



## Araştırma Makalesi • Research Article

Special Issue on *International Conference on Science, Technology, Engineering, Mathematics and Educational Sciences, STEMES'18, 3-5 May 2018, Muş, Turkey*

### Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretimde Öğrenciye Yaklaşma Biçimlerinin İncelenmesi\*

#### *Investigating the Science Teachers' Way of Approaching to Students in Instruction*

Adem Akkuş<sup>a,\*\*</sup>, Kemal Doymuş<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 49250, Muş /Türkiye  
ORCID: 0000-0001-9570-3582

<sup>b</sup>Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 25240, Erzurum/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-0578-5623

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 25 Mayıs 2018

Düzeltilme tarihi: 5 Eylül 2018

Kabul tarihi: 25 Eylül 2018

##### Anahtar Kelimeler:

İşbirlikli  
Öğretmenler  
Öğretmen Yaklaşımı  
Fen Bilimleri  
Hizmet İçi Eğitim

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 25 May 2018

Received in revised form 5 September 2018

Accepted 25 September 2018

##### Keywords:

Cooperative  
Science Teachers  
Teacher Attitude  
Science  
In Service Training

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim ortamlarında öğrenciye yaklaşım biçimlerinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 51 fen bilimleri öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Uygulanan anketin amacı öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin belirlenmesi ve bunları belirleyen unsurların açığa çıkarılmasıdır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin yaklaşım biçimlerini belirlemede öğrenci özelliklerine göre karar verdikleri, çekinen öğrenciler için içsel motivasyon kaynaklarını harekete geçirmeye çalıştıkları diğer öğrenciler içinse sınıf içi yaklaşım tercihlerine göre davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin utangaçlık/çekingenlik sorununa sahip olmadığını düşündükleri öğrenciler içinse sosyal ilişkileri kullanarak öğretimin kalitesini arttırmaya çalıştıkları tespit edilen bulgular arasındadır.

#### ABSTRACT

Aim of this study is to reveal the factors which effect science teachers' usage of different approaches for students. For the aim of study face to face interviews have been done with science teachers and a survey which consists of open ended questions are applied to 51 science teachers. Purpose of the survey is to reveal the factors which effect teachers' approaches to students in instruction. Study results revealed that teachers decide to use different approach methods with respect to students' characteristics, also teachers use inner motivation factors to reach students who are shy/timid. On the other hand it is also revealed that if teachers believe students are not shy/timid then they tend to use social relations to increase quality of instruction.

## 1. Giriş

Geleneksel eğitim anlayışının istenen hedefleri sağlamada yeterli olmaması aktif öğrenme yöntemlerinin ön plana

çıkmasını sağlamıştır (Byrd, 2012). Aktif öğrenme yöntemlerinde, geleneksel yaklaşımın aksine öğretmenler öğrencilere ödev verip onların öğrendiklerini varsaymak yerine, öğrencilere sorumluluk alma, öğrenmelerini

\* Bu çalışma, 2013 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Modeli Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Muş İl Örneği" adlı Doktora tezinden türetilmiş ve TÜBİTAK tarafından 110K252 proje numarası ile desteklenmiştir.

\*\* Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: ademakkus@gmail.com

düzenleme gibi konularda yardımcı olur (Doymuş ve Koç, 2012). Öğretmenlerin, aktif öğrenme yöntemlerini kullanırlarken, öğrenme aktivitelerini düzenlemenin yanı sıra öğrencilere bilimsel sorgulama ve mantık ilkelerini düşünce biçimi haline getirmelerinde rehberlik etmeleri ve bu ilkeleri yaşam biçimine dönüştürme yolunda öğrencileri yönlendirmeleri beklenir (Feldman ve Pirog, 2011). Sosyalleşmenin sağlandığı ortama da dönüşen derslerde, öğretmen anahtar işlevi görür. Bu işlevi kimi zaman tek bir bireyin baskın hale gelmesini olumlu biçimde engelleyerek, kimi zaman çekingen öğrencileri aktivitelere katarak kimi zaman ise tüm öğrencilere eşit biçimde ve mesafede, resmi davranarak yerine getirir (Warwick, Mercer, Kershner ve Staarman, 2010). Öğrenciler bilgiyi edinmede aktif olmayı ve kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmeyi öğretmenler aracılığıyla sağlar. Öğretmen bahsedilen bu işlemlerin gerçekleşmesinde kimi zaman düzenleyici, kimi zaman katalizör kimi zaman ise rehber rolünü üstlenmektedir. Farklılıklar ve farklı anlamlar aynı zamanda öğretmenlerin öğretimde daha da uzmanlaşmasını ve kendilerini geliştirmesini de sağlar (Akcaay, Doymuş, Şimşek ve Okumuş, 2012; Doğan, Uygur, Doymuş ve Karaçöp, 2010; Warwick vd., 2010). Sürekli bir etkileşim içerisinde yer alan öğrenciler birbirlerine yardımcı olmaya başlayarak başarının da ortak bir hedef olarak algılanmasını sağlarlar. Başkalarına yardımcı olan birey kendi değerinin ve önemini farkına vardığında bundan psikolojik olarak olumlu biçimde etkilenir. Kendi fikirlerini açıklayarak grubuna katkıda bulunan öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı yine araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Aydoğdu, Doymuş ve Şimşek, 2012; So ve Ching, 2011). Bu nedenle öğretmenler öğrencileri konu alanı üzerinde konuşmaya teşvik etmeli ve öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşen diyalog engelleyici unsurları azaltması hatta mümkünse ortadan kaldırmaya çalışması önemlidir (Surmeli, 2012).

