

## Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Lise Öğretmenlerinin Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri

**Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU**

*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü,  
sedasaracal@gmail.com*

**Yrd. Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü*

**Araş. Gör. Meltem ÇENGEL**

*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü,  
meltemcengel@gmail.com*

### Özet

Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından ortaöğretim öğretmenlerinin öğretme sürecindeki davranışları irdelenmiştir. Bu amaçla, 667 lise öğrencisi ile bu öğrencilerin ders aldığı 121 öğretmene, Saracaloğlu tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği” (SÖDÖ) uygulanmıştır. Araştırmada verilerin yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Verilere alt problemler doğrultusunda ANOVA, t, Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğretmenler etkili sınıf-içi davranışlar gösterme konusunda kendilerini yeterli görürken, etkileşimin diğer tarafında bulunan öğrenciler bunun tersi görüşe sahiptir. Sonuç olarak; ortaöğretim öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin mevcut durumu yansıtmadığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin öğretmenlere farkındalık kazandırılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretme sürecindeki yeterlikler, lise öğretmenleri ve öğrencileri

### Teachers' and Students' Opinions about Teachers' Efficacy on Teaching Process

#### Abstract

In this study, high school teachers' behaviors examined with respect to students' and teachers' views. For this aim, “Teacher Behaviors in Classroom Scale”, which is developed by Saracaloğlu, was applied to 667 high school students and 121 teachers. Percent, average, standard deviation, minimum and maximum scores calculated for data analysis. ANOVA, t, Scheffe and LSD analysis was occurred according to the sub-problems. When we examine the findings, it is seen that teachers think they are “sufficient” for effective classroom behaviors; however, students, who are on the other side of the interaction, have the opposite view. As a result, teachers' opinions about learning-teaching process do not reflect the actual case. Teachers awareness about this concept should be increased.

## GİRİŞ

Öğrenme-öğretme süreçlerindeki en önemli değişkenlerden birisi de öğretmendir. Öğretmenin yeterlik düzeyi, öğretim süreçlerinin niteliğini de belirlemektedir.

Öğretmenlik mesleği için gerekli olan bilgiler, beceriler ve tutumlar için kullanılan bir kavram (Van Der Schaaf, Stokking ve Verloop, 2003) olan öğretmen yeterlikleri, alanyazında öğretmen niteliği, öğretmen kalitesi, öğretmenlik standartları gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir.

Bilindiği gibi, eğitim sisteminin en önemli üç ögesi; öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarıdır. Öğretmen, eğitim programlarının uygulayıcısı olması ve öğrenci gelişimini sağlamada rehberlik etmesi yönünden öğrenme-öğretme süreçlerindeki en etkili değişkendir. Bu bağlamda; eğitim hedefleri, eğitim programları, dersin içeriği v.b. ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler yeterli niteliklere sahip değillerse, yapılan çalışmalar amacına ulaşamayacaktır (Saracaloğlu, 1992b; 2000). Alanında iyi yetişmiş olmak da, etkili ve yeterli bir öğretmen olmak için tek başına yeterli koşul değildir (Sayın, 2005).

Çeşitli araştırmalarda (Saracaloğlu, 1991a, b; 1992a, b; 2000; 2006; Saracaloğlu ve Varol, 1992; Gürkan, 1993; Gözütok, 1995, Saracaloğlu ve Morali, 1995; Kavcar, 1999; Saracaloğlu ve ark., 2004; Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Karacaoğlu, 2008a; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2008), öğretmenlerin yeterlikleri arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceği vurgulanmaktadır. Nitekim önceleri öğrenmede öğrencinin ailesinin ve sosyal geçmişinin önemli bir etmen olduğu (Coleman ve arkadaşları, 1966) vurgulanırken, son zamanlarda yapılan çalışmalarda öğretmen niteliklerinin öğrencinin öğrenmesinde oldukça önemli olduğu ortaya konulmaktadır (Ferguson, 1991; Haycook, 1998; Darling-Hammond, 2000; Wenglinsky, 2000; Akt. Kaplan ve Owings, 2003).

Darling-Hammond (2000)'ın ABD'deki 50 eyaleti kapsayan araştırmasında da, öğrenci başarısı ile öğretmen niteliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaya göre, öğrenci başarısındaki değişkenliğin %40 ila %60'ını öğretmenin hazırlığı (niteliği) açıklamaktadır (Akt: Kaplan ve Owings, 2003).

Ayrıca öğrenci başarısına birinci derecede etki eden faktörün öğretmenin niteliği olduğunu vurgulayan Rice (2003; Akt: Özcan, 2007); yaptığı araştırmada beş kategorinin öğretmenin niteliğini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bunlar; öğretmenin deneyimi, öğretmenin mezun olduğu kurum, öğretmenin öğretmenlik formasyonunun olması, öğretmenin katıldığı seminerler ve öğretmenlerin kendi test puanlarıdır.

