). Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı sınıflarda, eğitmenler ve öğrencilerden 'öğretim sorumluluğunu paylaştıkları dinamik bir ortaklık üstlenmeleri' beklenir (Karamustafaoğlu, 2009, s.29). Bonwell ve Eison'un (1991) çokça atıfta bulunulan çalışmalarında belirttikleri gibi, aktif öğrenme teknikleriyle ders anlatmak geleneksel yöntemler kadar etkilidir, ancak aktif öğrenme gücünü öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki eşsiz etkisinden alır.

Aktif öğrenme teknikleri birçok fayda sağlar, öğrenci merkezlidirler; katılımı en üst düzeye çıkarırlar; yüksek motivasyona sahiptirler ve öğrencileri materyale yüzeysel, gerçeklere dayalı bir yaklaşımın ötesine geçmeye teşvik ederek konuya hayat ve yakınlık kazandırır (McCarthy ve Anderson, 2000).

Ders anlatımı kalabalık sınıflara ve ağır müfredata uygun görünmektedir, ancak "ders anlatımı öğrencileri yalnızca içeriğe maruz bırakır ve maruz kalmak öğrenme için yeterli değildir" (Lujan & DiCarlo, 2006, s.17). Geleneksel sınıflarda öğrenciler pasif bir şekilde bilgi alırlar. Aktif öğrenmede ise öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir rol oynamaları gerekir. Faust ve Paulson (1998) tarafından savunulduğu gibi, aktif öğrenmeden faydalanmak için ders anlatmaktan tamamen vazgeçmek şart değildir. Eğitmenler, her derste iki ya da üç kez ders anlattıktan sonra öğrencilerin notlarını gruplar halinde birkaç dakika paylaşımlarına izin vererek öğrenmelerini geliştirebilirler. Bir başka tavsiye de öğrencilerin not almalarına ve notlarını gruplar halinde tartışmalarına izin vermeden önce dersi dinlemelerine izin vermektir (Bonwell & Eison, 1991). Michael ve Modell'in (2003) de belirttiği gibi, geleneksel ders anlatımından aktif öğrenmeye geçiş 'aşamalıdır'. Geleneksel derslerin değiştirilmesi, ders anlatımından faydalanırken geleneksel yöntemlerden aktif öğrenmeye geçişe yardımcı olur.

Geleneksel yöntemlerin ve aktif öğrenmenin öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini karşılaştıran bir dizi çalışma yapılmıştır. Örneğin, Freeman ve diğerleri (2014) tarafından yakın zamanda yapılan bir çalışmada, geleneksel ders anlatımı ve aktif öğrenme olmak üzere iki farklı durumda öğrenci performansındaki farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları, aktif öğrenmenin öğrencilere en fazla faydayı sağladığını, öğrenci çıktılarını artırdığını ve en iyi küçük sınıflarda işe yaradığını açıkça göstermiştir.

Aydede ve Matyar (2009) 12 haftalık yarı deneysel bir çalışmada, aktif öğrenmenin bir fen sınıfında öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılığını nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmaya 66 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmacılar çalışmanın amacı doğrultusunda ön ve son testler uygulamışlardır. Elde edilen verilerin analizleri, çalışma boyunca aktif öğrenmeye katılan deney grubunda daha iyi akademik sonuçların yanı sıra daha yüksek kalıcılık oranı olduğunu göstermiştir. Ancak akademik başarı ve kalıcılığın değerlendirilmesi çoktan seçmeli testlerle sınırlı kalmıştır. Gelecekteki çalışmalarda portfolyo değerlendirme gibi diğer değerlendirme yöntemleri de uygulanabilir.

Diederich (2010), bir lisans biyoloji sınıfında geleneksel öğretim yöntemlerinden aktif öğrenmeye geçişin sonuçlarını analiz etmek için bir üniversitede 3 yıllık bir eylem araştırması yürütmüştür. Katılımcılar arasında 127 lisans öğrencisi yer almıştır. Araştırmacı dersini sırasıyla 2006, 2007 ve 2008 yıllarında geleneksel anlatım, probleme dayalı öğrenme ve vakaya dayalı öğrenme yöntemleriyle vermiştir. Çalışma, katılımcıların probleme dayalı öğrenme ve vakaya dayalı öğrenmeye dahil olduğu derslerde daha yüksek öğrenci kalıcılığı oranları ortaya koymuştur. Ön ve son testlerden, araştırmacının günlüğünden ve katılımcıların yazılı yorumlarından elde edilen kanıtlar, probleme dayalı öğrenmenin öğrenciler tarafından geleneksel ders anlatımı ve vakaya dayalı öğrenme kadar değer görmediğini ortaya koymuştur. İçerik kalıcılığı da başlangıçta geleneksel yöntemlerle ders alan öğrenciler arasında probleme dayalı öğrenmeye kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Ancak, uzun vadeli sonuçlar kalıcılık açısından probleme dayalı öğrenmenin lehine olmuştur. Katılımcılar probleme dayalı öğrenmeye ilişkin olumsuz algılar bildirmişlerdir; yazar bu durumu öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak için fazladan çaba göstermeleri gerekmesine bağlamaktadır. Öte yandan, vaka temelli öğrenmenin daha sonra uygulanması öğrenciler tarafından tercih edilmiş ve şikayetleri azaltmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler, çalışmanın sonunda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin arttığı konusunda hemfikirdir. Aktif öğrenmenin öğrencilerin akıl yürütme becerilerine ve kalıcılığa katkıda bulunduğu sonucuna varılabilir, ancak geleneksel ders anlatımından aktif öğrenme stratejilerine geçiş başlangıçta sorunlu olabilir. Öğitmenlerin, zorlukların üstesinden gelmek ve geçiş sürecini her iki taraf için de daha az zorlayıcı hale getirmek için öğrencileriyle iletişim halinde olmaları gerekir.

Bir diğer kapsamlı çalışma Popkess (2010) tarafından 5 hemşirelik okulundan 347 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, öğrenci katılımı ile aktif öğrenmenin derslerde

uygulanması arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmanın sonuçları, aktif öğrenme stratejilerinin kullanımının sınıftaki öğrenci katılımı düzeyi üzerindeki olumlu etkisini açıkça göstermiştir. Bağlılık düzeyi, akademik başarıda önemli bir rol oynadığı varsayıldığı için önemlidir.

Derse yönelik tutum, eğitimde önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Aydede ve Matyar'ın (2008) çalışmasından elde edilen kanıtlar, aktif öğrenmenin derse yönelik tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Katılımcılar 66 ilköğretim öğrencisinden oluşmuş ve çalışmada ön test-son test deneysel desen izlenmiştir. Tutum ölçeklerinden elde edilen puanların analizi, aktif öğrenmenin derse yönelik tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan görüşmeler de benzer sonuçlar vermiştir. Katılımcılara göre aktif öğrenme özgüvenlerine katkıda bulunmuş, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmiş ve derse olan ilgilerini artırmıştır. Sağlanan kanıtlara dayanarak, aktif öğrenmenin modern eğitim yaklaşımlarında önemli bir faktör olan öğrencilerin derslere katılımını teşvik etmek için bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna varılabilir.

Kaya ve Ersoy (2011), aktif öğrenmenin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki rolünü araştırmak için deneysel bir çalışma yürütmüştür. Aydede ve Matyar'ın (2008) çalışmasına paralel olarak, sonuçlar aktif öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı artırdığını ve derse yönelik tutumları geliştirdiğini doğrulamıştır.

Türkben (2015) tarafından yapılan daha yeni bir çalışma da daha önce belirtilen çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmacı, aktif öğrenmenin sağladığı öğrenme atmosferinin öğrencileri ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Lumpkin ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen bir eylem araştırması, öğrencilerin aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin algılarını incelemiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırmacılar lisans öğrencilerinin aldığı 5 derste çeşitli aktif öğrenme stratejileri kullanmışlardır. Öğrenci algılarını araştırmak için hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin aktif öğrenmeden memnun olduklarını göstermiştir. Katılımcılar, önceki çalışmaların sunduğu kanıtlarla tutarlı olarak, aktif öğrenmenin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğine inanmaktadır.

Bakır (2014) tarafından yürütülen çalışmada, Lumpkin ve diğerlerinin (2015) çalışmasından farklı olarak, katılımcılar daha küçük, yani 5. sınıf öğrencileridir. Ancak sonuçlar Lumpkin'in (ve diğerleri, 2015) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Literatür, yaştan bağımsız olarak

öğrencilerin aktif öğrenmeden memnuniyetini belgelemektedir. Potansiyel zorluklar uygun şekilde ele alındığında her yaştan öğrenci aktif öğrenmeden faydalanabilir.

Teknoloji, diğer alanlarla birlikte eğitim üzerinde de tartışılmaz bir etkiye sahiptir. Teknoloji kullanımı, odağı öğretmenlerden öğrencilere kaydırarak aktif öğrenmeyi desteklemekte ve geleneksel yöntemlerde kullanılan araçlarla karşılaştırıldığında daha iyi öğrenci çıktıları teşvik ettiği savunulmaktadır (Shieh, 2012; Li, 2016). Temelde farklı oldukları için geleneksel ders anlatımından aktif öğrenmeye geçiş zor olabilir. Ancak geçiş süreci, teknoloji ile desteklendiğinde daha kolay olabilir. Ghilay ve Ghilay (2015), yükseköğretimde teknoloji tabanlı aktif öğrenme kullanımının olumlu etkisini rapor etmiştir. Katılımcılar, ana dalları İşletme Yönetimi olan 67 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların teknoloji entegrasyonuna ilişkin algılarını değerlendirmek için bir anket uygulanmıştır. Verilerin analizi, öğrencilerin teknoloji tabanlı aktif öğrenmeden memnun olduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, teknolojiyle desteklenen derslerin verimliliğinin öğretmenlerin teknolojik becerileriyle bağlantılı olduğu bildirilmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda verilecek temel bir eğitim, öğrencilerin öğrenmesini ve aktif öğrenme stratejilerinin uygulanmasını kolaylaştırabilir.

Becnel (2011) tarafından yapılan kapsamlı bir çalışma, aktif öğrenmenin ortaokullarda çeşitli derslerde kullanımını içeren çeşitli yönlerden aktif öğrenmeyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları doğrudan bir ilişki ortaya koymamakla birlikte, matematik öğretmenlerinin aktif öğrenme stratejilerini en çok kullandıklarını, dil öğretmenlerinin ise aktif öğrenme stratejilerini sadece değerlendirmede kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenleri, aktif öğrenme stratejilerini sıklıkla kullanmamalarına rağmen, bu stratejileri kullanma becerilerine ilişkin en olumlu algıları bildirmişlerdir.

Aktif öğrenme stratejilerini uygulamak öğretmenler ve öğrenciler için sanıldığından daha zor olabilir. Öğretmenler için buradaki kilit nokta, öğrencilerin sınıfta aktif olmalarına izin vermek ve sınıfta saatlerce konuşmadıkları için kendilerini suçlu hissetmemektir. 'Öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğunu bilmeleri ve kabul etmeleri' gerekir. Öğretmenlerin rolü, öğrenciler için süreci kolaylaştırmaktır (Michael & Modell, 2003, s. 150). Sorumlulukları, bilginin aktif olarak işlenmesini teşvik eden bir sınıfta 'öğrencilerin aktif, bağımsız öğrenenler ve problem çözücüler olmalarına yardımcı olmaktır' (Lujan & DiCarlo, 2006, s.19). Mills (2005), kitabında aktif öğrenme sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sahip olduğu yeni rollere değinmektedir. Eski inanışların aksine, öğretmenlerin sınıftaki konu

hakkında her şeyi bilmeleri gerekmediğini, çünkü aktif öğrenmede öğretmenlerin de öğrenenler olduğunu ileri sürer. Öğrencileriyle tartışabilir ve onlardan öğrenebilirler çünkü öğretim sadece bilgi aktarmak değildir. Öğretmenler ve öğrenciler birlikte bilgiyi keşfedebilir ve detaylandırmak için tartışabilirler. Bu anlamda öğretim, ne bildiğinizle doğrudan ilgili değildir. Bunun yerine öğretmenlerin nasıl öğreteceklerini bilmeleri için pedagojik bilgiye sahip olmaları gerekir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, ancak öğretmenlerin öğrencileri için süreci kolaylaştırması gerekir. Aktif öğrenme, geleneksel öğretimden farklı bir değerlendirme yolu da gerektirir.

Mills (2005), aktif öğrenmede nihai üründen ziyade tüm üretim sürecinin değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Mills'in üzerinde durduğu son önemli nokta ise öğretmenlerin sahip olması gereken temel teknolojik becerilerdir. Aktif öğrenme teknolojinin yardımıyla teşvik edilebilir, bu nedenle öğretmenlerin aktif öğrenmeyi teşvik etmek için teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Park ve Son'un (2009) belirttiği gibi, "geleneksel öğretmen merkezli öğrenmeden bilgisayar destekli, öğrenci merkezli öğrenmeye geçiş, öğretmenlerin Web tabanlı ortamlarda çalışmak için yeterince hazırlıklı olmalarını gerektirir".

Öte yandan öğrencilerin de aktif öğrenmede yeni rolleri vardır. Mills'e (2005) göre, örneğin, bilgiyi aktif olarak işlemeleri, öğrenmelerinin nedenlerinin farkında olmaları ve net bir hedefe sahip olmaları gerekir. Öğrenme sürecinin her adımında aktif olarak kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele almak da onların sorumluluğundadır. Son olarak, öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimi artıracak beceriler geliştirmeleri gerekir çünkü aktif öğrenmede gruplar halinde çalışmak büyük önem taşır.

Aktif öğrenme yabancı dil sınıflarında da popülerlik kazanmıştır. Dilin etkileşim yoluyla öğrenildiğine dair yaygın inanç, son zamanlarda öğrencilerin aktif öğrenenler olabileceği iletişimsel yaklaşımlar ve işbirlikli öğrenme gibi yaklaşımların kullanılmasına yol açmıştır (Gholami, vd., 2014) Güleç (2014), tezinde aktif öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce dersindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Katılımcılar 40 8. sınıf Türk öğrencisinden oluşmaktadır ve çalışmanın amacı için kontrol ve deney gruplarına ayrılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ulusal bir sınav olan TEOG sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Tutumlar ise bir tutum ölçeği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Güleç'in çalışması, aynı konuyu farklı derslerde inceleyen daha önceki çalışmalardan farklı olarak, aktif öğrenmenin İngilizce dersindeki akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını

ortaya koymuştur. Araştırmacı, bulgularını katılımcılarının özelliklerine bağlamaktadır. Araştırmacıya göre, katılımcılar ülkenin diğer bölgelerindeki kadar eğitime değer verilmeyen bir bölgede yaşamaktadır ve çalışma boyunca derse karşı ilgisiz görünmüşlerdir. Aktif ğrenmenin, etkilediği diğer faktörlerin bir sonucu olarak akademik başarıya katkıda bulunduğu savunulmaktadır. Örneğin, eleştirel düşünme becerisinin aktif öğrenme stratejileri sayesinde gelişeceği (Koç, 2011) ve bunun da doğal olarak öğrencilerin akademik performansını etkileyeceği varsayılmaktadır.

Ancak Güleç'in çalışmasında katılımcıların akademik başarılarının değerlendirilmesi TEOG sonuçlarıyla sınırlı kalmıştır. TEOG çoktan seçmeli bir sınavdır ve öğrencilerin eleştirel düşünme veya problem çözme becerilerindeki potansiyel ilerlemeyi tespit etmesi beklenemez. Daha kapsamlı bir değerlendirme süreci, aktif öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında daha fazla fikir verebilir.

2.2. Eğitimde İyi Uygulamalara Yönelik Yedi İlkeye İlişkin Araştırmalar

Chickering ve Gamson'un (1987) eğitimde iyi uygulamalara yönelik yedi ilkesine ilişkin literatürde yerli ve yabancı birçok çalışma bulunmaktadır.

Chickering ve Gamson'un (1987) eğitimde iyi uygulamalara yönelik yedi ilkesine ilişkin araştırmalar içerisinde bu çalışmayla ilgili olanları şu şekilde inceleyebiliriz:

Chen Wang ve Morgan (2008) makalelerinde lisansüstü eğitim teknolojisi dersinde etkileşimli evrimii tartışma için anlık mesajlaşma uygulaması kullanımına ilişkin ğrenci algısını tespit etmeyi amaçlamışlardır. 47 maddelik bir ölçek kullanarak lisans eğitiminde iyi uygulama için ilk dört ilkeyi ölçmüşlerdir. Burada güvenirlik .837 il 895 arasında değişim göstermiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla iş birliği yapmada ve aktif öğrenmeye yönelik algılarının yüksek olduğu, ğretmen ve geri bildirim yönelik algılarının ise daha düşük bir oranda olduğu tespit edilmiştir. Normal derslere göre eğitim teknolojisi dersine önemli ölçüde daha yüksek puan verdikleri saptanmıştır. Çalışmaya göre ilgili bulgular, evrimii kurs ortamında öğrenciler arasındaki diyalğu artırmak gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede daha hızlı bir iletişim için anlık mesajlaşmanın kullanılabileceği önerilmektedir.

Cole ve Denzine (2002) alışmalarında üniversitede öğrenim görmekte olan Kızılderili ve Beyaz ğrencilerin akademik katılımlarını karşılaştırmışlardır. Bunu yapmak için “Lisans Eğitiminde İyi Uygulama için Yedi İlke”den yararlanan araştırmacılar ğrenci deneyimleri ve

üniversite ortamına katılımı ölçmek için üç maddeyi kapsayan bir anket kullanmışlardır. Bu üç ilkeyi aktif öğrenme teknikleri, öğrenci-öğretmen iletişimi ve öğrenciler arasındaki iş birliği şeklinde sıralamak mümkündür. Çalışma sonucunda iki grup arasında katılım noktasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında üniversite deneyimlerine yönelik olarak her iki grup da yüksek düzeyde memnuniyet duyduklarını bildirmişlerdir.

Kontos (2015) çalışmasında Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen lisans eğitiminde iyi uygulama için yedi ilkeye başvurmuştur. Araştırmacı, bu ilkeleri öğrenme öğretme sürecinde etkin bir biçimde uygulamak için teknolojinin, özellikle web tabanlı çevrim içi teknolojinin kullanımını incelemiştir. Bir çevrim içi ders ortamında bu ders süreci için geliştirilmiş olan materyallerin ve özel öğretim yöntemlerinin kullanımı sağlanarak etkililiği sınanmıştır. Araştırma kapsamında yedi ilkenin etkin bir biçimde teknoloji tabanlı eğitimle birlikte kullanılmasının öğrenme sürecinden alınacak verimi artıracığı tespit edilmiştir.

McCarrell ve Selznick (2020) çalışmalarında Community College Öğrenci Katılımı anketini popülaritesine rağmen eleştirmişlerdir. Bu aracın gelişimi, teorik temeli, geçerliliği ve uygulama bağlantısı açısından çeşitli eksiklikler saptamışlardır. Bu çerçevede, anketi Chickering ve Gamson'ın yedi ilkesini kullanarak yeniden şekillendirmeyi amaçlamışlardır. Bunu gerçekleştirmek için iki kolejden (N = 1.076) alınan yanıtlara dayanarak bu modeli test etmek için doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurmuşlardır. Bulgular neticesinde geçerli ve güvenilirlik bir anketin geliştirilmiş olduğu görülmektedir.

Bangert (2008) çalışmasında öğretimin geleneksel ölçme ve değerlendirme ile çevrim içi öğretimde yapılandırmacı yaklaşımın yeterince göz önünde bulundurulmadığını ifade etmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin çevrim içi eğitim sürecinde geri bildirimde bulunmak için özel olarak tasarlanmış eğitim araçlarına ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir. Bu kapsamda, mezkûr araştırmacı çalışmasında Çevrimiçi Öğretim Etkinliğinin Öğrenci Tarafından Değerlendirilmesini sağlamak için Chickering ve Gamson'ın (1987) tarafından geliştirilen Etkili Öğretimin Yedi İlkesinden yararlanmışlardır. Bu kapsamda çevrimiçi derslere kayıtlı 498 lisans ve yüksek lisans öğrencisinin SEOTE yanıtlarını analiz ederek süreç işletilmeye başlatılmıştır. Gelen yanıtlar çerçevesinde açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve dört faktör ortaya çıkarılmıştır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür: Öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi, aktif öğrenme, görevde geçirilen süre ve öğrenciler arası iş

birliği. Bunun yanında daha fazla bir geçerlilik sağlamak adına lisans ve lisansüstü derslere kayıtlı 809 öğrenciyi içeren ikinci bir çalışma yapılmıştır. Bu ikinci doğrulama çalışmasından elde edilen sonuçlar, birinci doğrulama çalışması tarafından tanımlanan aynı dört faktörlü SEOTE yapısını tanımlayıp ve doğrulamıştır.

Mcvay, Murphy ve Wook Yoon (2008) makalelerinde muhasebe eğitiminde iyi uygulamalardan yararlanmak ve lisans öğrencilerinin temel yetkinliklerini geliştirmek için öğretim teknolojilerinin nasıl kullanılabileceğine odaklanmışlardır. Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen Lisans Eğitiminde İyi Uygulama için Yedi İlkeyi esas alarak muhasebede eğitim uygulamalarını yeniden düşünmek ve faydaları değerlendirmek için bir çerçeve sağlamaya çalışmışlardır. Muhasebe müfredatı ve pedagoji içinde sınıf yapılandırması ve öğretim teknolojileri önemli görülmektedir. Bu kapsamda gelişmiş sınıf tasarımının ve öğretim teknolojilerinin faydaları, dönemlik derslerin sonunda gerçekleştirilen üç bölümden oluşan bir öğrenci anketi ile değerlendirilmiştir. Genel olarak, öğrenciler, sınıf yapılandırması ve teknolojisinin, 'öğrenciler arasında iş birliği' ve 'çeşitli yeteneklere ve öğrenme yollarına saygı' gibi Yüksek Öğretimde İyi Uygulamanın Yedi İlkesinden bazılarından yararlandığını ve belirlenen temel yetkinliklerin gelişimini geliştirdiğini bildirmişlerdir. İletişim becerileri, karar verme becerileri ile sosyal ve ekip çalışması becerileri dâhil olmak üzere muhasebe eğitiminin gelişimine odaklanan çalışmada önemli çıktılar elde edilmiştir.

Glass, Kociolek, Wongtrirat, Lynch ve Cong (2015) tarafından yakın zamanda yapılan bir çalışma, eğitmenler ve öğrencileri arasındaki iletişimin kalitesinin önemini gösteren bulgular ortaya koymuştur. Araştırmacılar, sınıftaki etkileşimin öğrencilerin aidiyet duygusunu nasıl etkilediğini belirlemek için iki büyük üniversiteden toplam 40 uluslararası öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmelerin detaylı analizleri, öğrencilerin aidiyet duygusunu etkileyen etkileşimlerin 3 özelliğini ortaya çıkarmıştır. Görüşülen öğrenciler, aidiyet duygularında önemli bir faktör olarak katılım ve kapsayıcılığın önemini ifade etmişlerdir. Eğitmenlerin tam bir kapsayıcılık sağlamak için gösterdikleri çaba, öğrencilerin çoğu tarafından takdir edilmiştir. Eğitmenlerle yaşanan olumsuz deneyimler, bu anlamda, öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratmıştır. Katılımcılar, gerçek yaşam durumlarında kendi deneyimlerinden yararlanmaları için onları teşvik eden eğitmenlerin kendileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu savunmuştur. Öğrencilerin değer verdiği etkileşimlerdeki bir diğer olumlu faktör de olası benliklerini keşfetmeye teşvik edilmeleri idi. Son faktöre vurgu yapan katılımcılar için öğretim üyeleri rol modelidir. Öğretim üyelerinin

öğrencileri üzerinde pek çok açıdan büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir. Bu nedenle, özellikle farklı ülkelerden gelen veya farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, olumsuz etkileşim deneyimleri sadece şimdiki değil gelecekteki eğitim ve sosyal yaşamı da olumsuz etkilediğinden, kimsenin kendini dışlanmış hissetmediği kapsayıcı bir atmosfer yaratmak hayati önem taşımaktadır.