Yapılan araştırmalar yeterli özelliklere sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilere yeterince katkıda bulunamadıklarını, ancak gerekli özelliklere sahip öğretmenlerin tam tersi biçimde akademik başarıları düşük öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduklarını göstermektedir (Cohen-Vogel, 2011). Çalışmalarda aktif rol alan öğretmenler ve öğrenciler hem derslerin zevkli geçmesini sağlarlar hem de öğrenmenin mümkün olan en üst düzeyde gerçekleşmesine doğal bir yol açarlar. Öğretmen derslerin zevkli geçmesini sağlayacak etkinlikleri, tasarlayarak veya var olan etkinlikleri kullanarak öğretimi gerçekleştirir. Bu durumda öğretmen uygulayıcıdan daha ziyade katalizöre dönüşmüş olur. Üstelik etkinlikler sayesinde öğrenciler hem akademik olarak gelişmekte hem de sosyalleşmektedirler (Garderen Hanuscin, & Lee, 2012). Öğretmenlerin öğrencilere eşit mesafede olmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler doğurduğu ve öğrencilerin daha başarılı oldukları bilinmektedir (Bear, Gaskins, Blank ve Chen, 2011). Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlıklı olması destekleyici bir öğrenme ortamı yaratır (Kaya, Yager ve Doğan, 2009). Öğretmen öğrenci etkileşiminin yoğun olmasıyla da, öğretmenler öğrenci performansı ve öğrencinin öğrenme stiline ne olduğuna dair daha iyi fikir sahibi olduklarını da fark ederler (Alexander ve Wyk, 2012).

Yeni mezun öğretmenler güncel yaklaşımlara ilişkin bilgileri üniversite döneminde elde ederlerken kıdemli öğretmenler bu bilgilerden mahrum kalabilmektedirler. Bu nedenle hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar düzenlenerek kıdemli öğretmenlerinde

var olan açıkları kapatılmaya çalışılmaktadır. Ancak bu tarz eğitimler genellikle bilgilendirme maksatlı yapılmakta ve öğretmenlerin güncel yaklaşımlara ilişkin uygulama fırsatına sahip olmalarına yeterli imkân tanımamaktadır. Böyle bir durumun oluşmasındaki temel etken hizmet içi eğitimin genellikle sunum şeklinde geçmesi ve belli bir zamana tabi tutulmasıdır. Uygulama bilgi ve becerisi eksik öğretmenler sınıflarında yeni yöntemleri uygularken zorlanmakta ve bundan dolayı bildikleri şekillerde öğretime devam etmektedirler. Öğretmenlerin hangi konularda zorlandıklarına bakıldığında ise baskın olarak öne çıkan hususlar; ölçme ve değerlendirme biçimlerinin yöntemlere uygun olmaması, sonuç olarak bireysel ve grup değerlendirmelerin karmaşaya yol açmasıdır. Üstelik kıdemli öğretmenlerin yanı sıra fakültelerden henüz mezun olmuş öğretmenlerin de benzer problemlerle karşılaştıkları görülebilmektedir. Bunun en büyük nedeni fakültelerde verilen eğitimlerin genelde teorik olması, ölçme ve değerlendirme işlemlerinin ise alışılmış biçimde devam etmesidir (Bayrakçıken, Doymuş, Doğan, Akar ve Dikel, 2012; Dikel, 2012; Floden, 2012).

Yukarıda bahsedilen hususlar göz önüne alındığında öğretmenlerin öğretim esnasında uygulanan yöntemleri ne şekilde gerçekleştirecekleri, hangi amaçla hangi etkinlikleri kullanacakları, bireysel ve grup çalışmalarının ayrımının başladığı ve bittiği yeri nasıl değerlendirecekleri ve bu değerlendirmenin neye göre nasıl yapılacağını bilmemeleri, onların yapılan yöntemlere ve süreçlere hâkim olamamalarına neden olmaktadır. Üstelik bu durumlar öğretmenler ve öğrenciler açısından sorun teşkil etmekte ve bundan dolayı da eğitimin ve öğretimin kalitesi düşmektedir (Bursal, 2010; Byrd, 2012). Eğitim ve öğretimin kalitesi ise öğretmenlerin sahip oldukları eğitim anlayışlarını sınıf içerisine yansıtmaları ve öğrencileri bu anlayışın gereklerine tabi tutmaları ile mümkündür. Bu durumun sınıf içindeki yansımaları ise öğretmenlerin sınıfta tercih ettikleri felsefi yaklaşım ve tercih ettikleri yöntemler olarak veya “öğrenciye yaklaşım biçimi” şeklinde kendini ortaya koymaktadır (Anthony, 1963).