Tirrell ve Quick (2012) çalışmalarında çevrim içi kayıtların arttıkça öğrencilerin yıpranma oranlarıyla ilgili endişelerin de arttığını raporlamışlardır. Araştırmacılar yapılandırmacı öğrenme teorilerini kullanarak çevrimiçi derslerde öğrenci başarısını ele alan çok sayıda literatür araştırması olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, etkili çevrim içi öğretimi desteklemek için kabul edilen bir değerlendirme listesi olarak Checkering ve Gamson tarafından ortaya atılan yedi ilkenin öne çıktığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda ilgili çalışmada yedi ilke ile ölçülen öğretim stratejilerinin kullanımının çevrim içi derslerde öğrenci yıpranma oranları üzerinde bir etkisi olup olmadığına odaklanılmışlardır. Üç kolejde son üç yarıyıldır çevrim içi derslerde görev alan öğretim elemanları, yedi ilkeyi çevrim içi derslerde ne düzeyde kullandıklarıyla ilgili ankete katılmışlardır. Anketten alınan puanlar daha sonra kurslarındaki yıpranma oranlarıyla karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, her iki grubun da çevrim içi derslerde yedi iyi uygulama ilkesini yansıtan öğretim stratejilerini güçlü bir şekilde kullandığını göstermiştir. Bireysel olarak sonuçlara bakıldığında her iki grup da yenilikçi öğretim stratejilerini yansıtan ilkelerde daha düşük puanlar almıştır. İlgili öğretim stratejilerinin ne ölçüde kullanıldığını belirleyen yıpranma oranlarıyla ölçülen öğrenci başarısı arasında herhangi bir ilişki saptanamamıştır. Ancak, üçüncü ilke olan “aktif öğrenmeyi teşvik” ile orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin aktif katılımına yönelik adımlar atan öğretim elemanlarının öğrenci yıpranmasını azaltmada bir miktar başarı elde ettiğini göstermiştir.

Aydoğdu, Doymuş ve Şimşek (2012) çalışmalarında temel olarak eğitim fakültesi fen bilimleri bölümü öğretim elemanlarının Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen yedi iyi uygulama ilkesinin uygulama düzeyini ve kullanım düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca uygun olarak nicel araştırmalardan deneysel değil betimsel yöntem kullanılmış ve araştırmanın örneklemini üniversitelerde öğrenim gören 52 öğretim elemanı oluşturmuştur. Bu çalışmada, Chickering ve Gamson tarafından iyi uygulama için yedi ilke, öğretim üyesi-öğrenci etkileşimi, öğrenci arasında iş birliği, aktif öğrenme, kârlı geri bildirimde bulunma, görevde geçirilen zamanın vurgulanması, yüksek beklentilerin iletilmesi ve çeşitli yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyulması ilkeleri ele alınmıştır. Standart olarak bu çalışmada

öğretim elemanlarının ilkelerden ne ölçüde yararlandıkları üzerinde durulmuştur. Veri toplama aracı olarak 7 ilke, 10 madde, 70 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin toplam iç güvenirlik katsayısı 0.68 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar, ölçek maddelerinin toplam madde korelasyonu açısından 0,542 ile 0,715 arasında değiştiğini göstermektedir. Sonuçlar, faktör değerlerinin ise 0,476 ile 0,731 arasında değiştiğini göstermektedir. Veriler, öğretim elemanlarının ölçek maddelerine/sorulara verdikleri cevaplar içerisinde tanımlayıcı, istatistiksel ve tek yönlü ANOVA ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, ilkelerin uygulanması sonucunda, sınıfa giren öğretim elemanlarının derse giren öğrenci sayısının fazla olması en önemli sorun olarak görülmüştür.

Al-Furaih (2017) yedi iyi uygulama ilkesine dayalı bir öğrenme ortamı tasarımı ilişkin öğretmen adaylarının algılarını saptamayı amaçlamıştır. Bu çerçevede araştırmacı 88 öğretmen adayının Yedi İyi Uygulama İlkesini kullanan bir öğrenme ortamı tasarımı ilişkin algılarını ve bunun katılımcıların kendi Bulut Öğrenme Ortamlarını oluşturma yetenekleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğrenme ortamı tasarlanırken 7 İlke ve Bütünleşik Öğrenme Tasarımı adı altında kavramsal bir model oluşturulmuştur. Modeli, Chickering ve Gamson'ın Yedi İyi Uygulama İlkesi, bulut araçları ve seçilen stratejilere dayalı olarak geliştirilmiştir. Anket kullanılmış ve tüm katılımcılara iki ölçme aracı uygulanmıştır. Bulgular, yedi ilkenin katılımcıların bulut öğrenme ortamını güvenle oluşturma yeteneklerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Katılımcılar, öğrenci-fakülte temasıyla ilgili olarak en çok yedi ilkeden memnun olup en az, görevde kalma ilkesinden memnun kalmışlardır. Öğretmen adaylarının algıları proje türüne (bireysel veya işbirlikçi) göre farklılık göstermemiştir. Ancak anaokulu ve ilköğretim öğretmeni adayları arasında görevde kalma ilkesi ve yüksek beklenti ilkesi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, yedi ilkenin öğretmen hazırlığı için pratik bir model olabileceğini varsaymaktadır.

Ehsanifard, Ghapanchi ve Afsharrad (2020) çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin konuşma yeteneği ve katılımı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar harmanlanmış öğrenme yoluyla öğretimin hem etkileşimi hem de katılımı optimize etme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmacılar harmanlanmış yaklaşımların öğrencilere sınıf içinde ve dışında akranları, öğretmenleri ve içerikle etkileşime girmek için yeni fırsatlar sağlamakta ve işbirlikçi bir ortamda öğrenci katılımını artırmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Geleneksel sınıf ortamına nazaran birçok olumlu etkisinin olduğunu sıralamışlardır. Özellikle harmanlanmış öğrenmenin dil becerilerinin ve alt

becerilerin öğrenilmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynadığının üzerinde durmuşlardır. Çalışmada İran'ın Tahran ilinde öğrenim gören 100 dil öğrencisine yerleştirme testi ve öğrenci ders katılım anketi uygulanmıştır. Veriler SPSS 24.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Levene ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuçları normallik ve homojenlik testlerinin uygun olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, harmanlanmış gruptaki katılımcıların geleneksel derslere katılan gruba göre genel sözlü yeterlilikte daha fazla gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye olan ilgi önemli görülmüştür. Aziz (2021) çalışmasında bu eğitim kursunun amacının nitelikli öğretmenleri etkili bir şekilde geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Bağdat Kadın Eğitim Koleji/Üniversitesi'ndeki dördüncü aşama öğrenci-öğretmen performansına bir öğretim tekniği olarak yedi iyi uygulama ilkesini kullanmanın etkisini bulmayı amaçlamaktadır. Örneklem, tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen (60) öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama dönemindeki performanslarını değerlendirmek için bölüm tarafından kullanılan gözlemsel kontrol listesi bir çalışma aracı olarak kullanılmıştır. Bu nicel çalışma, iki bağımsız örneklemin, deneysel kontrol gruplarının ve geleneksel olarak eğitilmiş kontrol grubunun yarı deneysel tasarımını kullanmıştır. İlk grup, “yedi iyi uygulama ilkesiyle eğitilmiş deney grubunun ortalama puanları ile öğretim performanslarında geleneksel olarak eğitilmiş kontrol grubunun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını” belirten hipotezi doğrulamak için kurgulanmıştır. Çalışma, iki bağımsız örneğin t-testi sonucuna göre hipotezin yanlışlandığı sonucuna varmıştır. Buna göre araştırmacı, üniversite yönetimine öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükleri ve eğitim sürecinde karşılaştıkları eksiklikleri öğrenmede ve aşmada yeni teknikler kullanmasını önermektedir.

Fernandes, Simo ve Sallan'ın (2009) “Podcasting: A New Technological Tool to Facilitate Good Practice in Higher Education” adlı çalışmasında podcast aracı yükseköğretimde iyi uygulamaları kolaylaştıran yeni bir teknolojik araç olarak kullanılmıştır. Çalışmada Bilişim Sistemleri Yönetimi dersine katılan 90 öğrenciden dört ay boyunca 13 podcast oluşturmaları istenmiştir. Süreç sonunda öğrenciler ve öğretmenler arasında kalıcı etkileşim olduğu izlenimine varılmış, öğrencilerin motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiş ve podcast kullanımının farklı ilgi ve yeteneklerde olan öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağladığı görülmüştür. Bu anlamda, podcast kullanımıyla iyi bir eğitim ortamı sağlayan yedi ilkeden bazılarının gerçekleştiği söylenebilir.

Bangert'in (2004) "The Seven Principles of Good Practice: A framework for evaluating on-line teaching" adlı çalışmasında Chickering and Gamson's'un belirlediği İyi Bir Uygulamanın Yedi İlkesi'nin çevrim içi öğretimin değerlendirilmesinde bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Çalışmada kampüs tabanlı derslerde görev yapan eğitimcilerin öğretim etkinlikleri hakkında geri bildirim sağlaması için geleneksel olarak öğrenci değerlendirmelerine dayandığı ancak mevcut öğretmen değerlendirme araçlarının etkili çevrim içi öğretimde önerilen uygulamalardan faydalanmadığını öngörmektedir. Bunun için internet tabanlı bir eğitim istatistikleri dersinin etkililiğini değerlendirmek için 35 maddelik bir anket tasarlanmıştır. Tasarlanan anketle çevrim içi öğretimin etkililiği değerlendirilmiştir. Anketten elde edilen verilerle çoğu öğrencinin, eğitmenin öğrencilerin öğrenmesini etkili bir şekilde desteklemek için yapılandırmacı temelli ilkeleri kullandığı ve kursun değerli bir öğrenme deneyimi olduğunu algıladığı sonuçlarına varılmıştır.

Bangert (2005a) çevrimiçi öğretim etkililiğinin kalitesinin altında olan faktörlerin belirlenmesi için keşifsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Geleneksel kurslar, eğitimcilere etkinlikler hakkında geri bildirim sağlamak için değerlendirmelere dayanmaktadır. Ancak, öğretim araçlarının mevcut öğrenci değerlendirmeleri, kaliteli çevrim içi öğrenme deneyimleri için önerilen temel yapılandırmacı temelli öğretim uygulamalarının çoğunu yeterince değerlendirmemektedir. Araştırmada Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen Etkili Öğretimin Yedi İlkesi kullanılmıştır. Yedi İlke çerçevesini oluşturan öğrenen merkezli öğretim uygulamalarının çoğu, yapılandırmacı temelli öğretim uygulamalarına odaklanmıştır. Bu çalışma, Yedi İlke çerçevesine dayalı çevrimiçi öğretim aracının öğrenci değerlendirmesinin geliştirilmesine yönelik bir başlangıç sağlamıştır. Montana Eyalet Üniversitesi'ndeki kurslarına kayıtlı 489 öğrenci 26 maddelik ölçme aracını yanıtlamıştır. Çevrim içi Öğretim Etkinliğinin Öğrenci Değerlendirmesi güvenilir bulunmuş ve dört yorumlanabilir faktör belirlenmiştir. Bu faktörler: Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi, Aktif Öğrenme, Görev Süresi ve Öğrenciler Arası İşbirliği olarak ifade edilmiştir.

Bangert (2005b), Etkili Öğretim İçin Yedi İlke: Hemşire Eğitimcilerine Yönelik Olarak İnternet Tabanlı Bir Değerlendirme Kursu Tasarımı İçin Bir Çerçeve Sunmak ve Değerlendirmek başlıklı çalışmasında çevrimiçi kurs tekliflerinin kalitesinin büyük ölçüde Chickering ve Gamson'un iyi bir eğitim ortamı sağlayan yedi ilkesi gibi araştırmaya dayalı pedagojik yaklaşımlara bağlı olduğu belirtilmiş ve yazar, WebCT (kampüste e-öğrenme için kullanılan çevrimiçi tescilli bir sanal öğrenme ortamı sistemi) uygulamasının nasıl olduğunu

açıklamıştır. Öğrencilerin değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar, çevrimiçi öğretim etkinliği ve öğrencilerin dersle ilgili yorumlarında kalite artışını ortaya koymaktadır.

Bangert'in (2006) çalışmasında geleneksel olarak kampüs tabanlı kurslardaki eğitmenlere öğretim etkinlikleri hakkında geri bildirim sağlamak için öğrenci değerlendirmelerini temel almıştır. Çalışmada, öğretim araçlarına ilişkin mevcut öğrenci değerlendirmelerinin kaliteli çevrimiçi öğrenme deneyimleri için önerilen temel yapılandırmacı temelli öğretim uygulamalarının birçoğunu yeterince değerlendirmedeği görüşüne yer verilmiştir. Araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının en iyi bilinen özetlerinden biri, Chickering ve Gamson (1987) tarafından yazılan, geniş çapta yayılmış Etkili Öğretimin Yedi İlkesi'dir. Yedi İlke çerçevesini oluşturan öğrenen merkezli öğretim uygulamalarının çoğu açıkça yapılandırmacı temelli öğretim uygulamalarına odaklanmıştır. Bu araştırma, Yedi İlke çerçevesine dayalı çevrimiçi öğretim aracının öğrenci değerlendirmesinin geliştirilmesine yönelik ilk çalışmadır. Montana Eyalet Üniversitesi'ndeki WebCT kurslarına kayıtlı dört yüz seksen dokuz öğrenci 26 maddelik ölçme aracını doldurmuş ve Çevrimiçi Öğretim Etkinliğinin Öğrenci Değerlendirmesinin oldukça güvenilir olduğu bulunmuş ve dört yorumlanabilir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu dört faktör, Öğrenci-Öğretim Üyesi Etkileşimi, Aktif Öğrenme, Görev Süresi ve Öğrenciler Arasında İşbirliği olarak yorumlanmıştır.

Bangert (2008) çalışmasında öğretimin geleneksel ölçme ve değerlendirme ile çevrim içi öğretimde yapılandırmacı yaklaşımın yeterince göz önünde bulundurulmadığını ifade etmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin çevrim içi eğitim sürecinde geri bildirimde bulunmak için özel olarak tasarlanmış eğitim araçlarına ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir. Bu kapsamda, mezkûr araştırmacı çalışmasında Çevrimiçi Öğretim Etkinliğinin Öğrenci Tarafından Değerlendirilmesini sağlamak için Chickering ve Gamson'ın (1987) tarafından geliştirilen Etkili Öğretimin Yedi İlkesinden yararlanmışlardır. Bu kapsamda çevrimiçi derslere kayıtlı 498 lisans ve yüksek lisans öğrencisinin SEOTE yanıtlarını analiz ederek süreç işletilmeye başlatılmıştır. Gelen yanıtlar çerçevesinde açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve dört faktör ortaya çıkarılmıştır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür: Öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi, aktif öğrenme, görevde geçirilen süre ve öğrenciler arası iş birliği. Bunun yanında daha fazla bir geçerlilik sağlamak adına lisans ve lisansüstü derslere kayıtlı 809 öğrenciyi içeren ikinci bir çalışma yapılmıştır. Bu ikinci doğrulama çalışmasından elde edilen sonuçlar, birinci doğrulama çalışması tarafından tanımlanan aynı dört faktörlü SEOTE yapısını tanımlayıp ve doğrulamıştır.

Robertson, Grant ve Jackson'un (2004), "Çevrimiçi eğitim, lisansüstü öğrenciler tarafından eğitimde kampüs eğitimi kadar etkili olarak algılanıyor mu?" (Is online instruction perceived as effective as campus instruction by graduate students in education?) adlı çalışmasında araştırmacılar, lisansüstü eğitim dersleri için sınıf temelli öğrenmeye kıyasla çevrim içi derslerin öğrenme deneyiminin kalitesini görmek için Chickering ve Gamson'ın İyi Bir Uygulamanın Yedi İlke yöntemini kullandılar. Çalışmada çevrim içi ya da yüz yüze dersleri tamamlayan öğrencilerden dönem sonunda öğrenme başarılarına katkıda bulunan unsurlar hakkında çevrim içi bir anket doldurmaları istenmiştir. Anket, Nguyen, Cripps ve Draude (2002) tarafından geliştirilen bir ankettten uyarlanmıştır. Anketin uyarlanması için Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen ve daha sonra Chickering ve Erhmann (1996) tarafından çevrim içi öğrenmeye uyarlanan İyi Uygulamanın Yedi İlkesi'nden faydalanılmıştır. Çalışmada 92 öğrenci yanıtı, öğrenme deneyimlerini çevrim içi ortamda sınıf temelli kurslarla aynı veya önemli ölçüde daha iyi algıladıklarını göstermiştir. Çevrim içi dersler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Katılımcılar ayrıca çevrim içi dersleri, derste ne kadar öğrendikleri konusunda geleneksel kampüs sınıfları kadar yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin lisansüstü eğitim derslerinde çevrim içi öğrenimlerinin kalitesini kampüs derslerine benzer veya hatta daha üstün algıladıklarını göstermiştir.

Younies'in (2016) "İyi Uygulamaların Yedi İlkesi Konferans Belgesi ile NYIT'de Öğrenme Süreci Etkinliğinin Ölçülmesi" (Measure of Learning Process Effectiveness at NYIT through the Seven Principles of Good Practice Conference Paper) adlı çalışmasında İyi Uygulamanın Yedi İlkesi, anket yoluyla eğitim standartlarını belirlemek için bir kıyaslama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada, cinsiyet, yaş, ana dal ve Abu Dabi'deki New York Teknoloji Enstitüsündeki (NYIT) eğitim düzeyi gibi farklı faktörleri göz önünde bulunduran yedi ilke aracılığıyla öğrenme sürecinin etkililiği ölçülmüştür. Çalışmadan elde edilen verilerle yedi ilkenin ortalama testlerinin bulguları, yaş grupları, cinsiyet ve branşlar arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Çalışmanın verilerine göre en az puan verilen ilkelerden biri, öğrenciler arasında iş birliğinin teşvik edilmesi olmuştur.

Page ve Mukherjee'nin (1998) "Yedi İlkeyi Eylem Halinde Kullanarak Lisans Öğrencilerinin Yönetim Bilimi ve İş Yazma Derslerine Katılımını Artırmak" (Improving Undergraduate Student Involvement In Management Science and Business Writing Courses Using The Seven Principles In Action) adlı çalışmasında Yönetim Bilimleri ve İş Yazımı derslerinde Eylemde

Yedi İlke kullanılmıştır. Yedi İlke, derslerde etkinlikler aracılığıyla ayrıntılı bir şekilde uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademisyenlere karşı ilgisizliği azalmış, derse katılım ve dikkati artmış, içeriğe olan merak uyandırılmış, öğrenciler arasındaki iş birliği gelişmiş ve daha zayıf öğrencilerde bile derse daha fazla katılım gözlemlenmiştir.

Tanis'in (2020) "Çevrimiçi öğrenmenin yedi ilkesi: Öğretim ve öğrenim için önemi konusunda fakülte ve mezunlardan geri bildirim" (The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning) adlı çalışmasında fakülte-öğrenci iletişimi ve iş birliğinin önemine ilişkin bir araştırma yapma, öğrenci-öğrenci iletişimi ve iş birliği, aktif öğrenme teknikleri, hızlı geri bildirim, görevler için uygun zaman, yüksek performans beklentileri ve çevrim içi öğretimlerinde öğretim üyelerine ve çevrimiçi öğrenimlerinde mezunlara çeşitli öğrenme stillerine (tercihlerine) saygıyı içeren Yedi İlke, aynı yüksek lisans programından 14 fakülteden 111 mezun katılımcıya çevrim içi öğretme ve öğrenmelerine katkıda bulunan önemli faktörleri araştırmak için 45 maddelik bir Likert anketiyle ve iki açık uçlu soruyla sorgulanmıştır. Çalışmada Schweibert's'in (2012) geliştirdiği anket kullanılmıştır. Araştırmada mezunların diğer öğrencilerle veya ders içeriğiyle etkileşimden daha çok fakülteleriyle etkileşime değer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çevrim içi sınıfta organize ve iletişim hâlinde olan bir çevrim içi eğitime ihtiyacı olduğu ve öğretim üyelerinin çalışmalarına zamanında ve derslere bağlı öğrencilerle birlikte sağlam bir şekilde tasarlanmış bir çevrim içi sınıfa ihtiyacı olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kocaman Karoğlu, Kiraz ve Özden'in (2014) "Birleştirilmiş Lisans Ders Tasarımında İyi Uygulama İlkeleri" (Good Practice Principles in an Undergraduate Blended Course Design) adlı çalışmasında Lisans Eğitiminde İyi Uygulama için Yedi İlkenin kullanıldığı karma bir derse ilişkin öğrencilerin algılarını incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada İyi Uygulama için Yedi İlkeyi tanıtmak için öğretme ve öğrenme etkinlikleriyle harmanlanmış bir öğretmen eğitimi kursu tasarlanmıştır. Türkiye'de bir lisans öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 47 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada veriler, anket, öğrenci görüşmeleri ve tartışma forumu transkriptleri dâhil olmak üzere hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin harmanlanmış derse ilişkin algılarının çoğunlukla olumlu olduğu, harmanlanmış ortamın öğrenme için çok faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların öğrenci-öğretim üyesi iletişimi, iş birliği, görevde zaman,

öğrenme yollarının çeşitliliği, geri bildirim ve aktif öğrenme dahil olmak üzere yedi ilkeden altısını yararlı olarak gördükleri saptanmıştır. Ancak öğrencilerin yedinci “beklentiler” ilkesinin geliştirilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir.

Çakıroğlu’nun (2014) “Evaluating Students’ Perspectives About Virtual Classrooms With Regard To Seven Principles Of Good Practice” (Öğrencilerin Sanal Sınıflara İlişkin Görüşlerinin Yedi İyi Uygulama İlkesi Açısından Değerlendirilmesi) adlı çalışmasında İyi Uygulamaların Yedi İlkesi, yükseköğretimde uzaktan öğretimin değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Araştırmacı, Yedi İlke’ye bağlı olarak bir değerlendirme anketi geliştirmiştir. Geliştirilen anket, 14 haftalık bir öğretimden sonra Türkiye’deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Programında olan öğrencilerin sunulan uzaktan öğretim ile ilgili görüşlerini almak amacıyla öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Anket verilerinin analizine göre geliştirilen bu anketin, sanal sınıflarda uzaktan eğitimin kalitesine ilişkin öğrenenlerin bakış açılarını anlamada ve değerlendirmede etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Brault ve Reidy’nin (2004) “Travel Education: Demonstrating Effective Learning through the Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education” (Seyahat Eğitimi: Lisans Eğitiminde İyi Uygulamaların Yedi İlkesi Yoluyla Etkili Öğrenme Gösterme) adlı çalışmasında ders materyallerini deneyimsel öğrenmeye dönüştürmenin bir yolu olarak on bir günlük seyahat içeren disiplinler arası altı saatlik bir müfredat planlandı. Seyahat eğitiminin etkililiği Chickering ve Gamson (1987) tarafından tanımlanan Lisans Eğitiminde İyi Uygulamanın Yedi İlkesi ile ölçülmeye çalışılmıştır. Yedi ilkeyi değerlendirmek için bilgi, gezi sırasında katılımcıların tüm üyelerinin yazdığı günlükler incelenerek oluşturulmuştur. Çalışmada öğrenci günlüklerinden alınan alıntılarla seyahat eğitiminin yedi ilkeyi nasıl ifade ettiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada seyahat eğitimi programından elde edilen bulgular ve sonuçlarla Chickering ve Gamson’ın (1987) Lisans Eğitiminde İyi Uygulamanın Yedi İlkesi’nin belirli eğitim programlarının etkinliğini ölçmek için yararlı bir çerçeve sağladığı yönündeki argümanını destekler nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.

Cotten ve Wilson (2006) tarafından yapılan ve öğrenci-fakülte etkileşimlerini detaylı bir şekilde analiz etmeyi amaçlayan nitel bir çalışma, konuya ilişkin ufuk açıcı bulgular sunmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda, 9 odak grupta 49 öğrenciyle görüşülmüş ve bulgular yazarlar tarafından tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bulgular, fakülte-öğrenci iletişiminin sadece nadir değil, aynı zamanda akademik konularla sınırlı olduğunu

göstermiştir. Öğrencilerin çoğu, öğretim üyelerini sadece ödevler veya dersle ilgili konularda yardım almak için ziyaret ettiklerini bildirmiştir. Özel bir grubun ya da etkinliğin aktif bir parçası olan öğrencilerin öğretim üyeleriyle daha fazla temas kurduğu görülmüştür. Öğrencilerin bakış açısından, etkileşimler genellikle karlı olarak algılanmış ve bu tür etkileşimlerin 'öğrenci ve kurum arasında gelişmiş bir topluluk duygusuna' yol açtığı varsayılmıştır. Görüşülen kişiler fakülte ile olumsuz etkileşimler de bildirmiştir. Çalışmadaki mülakatlardan alıntılanan kısımlardan, olumsuz deneyimlerin tüm etkileşim süreci üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu açıktır. Bir dizi iyi deneyimin ardından, öğrenciler öğretim üyeleriyle yaşadıkları tek bir kötü deneyimle cesaretlerinin kırıldığını hissedebilmektedir. Çalışma bulgularına göre, etkileşimlere yardımcı olan ya da engelleyen faktörlerin kökleri öğrenci ya da eğitmen davranışlarına dayanıyor olabilir. Örneğin, araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim üyelerinin sınıf içindeki tutumlarının kendilerini sınıf dışındaki etkileşimlere katılmaya teşvik ettiğini ya da cesaretlerini kırdığını ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla, öğretim üyeleri, eğitim bağlamında dostane bir atmosfer yaratmada da çok önemli olan kaliteli etkileşimlerin miktarını artırarak öğrencilerinin etkileşim başlatma konusunda kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olabilirler.

Rutherford'un (2010) dizüstü bilgisayarlardan ve telefonlardan kolayca erişilebilen sosyal medya kaynaklarının ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonrasında kullanımının öğrencilerin derslere katılımına ve akranları ve eğitmenleriyle ilişkilerine etkilerini araştıran çalışmada bu kaynakların kullanımının olumlu etkisinin görüldüğü ortaya konulmuştur. Brock Üniversitesinde Hizmet öncesi sekiz aylık bir eğitime tabi tutulan 675 öğrenci ile yapılan bu çalışma sonrasında 269 öğrenci hazırlanan katılım anketini doldurmuş ve birçok Web 2.0 sosyal medya aracının etkileşimli doğası, öğrencilerin öğrenme deneyimini akranları ve eğitmenleri ile birlikte inşa eden aktif katılımcılar haline gelmelerini sağladığını, öğrencilerin ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonrasında bu sosyal medya kaynaklarından faydalanarak etkileşim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada bu sosyal medya araçlarının kullanımının destekleyici bir kampüs ortamı algısını geliştirmenin yanı sıra akranlarıyla olumlu bir ilişkiye sahip olan öğrencilerin birbirleriyle rahat oldukları öğrenme topluluklarının yaratılmasına etki ettiğin, böylece işbirliği içinde çalışabildiğini ve fikirlerini özgürce paylaşabildiği sonucuna ulaşılmış ve bu araçların aktif öğrenmeyi desteklediği ortaya konulmuştur.

Strayhorn ve DeVita, (2010) siyah erkeklerin üniversite deneyimlerini etkileyen faktörler hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulması sebebiyle tasarlanan bu çalışmada üniversite sınıfı içinde ve dışında Afrikalı Amerikalı erkeklerin öğretim üyeleri ve akranları ile eğitim deneyimlerini, lisans eğitiminde iyi uygulamaların boyutları Chickering ve Gamson'ın "Lisans Eğitiminde İyi Uygulamaların Yedi İlkesi"ne göre karşılaştırmak amaçlanmıştır. Chickering ve Gamson tarafından tanımlanan lisans eğitiminde üç iyi uygulama ilkesini kullanan bu çalışma, Afrikalı Amerikalı erkeklerin kurumsal tipe göre katılımındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın temel sorularını "Kurumsal tip, eğer varsa, Afrikalı Amerikalı erkek öğrencilerin lisans eğitimindeki iyi uygulama deneyimlerini ne ölçüde etkiliyor? Ya da farklı bir şekilde söylemek gerekirse, liberal sanatlar kolejlerindeki Siyah erkeklerin, lisans eğitimindeki iyi uygulama deneyimleri, öğrenci düzeyinde bir dizi arka plan faktörü ve diğer potansiyel olarak kafa karıştırıcı değişkenleri kontrol etmeleri açısından doktora ve yüksek lisans kurumlarındaki meslektaşlarına göre bir avantajı var mı?" soruları oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki veriler, öğrencilerin üniversitedeki deneyimlerinin kalitesi ve miktarı hakkında bilgi edinmek için tasarlanan ve 191 maddeden oluşan Üniversite Öğrenci Deneyimleri Anketi'nden faydalanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın öğrenci örneklemini, 2004 yılında CSEQ'yu tamamlayan ve birinci ve ikinci sınıflara kayıtlı 149 Afrikalı Amerikalı öğrenci oluşturmuştur.

Puzziferro & Shelton (2009) yaptıkları araştırmada 2005 yılından itibaren çevrim içi eğitim ile birlikte öğretimde değişikliklerin meydana geldiğini; hem teknolojik gelişmelerin hem de yükseköğrenimin yeni veya yeniden kavramsallaştırılmış değerlerinin bir sonucu olarak fakültelerin rolü, konumu ve fakültele bakışı değiştiğini; İyi Uygulamanın Yedi İlkesi'nden yararlanan bu makale, yükseköğrenimin kalitesini artırmak için öğrencilerin taleplerine, teknolojik gelişmelere, rekabet ortamına uyum sağlamasına cevap verebilecek şekilde yeniden tasarlanmasına ihtiyaç olduğunu dile getirilmiştir. Bu bağlamda çevrim içi eğitim ile birlikte öğrenme eşitliğinin sağlanması, çevrim içi öğrenimin ek olmaktan çıkarılarak daha aktif hale getirilmesi ve yükseköğrenime profesyonel çevrimiçi fakülte geliştirilmesi ve öğrenciler için çevrimiçi öğrenmenin kalitesini daha da artırmak için deneyimlerinden yararlanılması gerektiğini dile getirilen bu çalışmada çevrim içi fakülteler için iyi uygulamanın yedi ilkesi incelenmiş ve konu ile ilgili düşünceler paylaşılmıştır. Bu çalışmada iletişimin teşvik edilmesi, öğrenciler arasında karşılık ve işbirliği olması, aktif öğrenmenin olması, geri bildirimin hızlı olması, zaman kullanımının verimli olması, yüksek beklentileri karşılaması ve farklı yeteneklere ve öğrenme yollarına olanak tanınması eğitimin kalitesini artırmak için

uygulanan temel ilkeler olarak vurgulanmıştır. Çevrim içi fakülte ifadesinde “fakülte” kelimesi yerine “öğrenci” ifadesinin kullanılarak diğer öğrenme ortamlarında da öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği bu çalışmada açıklanmıştır.

Schrand’ın yaptığı çalışmada (2008), sınıf ortamında eğitim teknolojisinin yeteri daha kullanılmadığı ve aktif katılımının sağlanması için eğitim teknolojisinden faydanılması, öğretmenler tarafından Powerpoint uygulamaları ile çoklu zekâyâ hitap eden ders içerikleri üretilerek öğrenci merkezli öğretim yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğretim teknolojisinin iki sınıf içi uygulamasını inceleyen bu çalışmada multimedya animasyon yazılımının öğrencilerin daha kolay öğrenmelerine ve işbirliği yapmalarına olanak tanıyan bilgisayar tabanlı etkinliklerle değiştirilmesinin önemli olduğu, öğrencilerin etkileşim halinde olmaları sebebiyle aktif öğrenmenin gerçekleşeceği dile getirilmiştir. Çalışmada sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin anında geri dönüt vermesinin öğretimi etkili kıldığı, tartışmalı noktaların konuşulmasına olanak sağladığı belirtilmiş ve çoklu zekâyâ kapsayan aktif, işbirlikçi öğrenci merkezli öğrenme için çok uygun multimedya araçlarının derslerde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Angelo (1993) tarafından yapılan “Fourteen General, Research-Based Principles for Improving Higher Learning in Our Classrooms” (Sınıflarımızda Yüksek Öğrenimi Geliştirmek İçin Araştırmaya Dayalı On Dört Genel İlke) başlıklı çalışmada sınıflarda öğrenmenin daha iyi gerçekleşebilmesi için belirlenen temel ilkeler üzerinde durulmuştur. Makale, öğrencilerin etkili ve verimli öğrenmesi için nasıl öğrendiği hakkında bir şeyler bilmesi gerektiği, fakültenin sınıflarında öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için uygulayabilecekleri gerçekten genel, araştırmaya dayalı ilkeler olduğu ve bu genel ilkelerin öğretim üyelerince basıl uygulanacağı olmak üzere üç temel varsayım üzerinde şekillenmiştir. Çalışmada Chickering ve Gamson'un "Yedi İlkesi" üzerinde durularak etkili öğretim için on dört ilke belirlenmiş ve bu ilkeler uygulama örnekleriyle açıklanmıştır.

Jeffries, Woolf, ve Linde (2003) tarafından yürütülen çalışmada 12 uçlu bir EKG makinesini kullanmasının, etkileşimli bir multimedya CD-ROM'unun etkinliği ile öğretimi ile geleneksel yöntemlerle öğretimini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada rastgele bir ön/son test deney tasarımı kullanılmıştır. Midwestern’de büyük bir üniversitede yoğun bakım kursunda eğitim gören yetmiş yedi hemşirelik öğrencisi çalışmaya alınarak iki yöntem karşılaştırılmıştır. Geleneksel yöntem, bir kendi kendine çalışma modülü, bir eğitimci tarafından kısa bir ders ve gösteri ve öğrenme laboratuvarında plastik bir manken ve gerçek bir 12 uçlu EKG makinesi

kullanarak uygulamalı deneyim içerirken ikinci yöntem, aynı içeriği, sanal gerçeklikle bütünleştirilmiş ve bir kendi kendine çalışma modülüyle desteklenen etkileşimli, multimedya CD-ROM'u kullanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda iki grup arasında ön test ve son test puanlarında anlamlı bir başlangıç farkı olmadığı ve her iki grubun da öğretim yöntemlerinden memnun olduğu görülmüştür.

Hoskins (2010) tarafından yapılan çalışmada internet, cep telefonları ve çoklu elektronik iletişim yöntemleriyle büyüyen bir neslin eğitim ihtiyacına cevap verebilecek ve teknolojiyi kullanabilecek öğretmenlerin (e-öğretmen) sahip olması gereken nitelikler açıklanarak öğrencilere rehberlik eden, elektronik ortamda rahat olan ve teknolojik araçlarda sorun olduğu zaman doğaçlama yapabilen öğretmenlerin etkili öğretim yapabildiği belirtilmiştir. Çalışmada Chickering ve Gamson tarafından Amerikan Yüksek Öğretim Birliği Bülteni'nde (1987) önerilen ve daha sonra Chickering ve Ehrmann (1996) tarafından daha fazla teknoloji içerecek şekilde değiştirilen “iyi uygulamanın yedi ilkesi” çerçeve olarak kullanılmış ve teknolojiyi kullanabilen öğretmenin (e-öğretmen) yapması gereken uygulamalar bu yedi ilke çerçevesinde açıklanmıştır.

Caboni, Mundy ve Duesterhaus, tarafından (2002) Chickering ve Gamson tarafından ortaya konulan “iyi uygulamanın yedi ilkesi”nin etkilerinin araştırılması için yaptıkları çalışmada lisans eğitimini iyileştirme konusuna destek sağlayıp sağlamadığına odaklanılmış ve etkili uygulama için öğrenci desteği gerektiren dört ilke belirlenerek bu ilkeler ile ilgili bir anket çalışması yapılmıştır. Üniversite Öğrenci Davranışları Envanteri (CSBI), 1 (çok uygunsuz) ile 9 (çok uygun) arasında değişen 238 dokuz maddelik Likert tipi sorudan ve kategorik tip yanıtlar gerektiren 17 sorudan oluşan bu anket 1000 öğrenciye dağıtılmıştır. Bu anketi 214 öğrenci tamamlayarak teslim etmiştir. Anket sonuçlarına göre “Lisans eğitiminde öğrencilerden etkilenen dört iyi uygulamayı desteklemek için mevcut öğrenci normları var mı?” sorusuna göre belirlenen dört ilkeden üçünün (fakülte-öğrenci teması, öğrenciler arasında iş birliği ve yüksek beklentiler) desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uğraş'ın (2014) doktora tez çalışmasında, Chickering ve Gamson' un 7 ilkesinin ortaokul fen derslerinde uygulamaları araştırılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak ölçekler ve mülakatlar kullanılmıştır. Ölçek olarak, öğretmen ve öğrencilere uygulamak üzere hazırlanmış olan “İyi fen eğitimi için 7 ilke” isimli ölçek kullanılmıştır. “İyi fen eğitimi için 7 ilke” isimli ölçek, Chickering ve Gamson'un geliştirmiş oldukları “İyi lisans eğitimi için 7 prensip: Fakülte Envanteri” isimli ölçeğin Türkçeye çevrilmiş ve ortaokul fen ve teknoloji derslerine

uyarlanmış halidir. Ölçekler, Elazığ il merkezinde, ilçe merkezlerinde ve kırsal bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 285 fen ve teknoloji öğretmenine ve bu öğretmenlerin derslerine girdikleri 3000 öğrenciye uygulanmıştır. 45 öğretmen ve 83 öğrenci ile de mülakatlar yapılmıştır. Elde edilen verilerden, bu 7 ilkenin her birinin öğretmenler tarafından farklı düzeylerde uygulandığı ve okulun bulunduğu yerleşim bölgelerine göre ilkelerin uygulanmasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan mülakatlar ile öğretmenlerin 7 ilkeyi uygulamada kullandıkları farklı stratejiler örnekleriyle açığa çıkarılmıştır.

Çavdar (2016), Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke ve Modellerin İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Uygulanması başlıklı doktora tezinde, işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle birlikte kullanılmasının, 7. sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin anlaşılmasına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfların dört şubesinde öğrenim gören 78 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenedir. Çalışmada üç deney grubu ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Birinci deney grubu, İşbirlikli Yedi İlke Model Grubu, ikinci deney grubunu İşbirlikli Yedi İlke Grubu, üçüncü deney grubunu ise işbirlikli grup oluşturmıştır. Ünite, 1. grupta işbirlikli öğrenme yöntemi ile iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modeller birlikte kullanılarak, 2. Grupta işbirlikli öğrenme yöntemi ile iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke kullanılarak, 3. grupta ise işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmiştir. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının hâlihazırdaki fen ve teknoloji öğretim programına göre öğretim gerçekleştirilmiştir.

Çalışmalar başlamadan önce gruptaki öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için ön bilgi testi, çalışmalar bittikten sonra öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi belirlemek için akademik başarı testi, yedi ilkenin uygulanmasına yönelik görüşlerindeki değişimi belirlemek için yedi ilke ölçeği ve yedi ilke mülakat formu, maddenin tanecikli yapısına yönelik kavramsal anlamaları belirlemek için kavram testi ve kavramsal anlamaları belirleme mülakat formu, ünite konularının mikro boyutta anlaşılmasını ve bunda modellerin etkisini belirlemeye yönelik model çizim testleri son olarak işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak için işbirlikli yöntem görüş ölçeği uygulanmıştır.

Çalışma sonunda işbirlikli öğrenmenin ve yedi ilkenin akademik başarıyı artırdığı, „Elementler ve Sembolleri“, „Atomun yapısı“, „Elektronların Dizilimi ve Kimyasal Özellikler“ ve „Karışımlar“ konularında yedi ilkenin öğrencilerin konularla ilgili mikro

boyuttaki anlamalarını artırdığı, „Elementler ve Sembolleri“, „Elektronların Dizilimi ve Kimyasal Özellikler“, „Bileşikler ve Formülleri“ ve „Karışımlar“ konularında modellerin öğrencilerin konularla ilgili mikro boyuttaki anlamalarını artırdığı, „Kimyasal Bağ“ konusunda yedi ilke uygulamalarının ve model çalışmalarının öğrencilerin konuyu mikro boyutta anlamalarına bir etkisi olmadığı, yapılan model çalışmalarının ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını kavramsal olarak anlamalarında etkili olduğu, deney gruplarındaki öğrencilerde uygulamalardan sonra da maddenin tanecikli yapısı ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu ayrıca yedi ilkenin ortaokul 7.sınıfta uygulanabileceği tespit edilmiştir.

Altun (2017), çalışmasında Chickering ve Gamson tarafından 1987 yılında ortaya atılan yedi ilkenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya etkisini belirlemeye çalışmıştır. . Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen yedi ilke; öğrenci-fakülte etkileşimi, öğrenciler arası işbirliği, aktif öğrenme, anlık geri bildirimler, zamanın etkili kullanımı, üst düzey beklentileri karşılama ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı saygılı olma ölçüt olarak belirlenmiş ve bu ilkelerin öğrenme ortamında ne kadar uygulanabilir olduğu üzerinde durulmuştur. Veri toplama aracı olarak hazırlanan akademik başarı testiyle birlikte yedi ilkenin yer aldığı ve her ilkenin altında 10 maddenin bulunduğu 70 maddelik ölçek kullanılmıştır. Veriler öğrencilerin ölçeğe ve akademik başarı testine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda bağımsız örneklem t testi ve eşleştirilmiş örneklem t testleri yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde yedi ilkenin akademik başarıyı artırdığı görülmüştür. İkinci ilke olan öğrenciler arası işbirliği ilkesi uygulama ortamında en fazla var olan ilke olmuştur.

Öztürk (2017), doktora çalışmasında, iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ile desteklenen, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Okuma-Yazma-Uygulama (OYU), Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) ve modellerle birlikte uygulanan OYU'nun fen bilgisi öğretmenliği lisans programının birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını anlamalarına yönelik etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı açıklayıcı karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örnekleme; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın birinci sınıfında öğrenim gören 115 öğrenciden oluşmakta olup, üçü deney ve biri kontrol

grubu olmak üzere toplam dört gruba ayrılmıştır. Bu gruplar; işbirlikli öğrenme yöntemlerinden okuma-yazma-uygulamanın iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ile birlikte uygulandığı Okuma-Yazma-Uygulama Yedi İlke Grubu (OYUG), işbirlikli öğrenme yöntemlerinden okuma-yazma-uygulamanın iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle birlikte uygulandığı Okuma-Yazma-Uygulama Yedi İlke Model Grubu (OYUMG), işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları-başarı bölümlerinin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ile birlikte uygulandığı Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Yedi İlke Grubu (ÖTBGG) ve mevcut programa uygun öğretimin yapıldığı Kontrol Grubu (KG) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunun araştırma grubunu ise her deney grubundan beşer öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada; öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için ön bilgi testi, yapılan uygulamaların sonunda öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla akademik başarı testi, öğrencilerin bireysel başarılarını belirlemek ve gelişimlerini incelemek için modül testler, iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ile ilgili öğrenci görüşlerindeki değişimleri belirlemek için yedi ilke anketi, işbirlikli öğrenme yöntemleri ile ilgili öğrenci görüşlerini incelemek için işbirlikli öğrenme yöntem görüş ölçeği ve süreç içerisinde uygulanan öğretim yöntemi ve yapılan uygulamalar ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmak için görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen nicel verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA), nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda özet olarak; OYUG, OYUMG ve ÖTBGG'deki öğrencilerin KG'deki öğrencilere göre ve OYUMG'deki öğrencilerin de OYUG'deki öğrencilere göre akademik başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin maddenin tanecikli yapısıyla ilgili çizimlerindeki hataların farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak araştırma sürecinde uygulanan yöntemlerle ilgili öğrencilerin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Okumuş (2017), çalışmasında iyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin şehir merkezinde ve kırsal kesimde işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının 6.sınıf fen bilimleri dersinde akademik başarıya ve kavramsal anlamaya etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum şehir merkezindeki bir ortaokulun 6. sınıfının dört şubesinde öğrenim gören 72 öğrenci ile Erzurum Köprüköy ilçesinin bir beldesindeki ortaokulun 6. sınıfının dört şubesinde öğrenim gören 82 öğrenci olmak üzere toplamda 154 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama aşamasında araştırmaya şehir merkezinden ve kırsal kesimden katılan her bir deney

grubu Fen Bilimleri dersini kendi uygulama yöntemine göre işlemiş, kontrol gruplarına ise müdahale edilmemiş, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Fen Bilimleri öğretim programına göre öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Ön Bilgi Testi (ÖBT), Akademik Başarı Testi (ABT), Kavram Testi (KT), Modül Testler (MT), Kişisel Bilgi Formu (KBF), İşbirlikli Öğrenme Yöntem Görüş Ölçeği (YGÖ), İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği (YGÖ) ve Yarı-Yapılandırılmış Mülakat Formu (YYMF) kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak; iyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin şehir merkezinde ve kırsal kesimde teorikten uygulamaya geçirildiği, öğrencilerin bu süreçle ilgili olumlu fikirlere sahip oldukları, iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke, işbirlikli öğrenme ve modellerin birlikte kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, modellerin maddenin tanecikli yapısı konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarını arttırdığı, uygulanan yöntemlerin öğrencilerin kavramsal anlamalarını arttırmanın yanı sıra kavram yanılgılarını da azalttığı belirlenmiştir.

Kayık (2017), dört farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde, 2 ve 4. sınıflarda okuyan öğretmen adaylarıyla yürütülen ve fen bilgisi öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı sağlayan yedi ilke üzerindeki bilgi ve becerilerinin tespit edilmesine yönelik olarak yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarından elde edilen bulgular arasında farklılıkların olduğunu ve bu farklılıkların üniversitelerde uygulanan müfredat ve eğitim farklılıklarıyla birlikte öğrencilerin sosyokültürel arka planlarından kaynaklanabileceğini öne sürmektedir.

Alyar'ın (2018), işbirlikli öğrenme modeli ile birlikte kullanılan model, animasyon ve yedi ilke ile bazı kimya konularının öğrenilmesinin sağlanmasına yönelik çalışmasında öntest-sontest karşılaştırmalı grup yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıfında öğrenim gören 91 öğrenci oluşturmuş ve araştırma dört deney grubu ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre bazı kimya konularının öğrenilmesinde yedi ilke ve modellerin işbirlikli öğrenme modeli ile birlikte uygulanmasının etkili olduğu belirlenmiştir.

Turhan, (2020) Chickering ve Gamson'un "İyi Eğitim İçin Yedi Prensi" adlı stratejisinin İngilizce derslerinde kullanımını analiz etmek ve öğretmenlerin bu strateji üzerindeki algılarını ölçmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yedi ilkeyi uygulamaları ile cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları lisans programları

arasında anlamlı bir fark olmadığı ve öğretmenlerin yedi ilkeyi sık sık kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Akdağ Çimen,(2017) İngilizce Öğretmenliği adaylarının ve İngilizce öğretmenlerinin algılarını ve Chickering ve Gamson tarafından sunulan yüksek kalite eğitim için bir çerçeve oluşturan yedi ilkeye ilişkin uygulamalarını araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, genel olarak katılımcıların yedi ilkeyi kullanmaktan yana olduklarını fakat kalabalık sınıflar, eğitim sistemi, yorucu sınavlar ve ağır müfredat gibi birtakım faktörlerin yedi ilkenin kullanılmasını olumsuz bir şekilde etkilediğini, tüm bu olumsuzluklara rağmen elde edilen veriler öğretmen adaylarının az da olsa öğretmenlere göre eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek konusunda daha iyimser olduğunu, yabancı dil eğitiminin kalitesini artırmak için öğretmenler için daha fazla hizmet içi eğitim programının sunulması gerektiğini vurgulamış ve bu çalışmayla okulların fiziki durumlarının yanı sıra müfredattın, sınav sistemi ve öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesini de kapsayan birtakım uygulamaları da ortaya çıkarmıştır.