Bu çerçevede araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimde öğrenciye yaklaşım biçimlerinin incelenmesidir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlere ait bilgilerin elde edilmesinde survey yöntemi kullanılmıştır. Betimleme-Survey yöntemi, olayların, objelerin, varlıkların, grupların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu belirlemeye, betimlemeye ve açıklamaya çalışır (Karasar, 2005; McMillan ve Schumacher 2006).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Muş il merkezinde görev yapan ve hizmet içi eğitime tabi tutulan 51 Fen Bilimleri Öğretmeni ile yürütülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini Muş il merkezinde hizmet içi eğitim görmekte olan 51 Fen bilimleri öğretmeni, Evrenini ise Muş il sınırları içerisinde çalışmakta olan Fen Bilimleri öğretmenleri temsil etmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğretmenlerden daha detaylı görüşlerin alınabilmesi amacıyla öğrenci yaklaşım anketi (EK 1) uygulanmıştır. Uygulanan anket toplamda 10 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin amacı öğretmenlerin öğrencileri yönlendirme ve onları teşvik etmeye ilişkin kullandıkları yolları belirlemeye yöneliktir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla yüzdelik ve frekans hesaplamaları yapılmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

## 3. Araştırma Bulguları

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Sınıfta Çalışkan Öğrencilerle Az Çalışkan Öğrencilerin Oturma Düzenleri Hakkındaki Fikir Ve Tavsiyeleri

Görüşler	(%)
Çalışkan öğrenciyi motive etmek, az çalışkan öğrencide ise 80,4 çalışma isteği uyandırmak için yan yana oturmalarını sağlıyorum. Yani öğrenciler heterojen bir biçimde oturmalıdırlar	
Hiçbir görüş belirtmeyenler	7,8
Öğrenciler heterojen bir şekilde oturduğunda çalışkan 4,0 öğrenciler olumsuz etkilenebileceğinden homojen bir şekilde oturmalı	
Öğrencilerin durumunu göz önüne almadan kendi isteklerine 3,9 göre oturma düzeni oluştururum	
Öğrencilerin kişisel özelliklerine göre oturma düzeni 3,9 oluştururum	

Tablo 1'e göre öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu akademik başarısı düşük öğrencileri motive etmek amacıyla, başarılı ve başarısız öğrencileri yan yana oturtmaya gayret etmektedirler. Öğretmenlerin % 4'ü çalışkan öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmelerini düşünerek homojen oturma biçimini tercih etmektedirler. Öğrenci özelliklerini göz önüne almadan veya alarak oturma düzenini belirleyen öğretmenlerin oranı ise eşit biçimde % 3,9'dur. Ayrıca öğretmenlerin % 7,8'i bu soruya yanıt vermemişlerdir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Sınıftaki Pasif Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlamak İçin İzledikleri Yollar

Görüşler	(%)
İlgi ve yeteneklerine göre görevler verdim	52,9
Soru-cevap yöntemini kullanarak ders işledim	35,3
Pekiştirici verdim, teşvik ettim ve cesaretlendirdim	25,5
Grup çalışması yaptırдым	19,6
Pasif öğrencilerin aktif öğrenciler ile işbirliği içerisinde olmalarını sağladım	9,8
Hiçbir görüş belirtmeyenler	5,9

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ödev verirken, % 35,5'inin ise derslerde öğrenciye yardımcı olmak amacıyla soru cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte biri (% 25,5) öğrencileri cesaretlendirip pekiştirici vermeyi tercih ederlerken, yaklaşık olarak beşte biri (% 19,6) ise öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirmektedirler. Ayrıca bu soruya cevap vermeyen öğretmenlerin oranı % 5,9'dur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrencilerin Fikirlerini Rahat Bir Şekilde Açıklamaları Ve Eleştirel Bir Düşünceye Sahip Olmaları İçin İzledikleri Yollar

Görüşler	(%)
Öğrencileri eleştirmeden, fikirlerini rahatlıkla ifade etmeleri için teşvik eder, uygun ortamlar hazırlarım	66,7
Tartışma ortamı oluştururum	19,6
Farklı yöntem ve teknikler kullanırım	11,8
Öğrenci ile iletişimimi güçlendirerek onlara değerli olduklarını hissettiririm	7,8
Bilgiye eleştirel bakmalarını sağlıyorum	5,9