Çavdar (2016), Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke ve Modellerin İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Uygulanması başlıklı doktora tezinde, işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle birlikte kullanılmasının, 7. sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin anlaşılmasına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfların dört şubesinde öğrenim gören 78 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendedir. Çalışmada üç deney grubu ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Birinci deney grubu, İşbirlikli Yedi İlke Model Grubu, ikinci deney grubunu İşbirlikli Yedi İlke Grubu, üçüncü deney grubunu ise işbirlikli grup oluşturmuştur. Ünite, 1. grupta işbirlikli öğrenme yöntemi ile iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modeller birlikte kullanılarak, 2. Grupta işbirlikli öğrenme yöntemi ile iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke kullanılarak, 3. grupta ise işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmiştir. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının hâlihazırdaki fen ve teknoloji öğretim programına göre öğretim gerçekleştirilmiştir.

Çalışmalar başlamadan önce gruptaki öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için ön bilgi testi, çalışmalar bittikten sonra öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi belirlemek için akademik başarı testi, yedi ilkenin uygulanmasına yönelik görüşlerindeki değişimi belirlemek için yedi ilke ölçeği ve yedi ilke mülakat formu, maddenin tanecikli yapısına yönelik kavramsal anlamaları belirlemek için kavram testi ve kavramsal anlamaları belirleme mülakat

formu, ünite konularının mikro boyutta anlaşılmasını ve bunda modellerin etkisini belirlemeye yönelik model çizim testleri son olarak işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak için işbirlikli yöntem görüş ölçeği uygulanmıştır.

Çalışma sonunda işbirlikli öğrenmenin ve yedi ilkenin akademik başarıyı artırdığı, “Elementler ve Sembolleri”, “Atomun yapısı”, “Elektronların Dizilimi ve Kimyasal Özellikler” ve “Karışımlar” konularında yedi ilkenin öğrencilerin konularla ilgili mikro boyuttaki anlamalarını artırdığı, “Elementler ve Sembolleri”, “Elektronların Dizilimi ve Kimyasal Özellikler”, “Bileşikler ve Formülleri” ve “Karışımlar” konularında modellerin öğrencilerin konularla ilgili mikro boyuttaki anlamalarını artırdığı, “Kimyasal Bağ” konusunda yedi ilke uygulamalarının ve model çalışmalarının öğrencilerin konuyu mikro boyutta anlamalarına bir etkisi olmadığı, yapılan model çalışmalarının ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını kavramsal olarak anlamalarında etkili olduğu, deney gruplarındaki öğrencilerde uygulamalardan sonra da maddenin tanecikli yapısı ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu ayrıca yedi ilkenin ortaokul 7.sınıfta uygulanabileceği tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmacının rolü ve etiği konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmen adaylarının iyi bir öğrenme ortamı sağlayan yedi ilkeye ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında okuyan son sınıftaki öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımlarına ilişkin tablo, Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1 Çalışma grubundaki Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	35	56,5
Erkek	27	43,5
Toplam	62	100

Tablo 2.1. incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının %56,5'inin kadın, %43,5'inin ise erkek olduğu ve çalışmaya 62 Türkçe öğretmen adayının katıldığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet dağılımlarına ilişkin tablo, Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo2.2 Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	99	50,5
Erkek	97	49,5
Toplam	196	100

Tablo 2.2. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerin %50,5'inin kadın, %49,5'inin ise erkek olduğu ve çalışmaya 196 öğretmenin katıldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Çalışma, araştırma sorularını ayrıntılı bir şekilde yanıtlamak için karma yöntem araştırmasına dayanmaktadır. Dolayısıyla, anket yoluyla nicel veri toplama aşamasını yüz yüze görüşmeler yoluyla nitel veri toplama aşaması izlemiştir. Araştırmacı, çalışmanın nicel verilerini elde etmek için iki farklı araç kullanmıştır. Çalışmada kullanılan ilk anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, yedi ilkenin uygulanmasında rol oynayabilecek potansiyel değişkenleri kontrol edebilmek için demografik sorular eklenmiştir. İlk bölümdeki sorular, öğretmen adaylarına cinsiyet ve Türkçe öğretmenliği bölümünü isteyerek tercih edip etmedikleridir. Öğretmenlere ise anketin ilk bölümünde cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte ve öğretmenlik mesleğini isteyerek mi yoksa zorunluluktan mı tercih ettikleri/icra ettikleri sorularıdır.

İkinci bölümde ise orijinali Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen ve Johnson Vakfı tarafından 1989 yılında yayınlanan Lisans Eğitiminde İyi Uygulama için Yedi İlkenin Fakülte Envanteri yer almaktadır (Panther Bishoff, 2010). Orijinal anketin yayın dili İngilizce olmakla birlikte, doldurma sürecini katılımcılar için daha kolay hale getirmek amacıyla

anketin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan anket, Aydoğdu, Doymuş ve Şimşek (2012) tarafından öğretmen adaylarına uygulanabilecek şekilde yeniden düzenlenerek Türkçeye çevrilmiştir. Beşli likert tipi envanter yedi bölümden oluşmakta ve her birinde çok sık (5), sık sık (4), ara sıra (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1) şeklinde işaretlenecek on madde bulunmaktadır.

Nitel veri toplama aşamasında, nicel verilerin ayrıntılı olarak açıklanmasına yardımcı olmak amacıyla 7 görüşme sorusu sorulmuştur. Bu nedenle, katılımcıların yalnızca dahil ettikleri ilkelerden bahsetmekle kalmayıp aynı zamanda altta yatan nedenler hakkında da konuşabilmeleri için genel sorulara yer verilmiştir. Nitel veri toplama aşaması için kullanılan görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel verileri toplamak için anket, onay listesindeki okullarda çalışan tüm Türkçe öğretmenlerine dağıtılmış ve 102'si geçerli yanıt vermiştir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıfında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarından anketi doldurarak teslim edenlerin sayısı 204'tür. Görüşmeler ise veri analizinde kolaylık sağlamak amacıyla az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, nicel verilere ışık tutacak nitel verileri elde etmek için 9 öğretmen adayı ve 10 hizmet içi öğretmenle görüşmüştür. Öğretmen adaylarının eğitimlerine devam ettikleri Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalına ve öğretmenlerin çalıştıkları okullara çeşitli ziyaretler gerektiren veri toplama süreci yaklaşık 3 ay sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi)

Nicel veri analizi için SPSS 22 kullanılmıştır. Araştırma sorularına verilen yanıtları keşfedebilmek için tanımlayıcı ve referans analizlerini içeren istatistiksel prosedürler takip edilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler ise önce kod, kategori ve temaların belirlenmesi için incelenmiş, ardından içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

7 İlkenin Öğretim Uygulamalarında Kullanılma Durumlarına İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarından Elde Edilen Veriler

Bu bölümde kadın ve erkek öğrencilerin verdikleri cevaplara göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi sonuçlarına göre elde edilen veriler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. 7 İlkenin öğretim uygulamalarında kullanılmasına ilişkin cinsiyet durumuna göre bağımsız t testi sonuçları.

Değişken		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
1. ilke	Kadın	35	43,14	3,42	7,24	,000**
	Erkek	27	29	10,9	6,50	
2. ilke	Kadın	35	42,42	5,88	-0,1	,991
	Erkek	27	42,44	5,31	-0,1	
3. ilke	Kadın	35	44	3,66	5,78	,000**
	Erkek	27	42,03	11,96	5,18	
4. ilke	Kadın	35	44	5,45	1,38	,654
	Erkek	27	41	5,65	1,37	
5. ilke	Kadın	35	46	4,18	7,59	,000**
	Erkek	27	27,33	13,78	6,80	
6. ilke	Kadın	35	44,94	4,62	8,18	,000**
	Erkek	27	25,81	12,77	7,39	
7. ilke	Kadın	35	44	4,47	-0,44	,413
	Erkek	27	46	5,02	-0,43	

Tablo 4.1 incelendiğinde 1, 3, 4, 5 ve 6 numaralı ilkelere kadınlar, erkeklerden daha yüksek puanlara ulaşmıştır. 1. ilkede ($p=,000$), 3. ilkede ($p=,000$), 5. ilkede ($p=,000$) ve 6. ilkede ($p=,000$) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 2. İlke ($p=,991$), 4. ilke ($p=,654$) ve 7. ilke ($p=,413$) ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının aldığı puanlara ilişkin hangi ilkeler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Pearson korelasyon analizinde elde edilen veriler, Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin 7 ilkeye ilişkin cevaplarına göre Pearson korelasyon analizi tablosu.

Değişken	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. ilke	1						
2. ilke	,22	1					
3. ilke	,368**	,204	1				
4. ilke	,146	,388**	,206	1			
5. ilke	,468**	,198	,723**	,200	1		
6. ilke	,455**	,182	,815**	,214	,882**	1	
7. ilke	,119	,457**	,006	,429**	,083	,036	1

** $p < ,01$

Tablo 4.2. incelendiğinde 7 ilkeden birinci ilke ile üçüncü ($r = ,368, p < ,001$), beşinci ($r = ,468, p < ,001$) ve altıncı ilke ($r = ,455, p < ,001$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ikinci ilke ile dördüncü ($r = ,388, p < ,001$) ve yedinci ilke ($r = ,457, p < ,001$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Üçüncü ilke ile beşinci ($r = ,723, p < ,001$) ve altıncı ilke ($r = ,815, p < ,001$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Diğer taraftan dördüncü ilke ile yedinci ilke ($r = ,429, p < ,001$) arasında anlamlı pozitif, beşinci ilke ile altıncı ilke ($r = ,882, p < ,001$) arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın ikinci sorusu olan Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim uygulamalarında yedi ilkeyi ne ölçüde kullandıkları tespit edilmek istenmiş ve aşağıda yer alan tablolarda her bir ilkenin maddelerinin öğrenciler tarafından yararlanma sıklığı ve yüzdeleri ele alınmıştır. Betimsel istatistiğin kullanıldığı bu tablolar diğer sayfalarda gösterilmiştir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder.” ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. "İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder." ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerime mesleklerle ilgili tavsiyelerde bulunurum.	2	3,2	15	24,2	7	11,3	29	46,8	9	14,5	3,45	1,11
2. Öğrenciler yanıma sadece ziyaret amacıyla gelirler.	7	11,3	23	37,1	10	16,1	20	32,3	2	3,2	2,79	1,11
3. Geçmiş deneyimlerimi, değerlerimi ve düşüncelerimi öğrencilerimle paylaşıyorum.	2	3,2	11	17,7	7	11,3	31	50	11	17,7	3,61	1,07
4. Öğrenci grupları tarafından düzenlenen etkinliklere katılırım.	2	3,2	12	19,4	7	11,3	31	50	10	16,1	3,56	1,08
5. Okul yönetimiyle ve rehberlik servisi ile öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunları hakkında görüşürüm.	3	4,8	10	16,1	2	3,2	12	19,4	35	56,5	4,06	1,30
6. Öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.	2	3,2	11	17,7	2	3,2	9	14,5	38	61,3	4,13	1,28
7. Farklı sosyo-kültürel ortamdan gelen öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm.	3	4,8	11	17,7	1	1,6	11	17,7	36	58,1	4,06	1,32
8. Öğrencilerime bir danışman, yardımcı veya rehber gibi yardım ederim.	2	3,2	11	17,7	3	4,8	7	11,3	39	62,9	4,13	1,29
9. Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm.	6	9,7	14	22,6	27	43,5	6	9,7	9	14,5	2,97	1,14
10. Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.	2	3,2	10	16,1	158	1,6	9	14,5	40	64,5	4,20	1,25

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %79 ile “Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.” olmuştur. “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %75,9 ile “Okul yönetimiyle ve rehberlik servisi ile öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunları hakkında görüşürüm.” olmuştur. Üçüncü sırada %75,8 ile iki madde bulunmaktadır. Bunlar, “Öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.” ve “Farklı sosyo-kültürel ortamdan gelen öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm.” maddeleridir. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %43,5 ile “Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm.” olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise öğrencilerin %48,4’ü “Öğrenciler yanıma sadece ziyaret amacıyla gelirler.” maddesini işaretlemiştir. Ona yüzdelik olarak en yakın madde, öğrencilerin %32,3’ü tarafından tercih edilen “Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm.” ifadesi olmuştur.

Tablo 4.3’e göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,20 ortalama ile “Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,13 puan ortalaması ile “Öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.” ifadesinin takip ettiği görülmektedir. Onu ortalamalara göre 4,06’yla takip eden iki madde bulunmaktadır. Bunlar, “Farklı sosyo-kültürel ortamdan gelen öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm.” ve “Okul yönetimiyle ve rehberlik servisi ile öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunları hakkında görüşürüm.” maddeleridir. Öğrenci cevaplarına göre puan ortalaması 2,79 ile en düşük olan “Öğrenciler yanıma sadece ziyaret amacıyla gelirler.” maddesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar.” İlkesine ilişkin veriler ise Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar.” ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.	0	0	0	0	3	4,8	23	37,1	36	58,1	4,53	0,59
2. Öğrencilerimi derslere veya sınavlara birlikte çalışmaları için teşvik ederim.	1	1,6	5	8,1	13	21	27	43,5	16	25,8	3,84	0,96
3. Öğrencilerimi birlikte projeler hazırlamaları konusunda teşvik ederim.	1	1,6	2	3,2	6	9,7	31	50	22	35,5	4,15	0,84
4. Öğrencilerimden arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini isterim.	1	1,6	1	1,6	7	11,3	28	45,2	25	40,3	4,21	0,83
5. Öğrencilerimden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim.	0	0	0	0	14	22,6	22	35,5	26	41,9	4,19	0,78
6. Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.	0	0	1	1,6	4	6,5	15	24,2	42	67,7	4,58	0,69
7. Öğrencilerimi, önemli konularda farklı fikir ve bilgi birikimine sahip arkadaşlarıyla tartışmaları için teşvik ederim.	0	0	0	0	10	16,1	19	30,6	33	53,2	4,37	0,75
8. Derslerde "Öğrenme Toplulukları", çalışma grupları veya proje grupları oluştururum.	1	1,6	1	1,6	16	25,8	24	38,7	20	32,3	3,98	0,89
9. Öğrencilerimi okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden en az birine katılmaları için teşvik ederim.	1	1,6	1	1,6	8	12,9	23	37,1	29	46,8	4,26	0,86
10. Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendiririm.	0	0	2	3,2	5	8,1	26	41,9	29	46,8	4,32	0,76

Tablo 4.4 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelerine göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %95,2 ile “Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %91,9 ile “Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.” olmuştur. Bu maddeyi %88,7 ile “Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendiririm.” maddesi takip etmektedir. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %25,8 ile “Derslerde "Öğrenme Toplulukları", çalışma grupları veya proje grupları oluştururum.” olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise öğrencilerin %9,7’si “Öğrencilerimi derslere veya sınavlara birlikte çalışmaları için teşvik ederim.” maddesini işaretlemiştir. Ona yüzdeler olarak en yakın madde, öğrencilerin %4,8’i tarafından tercih edilen “Öğrencilerimi birlikte projeler hazırlamaları konusunda teşvik ederim.” ifadesi olmuştur.

Tablo 4.4’e göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,58 ortalama ile “Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,53 puan ortalaması ile “Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.” ifadesinin takip ettiği görülmektedir. Onu ortalamalara göre 4,32 ile takip eden “Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendiririm.” ifadesinin olduğu görülmüştür. Öğrenci cevaplarına göre puan ortalaması 3,84 ile en düşük olan “Öğrencilerimi derslere veya sınavlara birlikte çalışmaları için teşvik ederim.” maddesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder.” İlkesine ilişkin veriler ise Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder.” İlkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimden çalışmalarını sınıfta sunmaları isterim.	1	1,6	12	19,4	10	16,1	20	32,3	19	30,6	3,71	1,51
2. Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.	1	1,6	12	19,4	11	17,7	24	38,7	14	22,6	3,61	1,09
3. Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim	2	3,2	10	16,1	3	4,8	13	21	34	54,8	4,08	1,24
4. Öğrencilerimden, bağımsız bir şekilde çalışma veya araştırma yapmalarını isterim.	2	3,2	11	17,7	11	17,7	15	24,2	23	37,1	3,74	1,22
5. Öğrencilerimden, dersimde veya diğer derslerde gördükleri konular hakkında yeni ve farklı fikirler ortaya koymalarını isterim.	3	4,8	9	14,5	5	8,1	17	27,4	28	45,2	3,94	1,25
6. Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.	2	3,2	10	16,1	1	1,6	17	27,4	32	51,6	4,08	1,21
7. Derslerimde simülasyon (Benzetim), drama tekniklerini kullanırım veya laboratuvarında uygulamalar yaparım.	3	4,8	11	17,6	10	16,1	21	33,9	17	27,4	3,61	1,20
8. Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.	3	4,8	9	14,5	0	0	14	24,2	35	56,5	4,13	1,26
9. Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparım.	4	6,5	9	14,5	4	6,5	20	32,3	25	40,3	3,85	1,27
10. Öğrencilerimle birlikte çeşitli araştırma ve geliştirme projeleri hazırlarım.	1	1,6	11	17,7	10	16,1	19	30,6	21	33,9	3,77	1,15

Tablo 4.5. incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %80,7 ile “Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %79 ile “Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.” olmuştur. Bu maddeyi %75,8 ile “Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim.” maddesi takip etmektedir. “Ara sıra” ifadesine ise öğrencilerin en yüksek oranda yani %17,7 ile işaretlediği iki madde bulunmaktadır. Bunlar; “Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.” ve “Öğrencilerimden, bağımsız bir şekilde çalışma veya araştırma yapmalarını isterim.” ifadeleridir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise öğrencilerin %22,4’ü “Derslerimde simülasyon (Benzetim), drama tekniklerini kullanırım veya laboratuvarında uygulamalar yaparım.” maddesini işaretlemiştir. Ona yüzdelik olarak en yakın 3 madde bulunmaktadır. Bu maddeler, öğrencilerin %21’i tarafından tercih edilmiştir. Bunlar; “Öğrencilerimden çalışmalarını sınıfta sunmaları isterim.”, “Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.” ve “Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparım.” maddeleri olmuştur.

Tablo 4.5’e göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,13 ortalama ile “Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,08 puan ortalaması ile takip eden iki madde vardır. Bunlar; “Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.” ve “Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim.” maddeleridir. Öğrenci cevaplarına göre puan ortalaması 3,61 olan iki madde yer almaktadır. Bunlar; “Derslerimde simülasyon (Benzetim), drama tekniklerini kullanırım veya laboratuvarında uygulamalar yaparım.” ve “Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.” maddeleridir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir.” İlkesine ilişkin veriler ise Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. “İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir.” İlkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz (kısa sınav) yaparım.	2	3,2	2	3,2	18	29	15	24,2	25	40,3	3,95	1,06
2. Derslerde öğrencilerden geri dönüt almak için çeşitli problem ve sınıf etkinlikleri hazırlarım.	0	0	0	0	3	4,8	40	64,5	19	30,6	4,26	0,54
3. Öğrencilerin çalışma raporlarını en kısa sürede geri veririm.	0	0	0	0	11	17,7	35	56,5	16	25,8	4,08	0,66
4. Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği (müfredatı) hakkında bilgilendiririm.	0	0	3	4,8	7	11,3	13	21	39	62,9	4,42	0,87
5. Öğrencilerimle akademik gelişimleri ile ilgili görüş alışverişi yaparım.	0	0	1	1,6	9	14,5	13	21	39	62,9	4,45	0,80
6. Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini öğrencilere bildiririm.	0	0	1	1,6	4	6,5	19	30,6	38	61,3	4,52	0,69
7. Her dönem başı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için test uygularım.	0	0	2	3,2	7	11,3	18	29	35	56,5	4,39	0,81
8. Öğrencilerin kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini isterim.	0	0	2	3,2	5	8,1	15	24,2	40	64,5	4,50	0,78
9. Yazılı sonuçlarını öğrencilerimle birlikte değerlendiririm.	3	4,8	3	4,8	8	12,9	13	21	35	56,5	4,19	1,14
10. Derse gelmeyen öğrencilerin velileriyle iletişime geçip derse gelmelerini sağlarım.	1	1,6	2	3,2	6	9,7	16	25,8	37	59,7	4,39	0,91

Tablo 4.6. incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %95,1 ile “Derslerde öğrencilerden geri dönüt almak için çeşitli problem ve sınıf etkinlikleri hazırlarım.” olmuştur. “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %91,9 ile “Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.” olmuştur. Bu maddeyi %88,7 ile Öğrencilerin kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini isterim.” maddesi takip etmektedir. “Ara sıra” seçeneğinde ise öğrencilerin %29’unun işaretlediği “Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz (kısa sınav) yaparım.” maddesi en yüksek yüzdeye sahiptir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” ifadesine ise maddelerde yüzdelik puanlara göre öğrencilerin %9,6’sı “Yazılı sonuçlarını öğrencilerimle birlikte değerlendiririm.” maddesini işaretlemiştir. Ona yüzdelik olarak en yakın madde, öğrencilerin %6,4’ü tarafından tercih edilen “Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz (kısa sınav) yaparım.” ifadesi olmuştur.

Tablo 4.6’ya göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,52 ortalama ile “Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini öğrencilere bildiririm.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,50 puan ortalaması ile takip eden “. Öğrencilerin kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini isterim.” maddesidir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3,95 ile “Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz (kısa sınav) yaparım.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.” İlkesine ilişkin veriler ise Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.” ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.	4	6,5	13	21	2	3,2	13	21	30	48,4	3,84	1,39
2. Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.	4	6,5	16	25,8	7	11,3	14	22,6	21	33,9	3,52	1,36
3. Öğrencilerime materyalleri anlamaları için gerekli olan zamanı veririm.	4	6,5	13	21	2	3,2	8	12,9	35	56,5	3,92	1,42
4. Öğrencilerime ulaşabilecekleri hedefler belirlemeleri noktasında yardımcı olurum.	4	6,5	13	21	3	4,8	11	17,7	31	50	3,84	1,4
5. Öğrencilerimin, sınıfta sunum yapmalarını teşvik ederim.	4	6,5	13	21	3	4,8	15	24,2	27	43,5	3,77	1,37
6. Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.	4	6,5	13	21	2	3,2	12	19,4	31	50	3,85	1,4
7. Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.	4	6,5	15	24,2	7	11,3	10	16,1	26	41,9	3,63	1,4
8. Öğrencilerime etkili çalışmanın, programlı bir çalışmayla gerçekleştirilebileceğini açıklarım.	4	6,5	13	21	1	1,6	11	17,7	33	53,2	3,9	1,41
9. Düzenli çalışma programına sahip olmayan, görevlerini tam ve zamanında yapmayan öğrencilerle görüşürüm.	4	6,5	13	21	2	3,2	12	19,4	31	50	3,9	1,40
10. İşlenemeyen derslerin telafisini yaparım.	4	6,5	13	21	6	9,7	11	17,7	28	45,2	3,74	1,39

Tablo 4.7. incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %70,9 ile “Öğrencilerime etkili çalışmanın, programlı bir çalışmayla gerçekleştirilebileceğini açıklarım.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı maddeler ise %69,4 ile “Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.”, “Öğrencilerime materyalleri anlamaları için gerekli olan zamanı veririm.”, “Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.” ve “Düzenli çalışma programına sahip olmayan, görevlerini tam ve zamanında yapmayan öğrencilerle görüşürüm.” olmuştur. “Ara sıra” ifadesinde ise öğrencilerin %11,3’ünün işaretlediği iki madde bulunmaktadır. Bunlar, “Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.” ve “Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.” maddeleridir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” ifadesine ise maddelerde yüzdelik puanlara göre öğrencilerin toplam %32,3’ü “Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.” maddesini işaretlemiştir. Ona yüzdelik olarak en yakın madde, öğrencilerin %30,7’si tarafından tercih edilen “Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.” ifadesi olmuştur.

Tablo 4.7’ye göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 3,92 ortalama ile “Öğrencilerime materyalleri anlamaları için gerekli olan zamanı veririm.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 3,9 puan ortalaması ile takip eden 2 madde bulunmaktadır. Bunlar, “Öğrencilerime etkili çalışmanın, programlı bir çalışmayla gerçekleştirilebileceğini açıklarım.” ve “Düzenli çalışma programına sahip olmayan, görevlerini tam ve zamanında yapmayan öğrencilerle görüşürüm.” maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3,52 ile “Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir.” ilkesine ilişkin veriler ise Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir.” ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.	5	8,1	13	21	11	17,7	14	25,8	17	27,4	3,44	1,31
2. Öğrencilere akademik başarıda yüksek beklentilere sahip olmanın önemini vurgularım.	5	8,1	16	25,8	10	16,1	11	17,7	20	32,3	3,4	1,38
3. Her dönem başında öğrencilerimden ulaşmalarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim.	6	9,7	15	24,2	13	21	9	14,5	19	30,6	3,32	1,38
4. Öğrencilerime, öğrenme açısından kendilerinin hedefler belirlemesine yardımcı olurum	5	8,1	12	19,4	4	6,5	12	19,4	29	46,8	3,77	1,41
5. Öğrencilerime, görevlerini zamanında yapmamaları durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşabileceklerini belirtirim.	5	8,1	12	19,4	6	9,7	15	24,2	24	38,7	3,66	1,37
6. Ek olarak öğrencilerime okuma ve yazma alıştırmaları yapmalarını öneririm.	5	8,1	12	19,4	1	1,6	8	12,9	36	58,1	3,94	1,45
7. Yazma konusunda öğrencilerimi ayrıca teşvik ederim.	5	8,1	13	21	5	8,1	9	14,5	30	48,4	3,74	1,44
8. Öğrencilerimin başarılı çalışmalarını çevremdeki insanlara duyururum.	5	8,1	12	19,4	6	9,7	9	14,5	30	48,4	3,76	1,43
9. Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.	5	8,1	13	21	3	4,8	8	12,9	33	53,2	3,82	1,46
10. Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım.	5	8,1	13	21	3	4,8	14	22,6	27	43,5	3,73	1,41

Tablo 4.8. incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %71 ile “Ek olarak öğrencilerime okuma ve yazma alıştırmaları yapmalarını öneririm.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %66,2 ile “Öğrencilerime, öğrenme açısından kendilerinin hedefler belirlemesine yardımcı olurum.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %66,1 ile iki madde yer almaktadır. Bunlar, “Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.” ve “Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım.” maddeleridir. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %17,7 ile “Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.” olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise öğrencilerin toplam %33,9’unu çeken iki madde bulunmaktadır. Bunlar, “Öğrencilere akademik başarıda yüksek beklentilere sahip olmanın önemini vurgularım.” ve “Her dönem başında öğrencilerimden ulaşmalarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim.” maddeleridir.

Tablo 4.8’e göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 3,94 ortalama ile “Ek olarak öğrencilerime okuma ve yazma alıştırmaları yapmalarını öneririm.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 3,82 puan ortalaması ile takip eden “Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.” maddesidir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3,32 ile “Her dönem başında öğrencilerimden ulaşmalarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stilllerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır).” ilkesine ilişkin veriler ise Tablo 3.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stillerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır).” ilkesine ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.	0	0	0	0	2	3,2	12	19,4	48	77,4	4,74	0,51
2. Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.	1	1,6	0	0	3	4,8	5	8,1	53	85,5	4,76	0,69
3. Derslerimde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.	0	0	0	0	4	6,5	15	24,2	43	69,4	4,63	0,6
4. Öğrencilerimin bilgi birikimleri doğrultusunda okuma ve çeşitli etkinlikler düzenlerim.	0	0	0	0	3	4,8	15	24,2	44	71	4,66	0,57
5. Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım.	0	0	0	0	9	14,5	18	29	35	56,5	4,42	0,73
6. Derslerde öğrencilerimi farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendiririm.	0	0	0	0	6	9,7	22	35,5	34	54,8	4,45	0,67
7. Derslerle ilgili fazladan ve bireysel olarak çalışma yapmak isteyen öğrenciler için uygun şartları sağlarım.	0	0	0	0	7	11,3	27	43,5	28	45,2	4,34	0,67
8. Derslerimde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştiririm.	1	1,6	0	0	8	12,9	23	37,1	30	48,4	4,31	0,82
9. Öğrencilerimi ilgileri doğrultusunda çalışma yapmaları için teşvik ederim.	0	0	0	0	4	6,5	18	29	40	64,5	4,58	0,61
10. Her dersin başlangıcında öğrencilerimin öğrenme biçimleri (stilleri), ilgileri veya tecrübelerini öğrenmeye çalışırım.	0	0	2	3,2	7	11,3	24	38,7	29	46,8	4,29	0,79

Tablo 4.9. incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %96,8 ile “Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %95,2 ile “Öğrencilerimin bilgi birikimleri doğrultusunda okuma ve çeşitli etkinlikler düzenlerim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %93,6 ile iki madde yer almaktadır. Bunlar, “Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.” Ve “Derslerimde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.” maddeleridir. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %14,5 ile “Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygunlamalar yaparım.” Olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise öğrencilerin toplam %3,2’sini çeken “Her dersin başlangıcında öğrencilerimin öğrenme biçimleri (stilleri), ilgileri veya tecrübelerini öğrenmeye çalışırım.” maddesinin en yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9’a göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,76 ortalama ile “Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,74 puan ortalaması ile takip eden “Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.” maddesidir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 4,29 ile “Her dersin başlangıcında öğrencilerimin öğrenme biçimleri (stilleri), ilgileri veya tecrübelerini öğrenmeye çalışırım.” ifadesidir.

7 İlkenin Türkçe Öğretim Uygulamalarında Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde kadın ve erkek öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi sonuçlarına göre elde edilen veriler Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. 7 İlkenin öğretim uygulamalarında kullanılmasına ilişkin cinsiyet durumuna göre bağımsız t testi sonuçları.

Değişken		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
1. ilke	Kadın	99	41,57	3,59	19,68	,000**
	Erkek	97	24,58	7,78	19,55	
2. ilke	Kadın	99	43,27	5,86	16,88	,000**
	Erkek	97	24,09	9,62	16,80	
3. ilke	Kadın	99	40,50	6,46	1,13	,117
	Erkek	97	39,37	7,52	1,13	
4. ilke	Kadın	99	41,21	6,62	0,69	,320
	Erkek	97	40,53	7,06	0,69	
5. ilke	Kadın	99	15,95	4,23	-30,30	,000**
	Erkek	97	43,01	7,78	-30,13	
6. ilke	Kadın	99	42,98	6,25	-0,113	,838
	Erkek	97	43,09	6,51	-0,113	
7. ilke	Kadın	99	42,81	6,09	0,548	,095
	Erkek	97	42,30	6,88	0,548	

Tablo 4.10. incelendiğinde 1, 2, 3, 4 ve 7 numaralı ilkelerde kadınlar, erkeklerden daha yüksek puanlara ulaşmıştır. 1. ilkede ($p=,000$), 2. ilkede ($p=,000$) ve 5. ilkede ($p=,000$) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 3. İlkede ($p=,117$), 4. ilkede ($p=,320$), 6. ilkede ($p=,838$) ve 7. ilkede ($p=,095$) ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Türkçe öğretmenlerinin aldığı puanlara ilişkin hangi ilkeler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Pearson korelasyon analizinde elde edilen veriler, Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Türkçe Öğretmenlerinin 7 İlkeye İlişkin Cevaplarına Göre Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.

Değişken	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. ilke	1						
2. ilke	,783**	1					
3. ilke	,118	,111	1				
4. ilke	,129	,124	,711**	1			
5. ilke	-,738**	-,733**	,112	,119	1		
6. ilke	,072	,074	,579**	,761**	,157*	1	
7. ilke	,127	,108	,747**	,766**	,132	,748**	1

*p<,05 **p<001

Tablo 4.11. incelendiğinde 7 ilkeden birinci ilke ile ikinci ($r = ,783, p < .001$) ilke arasında anlamlı düzeyde pozitif, beşinci ilke ($r = -,738, p < ,001$) ile anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca ikinci ilke ile beşinci ($r = -,733, p < ,001$) arasından anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Üçüncü ilke ile dördüncü ($r = ,711, p < ,001$), altıncı ($r = ,579, p < ,001$) ve yedinci ilke ($r = ,747, p < ,001$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer taraftan dördüncü ilke ile altıncı ($r = ,761, p < ,001$) ve yedinci ilke ($r = ,766, p < ,001$) arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tabloya göre son olarak beşinci ilke ile altıncı ilke ($r = ,157, p < ,01$) ve altıncı ilke ile yedinci ilke $r = ,748, p < .001$ arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Bu bölümde araştırmanın diğer sorusu olan öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında yedi ilkeyi ne ölçüde kullandıkları tespit edilmek istenmiş ve aşağıda yer alan tablolarda her bir ilkenin maddelerinin Türkçe öğretmenleri tarafından yararlanma sıklığı ve yüzdeleri ele alınmıştır. Betimsel istatistiğin kullanıldığı bu tablolar diğer bölümlerde gösterilmiştir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder.” İlkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder.” İlkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerime mesleklerle ilgili tavsiyelerde bulunurum.	0	0	75	38,3	16	8,2	19	9,7	86	43,9	3,59	1,37
2. Öğrenciler yanıma sadece ziyaret amacıyla gelirler.	3	1,5	89	45,4	21	10,7	20	10,2	63	32,1	3,26	1,35
3. Geçmiş deneyimlerimi, değerlerimi ve düşüncelerimi öğrencilerimle paylaşıyorum.	0	0	71	36,2	19	9,7	77	39,3	29	14,8	3,33	1,11
4. Öğrenci grupları tarafından düzenlenen etkinliklere katılırım.	2	1	77	39,3	22	11,2	82	41,8	13	6,6	3,14	1,05
5. Okul yönetimiyle ve rehberlik servisi ile öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunları hakkında görüşürüm.	1	0,5	70	35,7	21	10,7	83	42,3	21	10,7	3,27	1,07
6. Öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.	1	0,5	69	35,2	14	7,1	71	36,2	41	20,9	3,42	1,18
7. Farklı sosyo-kültürel ortamdan gelen öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm.	3	1,6	66	34,5	13	6,6	80	40,8	34	17,3	3,4	1,14
8. Öğrencilerime bir danışman, yardımcı veya rehber gibi yardım ederim.	1	0,5	69	35,2	9	4,6	81	41,3	36	18,4	3,42	1,16
9. Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm.	10	5,1	83	42,3	17	8,7	78	39,8	8	4,1	2,95	1,09
10. Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa, sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.	1	0,5	70	35,7	13	6,6	75	38,3	37	18,9	3,39	1,17

Tablo 4.12. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelerine göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %59,7 ile “Öğrencilerime bir danışman, yardımcı veya rehber gibi yardım ederim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %58,1 ile “Farklı sosyo-kültürel ortamdan gelen öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %57,2 ile “Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa, sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.” maddesi yer almaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde ise öğrencilerin %11,2’sinin tercih ettiği “Öğrenci grupları tarafından düzenlenen etkinliklere katılırım.” maddesi en yüksek orana sahiptir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %47,4 ile “Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm.” Olduğu görülmektedir. Onu %46,9 ile “Öğrenciler yanıma sadece ziyaret amacıyla gelirler.” maddesi takip etmektedir.

Tablo 4.12’ye göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 3,59 ortalama ile “Öğrencilerime mesleklerle ilgili tavsiyelerde bulunurum.” maddesinin olduğu tespit edilmiştir. Bunu 3,42 puan ortalaması ile takip eden 2 madde bulunmaktadır. Bunlar; “Öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.” ve “Öğrencilerime bir danışman, yardımcı veya rehber gibi yardım ederim.” maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 2,95 ile “Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler ise Tablo 4.13’te yer almaktadır.

Tablo 4.13. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar.” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.	66	33,7	3	1,5	13	6,6	70	35,7	44	22,4	3,12	1,61
2. Öğrencilerimi derslere veya sınavlara birlikte çalışmaları için teşvik ederim.	3	1,5	69	35,2	18	9,2	71	36,2	35	17,9	3,34	1,17
3. Öğrencilerimi birlikte projeler hazırlamaları konusunda teşvik ederim.	64	32,7	9	4,6	19	9,7	67	34,2	37	18,9	3,02	1,56
4. Öğrencilerimden arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini isterim.	1	0,5	68	34,7	26	13,3	73	37,2	28	14,2	3,3	1,1
5. Öğrencilerimden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim.	2	1	4	2	86	43,9	41	20,9	63	32,1	3,8	0,95
6. Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.	1	0,5	69	35,2	16	8,2	33	16,8	77	39,3	3,59	1,33
7. Öğrencilerimi, önemli konularda farklı fikir ve bilgi birikimine sahip arkadaşlarıyla tartışmaları için teşvik ederim.	67	34,2	4	2	14	7,1	20	20,4	71	36,2	3,22	1,73
8. Derslerde "Öğrenme Toplulukları", çalışma grupları veya proje grupları oluştururum.	1	0,5	75	38,3	30	15,3	66	33,7	24	12,2	3,19	1,09
9. Öğrencilerimi okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden en az birine katılmaları için teşvik ederim.	1	0,5	66	33,7	22	11,2	33	16,8	74	37,8	3,58	1,3
10. Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendiririm.	0	0	67	34,2	20	10,2	31	15,8	78	39,8	3,61	1,31

Tablo 4.13. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelerine göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %58,1 ile “Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %56,6 ile “Öğrencilerimi, önemli konularda farklı fikir ve bilgi birikimine sahip arkadaşlarıyla tartışmaları için teşvik ederim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %56,1 ile “Öğrencilerimi arkadaşlarının başarıları-nı kutlamaları konusunda teşvik ederim.” maddesi yer almaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %43,9 ile “Öğrencilerimden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim.” olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise en çok tercih edilen maddenin %38,8 ile “Derslerde "Öğrenme Toplulukları", çalışma grupları veya proje grupları oluştururum.” olduğu tespit edilmiştir. Onu %37,3 ile “Öğrencilerimi birlikte projeler hazırlamaları konusunda teşvik ederim.” maddesi takip etmektedir.

Tablo 4.13’e göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 3,8 ortalama ile “Öğrencilerimden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim.” maddesinin olduğu tespit edilmiştir. Bunu 3,59 puan ortalaması ile takip eden “Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.” Maddesi yer almaktadır. Üçüncü sırada ise 3,58 ile “Öğrencilerimi okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden en az birine katılmaları için teşvik ederim.” maddesi bulunmaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3,02 ile “Öğrencilerimi birlikte projeler hazırlamaları konusunda teşvik ederim.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler ise Tablo 4.14’te yer almaktadır.

Tablo 4.14. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder.” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimden çalışmalarını sınıfta sunmaları isterim.	0	0	2	1	40	20,4	71	36,2	83	42,3	4,2	0,79
2. Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.	2	1	15	7,7	44	22,4	71	36,2	64	32,7	3,92	0,97
3. Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim	0	0	2	1	35	17,9	80	40,8	79	40,3	4,2	0,76
4. Öğrencilerimden, bağımsız bir şekilde çalışma veya araştırma yapmalarını isterim.	0	0	4	2	37	18,9	77	39,3	78	39,8	4,17	0,80
5. Öğrencilerimden, dersimde veya diğer derslerde gördükleri konular hakkında yeni ve farklı fikirler ortaya koymalarını isterim.	0	0	4	2	38	19,4	78	39,8	76	38,8	4,15	0,8
6. Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.	0	0	1	0,5	32	16,3	66	33,7	97	49,5	4,32	0,76
7. Derslerimde simülasyon (Benzetim), drama tekniklerini kullanırım veya laboratuvarında uygulamalar yaparım.	3	1,5	20	10,2	59	30,1	62	31,6	52	26,5	3,71	1,01
8. Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.	0	0	7	3,7	31	15,8	74	37,8	84	42,9	4,2	0,83
9. Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparım.	12	6,1	31	15,8	50	25,5	57	29,1	46	23,5	3,48	1,18
10. Öğrencilerimle birlikte çeşitli araştırma ve geliştirme projeleri hazırlarım.	5	2,6	32	16,3	50	25,5	61	31,1	48	24,5	3,59	1,1

Tablo 4.14. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelerine göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %83,2 ile “Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %81,1 ile “Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %80,7 ile “Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.” maddesi yer almaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde ise öğrencilerin %25,5’inin tercih ettiği 2 madde en yüksek orana sahiptir. Bunlar, “Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparım.” ve “Öğrencilerimle birlikte çeşitli araştırma ve geliştirme projeleri hazırlarım.” maddeleridir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinin yüzdeler olarak en çok tercih edildiği %21,9 ile “Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparım.” maddesidir. Onu %18,9 ile “Öğrencilerimle birlikte çeşitli araştırma ve geliştirme projeleri hazırlarım.” maddesi takip etmektedir.

Tablo 4.14’e göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,32 ortalama ile “Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.” maddesinin olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,2 puan ortalaması ile takip eden 3 madde bulunmaktadır. Bunlar; “Öğrencilerimden çalışmalarını sınıfta sunmalarını isterim.”, “Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim.” ve “Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.” maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3,48 ile “Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparım.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler ise Tablo 4.15’te yer almaktadır.

Tablo 4.15. “İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir.” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz (kısa sınav) yaparım.	1	0,5	4	2	50	25,5	74	37,8	67	34,2	4,03	0,85
2. Derslerde öğrencilerden geri dönüt almak için çeşitli problem ve sınıf etkinlikleri hazırlarım.	0	0	6	3,1	46	23,5	79	40,3	65	33,2	4,04	0,83
3. Öğrencilerin çalışma raporlarını en kısa sürede geri veririm.	0	0	2	1	54	27,6	71	36,2	69	35,2	4,06	0,81
4. Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği (müfredatı) hakkında bilgilendiririm.	0	0	1	0,5	28	14,3	60	30,6	107	54,6	4,39	0,74
5. Öğrencilerimle akademik gelişimleri ile ilgili görüş alışverişi yaparım.	0	0	6	3,1	34	17,3	73	37,2	83	42,3	4,19	4,23
6. Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini öğrencilere bildiririm.	0	0	4	2	29	14,8	81	41,3	82	41,8	3,89	0,99
7. Her dönem başı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için test uygularım.	2	1	19	9,7	40	20,4	72	36,7	63	32,1	3,98	0,95
8. Öğrencilerin kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini isterim.	4	2	10	5,1	37	18,9	79	40,3	66	33,7	3,98	0,95
9. Yazılı sonuçlarını öğrencilerimle birlikte değerlendiririm.	4	2	12	6,1	33	16,8	62	31,6	85	43,4	4,08	1,01
10. Derse gelmeyen öğrencilerin velileriyle iletişime geçip derse gelmelerini sağlarım.	3	1,5	15	7,7	37	18,9	68	34,7	73	37,2	3,98	1

Tablo 4.15. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelerine göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %85,2 ile “Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği (müfredatı) hakkında bilgilendiririm.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %83,1 ile “Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini öğrencilere bildiririm.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %79,5 ile “Öğrencilerimle akademik gelişimleri ile ilgili görüş alışverişi yaparım.” maddesi yer almaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %27,6 ile “Öğrencilerin çalışma raporlarını en kısa sürede geri veririm.” maddesinin olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinin yüzdeler olarak en çok tercih edildiği %10,7 ile “Her dönem başı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için test uygulam.” maddesidir. Onu %9,2 ile “Derse gelmeyen öğrencilerin velileriyle iletişime geçip derse gelmelerini sağlarım.” maddesi takip etmektedir.

Tablo 4.15’e göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,39 ortalama ile “Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği (müfredatı) hakkında bilgilendiririm.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,19 puan ortalaması ile takip eden “Öğrencilerimle akademik gelişimleri ile ilgili görüş alışverişi yaparım.” maddesi bulunmaktadır. 3. sırada ise 4,08 ile “Yazılı sonuçlarını öğrencilerimle birlikte değerlendiririm.” maddesi yer almaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3,89 ile “Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini öğrencilere bildiririm.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler ise Tablo 4.16’da yer almaktadır.

Tablo 4.16. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.	0	0	97	49,5	15	7,7	22	11,2	62	31,6	3,25	1,34
2. Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.	0	0	99	50,5	16	8,2	33	16,8	48	24,5	3,15	1,28
3. Öğrencilerime materyalleri anlamaları için gerekli olan zamanı veririm.	2	1	96	49	20	10,2	33	16,8	45	23	3,12	1,27
4. Öğrencilerime ulaşabilecekleri hedefler belirlemeleri noktasında yardımcı olurum.	2	1	97	49,5	18	9,2	32	16,3	47	24	3,13	1,28
5. Öğrencilerimin, sınıfta sunum yapmalarını teşvik ederim.	2	1	97	49,5	17	8,7	27	13,8	53	27	3,16	1,31
6. Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.	95	48,5	3	1,5	16	8,2	25	12,8	57	29,1	2,72	1,71
7. Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.	96	49	8	4,1	16	8,2	31	15,8	45	23	2,6	1,71
8. Öğrencilerime etkili çalışmanın, programlı bir çalışmayla gerçekleştirilebileceğini açıklarım.	95	48,5	3	1,5	12	6,1	29	14,8	57	29,1	2,74	1,79
9. Düzenli çalışma programına sahip olmayan, görevlerini tam ve zamanında yapmayan öğrencilerle görüşürüm.	96	49	1	0,5	17	8,7	32	16,3	50	25,5	2,69	1,75
10. İşlenemeyen derslerin telafisini yaparım.	95	48,5	3	1,5	10	5,1	26	13,3	62	31,6	2,78	1,82

Tablo 4.16. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelerine göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %44,9 ile “İşlenemeyen derslerin telafisini yaparım.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %43,9 ile “Öğrencilerime etkili çalışmanın, programlı bir çalışmayla gerçekleştirilebileceğini açıklarım.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %42,8 ile “Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.” maddesi yer almaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde ise en yüksek orana sahip maddenin öğrencilerin %27,6’sının tercih ettiği “Öğrencilerin çalışma raporlarını en kısa sürede geri veririm.” maddesi olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğine en yüksek oranda yani %53,1 ile tercih edilen maddenin “Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.” ifadesi olduğu görülmektedir. Onu %50,5 ile takip eden 3 madde bulunmaktadır. Bunlar; “Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.”, “Öğrencilerime ulaşabilecekleri hedefler belirlemeleri noktasında yardımcı olurum.” ve “Öğrencilerimin, sınıfta sunum yapmalarını teşvik ederim.” maddeleridir.

Tablo 4.16’ya göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 3,25 ortalama ile “Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 3,16 puan ortalaması ile takip eden “Öğrencilerimin, sınıfta sunum yapmalarını teşvik ederim.” maddesi bulunmaktadır. 3. sırada ise 3,15 ile “Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.” maddesi yer almaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 2,6 ile “Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler ise Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir.” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.	0	0	2	1	23	11,7	64	32,7	107	54,6	4,41	0,73
2. Öğrencilere akademik başarıda yüksek beklentilere sahip olmanın önemini vurgularım.	0	0	4	2	31	15,8	69	35,2	92	46,9	4,27	0,8
3. Her dönem başında öğrencilerimden ulaşmalarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim.	2	1	8	4,1	32	16,3	69	35,2	85	43,4	4,16	0,91
4. Öğrencilerime, öğrenme açısından kendilerinin hedefler belirlemesine yardımcı olurum	0	0	2	1	28	14,3	84	42,9	82	41,8	4,26	0,73
5. Öğrencilerime, görevlerini zamanında yapmamaları durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşabileceklerini belirtirim.	0	0	5	2,6	30	15,3	65	33,2	96	49	4,29	0,81
6. Ek olarak öğrencilerime okuma ve yazma alıştırmaları yapmalarını öneririm.	1	0,5	2	1	25	12,8	67	34,2	101	51,5	4,35	0,78
7. Yazma konusunda öğrencilerimi ayrıca teşvik ederim.	0	0	3	1,5	23	11,7	76	38,8	94	48	4,33	0,74
8. Öğrencilerimin başarılı çalışmalarını çevremdeki insanlara duyururum.	0	0	5	2,6	25	12,8	65	33,2	101	51,5	4,34	0,79
9. Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.	0	0	3	1,5	19	9,7	70	35,7	104	53,1	4,4	0,72
10. Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım.	0	0	4	2	35	17,9	67	34,2	90	45,9	4,24	0,81

Tablo 4.17. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelerine göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde, %88,8 ile “Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %87,3 ile “Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %86,8 ile “Yazma konusunda öğrencilerimi ayrıca teşvik ederim.” Maddesi bulunmaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde ise en yüksek orana sahip maddenin öğrencilerin %27,6’sının tercih ettiği “Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım.” maddesinin olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise en yüksek oranın %5,1 ile “Her dönem başında öğrencilerimden ulaşmalarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim.” Maddesinin olduğu görülmektedir. Onu %2,6 ile takip eden 2 madde bulunmaktadır. Bunlar; “Öğrencilerime, görevlerini zamanında yapmaması durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşabileceklerini belirtirim.” ve “Öğrencilerimin başarılı çalışmalarını çevremdeki insanlara duyururum.” maddeleridir.