Tablo 3'e göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 66,7) öğrencilerin fikirlerini rahatça ortaya koyabilmeleri için onları eleştirmeden dinlediklerini, yaklaşık olarak beşte birinin (% 19,6) ise tartışma ortamı oluşturmaya gayret ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak onda biri (% 11,8) öğrencilere yardımcı olmak amacıyla farklı yöntem ve teknikleri kullanırlarken, % 7,8'inin öğrencilere değerli olduklarını hissettirmeye ve % 5,9'unun ise eleştirel düşünce biçimini öğretmeye çalıştıkları tespit edilen bulgular arasındadır.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf dışında yeteneklerini ve pratiklerini arttırmaları için verdikleri tavsiyeler

Görüşler	(%)
Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun araştırma ödevleri verilebilir	37,2
Günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanabilir	29,4
Sosyal faaliyetlere katılmalarını sağlanabilir	23,5
Sınıf dışında grupla çalışmaya yönlendirilebilir	17,6
Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri tespit edilebilir	15,7
İlgilerine yönelik kurslara yönlendirilebilir	13,7
Hiçbir görüş belirtmeyenler	5,9

Tablo 4'e göre öğretmenlerin % 37,2'sinin öğrenci ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda ödevler vermeye gayret ettikleri, % 29,4'ünün ders konuları ve günlük yaşam ilişkisini kurmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte biri (% 23,5) öğrencileri sosyal faaliyetlere yönlendirirken yaklaşık olarak beşte birinin (% 17,6) ise sınıf dışında grup çalışmalarına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Sınıf dışında öğrenci yeteneklerini ve pratiklerini arttırmak amacıyla öğretmenlerin öğrenci ilgi ve yeteneklerini tespit etmeye çalıştıkları (% 15,7) ve yakın bir oranda öğretmenin ise öğrencileri ilgilerine göre kurslara yönlendirdikleri (% 13,7) tespit edilmiştir. Ayrıca bu soruya öğretmenlerin % 5,9'u cevap vermemişlerdir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Sınıfta Hiç Konuşmayan Sessiz Oturan Bir Öğrencinin Derse Katılması Ve Konuşmasını Sağlamak İçin İzledikleri Yollar

Görüşler	(%)
Öğrenciyi cesaretlendirerek, kendine güvenini sağlayarak konuşmaya teşvik edilmeli	37,2
Öğrenci ilgi ve yeteneklerine uygun etkinlikler yaptırarak, sorumluluk verilmeli	35,3
Öğrencilere cevap verebilecekleri sorular sorulmalı	35,3
Grup çalışmasına yönlendirilmeli	23,5
Pekiştirme verilmeli	19,6
Öğrencilerle iletişime geçerek onlara değerli olduğunu hissettirmek	19,6

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çekingen öğrencileri derse katmak için birbirine yakın oranlarda öğrenciyi cesaretlendirerek konuşmaya teşvik ettikleri (% 37,2), öğrenci yeteneklerine göre etkinlikler tercih ettikleri (% 35,5) ve

öğrencilere cevaplayabilecekleri sorular sordukları (% 35,3) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte biri (% 23,5) öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirirken, eşit oranlarda öğretmenin ise (% 19,6) pekiştirme kullandıkları ve öğrenciye kendini değerli hissettirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Öğrencilerin Okudukları Metni Rahatça Anlayabilmeleri Ve Hatırlayabilmeleri İçin İzledikleri Yollar

Görüşler	(%)
Okuduklarını metni yorumlayarak başkalarına anlatmaları sağlanmalı	37,2
Öğrenciler kitap okumaya teşvik edilmeli	35,3
Öğrendikleri günlük hayatla ilişkilendirilmeli	13,7
Önemli terimlerin altı çizilerek not tutmaları sağlanmalı	13,7
Sık sık tekrar yapmaları sağlanmalı	9,8
Okuduklarını metni görselleştirmeleri sağlanmalı	7,8
Okutulan metin öğrenci seviyesine uygun olmalı	5,9

Tablo 6'ya göre okuduğunu anlama becerisi geliştirmek için öğretmenlerin birbirine yaklaşık oranlarda öğrenciyi kitap okumaya teşvik ettikleri (% 35,3) ve okudukları metni başkalarına anlatmalarını teşvik ettikleri (% 37,2) tespit edilmiştir. Yine aynı oranlarda öğretmenin ders kitaplarındaki önemli terimlerin altını öğrencilere çizdirdikleri (% 13,7) ve öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmeye (% 13,7) teşvik ettikleri öğretmen cevaplarından anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin (% 9,8) öğrencilere sık sık tekrar yaptırdıkları anlaşılırken aynı zamanda yakın bir oranda da (% 7,8) öğrencilerin okudukları metni görselleştirmeye teşvik ettikleri anlaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin (% 5,9) düşük bir oranda ise metinlerin öğrenci uygunluğuna dikkat ettikleri tespit edilen bulgular arasındadır.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Sınıfta, Etkin Bir Öğrenme Ortamını Sağlama Yolları

Görüşler	(%)
Öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluşturarak, aktif katılımını sağlayarak	62,7
Görsel materyaller kullanarak ilgi çekici etkinlikler yaptırılarak	37,2
Gruplar oluşturarak işbirliği içinde çalışmalarını sağlayarak	19,6
Öğretilecek konuyu günlük hayatla ilişkilendirerek	9,8
Etkili bir iletişim sağlanarak	5,9
Derse uygun fiziksel şartları sağlayarak	2,0
Zamanı verimli kullanarak	2,0

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin yarısından fazlası (% 62,7) sınıfta etkin bir öğrenme ortamı yaratmak amacıyla sınıf içerisinde rahat bir ortam oluşturmaya gayret ettikleri, büyük bir çoğunluğunun (% 37,2) derslerde ilgi çekebilmek amacıyla görsel materyaller kullanarak etkinlikler yaptıkları öğretmen cevaplarından anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık olarak beşte biri (% 19,6) öğrencilerin bir arada çalışmaları için grup çalışmaları yaptırdıkları, onda birinin (% 9,8) ise günlük hayat ve konu ilişkisini kurarak etkin bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Öğretmenlerin az bir oranda (% 5,9) etkili iletişim ortamı kurmaya çalıştıkları tespit edilirken, çok az oranlarda ise derslere uygun fiziksel şartları oluşturmaya (% 2) ve zamanı verimli kullanmaya (% 2) çalıştıkları tespit edilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Öğrencilere, Tek Bilgi Kaynağının Sadece Öğretmen Olmadığı Başka Bilgi Kaynaklarının Da Var Olduğunu Bildirme Hususunda İzledikleri Yollar

Görüşler	(%)
Bilgiye ulaşabilecekleri kaynaklar (internet, kütüphane, yakın çevre) konusunda bilgilendirdim	52,4
Araştırma, performans ve proje ödevleri verdim	37,2
Hiçbir görüş belirtmeyenler	13,7
Çeşitli materyaller göstererek bilgilendirdim	3,9

Tablo 8'e göre öğretmenlerin öğrencilere öğretmen dışında bilgi kaynakları olduğunu özümsemeleri için yardımcı oldukları yollar incelendiğinde yaklaşık olarak yarısının (% 52,4) bilgi kaynakları konusunda bilgilendirme yaptıkları, büyük bir çoğunluğunun performans ve araştırma ödevleri verdikleri (% 37,2) tespit edilen bulgular arasındadır. Öğretmenlerden az bir oranının (% 3,9) çeşitli materyaller kullanarak bilgilendirme yaptıkları tespit edilirken % 13,7'sinin ise her hangi bir yol izlemedikleri tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Sosyal Yönü Zayıf Olan Öğrencilerin Sosyalleşmesini Sağlamak İçin İzledikleri Yollar

Görüşler	(%)
Grup çalışmalarını işbirlikli öğrenmeye teşvik ettim	41,2
Sosyal yönlerini güçlendirecek yeteneklerine uygun ödevler ve görevler verdim	39,2
Öğrencilerin daha sosyal arkadaşlarıyla iletişime girmelerini sağladım	31,4
Böyle bir gözlemim olmadı	9,8
Seviyelerine uygun sorular sordum	9,8
Öğrencilerle iletişime geçerek, ailelerden yardım istedim	7,8

Tablo 9'a göre Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencileri sosyalleştirmek amacıyla (% 41,2) grup çalışmalarına yönlendirdikleri anlaşılmaktadır. Yine öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilere sosyalleşmelerine uygun ödevler ve görevler verirken (% 39,2) daha sosyal arkadaş çevresi oluşturmaya çalıştıkları (% 31,4) tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri sosyalleştirmek amacıyla seviyelerine uygun sorular sordukları (% 9,8) ve öğrenci aileleri ile iletişime geçtikleri (% 7,8) tespit edilen bulgular arasındadır. Öğretmen cevaplarından % 9,8 oranında öğretmenin ise bu yönde bir çabalarının olmadığı da anlaşılmaktadır.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Öğrencilerin, Hem Çevrelerindeki Kişilerden Hem De Arkadaşlarından Her Zaman Yardım Alabilmeleri İçin İzledikleri Yollar

Görüşler	(%)
Sınıf içi ve sınıf dışında grup çalışmasına yönlendirdim	37,2
Uygun kaynaklara yönlendiririm	25,5
Hiçbir görüş belirtmeyenler	25,4
Seviyelerine uygun araştırma ödevleri verdim	23,5
Kendilerine güvenmelerini sağladım	2,0

Tablo 10'a göre öğretmenlerin öğrencileri yardım kaynaklarını her zaman kullanmaya teşvik etmelerinde izledikleri yollar incelendiğinde büyük bir oranının sınıf içi ve dışı çalışmalara yönlendirdikleri (% 37,2) yaklaşık olarak dörtte birinin ise uygun kaynaklara yönlendirdikleri (% 25,5) ve öğrenci seviyesine uygun araştırma ödevleri verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin az bir oranda öğrenci özgüvenini arttırmaya çalıştıkları (% 2) yaklaşık olarak dörtte birinin ise bu yönde bir çabalarının olmadığı (% 25,4) tespit edilen bulgular arasındadır.