Tablo 4.17’ye göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,41 ortalama ile “Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,4 puan ortalaması ile takip eden “Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.” maddesi bulunmaktadır. 3. sırada ise 4,35 ile “Ek olarak öğrencilerime okuma ve yazma alıştırmaları yapmalarını öneririm.” maddesi yer almaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 4,16 ile “Her dönem başında öğrencilerimden ulaşmalarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim.” ifadesidir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stilllerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır).” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler ise Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4.18. “İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stilllerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır).” ilkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		N	Std.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.	0	0	0	0	16	8,2	45	23	135	68,9	4,61	0,63
2. Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.	1	0,5	0	0	11	5,6	44	22,4	10	71,4	4,64	0,63
3. Derslerimde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.	0	0	3	1,5	35	17,9	64	32,7	94	48	4,27	0,8
4. Öğrencilerimin bilgi birikimleri doğrultusunda okuma ve çeşitli etkinlikler düzenlerim.	0	0	1	0,5	39	19,9	68	34,7	88	44,9	4,24	0,78
5. Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım.	1	0,5	12	6,1	52	26,5	61	31,1	70	35,7	3,95	0,95
6. Derslerde öğrencilerimi farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendiririm.	0	0	7	3,6	41	20,9	63	32,1	85	43,4	4,15	0,87
7. Derslerle ilgili fazladan ve bireysel olarak çalışma yapmak isteyen öğrenciler için uygun şartları sağlarım.	0	0	7	3,6	42	21,4	60	30,6	87	44,4	4,16	0,88
8. Derslerimde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştiririm.	0	0	9	4,6	35	17,9	72	36,7	80	40,8	4,14	0,86
9. Öğrencilerimi ilgileri doğrultusunda çalışma yapmaları için teşvik ederim.	0	0	1	0,5	35	17,9	65	33,2	95	48,5	4,3	0,77
10. Her dersin başlangıcında öğrencilerimin öğrenme biçimleri (stilleri), ilgileri veya tecrübelerini öğrenmeye çalışırım.	0	0	5	2,6	44	22,4	72	36,7	75	38,3	4,11	0,83

Tablo 4.18. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %93,8 ile “Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %91,9 ile “Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %81,7 ile “Öğrencilerimi ilgileri doğrultusunda çalışma yapmaları için teşvik ederim.” maddesi bulunmaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde ise en yüksek orana sahip maddenin öğrencilerin %27,6’sının tercih ettiği “Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım.” maddesinin olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinin yüzdelik olarak en çok tercih edildiği %6,6 ile “Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım.” maddesidir. Onu %4,6 ile takip eden “Derslerimde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştiririm.” maddesidir.

Tablo 4.18’e göre maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,64 ortalama ile “Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,61 puan ortalaması ile takip eden “Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.” maddesi bulunmaktadır. 3. sırada ise 4,3 ile “Öğrencilerimi ilgileri doğrultusunda çalışma yapmaları için teşvik ederim.” maddesi yer almaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3,95 ile “Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım.” ifadesidir.

7 İlkenin Öğretim Uygulamalarında Kullanılma Durumlarına İlişkin Türkçe Öğretmen Adayları ve Türkçe Öğretmenlerinden Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 7 ilkeye ilişkin öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen veriler incelenmiştir. İlk olarak Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinden elde edilen verilere göre 7 ilkenin öğretim uygulamasına ilişkin anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı irdelenmiştir. Korelasyon analizinden elde edilen veriler Tablo 3.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeye ilişkin cevaplarına göre korelasyon analizi sonuçları

Değişken	N	Ort.	Std. S.	1.	2.
Öğrenci 7 ilke	62	280,72	44,61	1	
Öğretmen 7 ilke	196	262,72	31,34	-,151	1

Tablo 4.19'deki veriler incelendiğinde Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının 7 ilke toplam puanları ile Türkçe öğretmenlerinin 7 ilke toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir.

Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkedden almış oldukları toplam puanlar açısından öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı araştırılmış ve bu gruplara bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi analizlerinden elde edilen veriler Tablo 3.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğrenci ve öğretmenlerin 7 ilkeye ilişkin cevaplarına göre bağımsız t testi sonuçları.

Değişken	N	Ortalama	Std. S.	t	p
Öğrenci 7 ilke	62	280,72	44,61	117,11	,000**
Öğretmen 7 ilke	196	262,72	31,34	49,55	,000**

Tablo 4.20'deki veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeye ilişkin aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<,05$).

Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkedden almış oldukları toplam puanların kadın ve erkek cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi analizlerinden elde edilen veriler Tablo 3.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeye ilişkin toplam puanlarına göre bağımsız t testi sonuçları. (Cinsiyet değişkeni)

Değişken	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Öğrenci 7 ilke	Kadın 35	309,31	20,99	8,41	,002**
	Erkek 27	243,66	39,57	7,81	
Öğretmen 7 ilke	Kadın 99	256,20	32,72	-0,91	,107
	Erkek 97	263	23,74	-0,94	

Tablo 4.21'deki veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının toplam puan ortalamalarının kadınlarda daha yüksek olduğu ve kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Türkçe öğretmenlerinin toplam puan ortalamalarının erkeklerde daha yüksek olduğu belirlenmiş. Kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ise bulunamamıştır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç ve tartışma bölümleri bir başlık altında incelenmiş olup ayrıca bu bölümde önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

7 ilkenin öğretim uygulamalarında kullanılma durumlarına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen veriler incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin verdikleri cevaplara göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi sonuçlarına göre 1, 3, 4, 5 ve 6 numaralı ilkelerde kadınlar, erkeklerden daha yüksek puanlara ulaşmasına rağmen 1, 3, 5 ve 6. ilkelerde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2, 4, 7. ilkelerde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının aldığı puanlara ilişkin hangi ilkeler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmek için Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde 7 ilkeden birinci ilke ile üçüncü, beşinci ile altıncı, dördüncü ile yedinci, üçüncü ilke ile beşinci ve altıncı ilke arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Diğer taraftan dördüncü ilke ile yedinci ilke arasında anlamlı pozitif, beşinci ilke ile altıncı ilke arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular Uğraş'ın (2014) çalışmasından elde edilen bulgularla kısmen örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iyi fen eğitimi için yedi ilke öğretmen ölçeğine verdikleri cevaplardan cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Ancak erkek fen ve teknoloji öğretmenlerinin bayan fen ve teknoloji öğretmenlerine göre iyi fen eğitimi için yedi ilke ölçeğinde belirtilen ilkeleri uygulamalarında daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu ilkeleri oluşturan maddelerin büyük çoğunluğunun uygulanabilmesi için, okul saatleri dışında da mesai harcanması gerekmektedir. Bayan öğretmenlerin evlerindeki sorumluluklarının erkek öğretmenlere göre çok olmasına bağlı olarak, bu maddeleri uygulamaları için gerekli olan zamanı ayıramadıkları düşünüldüğü yorumu araştırmacı tarafından öne sürülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusu olan Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim uygulamalarında yedi ilkeyi ne ölçüde kullandıkları incelendiğinde öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %79 ile “Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa sorunun çözümü için yardımcı

olmaya çalışırım.” olmuştur. “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %75,9 ile “Okul yönetimiyle ve rehberlik servisi ile öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunları hakkında görüşürüm.” olmuştur. Üçüncü sırada %75,8 ile iki madde bulunmaktadır. Maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,20 ortalama ile “Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,13 puan ortalaması ile “Öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.” ifadesinin takip ettiği görülmektedir. Onu ortalamalara göre 4,06’yla takip eden iki madde bulunmaktadır.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar.” İlkesine ilişkin veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelerine göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %95,2 ile “Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %91,9 ile “Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.” olmuştur. Bu maddeyi %88,7 ile “Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendiririm.” maddesi takip etmektedir. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %25,8 ile “Derslerde “Öğrenme Toplulukları”, çalışma grupları veya proje grupları oluştururum.” olduğu görülmektedir. Yine maddelerin ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,58 ortalama ile “Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.” olduğu tespit edilmiştir. Bunu 4,53 puan ortalaması ile “Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.” ifadesinin takip ettiği görülmektedir. Onu ortalamalara göre 4,32 ile takip eden “Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendiririm.” ifadesinin olduğu görülmüştür. Öğrenci cevaplarına göre puan ortalaması 3,84 ile en düşük olan “Öğrencilerimi derslere veya sınavlara birlikte çalışmaları için teşvik ederim.” maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uğraş (2014), çalışmasında Fen ve teknoloji öğretmenlerinin “öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması” ilkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplara göre oluşan genel ortalamayı 3,43 olarak bulmuş ve bu oluşan ortalamaya göre fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenciler arasında işbirliğinin gelişmesinde etkili olan maddeleri sık sık uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun

öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması isimli ilke maddelerine verdikleri cevaplarda; öğrencilerine birbirlerinin başarıları tebrik etmeleri gerektiğini belirtmedikleri görülmüştür.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder.” İlkesine ilişkin veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %80,7 ile “Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %79 ile “Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.” olmuştur. Bu maddeyi %75,8 ile “Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim.” maddesi takip etmektedir. “Ara sıra” ifadesine ise öğrencilerin en yüksek oranda yani %17,7 ile işaretlediği iki madde bulunmaktadır. Bunlar; “Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.” ve “Öğrencilerimden, bağımsız bir şekilde çalışma veya araştırma yapmalarını isterim.” ifadeleridir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise öğrencilerin %22,4’ü “Derslerimde simülasyon (Benzetim), drama tekniklerini kullanırım veya laboratuvarında uygulamalar yaparım.” maddesini işaretlemiştir. Ona yüzdelik olarak en yakın 3 madde bulunmaktadır. Bu maddeler, öğrencilerin %21’i tarafından tercih edilmiştir. Bunlar; “Öğrencilerimden çalışmalarını sınıfta sunmaları isterim.”, “Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.” ve “Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparım.” maddeleri olmuştur.

Uğraş (2014), Fen ve teknoloji öğretmenlerinin “aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması” ilkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplara göre oluşan genel ortalamanın 3,44 olduğunu, bu oluşan ortalamaya göre fen ve teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında etkili olan maddeleri sık sık uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır.

“İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir.” İlkesine ilişkin veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %95,1 ile “Derslerde öğrencilerden geri dönüt almak için çeşitli problem ve sınıf etkinlikleri hazırlarım.” olmuştur. “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %91,9

ile “Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.” olmuştur. Bu maddeyi %88,7 ile Öğrencilerin kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini isterim.” maddesi takip etmektedir. “Ara sıra” seçeneğinde ise öğrencilerin %29’unun işaretlediği “Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz (kısa sınav) yaparım.” maddesi en yüksek yüzdeye sahiptir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” ifadesine ise maddelerde yüzdelik puanlara göre öğrencilerin %9,6’sı “Yazılı sonuçlarını öğrencilerimle birlikte değerlendiririm.” maddesini işaretlemiştir. Ona yüzdelik olarak en yakın madde, öğrencilerin %6,4’ü tarafından tercih edilen “Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz (kısa sınav) yaparım.” ifadesi olmuştur.

Uğraş (2014), Fen ve teknoloji öğretmenlerinin “zamanında geri bildirimin sağlanması” ilkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplara göre oluşan genel ortalamanın 3,34 olduğunu, bu oluşan ortalamaya göre fen ve teknoloji öğretmenlerinin zamanında geri bildirimin sağlanmasında etkili olan maddeleri bazen uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.” İlkesine ilişkin veriler ışığında Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %70,9 ile “Öğrencilerime etkili çalışmanın, programlı bir çalışmayla gerçekleştirilebileceğini açıklarım.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı maddeler ise %69,4 ile “Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.”, “Öğrencilerime materyalleri anlamaları için gerekli olan zamanı veririm.”, “Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.” ve “Düzenli çalışma programına sahip olmayan, görevlerini tam ve zamanında yapmayan öğrencilerle görüşürüm.” olmuştur. “Ara sıra” ifadesinde ise öğrencilerin %11,3’ünün işaretlediği iki madde bulunmaktadır. Bunlar, “Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.” ve “Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.” Maddeleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uğraş (2014), çalışmasında, “görevleri zamanında yapmanın vurgulanması” ilkesini oluşturan maddelere verdikleri cevaplara göre fen ve teknoloji öğretmenlerinin görevlerini zamanında yapmaları için etkili olan maddeleri sık sık uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir.” ilkesine ilişkin veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %71 ile “Ek olarak öğrencilerime okuma ve yazma alıştırmaları yapmalarını öneririm.” olmuştur. “Her zaman” ve

“sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %66,2 ile “Öğrencilerime, öğrenme açısından kendilerinin hedefler belirlemesine yardımcı olurum.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %66,1 ile iki madde yer almaktadır. Bunlar, “Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.” ve “Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım.” maddeleridir. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %17,7 ile “Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.” olduğu görülmektedir.

Uğraş (2014), fen ve teknoloji öğretmenlerinin üst düzey beklentilerin ifade edilmesi için etkili olan maddeleri sık sık uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stilllerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır).” ilkesine ilişkin veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %96,8 ile “Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %95,2 ile “Öğrencilerimin bilgi birikimleri doğrultusunda okuma ve çeşitli etkinlikler düzenlerim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %93,6 ile iki madde yer almaktadır. Bunlar, “Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.” Ve “Derslerimde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.” maddeleridir. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %14,5 ile “Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygularım.” olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinde ise öğrencilerin toplam %3,2’sini çeken “Her dersin başlangıcında öğrencilerimin öğrenme biçimleri (stilleri), ilgileri veya tecrübelerini öğrenmeye çalışırım.” maddesinin en yüksek oranda olduğu görülmektedir.

7 ilkenin Türkçe öğretim uygulamalarında öğretmenler tarafından kullanılma durumlarına ilişkin bulguları elde etmek için kadın ve erkek öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi sonuçlarına göre 1, 2, 3, 4 ve 7 numaralı ilkelerde kadınların erkeklerden daha yüksek puanlara ulaştığı, 1. ilkede ($p=,000$), 2. ilkede ($p=,000$) ve 5. ilkede ($p=,000$) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 3. İlke ($p=,117$), 4. ilkede ($p=,320$), 6. ilkede ($p=,838$) ve 7. ilkede ($p=,095$) ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Uğraş (2014), çalışmasında, fen ve teknoloji öğretmenlerinin değişik yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyulması ilkesinde bulunan maddeleri sık sık uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kayık'ın (2017) dört farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde Fen Bilgisi alanında 2 ve 4. Sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının 7 ilkeye yönelik bilgi ve becerilerini araştırdığı çalışmasında daha çok üniversite değişkeni üzerinden karşılaştırmalar yapılarak öğretmen adaylarının görüşleri çözümlenmiştir. Araştırmada 7 ilkeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri birçok noktada çalışmamızla paralellik arz etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeye ilişkin cevaplarına göre Pearson korelasyon analizi incelendiğinde 7 ilkeden birinci ilke ile ikinci ilke arasında anlamlı düzeyde pozitif, beşinci ilke ile anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca ikinci ilke ile beşinci arasından anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Üçüncü ilke ile dördüncü, altıncı ve yedinci ilke arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer taraftan dördüncü ilke ile altıncı ve yedinci ilke arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tabloya göre son olarak beşinci ilke ile altıncı ilke ve altıncı ilke ile yedinci ilke arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın diğer sorusu olan öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında yedi ilkeyi ne ölçüde kullandıkları dikkate alındığında “İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder.” İlkesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %59,7 ile “Öğrencilerime bir danışman, yardımcı veya rehber gibi yardım ederim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %58,1 ile “Farklı sosyo-kültürel ortamdan gelen öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %57,2 ile “Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa, sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.” Maddesinin yer aldığı belirlenmiştir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %58,1 ile “Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %56,6 ile “Öğrencilerimi, önemli konularda farklı fikir ve bilgi birikimine sahip arkadaşlarıyla tartışmaları için teşvik ederim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %56,1 ile

“Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.” maddesinin yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %83,2 ile “Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %81,1 ile “Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %80,7 ile “Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.” maddesinin yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %85,2 ile “Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği (müfredatı) hakkında bilgilendiririm.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %83,1 ile “Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini öğrencilere bildiririm.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %79,5 ile “Öğrencilerimle akademik gelişimleri ile ilgili görüş alışverişi yaparım.” maddesi yer almaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde en çok tercih edilen maddenin %27,6 ile “Öğrencilerin çalışma raporlarını en kısa sürede geri veririm.” maddesinin olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğinin yüzdelik olarak en çok tercih edildiği %10,7 ile “Her dönem başı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için test uygulam.” maddesidir. Onu %9,2 ile “Derse gelmeyen öğrencilerin velileriyle iletişime geçip derse gelmelerini sağlarım.” maddesinin takip ettiği görülmektedir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %44,9 ile “İşlenemeyen derslerin telafisini yaparım.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %43,9 ile “Öğrencilerime etkili çalışmanın, programlı bir çalışmayla gerçekleştirilebileceğini açıklarım.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %42,8 ile “Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.” maddesi yer almaktadır. “Ara sıra”

seçeneğinde ise en yüksek orana sahip maddenin öğrencilerin %27,6'sının tercih ettiği “Öğrencilerin çalışma raporlarını en kısa sürede geri veririm.” maddesi olduğu görülmektedir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğine en yüksek oranda yani %53,1 ile tercih edilen maddenin “Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.” ifadesi olduğu görülmektedir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir.” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde, %88,8 ile “Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %87,3 ile “Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %86,8 ile “Yazma konusunda öğrencilerimi ayrıca teşvik ederim.” Maddesi bulunmaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde ise en yüksek orana sahip maddenin öğrencilerin %27,6'sının tercih ettiği “Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım.” maddesinin olduğu görülmektedir.

“İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stilllerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır).” ilkesine ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevapların yüzdelere göre “her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı madde %93,8 ile “Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.” olmuştur. “Her zaman” ve “sık sık” seçeneğinin en çok kullanıldığı ikinci madde ise %91,9 ile “Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.” olmuştur. Üçüncü sırada ise %81,7 ile “Öğrencilerimi ilgileri doğrultusunda çalışma yapmaları için teşvik ederim.” maddesi bulunmaktadır. “Ara sıra” seçeneğinde ise en yüksek orana sahip maddenin öğrencilerin %27,6'sının tercih ettiği “Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım.” maddesinin olduğu görülmektedir.

7 İlkenin öğretim uygulamalarında kullanılma durumlarına ilişkin Türkçe öğretmen adayları ve Türkçe öğretmenlerinden elde edilen toplam puanlara ilişkin bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinden elde edilen verilere göre 7 ilkenin öğretim uygulamasına ilişkin anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı irdelenmiştir. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının 7 ilke toplam

puanları ile Türkçe öğretmenlerinin 7 ilke toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir.

Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeden almış oldukları toplam puanlar açısından öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı araştırılmış ve Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeye ilişkin aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin 7 ilkeden almış oldukları toplam puanların kadın ve erkek cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi analizlerinden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının toplam puan ortalamalarının kadınlarda daha yüksek olduğu ve kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin toplam puan ortalamalarının erkeklerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ise bulunamamıştır.

Turhan (2020), İngilizce öğretmenlerinin iyi bir İngilizce eğitimi için yedi ilkeyi uygulama düzeyini belirlemeye yönelik çalışmasında

- İngilizce öğretmenlerinin iyi İngilizce eğitimi için yedi ilke öğretmen ölçeğinin maddelerine verdikleri tepkilerden cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre ölçekte bulunan maddeleri uygulama düzeylerinin ortalaması; mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası olanlarda 3.62, 6-10 yıl arası olanlarda 3.47, 11-15 yıl arası olanlarda 3.52, 16-20 yıl arası olanlarda 3.41 ve 21 yıl ve üzeri olanlarda ise 3.37 olarak belirlenmiştir. Bulgulara göre ölçekte bulunan maddeleri mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar bazen uygularken, diğer mesleki kıdeme sahip olanlar sık sık kullanmaktadırlar.
- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre ölçekte bulunan maddeleri uygulama düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çalışmamızda da mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.
- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 1. ilke olan öğrenci-okul etkileşiminin teşvik edilmesi ilkesinde bulunan dokuz maddeden beş tanesini çok sık, iki tanesini sık sık uyguladıkları ve iki tanesini de hiçbir zaman

uygulamadıkları belirlenmiştir. Birinci ilkeye ilişkin anket sonuçları, öğretmenlerin sıklıkla öğrencilerinin adını dönemin başlarında öğrendiklerini göstermektedir. Çoğu öğretmenin öğrencilerinin sorunlarına çözüm getirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu öğrencilerine bir sıkıntı çıktığında yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenler ve öğrenciler arasında yüksek kaliteli bir etkileşim olduğunu göstermektedir.

- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması ilkesinde bulunan 10 maddeden üç tanesini çok sık, altı tanesini sık sık, bir tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. İkinci ilkenin (öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması) kullanımına ilişkin anket sonuçları, öğretmenler arasında nispeten olumlu bir algıya işaret etmektedir.
- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, üçüncü ilke olan aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ilkesinde bulunan 10 maddeden yedi tanesini sık sık, bir tanesini çok sık, üç tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. En yüksek ortalama puana sahip madde, öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi analiz yapabilmeleri için somut ve gerçek hayattan örnekler verdi olarak belirlenmiştir. En düşük ortalama puana sahip madde ise, öğrencilerle birlikte yürütülen araştırma projeleri olarak belirlenmiştir.
- Dördüncü ilke olan zamanında geribildirim sağlanması ilkesinde bulunan 10 maddeden sekiz tanesini sık sık, bir tanesini çok sık, bir tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin sık sık ev ödevleri vermeleri ve sınav yapmaları, yaptıkları sınavları bir hafta içinde değerlendirmeleri, öğrencilerin gelişimleriyle ilgili olarak onlarla görüşme yapmaları, öğretmenlerin geribildirim konusuna önem verdiklerini göstermektedir.
- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, görevleri zamanında yapmanın vurgulanması ilkesinde bulunan sekiz maddeden dört tanesini sık sık, üç tanesini çok sık, bir tanesini ise bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır.
- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, üst düzey beklentilerin ifade edilmesi ilkesinde bulunan

10 maddeden dört tanesini çok sık, altı tanesini de sık sık uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilerden, farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyulması ilkesinde bulunan 10 maddeden 4 tanesini çok sık, 3 tanesini sık sık ve 2 tanesini de bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Akdağ Çimen (2017), İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı sağlayan yedi ilkeye ilişkin uygulamalarının incelenmesine yönelik çalışmasında;

- İlk ilkeye (öğrenci-öğretmen etkileşimi) ilişkin olarak, öğretmen adaylarının en çok öğrencilerin isimlerini hatırlamaya değer verdiklerini ortaya koymuştur.
- Katılımcıların genel olarak ikinci ilkeye (öğrenciler arasında işbirliği) ilişkin yüksek algılara sahip olduklarını, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim uygulamalarında öğrenciler arasındaki işbirliğini teşvik etmeyi planladıklarını göstermiştir.
- Üçüncü ilkeye (aktif öğrenme) ilişkin genel algılar çoğunlukla olumlu bulunurken öğretmen adaylarının proje katılımını teşvik etme, öğrencilerine gerçek yaşam durumları sunma ve öğrencilerle etkinlikler düzenleme konusunda ortak planlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Dördüncü ilke (hızlı geri bildirim) ile ilgili olarak, katılımcılar kurslarına düzenli olarak hızlı geri bildirim eklediklerini, derslerde hızlı dönütlerle öğrenmenin sağlanmasından ve sürekli dönütün verildiği etkinlikler düzenlenmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir.
- Katılımcıların beşinci ilkeye (görev süresine vurgu) ilişkin anket maddelerine verdiği yanıtlar, beşinci ilkenin tüm maddeleri arasında öğrencilerine kendileri için zorlu ancak yine de ulaşılabilir öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmayı istediklerini ortaya koymuştur. .
- Altıncı ilke (yüksek beklentileri iletmek) ile ilgili algının katılımcılarda yüksek olduğu, öğretmen adaylarının sık sık ders tekrarı yapılmasından yana oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen adaylarından elde edilen veriler, yedinci ilkenin (farklı yeteneklere ve öğrenme biçimlerine saygı duymak) maddelerinde yüksek puan ortalamaları ortaya koymuştur.