### 3. Tartışma ve Yorumlar

Elde edilen bulgular öğretmenlerin, öğrencilerinin birbirleriyle olan bilgi paylaşımının ve bilgiyi yapılandırmanın bilincinde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okudukları metinleri birbirlerine yorumlayarak anlatmaları (% 37,2 – Tablo 6) ve fikirlerini diğer öğrencilere aktarmaları amacıyla özgür bir sınıf ortamını yaratmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır (% 62,7 – Tablo 7). Ancak bilginin yapılandırılması süreci sadece sınıf içerisinde kalmış ve öğrencinin hayatı anlamlandırarak bilgiyi inşa etmesinin yolu tam olarak anlaşılammıştır. “Bilginin tek kaynağının öğretmen olmadığı algısını değiştirmek için neler yapılabilir?” (Tablo 8) sorusuna öğretmenlerin onda birinden fazlası cevap veremezken, geri kalan öğretmenler ise öğrencilere geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi sadece ödevler (% 37,2) vermişlerdir. Öğrenciler kaynaklara dayalı bilgiye erişim yollarına ödev şeklinde yönlendirilmiştir (% 52,4). Tablo 3 ve Tablo 4'ten elde edilen bilgilerden öğretmenlerin modern eğitim anlayışını uygulayıp öğrencileri fikirlerini açıklamaya teşvik ettikleri ve yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hareket etmeye çalışıp öğrencileri bilgiyi keşfetmeye yönlendirdikleri, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerini önemserken, bütün bu unsurları uygun olduğunu düşündükleri duruma göre kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Ancak elde edilen veriler öğretmenlerin bahsedilen unsurların bir arada kullanılması yerine tek bir durum üzerine odaklandıklarını göstermektedir. Bu durumu doğrulayan bulgular öğretmenlerin öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre ödevler, projeler ve kurslara yönlendirmelerine rağmen, öğrencileri işbirliği içinde çalışmak yerine bireysel olarak ya da basit grup çalışmalarına yönlendirmeleridir (Tablo 2-10). Tablo 5'ten elde edilen veriler öğretmenlerin öğrencilerin derse katılmalarının, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeye ve derslere karşı ilgisiz olan öğrencilere yapılacak cesaretlendirici konuşmalarla sağlanabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca Tablo 9'daki verilerden öğretmenlerin öğrencilerin daha fazla sosyalleşmesi amacıyla onları daha sosyal ortamlara yönlendirdikleri ve daha sosyal öğrencilerle birlikte olmalarını sağladıkları anlaşılmıştır. Bu sayede çekingen öğrencilerin daha sosyal öğrencilerden yardım alması hedeflenmiştir. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin kendileri istemeden yardım edildiğinde onların yardım edene karşı olumsuz duygular içine girdiklerini göstermektedir. Olumsuz duyguların oluşmaması içinse öğrencilere işbirlikli gruplar içinde sorumluluklar verilerek olumlu bağlılık oluşturulur. Ancak yukarıda da bahsedildiği üzere bireyler arası tek taraflı bir yardımın olması öğrenciler arasında olumsuz bir durum olarak algılanabilir. Bu ise istenen hedeflerin kazanılmasını engeller ve aksi sonuçlar doğurabilir (Çelik, Aytn ve Bayram, 2013; Koçak, 2008; Korkmaz, 2012; Lavasani ve Khandan, 2011; Oortwijn, Boekaerts, Vedder ve Strijbos, 2008). Bu araştırmada öğretmenlerin, öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirdikleri, ancak görev dağılımının yapılmaması ve sorumluluğun grup üyeleri arasında paylaşılmamasından dolayı işbirliğinin doğasına aykırı bir durumun oluştuğu ve öğretmenlerin bu noktayı gözden kaçırdıkları anlaşılmaktadır. Bu durumu doğrulayan en önemli bulgu öğretmenlerin en az dörtte birinin; öğrencilerin hem çevrelerinden hem de arkadaşlarından yardım almaları için yapılabilecekler sorusuna cevap vermemeleridir (Tablo 10).

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin sınıfta hiç konuşmayan öğrencileri kendine güvensiz olarak gördükleri

ve bu öğrencilerin özgüvenlerini yükseltmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Çekingen öğrencilerin derse daha fazla katılması için altı farklı yol önerilirken bunlardan dördünün içsel motivasyonları artırıcı (öğrencileri cesaretlendirme, cevaplayabilecekleri sorular sorma, pekiştirme kullanma, değerli olduklarını hissettirme) yollar olduğu görülmektedir. Üstelik bu yolların tercih edilme yüzdeleri de tercih edilen diğer yollara göre daha fazla orandadır. Bu durumda öğretmenlerin hiç konuşmayan ve çekingen olarak görülen öğrencilerin özgüvenlerini artırarak akademik olarak onları geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin öğrencileri çekingen yerine asosyal veya sosyal olmayan olarak tanımlamaları halinde yönlendirme biçimlerinin de değiştiği göze çarpmaktadır. Örneğin öğrencilerin sosyalleşmesi için tercih edilen yollar incelendiğinde (Tablo 9) öğretmenlerin beş farklı yaklaşımı benimsediği ve bunlardan sadece birinin içsel motivasyon unsuruna sahip olduğu görülmektedir. Üstelik aynı tablodan öğretmenlerin tercih ettikleri yollardan üçünün, öğrencileri sosyal aktivitelere katacak veya sosyalleşecekleri durumları sağlamak olduğu görülebilmektedir. Üstelik bu yolların tercih edime yüzdesi diğer yollara göre oldukça fazladır. Öğrencilere yaklaşım biçiminde; içsel motivasyonların kullanılma oranı fazla iken (ilgi ve yeteneklerine göre görev verme % 52,9; pekiştirme verme, % 25,5) öğrencilerin sosyalleşmesi için tercih edilen yollar daha az oranda (soru cevap yöntemi kullanma % 35,3 ve grup çalıştırması yaptırma, % 19,6) tercih edilmektedir (Tablo 2). Bu durumda öğretmenlerin çekingen öğrencilerde kendine güven, öz-yeterlik gibi öğrenci özelliklerini harekete geçirmeye çalıştıkları, ancak kendine güven konusunda sorun yaşamayan ancak asosyal olan öğrencilerde sosyalliği artırıcı yolları tercih ettikleri rahatlıkla söylenebilir. Bazı araştırmacılar öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olması durumunda akademik başarıya daha kolay ulaşabileceklerini ve bundan ötürü öğretmenin öğrencilere özgüvenlerini keşfetme ve kullanmada rehberlik etmelerinin faydalı olduğunu belirtmektedirler (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence, 2013). Ancak Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) öğretmenlerin bunu gerçekleştirirken öğretmenlerin, öğrencileri hemen başarı elde edebileceklerine inandırmamaları, başarının zaman içerisinde geleceği hususunda onları uyarmalarının yanı sıra süreçte de yardımcı olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Aksi takdirde oluşturulmak istenen etkinin yerine tam tersi sonuçların elde edilebileceği ve öğrencilerin daha düşük özgüvene sahip olmalarına yol açacağı hususunda uyarılarda bulunmaktadırlar.

Öğretmenlerin öğrencilerin sosyalleşmesi için izledikleri yollar ve sosyalliğin öğrencilere sağlayacağı kazanımlar göz önüne alındığında (Tablo 1) öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi anlamlandırmayı sosyal ilişkiler aracılığıyla öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları (% 80,4) görülebilmektedir. Üstelik öğretmenlerin bilgiye ulaşmada öğrencileri hem arkadaşlarından hem de çevrelerinden yardım alabilecekleri hususunda (Tablo 10) yönlendirmeleri ve grup çalışmalarının (% 37,2) en fazla oranda tercih edilmesi, grup çalışmalarının etkin öğrenmeyi sağlamada (Tablo 7; % 19,6) önemli olduğunu belirtmeleriyle birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin sosyal ilişkiler çerçevesinde bilginin yapılandırıldığını düşündükleri söylenebilir. Hatta öğretmenler okunan metinlerin daha iyi anlaşılmasının yolunun, öğrencilerin okuduklarını bir başka öğrenci arkadaşına anlatması olduğunu (Tablo 6; % 37,2)

düşünmektedirler. Yine aynı tablodan bilginin yapılandırılması amacıyla öğrencileri okumaya teşvik etme (% 35,3) yüksek oranda tercih edilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sosyal ilişkilerin ve bilginin yapılandırılmasının farkında oldukları ve bu yolları tercih ettikleri rahatlıkla söylenebilir. Bazı araştırmacılar okuma yazma aktivitelerinin işbirlikli öğrenme modeliyle birleştirilmesi halinde hem okuma becerilerinin gelişeceğini hem de sosyal ilişkilerin geliştirilerek öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedirler (Karadeniz, 2012; Okur Akçay, 2012; Aksoy, 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerin yaklaşım biçimlerinin uygun olduğu söylenebilir.