Yukarıda Chickering ve Gamson'un geliştirdiği ölçek üzerinden elde edilen bulgu ve sonuçların değerlendirildiği lisansüstü çalışmaların verileri ölçek maddelerinin birçoğunda çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Özellikle de İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yürütölen çalışmaların verilerinin çalışmamızla benzerlik göstermesi, dil öğretiminin ilkeleri ve pedagojisiyle birlikte içerik olarak da benzer beceri alanları ve müfredata göre eğitim alınması ve öğretim yapılmasıyla açıklanabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1) Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara dayalı olarak ileri araştırmalar için bir takım önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmada öncelikle yedi ilkenin Türkiye'de bir şehirde kullanımı incelenmiştir. Çalışmanın bulgularını çeşitli bölgelerden verileri dâhil ederek genişletmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca, yedi ilkenin kullanımı, yaş, yeterlilik düzeyi veya öğretmenlerin istihdam edildiği okul türü gibi diğer değişkenlerin dahil edilmesiyle daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

2) Bu çalışma, yedi ilkeye yönelik öğretmen adayları ve hizmet içi öğretmenlerin kendi inanç ve görüşlerine dayanmaktadır. Farklı araştırmalarda, sınıflarda gerçekteşen gerçek uygulamalarla ilgili ek veriler toplayabilmek için süreç temelli gözlemler dâhil edebilir. Türkçe öğretimi uygulamalarının kalitesini araştıran çalışmalara ek olarak, yedi ilkenin temeldil becerileri, kazanımlar ve etkinlikler boyutunda kullanımına ışık tutan araştırmalar da genel olarak Türkçe öğretimi literatürüne katkıda bulunabilir.

3) Bu çalışmada kaliteli dil öğretimi konusu sadece öğretmen adayları ve öğretmenlerin bakış açısıyla ele alınmıştır. Ancak, öğretmen adayları ve öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin etkili öğrenmeyi neyin sağladığına ilişkin algıları da aynı derecede önemlidir ve daha sonraki araştırmaların kapsamına alınabilir. Öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrencilerin inançları arasında bir karşılaştırma, anlayışlarındaki potansiyel boşlukları ortaya çıkarabilir ve daha etkili bir dil eğitimi için boşluğu kapatacak çözümler sunabilir.

4) Ayrıca kaliteli bir dil eğitime giden yolda karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanan çalışmalar da alanda gelişim adına değerli fikirler sunabilir. Deneysel çalışmalar, bu durumda ampirik veriler yardımıyla daha somut bir yenilik öneri listesi ortaya koyabilir.

KAYNAKLAR

- Akdağ Çimen, B. (2017). İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı sağlayan yedi ilkeye ilişkin uygulamalarının incelenmesi. Doctoral Dissertation. Atatürk University.
- Al-Furaih, S. A. A. (2017). Perceptions of pre-service teachers on the design of a learning environment based on the seven principles of good practice. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3187-3205.
- Altun, K. (2017). Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitimde Yedi İlke Uygulamasının Etkisi. Master Thesis. Atatürk University.
- Alyar, M. (2018). İşbirlikli öğrenme modeli ile birlikte kullanılan model, animasyon ve yedi ilkenin bazı kimya konularının öğrenilmesi üzerine etkisi. Doctoral Dissertation. Atatürk University.
- Alghamdi, R., & Gillies, R. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning (small groups) on EFL learners' outcomes when learning English as a foreign language. *Asian Social Science*, 9(13), 19-27.
- Allan, J., Clarke, K., & Jopling, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372.
- Anderson, J. E. (2011). *Student-faculty interaction's influence on student motivation: A comparison of perceptions between students and faculty in technology*. Unpublished Doctoral Dissertation. Purdue University, Indiana.
- Angelo, T. A. (1993). A Teacher's dozen. *AAHE Bulletin*, 45(8), 3-7.
- Antar, M. A. (2013, May). The role of virtual experiments in applying the principles of good practice in teaching. In 2013 Fourth International Conference on e-Learning" Best Practices in Management, Design and Development of e-Courses: Standards of Excellence and Creativity" (pp. 188-193). IEEE.
- Armstrong, G. R., Tucker, J. M., & Massad, V. J. (2009). Interviewing the experts: Student produced podcast. *Journal of Information Technology Education. Innovations in Practice*, 8, 79.
- Attar, H. L. (2010). A handbook for collegiate studio teaching: Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education to music-centered instruction (Publication No. 3419932)[Doctoral dissertation, University of Cincinnati].
- Aydede, M. N., & Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Aydoğdu, S., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2012). Instructors' practice level of Chickering and Gamson learning principles. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 11-24.

- Aziz, S. S. (2021). The Impact of the Seven Principles of Good Practice as a Teaching Technique on EFL Student–Teachers' Performance. *Journal of College of Education for Women*, 31(4).
- Azman, N. Student Engagement as a Predictor of Effective Higher Educational Practices.
- Babb, S., Stewart, C., & Johnson, R. (2014). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education to blended learning environments. In *Practical applications and experiences in K-20 blended learning environments* (pp. 192-212). IGI Global.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 152-155.
- Bakır, S. (2014). 5th Grade Students' Opinions about Active Learning Environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3553-3558.
- Baldwin, S. J., & Trespalacios, J. (2017). Evaluation instruments and good practices in online education. *Online Learning*.
- Baleghizadeh, S. (2010). The impact of student-initiated interaction on EFL reading comprehension. *Studies in Literature and Language*, 1(4), 20-28.
- Bangert, A. W. (2004). The seven principles of good practice: A framework for evaluating on-line teaching. *The internet and higher education*, 7(3), 217-232.
- Bangert, A. W. (2005a). Identifying factors underlying the quality of online teaching effectiveness: An exploratory study. *Journal of Computing in Higher Education*, 17(2), 79-99.
- Bangert, A. W. (2005b). The seven principles of effective teaching: A framework for designing, delivering, and evaluating an Internet-based assessment course for nurse educators. *Nurse educator*, 30(5), 221-225.
- Bangert, A. W. (2006). The development of an instrument for assessing online teaching effectiveness. *Journal of Educational Computing Research*, 35(3), 227-244.
- Bangert, A. W. (2008). The development and validation of the student evaluation of online teaching effectiveness. *Computers in the Schools*, 25(1-2), 25-47.
- Barefoot, H., & Russell, M. (2012). The University of Hertfordshire's Curriculum Design Tool-kit. *Blended Learning in Practice*.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişimine, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.
- Batts, D. L. (2005). Perceived agreement between student and instructor on the use of the seven principles for good practice in undergraduate education in online courses. East Carolina University.

- Batts, D., Colaric, S. M., & McFadden, C. (2006). Online courses demonstrate use of seven principles. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3(12), 15-25.
- Becnel, M. A. C. (2011). *The role of the instructional leader in implementation of active learning strategies in middle schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southeastern Louisiana University, Hammond, Louisiana.
- Bishoff, J. P. (2010). Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors. West Virginia University.
- Blouin, R. A., Riffée, W. H., Robinson, E. T., Beck, D. E., Green, C., Joyner, P. U., ... & Pollack, G. M. (2009). Roles of innovation in education delivery. *American journal of pharmaceutical education*, 73(8).
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). Washington, DC: Association for the Study of Higher Education
- Bozkurt, O., Keskin, A., Orhan, A. T., & Mazi, A. (2008). Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 63-78.
- Bradford, B. M., & Peck Jr, M. W. (1997). Achieving AECC outcomes through the seven principles for good practice in undergraduate education. *Journal of Education for Business*, 72(6), 364-368.
- Brault, R., & Reidy, J. (2004). Travel education: Demonstrating effective learning through the seven principles of good practice in undergraduate education. *Scholar: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 19(1), 11-26.
- Braxton, J. M. (2002). Introduction: Influences on college student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 1-5.
- Braxton, J. M., Jones, W. A., Hirschy, A. S., & Hartley III, H. V. (2008). The role of active learning in college student persistence. *New directions for teaching and learning*, 2008(115), 71-83.
- Braxton, J. M., Olsen, D., & Simmons, A. (1998). Affinity disciplines and the use of principles of good practice for undergraduate education. *Research in Higher Education*, 39(3), 299-318.
- Brown, J. L., & Robinson-McDonald, D. (2014). An Exploratory Study of Instructional Strategies, Academic Integration, and Subsequent Institutional Commitment. *Journal of Research in Education*, 24(2), 160-172.
- Bussema, E., & Nemec, P. (2006). Effective teaching. *Psychiatric rehabilitation journal*, 29(4), 315-317.

- Caboni, T. C., Mundy, M. E., & Duesterhaus, M. B. (2002). The implications of the norms of undergraduate college students for faculty enactment of principles of good practice in undergraduate education. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 125-137.
- Canbay, O., & Beceren, S. (2012). Conceptions of Teaching Held by the Instructors in English Language Teaching Departments. *Online Submission*, 3(3), 71-81.
- Chan, M., & Pallapu, P. (2012). An exploratory study on the use of VoiceThread in a business policy course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 223.
- Chen Wang, L. C., & Morgan, W. R. (2008). Student perceptions of using instant messaging software to facilitate synchronous online class interaction in a graduate teacher education course. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 15-21.
- Cheung, C., & Cable, J. (2017). Eight principles of effective online teaching: A decade-long lessons learned in project management education. *PM World Journal: a global resource for sharing knowledge in program and project management*, 6(7).
- Chickering, A. W. (2010). A retrospect on higher education's commitment to moral and civic education. *Journal of College and Character*, 11(3).
- Chickering, A. W., & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE bulletin*, 49, 3-6.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New directions for teaching and learning*, 1999(80), 75-81.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (2002). Seven principles of good practice: A FEEDS Evaluation.
- Chien, Y. C. (2004). *Incorporating Cooperative Learning in Taiwan English as a foreign language (EFL) classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Central Florida.
- Chiu, M. M. (2004). Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. *American Educational Research Journal*, 41(2), 365-399.
- Chizmar, J. F., & Walbert, M. S. (1999). Web-based learning environments guided by principles of good teaching practice. *The Journal of Economic Education*, 30(3), 248-259.
- Cohen, E. G., Brody, C. M., & Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education*. Suny Press.
- Cole, J. S., & Denzine, G. M. (2002). Comparing the academic engagement of American Indian and white college students. *Journal of American Indian Education*, 19-34.

- Collard, T. Y. (2009). An investigation of the use and implementation of the seven principles for good practice in undergraduate education. Unpublished doctoral dissertation, Union University School of Education, USA.
- Cotten, S. R., & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51(4), 487-519. doi: 10.1007/s10734-004-1705-4
- Cousins, C. L. (2012). A Case Study of Community College Students' Perceptions of Linked Courses Instructors' Use of Chickering and Gamson's (1987) "Principles for Good Practice in Undergraduate Education" Within Student Learning-Communities and The Importance of the Principles in Helping Students With Their Academic Writing Skills. University of Hartford.
- Crews, T. B., & Wilkinson, K. (2015). Online quality course design vs. quality teaching: Aligning quality matters standards to principles for good teaching. *The Journal of Research in Business Education*, 57(1), 47.
- Crews, T. B., Wilkinson, K., & Neill, J. K. (2015). Principles for good practice in undergraduate education: Effective online course design to assist students' success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 87-103.
- Çakıroğlu, Ü. (2014). Evaluating students' perspectives about virtual classrooms with regard to Seven Principles of Good Practice. *South African Journal of Education*, 34(2).
- Çavdar, O. (2016). Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke ve Modellerin İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Uygulanması. Doctoral Dissertation. Atatürk University.
- Delaney, A. M. (2008). Why faculty-student interaction matters in the first year experience. *Tertiary Education and Management*, 14(3), 227-241. doi: 10.1080/13583880802228224
- Demirci, C. (2010). Cooperative learning approach to teaching science. *Eğitim Araştırmaları*, (40), 37-52.
- de Villiers, R. (2013). 7 Principles of highly effective managerial feedback: Theory and practice in managerial development interventions. *The International Journal of Management Education*, 11(2), 66-74.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 9(2), 79-92.
- Diederich, K. B. (2010). *The evolutionary conformation from traditional lecture to active learning in an undergraduate biology course and its effects on student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. North Dakota State University, North Dakota.
- Dikel, S., Okumuş, S., & Doymuş, K. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgi ve Uygulama Düzeyleri: Erzurum Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 385-406.
- Doymuş, K. (2008a). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education*, 26(1), 47-57.

- Doymuş, K. (2008,b). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in Science Education*, 38(2), 249-260.
- Dunlap, J., & Lowenthal, P. (2018). Online educators' recommendations for teaching online: Crowdsourcing in action. *Open Praxis*, 10(1), 79-89.
- Dunne, R., & Wragg, E. C. (2003). *Effective Teaching*. London: Routledge.
- Dusaj, T. K. (2015). Seven principles for good practice in online teaching and course development. *On-Line Journal of Nursing Informatics*, 19(3).
- Ehsanifard, E., Ghapanchi, Z., & Afsharrad, M. (2020). The impact of blended learning on speaking ability and engagement. *Journal of Asia TEFL*, 17(1), 253.
- Faust, J. L., & Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3-24.
- Fell, C., Dykeman, T., & McAndrew, A. The Future of Large Lecture Spaces.
- Fernandez, V., Simo, P., & Sallan, J. M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & education*, 53(2), 385-392.
- Frankel, R., & Swanson, S. R. (2002). The impact of faculty-student interactions on teaching behavior: An investigation of perceived student encounter orientation, interactive confidence, and interactive practice. *Journal of Education for Business*, 78(2), 85-91. doi: 10.1080/08832320209599703
- Frazer, C., Sullivan, D. H., Weatherspoon, D., & Hussey, L. (2017). Faculty perceptions of online teaching effectiveness and indicators of quality. *Nursing Research and Practice*, 2017.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Frey, N., Fisher, D., & Everlove, S. (2009). *Productive group work: How to engage students, build teamwork, and promote understanding*. Alexandria: ASCD.
- Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 451-474. doi: 10.1080/15235882.2003.10162603
- Ghilay, Y., & Ghilay, R. (2015). TBAL: Technology-Based Active Learning in Higher Education. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 10-18. doi: 10.5539/jel.v4n4p10
- Gholami, V., Moghaddam, M. M., & Attaran, A. (2014). Towards an interactive EFL class: using active learning strategies. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(2), 124-136.
- Glass, C. R., Kociolek, E., Wongtrirat, M. R., Lynch, R. J., & Cong, M. S. (2015). Uneven Experiences: The Impact of Student-Faculty Interactions on International Students' Sense of Belonging. *Journal of International Students*, 5(4), 353-367.

- Grasser, C. (1993). *Reciprocity in staff/resident interactions in nursing homes*. Unpublished Doctoral Dissertation, The university of Nebraska, Lincoln.
- Gonda, D. E., Luo, J., Wong, Y. L., & Lei, C. U. (2018, December). Evaluation of developing educational chatbots based on the seven principles for good teaching. In 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) (pp. 446-453). IEEE.
- Gömleksiz, M. N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (Jigsaw II) method in teaching English as a foreign language to engineering students (Case of Firat University, Turkey). *European Journal of Engineering Education*, 32(5), 613-625. doi: 10.1080/03043790701433343
- Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B. R., Craner, J., & Duffy, T. M. (2001). Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses. *The technology source*, 30(5), 50.
- Grant, M. R., & Thornton, H. R. (2007). Best practices in undergraduate adult-centered online learning: Mechanisms for course design and delivery. *Journal of online Learning and Teaching*, 3(4), 346-356.
- Grantham, A., Robinson, E. E., & Chapman, D. (2015). "That truly meant a lot to me": A qualitative examination of meaningful faculty-student interactions. *College Teaching*, 63(3), 125. doi: 10.1080/87567555.2014.985285
- Guerrero, M., & Rod, A. B. (2013). Engaging in Office Hours: A Study of Student-Faculty Interaction and Academic Performance. *Journal of Political Science Education*, 9(4), 403-416. doi: 10.1080/15512169.2013.835554
- Güleç, E. (2014). *Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Master Thesis, Afyon Kocatepe University.
- Hall, J. K. (2010). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*, 43(02), 202-215. doi: 10.1017/S0261444809005722
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Hathaway, K. L. (2013). An application of the seven principles of good practice to online courses. *Research in Higher Education Journal*, 22, 1-13.
- Hein, S. G. (2010). A comparative study of faculty principles of practice in curricular learning communities and non-curricular learning communities environments. University of Missouri-Columbia.
- Henninger, E. A., & Hurlbert, J. M. (2007). Using the seven principles for good practice in undergraduate education: A framework for teaching cultural diversity in a management course. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 12(2), 3-15.
- Hirschy, A. S., & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of education*, 77(3), 85-100.

- Hoskins, B. J. (2010). The art of e-teaching. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58(1), 53-56.
- Hull, K., & Dodd, J. E. (2017). Faculty use of Twitter in higher education teaching. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(1), 91-104.
- Hurd, S. (1999). [Web-Based Learning Environments Guided by Principles of Good Teaching Practice]: Comment. *The Journal of Economic Education*, 30(3), 260-262.
- Jabar, S. I., & Albion, P. R. (2016). Assessing the Reliability of Merging Chickering & Gamson's Seven Principles for Good Practice with Merrill's Different Levels of Instructional Strategy (DLIS7). *Online Learning*, 20(2), 51-74.
- Jackson, J. F., & Ebbers, L. H. (1999). Bridging the academic-social divide: Academic and student affairs collaboration. *College Student Journal*, 33, 380-384.
- Jeffries, P. R., Woolf, S., & Linde, B. (2003). Technology-based vs. traditional instruction: A comparison of two methods for teaching the skill of performing a 12-lead ecg. *Nursing education perspectives*, 24(2), 70-74.
- Jenny, WANG., Lin, C. F. C., Wei-Chieh, W. Y., & Emily, W. U. (2013). Meaningful engagement in Facebook learning environments: Merging social and academic lives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 302-322.
- Jiao, H. (2015). Enhancing students' engagement in learning through a formative e-assessment tool that motivates students to take action on feedback. *Australasian Journal of Engineering Education*, 20(1), 9-18.
- Johnson, S. (2014). Applying the Seven Principles of Good Practice: Technology as a Lever-in an Online Research Course. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(2).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In Gillies, R., B., Ashman, A., F., & Terwel, J. (Eds.) *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). Newyork: Springer.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E., J., Roy, P. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of computer assisted learning*, 27(2), 119-132.
- Kalem, S. & Fer, S. (2003). The effects of the active learning model on students' learning, teaching and communication. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2), 455- 461.
- Karamustafaoglu, O. (2009). Active Learning Strategies in Physics Teaching. *Online Submission*, 1(1), 27-50.

- Karoglu, A. K., Kiraz, E., & Özden, M. Y. (2014). Good practice principles in an undergraduate blended course design. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Kavenagh, M., Freeman, E., & Ainley, M. (2012). Differences between Adolescent Boys' and Teachers' Perceptions of the Student-Teacher Relationship. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 29(01), 1-16. doi: 10.1017/edp.2012.3
- Kaya, B., & Ersoy, A. (2011). Geleneksel sınıflarda sosyal bilgiler dersinde zaman içinde bilim ünitesinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-103.
- Kayık, N. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilke üzerindeki bilgi ve becerilerinin incelenmesi . Master Thesis. Aksaray University.
- Keeton, M. T. (2004). Best online instructional practices: Report of phase I of an ongoing study. *Journal of asynchronous learning networks*, 8(2), 75-100.
- Kıncal, R. Y., Ergül, R., & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 156-163.
- Kilgo, C. A., Ezell Sheets, J. K., & Pascarella, E. T. (2015). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 56-64.
- Koeckeritz, J., Malkiewicz, J., & Henderson, A. (2002). The seven principles of good practice: Applications for online education in nursing. *Nurse Educator*, 27(6), 283-287.
- Kontos, G. (2007, April). Integrating the seven principles for good practice into online teaching. In *Instructional Technology Conference* (p. 71).
- Kontos, G. (2015). Practical teaching aids for online classes. *Journal of Educational Technology Systems*, 44(1), 36-52.
- Kuh, G. D. (2001). The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. UK: Nelson Thornes.
- Leibold, N., & Schwarz, L. M. (2015). The art of giving online feedback. *Journal of Effective Teaching*, 15(1), 34-46.
- Levesque-Bristol, C., Doan, T., & Attardo, D. (2013). Fostering blended learning: Successful partnerships and faculty development for institutional change.
- Li, Y. W. (2016). Transforming Conventional Teaching Classroom to Learner-Centred Teaching Classroom Using Multimedia-Mediated Learning Module. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(2), 105-112.

- Li, L., & Pitts, J. P. (2009). Does it really matter? Using virtual office hours to enhance student-faculty interaction. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 175-185.
- Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). Too much teaching, not enough learning: what is the solution?. *Advances in Physiology Education*, 30(1), 17-22. doi:10.1152/advan.00061.200
- Lumpkin, A., & Multon, K. D. (2013). Perceptions of teaching effectiveness. *The Educational Forum*, 77 (3), 288-299. doi: 10.1080/00131725.2013.792907
- Lumpkin, A., Achen, R. M., & Dodd, R. K. (2015). Student perceptions of active learning. *College Student Journal*, 49(1), 121-133.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in second language acquisition*, 21(4), 557-587.
- McCarrell, K., & Selznick, B. (2020). (Re) Measuring Community College Student Engagement: Testing a Seven-Factor CCSSE Model. *Community College Review*, 48(4), 400-422.
- McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279-294.
- McGinnis, T. Selection Framework for Electronic Training tools in Post-secondary Blended Learning Environments.
- Mcvay, G. J., Murphy, P. R., & Wook Yoon, S. (2008). Good practices in accounting education: Classroom configuration and technological tools for enhancing the learning environment. *Accounting Education: an international journal*, 17(1), 41-63.
- Meedzan, N., & Fisher, K. (2009). Clickers in nursing education: An active learning tool in the classroom. *Online Journal of Nursing Informatics (OJNI)*, 13(2), 1-19.
- Michael, J., & Modell, H. I. (2003). *Active learning in secondary and college science classrooms: A working model for helping the learner to learn*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Millis, B. J. (1991). Fulfilling the Promise of the 'Seven Principles' Through Cooperative Learning: An Action Agenda for the University Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 2(1991), 139-144.
- Moore, R. L. (1999). [Web-Based Learning Environments Guided by Principles of Good Teaching Practice]: Comment. *The Journal of Economic Education*, 30(3), 262-264.
- Munna, A. (2020). Pedagogies and practice: online teaching during COVID-19. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 3(4), 132-138.
- Ning, H., & Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124. doi: 10.1080/00131911.2013.853169
- Nki, J. (2005). Technology And The Seven Principles. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(8).