## Kaynakça

- Akçay, N.O., Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Okumuş, S. (2012). The effect of cooperative learning model on academic achievement in physics. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4 (4), 1915-1924.
- Aksoy, G. (2011). *Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki deneyleri anlamalarına okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin etkileri*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Alexander, G., & Wyk, M.V. (2012). Exploring the value of cooperative learning in enhancing teaching in integrated school environments of the Northern Cape Province. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1945-1949.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English language teaching*, 17(2), 63-67.
- Aydoğdu, S., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2012). Instructors' practice level of chickering and gamson learning principles. *Mevlana International Journal of Education*, 2 (2), 11-24.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., Doğan, A., Akar, S., & Dikel, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli uygulama düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 127-144.
- Bear, G.G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F.F. (2011). Delaware school climate survey-student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology* 49, 157-174.
- Bursal, M. (2010). Turkish preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs regarding mathematics and science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 649-666.
- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (10), 1073-1079.
- Cohen-Vogel, L. (2011). "Staffing to the test": Are today's school personnel practices evidence based?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33 (4), 483-505.
- Çelik, S., Aytın, K., & Bayram, E. (2013). Implementing cooperative learning in the language classroom: opinions of Turkish teachers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 1852-1859.
- Dikel, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Erzurum il örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- Doğan, A., Uygur, E., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2010). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde jigsaw tekniğinin uygulanması ve bu teknik hakkındaki öğrenci görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 75 - 90.
- Doymuş, K., & Koç, Y. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelini sınıftaki uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 174-183.
- Feldman, A., & Pirog, K. (2011). Authentic science research in elementary school after-school science clubs. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 494-507.
- Floden, R.E. (2012). Teacher value added as a measure of program quality: interpret with caution. *Journal of Teacher Education*, 63 (5), 356-360.
- Garderen, D.V., Hanuscin, D., & Lee, E. (2012). Quest: A collaborative professional development model to meet the needs of diverse learners in k-5 science. *Psychology in the Schools*, 49 (5), 429-443.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karadeniz, Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Iğdır il örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, O.N., Yager, R., & Doğan, A. (2009). Changes in attitudes towards science-technology-society of pre-service science teachers. *Research in Science Education*, 39, 257-279
- Koçak, R. (2008). The effects of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. *Social and Behavior and Personality*, 36 (6), 771-782.
- Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the Online Cooperative Learning Attitude Scale. *Computers & Education*, 59, 1162-1169.
- Lavasani, M.G., & Khandan, F. (2011). The effect of cooperative learning on mathematics anxiety and help seeking behavior. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 271-276.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry. Sixth Edition*. Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Okur Akçay, N. (2012). *Kuvvet ve hareket ünitesinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden grup araştırması, okuma-yazma-sunma ve birlikte öğrenmenin etkisi*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oortwijn, M.B., Boekaerts, M., Vedder, P., & Strijbos, J-W. (2008). Helping behaviour during cooperative learning and

learning gains: the role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background. *Learning and Instruction*, 18, 146-159.

So, W.M.W., & Ching, N.Y.F. (2011). Creating a collaborative science learning environment for science inquiry at the primary level. *The Asia Pacific Education Researcher*, 20 (3), 559-569.

Surmeli, H. (2012). Examination the effect of science fiction films on science education students' attitudes towards STS course. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1012-1016.

Troia, G.A., Harbaugh, A.G., Shankland, R.K., Wolbers, K.A., & Lawrence, A.M. (2013). Relationship between writing motivation, writing activity, and performance: effects of grade, sex and ability. *Reading and Writing*, 26 (1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>

Warwick, P., Mercer, N., Kershner, R., & Staarman, J.K. (2010). In the mind and in the technology: the vicarious presence of the teacher in pupil's learning of science in collaborative group activity at the interactive whiteboard. *Computers & Education*, 55, 350-362.

Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

#### EK 1:

- (i) Sınıfınızda çalışkan öğrencilerle az çalışkan öğrencilerin oturma düzenleri hakkında fikriniz ve tavsiyelerinizi açıklar mısınız?
- (ii) Sınıfınızdaki pasif öğrencilerin derse katılımını sağlamak için neler yaptınız?
- (iii) Sınıfınızdaki öğrencilerin fikirlerini rahat bir şekilde açıklamaları ve eleştirel bir düşünceye sahip olmaları için neler yaptınız veya yapmayı düşünüyorsunuz?
- (iv) Öğrencilerin, sınıf dışında yeteneklerini ve pratiklerini artırmaları için tavsiyeleriniz nelerdir?
- (v) Sınıfta hiç konuşmayan sessiz oturan bir öğrencinin derse katılması ve konuşmasını sağlamak için tavsiyeleriniz nelerdir?
- (vi) Öğrencilerin okudukları metni rahatça anlayabilmeleri ve hatırlayabilmeleri için tavsiyeleriniz nelerdir?
- (vii) Sınıfta, etkin bir öğrenme ortamını nasıl sağlarsınız?
- (viii) Öğrencilere, tek bilgi kaynağının sadece öğretmen olmadığı başka bilgi kaynaklarının da var olduğunu bildirme hususunda neler yaptınız?
- (ix) Öğrencileri sosyal yönden gözlediniz mi? Sosyal yönü zayıf olan öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak için neler yaptınız?
- (x) Öğrencileri hem çevrelerindeki kişilerden hem de arkadaşlarından her zaman yardım alabilecekleri yönünde nasıl bir yönlendirmeniz oldu?