- Oberst, J. E. (1995). Seven Principles Student Inventory: An indicator of success?. Syracuse University.
- Okumuş, S. (2017). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen bilimleri dersinin anlaşılmasına etkisi. Doctoral Dissertation. Atatürk University.
- Özkose-Bıyık, C. (2010). *Exploring adult EFL learners' language learning potential: A sociocultural approach*. Published Doctoral Dissertation. State University of New York At Albany.
- Öztürk, B. (2017). Maddenin Tanecikli Yapısının Öğretiminde İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke ve Modellerle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanması. Doctoral Dissertation. Atatürk University.
- Page, D., & Mukherjee, A. (1998, March). Improving undergraduate student involvement in management science and business writing courses using the seven principles in action. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference* (Vol. 25).
- Pagliari, L., Batts, D., & McFadden, C. C. (2009). Desired versus actual training for online instructors in community colleges.
- Palinscar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-75.
- Panther Bishoff, J. (2010). Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAT 3420391)
- Park, C. N. & Son, J.-B. (2009). Implementing computer-assisted language learning in the EFL classroom: Teachers' perceptions and perspectives. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(2), 80-101.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pennings, H. J., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C., van der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher-student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183-193. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.016
- Perry, B. (2006). Using photographic images as an interactive online teaching strategy. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 229-240.
- Pontius, J. L., & Harper, S. R. (2006). Principles for good practice in graduate and professional student engagement. *New directions for student services*, 2006(115), 47-58.
- Popkess, A. M. (2010). *The relationship between undergraduate, baccalaureate nursing student engagement and use of active learning strategies in the classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University.

- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.
- Prokess, A. M., & McDaniel, A. (2011). Are nursing students engaged in learning? A secondary analysis of data from the National Survey of Student Engagement. *Nursing education perspectives*, 32(2), 89-94.
- Puzziferro, M., & Shelton, K. (2009). Supporting online faculty-Revisiting the seven principles (a few years later). *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(3), 1-11.
- Ramsden, P. (2004). *Learning to teach in higher education 2nd edition*. London: Routledge Falmer.
- Reime, M. H., Harris, A., Aksnes, J., & Mikkelsen, J. (2008). The most successful method in teaching nursing students infection control–E-learning or lecture?. *Nurse Education Today*, 28(7), 798-806.
- Reyes-Fournier, E., Cumella, E. J., Blackman, G., March, M., & Pedersen, J. (2020). Development and Validation of the Online Teaching Effectiveness Scale. *Online Learning*, 24(2), 111-127.
- Reynolds, M. M. (2013). Learning-centered advising. *Academic advising approaches: Strategies that teach students to make the most of college*, 33-44.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers college record*, 105(9), 1623-1640
- Ritter, M. E., & Lemke, K. A. (2000). Addressing the seven principles for good practice in undergraduate education with internet-enhanced education. *Journal of geography in Higher Education*, 24(1), 100-108.
- Rivera, J.D.H. (2010). Authentic Oral Interaction in the EFLClass: What It Means, What It Does not. *Profile*, 12(1), 47-61.
- Robb, M., & Fisher, M. (2015). Functionality tools: Time management approaches for facilitating an on-line course in Moodle. *Teaching and Learning in Nursing*, 10(4), 196-199.
- Robertson, J. S., Grant, M. M., & Jackson, L. (2005). Is online instruction perceived as effective as campus instruction by graduate students in education?. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 73-86.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Rutherford, C. (2010). Using online social media to support preservice student engagement. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 703-711.
- Saiyad, S., Virk, A., Mahajan, R., & Singh, T. (2020). Online teaching in medical training: Establishing good online teaching practices from cumulative experience. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 10(3), 149.

- Schwiebert, C. (2012) The 7 Principles of Online Learning. Are They Still Valid? Available at: <http://northweststate.edu/wp-content/uploads/files/cschwiebert-7POnline.pdf>
- Schrand, T. (2008). Tapping into active learning and multiple intelligences with interactive multimedia: A low-threshold classroom approach. *College Teaching*, 56(2), 78-84.
- Scott, S. S., McGuire, J. M., & Foley, T. E. (2003). Universal design for instruction: A framework for anticipating and responding to disability and other diverse learning needs in the college classroom. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 40-49.
- Serbessa, D. D. (2006). Tension between traditional and modern teaching-learning approaches in Ethiopian primary schools. *Journal of International Cooperation in Education*, 9(1), 123-140.
- Shabani, M. B. (2012). Different Learning Style Preferences of Male and Female Iranian Non-academic EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(9), 127-137. doi:10.5539/elt.v5n9p127
- Shea, P. J., Pickett, A. M., & Pelz, W. E. (2003). A follow-up investigation of “teaching presence” in the SUNY Learning Network. *Journal of asynchronous learning networks*, 7(2), 61-80.
- Shieh, R. S. (2012). The impact of Technology-Enabled Active Learning (TEAL) implementation on student learning and teachers’ teaching in a high school context. *Computers & Education*, 59(2), 206-214.
- Simkins, S., & Maier, M. (2004). Using just-in-time teaching techniques in the principles of economics course. *Social Science Computer Review*, 22(4), 444-456.
- Sneller, J. (2007, October). The Tablet PC classroom: Erasing borders, stimulating activity, enhancing communication. In 2007 37th Annual Frontiers In Education Conference-Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports (pp. S3J-5). IEEE.
- Sowan, A. K., & Jenkins, L. S. (2013). Use of the seven principles of effective teaching to design and deliver an interactive hybrid nursing research course. *Nursing education perspectives*, 34(5), 315-322.
- Stoudt, K. J. (2006). The instructional use and effectiveness of WebCT in higher education: Student perceptions based on Chickering and Gamson's Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. Wilmington College (Delaware).
- Straits, W., & Wilke, R. (2007). How Constructivist Are We? Representations of Transmission and Participatory Models of Instruction. *Journal of College Science Teaching*, 36(7), 58-61.
- Strayhorn, T. L., & DeVita, J. M. (2010). African American males’ student engagement: A comparison of good practices by institutional type. *Journal of African American Studies*, 14(1), 87-105.
- Suwantarathip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 51-57.

- Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2008). A Review On Cooperative Learning Method: 1. II. The Application In Classroom Of Cooperative Learning Method. *Journal of Education Faculty*, 10(1), 123-142.
- Tanis, C. J. (2020). The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning. *Research in Learning Technology*, 28.
- Tatum, H. E., Schwartz, B. M., Schimmoeller, P. A., & Perry, N. (2013). Classroom participation and student-faculty interactions: does gender matter?. *The Journal of Higher Education*, 84(6), 745-768.
- Taylor, J. M. (2002). The use of principles for good practice in undergraduate distance education (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Thurmond, V. A., Wambach, K., Connors, H. R., & Frey, B. B. (2002). Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. *The American journal of distance education*, 16(3), 169-190.
- Tirrell, T. (2009). Examining the impact of Chickering's seven principles of good practice on student attrition in online courses in the community college. Colorado State University.
- Tirrell, T., & Quick, D. (2012). Chickering's seven principles of good practice: Student attrition in community college online courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(8), 580-590.
- Tuan, L. T. (2010). Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *English Language Teaching*, 3(2), 64-77.
- Tulung, G. J. (2013). Oral Discourse Generated Through Peer-Interaction While Completing Communicative Tasks In An EFL Classroom. *TEFLIN Journal*, 24(2), 220-236.
- Tünkler, V. (2021). Preservice Social Studies Teachers' Cognitive Structures on the Concepts of Effective Teaching and Effective Learning. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(5), 789-798.
- Türkben, T. (2015). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerisindeki Etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 899-916. doi: 10.7827/TurkishStudies.8331
- Uğraş, M. (2014). Chickering ve Gamson' un Yedi İlkesinin Ortaokul Fen ve Teknoloji Derslerinde Uygulanması Üzerine Öğretmen ve Öğrencilerin Algılarının İncelenmesi. Doctoral Dissertation. Fırat University.
- Uğraş, M., & Asiltürk, E. (2018). Perceptions of Science Teachers on Implementation of Seven Principles for Good Practice in Education by Chickering and Gamson in Courses. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 170-183.
- Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41(4), 1192.

- Üstünlüoğlu, E. (2016). Perceptions versus Realities: Teaching Quality in Higher Education. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 235-250. doi: 10.15390/EB.2016.6095
- Van de Grift, W. J. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 295-311. doi: 10.1080/09243453.2013.794845
- Von der Embse, N. P., & Putwain, D. W. (2015). Examining the context of instruction to facilitate student success. *School Psychology International*, 36(6), 552-558. doi: 10.1177/0143034315612144
- Watson, F. F., Castano Bishop, M., & Ferdinand-James, D. (2017). Instructional strategies to help online students learn: Feedback from online students. *TechTrends*, 61(5), 420-427.
- Whetten, D. A. (2007). Principles of effective course design: What I wish I had known about learning-centered teaching 30 years ago. *Journal of management education*, 31(3), 339-357.
- Wilson, M. E. (2004). Teaching, learning, and millennial students. *New directions for student services*, 2004(106), 59-71.
- Wirt, L. G., & Jaeger, A. J. (2014). Seeking to understand faculty-student interaction at community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(11), 980-994. doi: 10.1080/10668926.2012.725388
- Yılmaz, A. B., Mertcan, Ü., & Çakır, H. (2017). Evaluating MOOCs according to instructional design principles. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 2(2), 26-35.
- Young, A. E., & Duhaney, D. C. (2008). Hybrid learning and the principles of good practice in undergraduate education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 5(11), 1-8.
- Younies, H., Dhabi, N. A., Hussein, S., Shafiq, A., Fahel, M., & Chehade, S. Measure of Learning Process Effectiveness at NYIT through the Seven Principles of Good Practice.
- Zarei, A. A., & Keshavarz, J. (2011). On the effects of two models of cooperative learning on EFL reading comprehension and vocabulary learning. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 1(2), 39-54.
- Zayapragassarazan, Z., & Kumar, S. (2012). Active learning methods. *Online Submission*, 19(1), 3-5.
- Zhang, P. (2012). Interactive Patterns and Teacher Talk Features in an EFL Reading Class in a Chinese University-A Case Study with Communicative Teaching Method. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 980-988. doi: 10.4304/tpls.2.5.980-988
- Zepke, N. (2015). Student engagement research: thinking beyond the mainstream. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1311-1323. doi: 10.1080/07294360.2015.1024635

- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active learning in higher education*, 11(3), 167-177. doi: 10.1177/1469787410379680
- Zorlu, F., & Zorlu, Y. (2020). Investigation of the Effects of a Peer-Led Team Learning Instructional Model (PLTL) in Teaching the Simple Electrical Circuits Subject on the Seven Principles for Good Practice. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 249-266.

EK 1: Uygulama İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.8970438
Konu : Araştırma İzni (Mehmet EMLİK)

06.07.2020

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 29/05/2020 tarihli ve 48178250-300-E.8633 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Mehmet EMLİK'in "Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim Ortamı Sağlayan Yedi İlkeye İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaokullarda görevli Türkçe öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Bilgilendirilmiş Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 4-İş Duyumu Ölçeği (1 Sayfa)
- 5-Öğretmen Görüşme Soru Formu (1 Sayfa)
- 6-Eğitimde İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke Envanteri (7 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> e7f3-3e60-332d-9e69-1c6e kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:19/02/2021 Toplantı Sayısı:02 Karar No:2021/105
Araştırmanın Başlığı	Türkçe Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim Ortamı Sağlayan Yedi İlkeye İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Serdar DERMAN
Yardımcı Araştırmacılar	Mehmet EMLİK
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu ☐ Oy birliği ☒
	Uygun ☒ Uygun Değil ☐ Düzeltme* ☐ Görevsizlik** ☐
Düzeltme isegerekçeleri *	
Uygun Değil ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR
26/02/2021

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk ERDEM
Etik Kurul Başkanı

Ek 3: Bilgilendirilmiş Onay Formu ve “Eğitimde İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke Envanteri”

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Bu çalışmanın amacı

Bu çalışma, Türkçe öğretmen adaylarının Chickering ve Gamson (1987) tarafından sunulan “Eğitimde Yedi İyi Uygulama İlkesi” ile ilgili planlanan ve aktif görev yapan Türkçe öğretmenlerinin gerçek uygulamalarına ilişkin bir kavrayış sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen adaylarının planlanan ve aktif görev yapan öğretmenlerin yedi ilkenin fiili uygulaması arasında bir fark olup olmadığı sonucuna varacak ve ilkelerin uygulanmasına yönelik etkenlere ışık tutacaktır. Çalışmanın bulgularının Türkçe öğretmenlerine ve eğitimden sorumlu olanların etkili öğrenme ve öğretime yol açan uygulamaları, yoldaki engelleri ve potansiyel çözümleri anlamalarına yardımcı olması beklenmektedir.

Konunun Anlaması

- Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ana bilim dalında yürütülen Doktora tezine yönelik gerekliliklerin kısmen yerine getirileceği bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
- Katılımımın gönüllü olduğunu onaylıyorum.
- Toplanan tüm verilerin belirtilen amaçlar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı ve Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından izin verilen araştırmayla ilgili kullanımlarla sınırlı olacağını biliyorum.
- Nihai üründe ismimin belirtilmeyeceğini, kimliğime yönelik tanımlayıcı herhangi bir unsurun ifşa edilmeyeceğini ve kullanılmayacağını anlıyorum.
- Tüm kayıtların araştırmacının güvenli mülkiyetinde gizli tutulacağını farkındayım.
- Araştırmacı ve danışmanının iletişim bilgilerinin, bu onay formunun iki nüshası ile birlikte bana belirtildiğini onaylıyorum.
- Tarafımdan sağlanacak verilerin öğretmen adayı olarak performansımı hiçbir şekilde değerlendirmek için kullanılmadığını anlıyorum.
- İstedğim zaman herhangi bir olumsuz tepkiyle karşılaşmadan çalışmadan çekilebileceğimi anlıyorum.

Katılımcının Adı: _____

Katılımcının İmzası: _____

Uygulama Tarihi: _____

Araştırmacı: Mehmet EMLİK

Danışman: Doç. Dr. Serdar DERMAN

Sevgili öğretmen adayları bu çalışma iyi bir eğitim için yedi ilkenin kullanımı üzerine hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar çalışmadan başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. İhtenlikle cevaplandıracağınızı umuyoruz, desteğiniz için teşekkür ediyoruz.

İyi bir eğitimde bulunması gereken ve bu eğitim neticesinde meydana gelecek olan sonuçlar Chickering ve Gamson tarafından uzun süreli yapılan çalışma ve araştırmalar neticesinde tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sonuçlar, iyi bir eğitim için, dünya çapında en çok bilinen ve kabul edilen yedi temel ilke altında toplanmıştır.

Eğer şu an öğretmen olarak göreve başlamış olsaydınız; bu yedi temel ilkeyle ilgili verilen ifadelere nasıl cevap verirdiniz?

2. Türkçe Öğretmen Adaylarına Yönelik Eğitimde İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke Envanteri

İlke 1: İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder.

İfadeler/ Yapılma Sıklıkları	Çok Sık (5)	Sık (4)	Genellikle (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Öğrencilerime mesleklerle ilgili tavsiyelerde bulunurum.					
2. Öğrenciler yanıma sadece ziyaret amacıyla gelirler.					
3. Geçmiş deneyimlerimi, değerlerimi ve düşüncelerimi öğrencilerimle paylaşıyorum.					
4. Öğrenci grupları tarafından düzenlenen etkinliklere katılırım.					
5. Okul yönetimiyle ve rehberlik servisi ile öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunları hakkında görüşürüm.					
6. Öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.					
7. Farklı sosyo-kültürel ortamdan gelen öğrencilerimle daha etkili iletişim kurmak için ekstra çaba gösteririm.					
8. Öğrencilerime bir danışman, yardımcı veya rehber gibi yardım ederim.					
9. Öğrencileri alanımdaki profesyonel (mesleki) toplantılara veya diğer toplantılara götürürüm.					
10. Okulda öğrencilerimle ilgili bir sorun çıkarsa, sorunun çözümü için yardımcı olmaya çalışırım.					

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz cevaplar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şeyler varsa aşağıdaki kutucuğa yazabilirsiniz.

--

İlke 2: İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenciler Arasındaki İşbirliğini Sağlar.

İfadeler/ Yapılma Sıklıkları	Çok Sık (5)	Sık (4)	Genellikle (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim					
2. Öğrencilerimi derslere veya sınavlara birlikte çalışmaları için teşvik ederim					
3. Öğrencilerimi birlikte projeler hazırlamaları konusunda teşvik ederim.					
4. Öğrencilerimden arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini isterim.					
5. Öğrencilerimden anlaşılması zor konuları birbirlerine açıklamalarını isterim.					
6. Öğrencilerimi arkadaşlarının başarılarını kutlamaları konusunda teşvik ederim.					
7. Öğrencilerimi, önemli konularda farklı fikir ve bilgi birikimine sahip arkadaşlarıyla tartışmaları için teşvik ederim.					
8. Derslerde "Öğrenme Toplulukları", çalışma grupları veya proje grupları oluştururum					
9. Öğrencilerimi okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden en az birine katılmaları için teşvik ederim					
10. Her öğrencimin almış olduğu notun diğerlerinden bağımsız olduğunu görmeleri için performans değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendiririm.					

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz cevaplar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şeyler varsa aşağıdaki kutucuğa yazabilirsiniz.

--

İlke 3: İyi Bir Öğrenme Ortamı Aktif Öğrenmeyi Teşvik Eder.

İfadeler/ Yapılma Sıklıkları	Çok Sık (5)	Sık (4)	Genellikle (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Öğrencilerimden çalışmalarını sınıfta sunmaları isterim.					
2. Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.					
3. Öğrencilerimden derslerde işlenen konular ile günlük yaşamda karşılaştıkları bir olayı ilişkilendirmelerini isterim					
4. Öğrencilerimden, bağımsız bir şekilde çalışma veya araştırma yapmalarını isterim.					
5. Öğrencilerimden, dersimde veya diğer derslerde gördükleri konular hakkında yeni ve farklı fikirler ortaya koymalarını isterim.					
6. Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.					
7. Derslerimde simülasyon (Benzetim), drama tekniklerini kullanırım veya laboratuvarında uygulamalar yaparım.					
8. Öğrencilerimi derslerle alakalı olarak kitap okuma, araştırma yapma, proje geliştirme, geziler düzenleme veya diğer etkinliklere katılmaları konusunda teşvik ederim.					
9. Öğrencilerimle birlikte derslerle alakalı gezi düzenler, gönüllü çalışmalara katılır veya daha farklı etkinlikler yaparım.					
10. Öğrencilerimle birlikte çeşitli araştırma ve geliştirme projeleri hazırlarım.					

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz cevaplar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şeyler varsa aşağıdaki kutucuğa yazabilirsiniz.

--

İlke 4: İyi Bir Öğrenme Ortamında Anında ve Doğru Geri Dönütler Elde Edilir.

İfadeler/ Yapılma Sıklıkları	Çok Sık (5)	Sık (4)	Genellikle (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Öğrencilerime ev ödevleri verir, quiz (kısa sınav) yaparım.					
2. Derslerde öğrencilerden geri dönüt almak için çeşitli problem ve sınıf etkinlikleri hazırlarım.					
3. Öğrencilerin çalışma raporlarını en kısa sürede geri veririm.					
4. Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği (müfredatı) hakkında bilgilendiririm.					
5. Öğrencilerimle akademik gelişimleri ile ilgili görüş alışverişi yaparım.					
6. Öğrencilerimin çalışma raporları ve sınav sonuçlarında ortaya çıkan, zayıf ve güçlü yönlerini öğrencilere bildiririm.					
7. Her dönem başı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için test uygularım.					
8. Öğrencilerin kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmelerini isterim.					
9. Yazılı sonuçlarını öğrencilerimle birlikte değerlendiririm.					
10. Derse gelmeyen öğrencilerin velileriyle iletişime geçip derse gelmelerini sağlarım.					

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz cevaplar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şeyler varsa aşağıdaki kutucuğa yazabilirsiniz.

--

İlke 5: İyi Bir Öğrenme Ortamı Bir Görevi Zamanında Yapmanın veya Bir Konuyu Zamanında Öğrenmenin Önemi Vurgular.

İfadeler/ Yapılma Sıklıkları	Çok Sık (5)	Sık (4)	Genellikle (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Öğrencilerimden ödevlerini zamanında bitirmelerini beklerim.					
2. Öğrencilerime derse hazırlanmaları için, gereken en kısa süreyi belirtirim.					
3. Öğrencilerime materyalleri anlamaları için gerekli olan zamanı veririm.					
4. Öğrencilerime ulaşabilecekleri hedefler belirlemeleri noktasında yardımcı olurum.					
5. Öğrencilerimin, sınıfta sunum yapmalarını teşvik ederim.					
6. Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.					
7. Öğrencilerimi devamsızlık durumları hakkında bilgilendiririm.					
8. Öğrencilerime etkili çalışmanın, programlı bir çalışmayla gerçekleştirilebileceğini açıklarım.					
9. Düzenli çalışma programına sahip olmayan, görevlerini tam ve zamanında yapmayan öğrencilerle görüşürüm.					
10. İşlenemeyen derslerin telafisini yaparım.					

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz cevaplar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şeyler varsa aşağıdaki kutucuğa yazabilirsiniz.

İlke 6: İyi Bir Öğrenme Ortamı Üst Düzey Beklentilere Cevap Verir.

İfadeler/ Yapılma Sıklıkları	Çok Sık (5)	Sık (4)	Genellikle (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.					
2. Öğrencilere akademik başarıda yüksek beklentilere sahip olmanın önemini vurgularım.					
3. Her dönem başında öğrencilerimden ulaşmalarını beklediğim başarı düzeyini sözlü veya yazılı olarak belirtirim.					
4. Öğrencilerime, öğrenme açısından kendilerinin hedefler belirlemesine yardımcı olurum					
5. Öğrencilerime, görevlerini zamanında yapmamaları durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşabileceklerini belirtirim.					
6. Ek olarak öğrencilerime okuma ve yazma alıştırmaları yapmalarını öneririm.					
7. Yazma konusunda öğrencilerimi ayrıca teşvik ederim.					
8. Öğrencilerimin başarılı çalışmalarını çevremdeki insanlara duyururum.					
9. Girmiş olduğum derslerle ilgili gelişmeleri takip eder ve gerekli güncellemeleri yaparım.					
10. Derslerin nasıl daha iyi olabileceği hususunda öğrencilerimle düzenli olarak görüş alışverişi yaparım.					

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz cevaplar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şeyler varsa aşağıdaki kutucuğa yazabilirsiniz.

--

İlke 7: İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stillerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır).

İfadeler/ Yapılma Sıklıkları	Çok Sık (5)	Sık (4)	Genellikle (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim.					
2. Öğrencileri toplum içinde küçük düşürecek şakaların yapılmasına, onlarla alay edilmesine ve bu tarz diğer davranışlara izin vermem.					
3. Derslerimde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.					
4. Öğrencilerimin bilgi birikimleri doğrultusunda okuma ve çeşitli etkinlikler düzenlerim.					
5. Yeterli bilgi birikimi ve öğrenme kabiliyeti olmayan öğrencilerim için fazladan materyal (gereç) kullanır ve uygulamalar yaparım.					
6. Derslerde öğrencilerimi farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendiririm.					
7. Derslerle ilgili fazladan ve bireysel olarak çalışma yapmak isteyen öğrenciler için uygun şartları sağlarım.					
8. Derslerimde tam öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme veya farklı öğrenme yöntemleri gibi alternatif yöntem ve teknikler geliştiririm.					
9. Öğrencilerimi ilgileri doğrultusunda çalışma yapmaları için teşvik ederim.					
10. Her dersin başlangıcında öğrencilerimin öğrenme biçimleri (stilleri), ilgileri veya tecrübelerini öğrenmeye çalışırım.					

Bu bölümdeki sorulara vermiş olduğunuz cevaplar dışında üzerinde çalışmak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şeyler varsa aşağıdaki kutucuğa yazabilirsiniz.

--