Araştırmalar; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, alan bilgisinde değil, sınıf yönetimi, disiplin ve planlamada yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır (Murray, 1986: 20-24). Nitekim Pinnegar (1993)'ın mesleğe yeni başlayan öğretmenler (N=48) üzerinde yaptığı araştırmada da; onların yalnızlık, endişe, belirsizlik yaşadıklarını, kendine güvensizlik hissettiklerini dolayısıyla bu durumun ders için planlama yapma ve organize olma çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu öğretmenlerin olaylara derinlemesine değil yüzeysel baktıkları, gereksiz ayrıntılara takılarak bütünü kaçırdıkları ve genç öğretmenlerin bilgilerini nasıl ve nerede kullanacakları konusunda güçlük çektikleri de saptanmıştır.

Eksiksiz öğretim, öğretim tekniğinden çok, öğretmenin kişisel özelliklerine ve yetkinliğine de bağlıdır. İyi öğretmen öğrenciyi tanıyan, ona hareket alanı açan ve önem veren, onu onurlandıran kişidir. Eğitimde nitelikli öğretmen olmayınca, öğretim-öğrenme arasında bir bütünlük sağlanamamakta, sistem konuşup dinlemeyen öğretmenlerle, dinleyip konuşmayan öğrencilere kalmaktadır (Palmer, 1998: 46). Bu nedenle okul öğrenmelerinde sınıfın nitelikleri değil, sınıftaki öğrenme ortamı önemlidir (Bloom, 1979). Öğretmen, öğrencilerin etkileşime girdiği çevrenin oluşturucusu ve bu çevrenin bir parçasıdır. Bu bağlamda, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri, öğretim etkinliklerinin niteliği, verimli ve etkili bir öğrenme için önem taşımaktadır.

Nitekim Oktar ve Bulduk (1999) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenciler başarısız olma nedenlerini dersi iyi anlayamama, öğretmenlerin dersi iyi anlatamaması, öğretmenlerin ilgisizliği,

ailevi sorunlar ve sistemli çalışmama olarak sıralamışlardır. Öğrencilerin öğretmenlerini yeterli bulmama nedenleri konusunda yapılan görüşmede, öğrenciler öğretmenlerinin dersi iyi anlatamadıklarını, soruları açık sormadıkları, sorulan sorulara cevap vermedikleri ve ayrıca sorulan sorulara kızdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin başında öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki davranışlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğini etkileyen başlıca dört öge bulunmaktadır. Bunlar; ipuçları (işaret ve açıklamalar), pekiştirme, katılma ve dönüt-düzeltilmedir. Bu öğeler, öğrenme-öğretme süreçlerinde çok değişik sıralarda yer alabileceği gibi, eş zamanlı olarak da işe koşulabilir. Öğretmenin en önemli görevi öğrenciye yol göstermektir. Öğretmen bu görevini; ipuçları vererek, pekiştirme sunarak, öğrencinin derse etkin katılımını sağlayarak, dönüt ve düzeltme işlemlerine yer vererek gerçekleştirmektedir.

Öğrenme-öğretme süreçlerindeki öğretmen davranışları ile ilgili birçok araştırma ilköğretim (Oral ve Şentürk; 1998; Oral, 2000a; Seferoğlu, 2001; Gökçe, 2002; Kocabaş ve Kırmızı, 2002; Çepni, Küçük ve Ayvaci, 2003; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Uşun, 2005; Yeşil, 2005; Taşdemir, 2006; Butakın ve Obay; 2007; Taşdemir, 2007; Karacaoğlu, 2008b, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008; Küçük Düzkaya, 2008), ortaöğretim (Altundeppe, 1999; Oktar ve Bulduk, 1999; Oral, 2000b; Memişoğlu, 2005; Butakın ve Obay; 2007; Karacaoğlu, 2008b; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008) ve yükseköğretim (Senemoğlu, 1987; 1994; Kuşoğlu, 2005; Saka, Titrek ve Saka, 2005; Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006; İra ve arkadaşları, 2007; Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008) düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Örneğin; Senemoğlu (1987) tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada (N=41), dersin “başlangıç”, “geliştirme” ve “sonuç alma” aşamalarındaki davranışları gösterme durumu ile kıdemleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı araştırmacının geliştirdiği bir gözlem formu ile incelenmiştir. Buna göre, öğretim elemanları dersin “başlangıç” ve “sonuç alma” aşamalarında yer alan davranışları düşük düzeyde, doğrudan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik “geliştirme” aşamasındaki davranışları ise daha iyi düzeyde göstermektedirler. Genel olarak öğretim elemanlarının sınıf içi öğretmen davranışlarını “iyi” düzeyde sergiledikleri saptanmıştır. Buna karşın Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) ile Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, yükseköğretim öğretim elemanlarının sınıf içi davranışlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Butakın ve Obay (2007), ilk ve orta öğretimde çalışan matematik öğretmenlerinin öğretim davranışlarının “dersi işleme” boyutunda “sık sık” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Karacaoğlu (2008b) öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördüklerini, alan bilgisi ve ulusal - uluslararası değerler konularında da oldukça yeterli bulduklarını belirlemiştir.

Sutton ve ark. (1992) tarafından yapılan araştırmada; göreve yeni başlayan stajyer öğretmenlerin (N=65) öğretim etkinliklerinin sınıflara göre farklılaştığı, öğretme davranışlarının ve sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde gösterildiği ortaya konulmuştur. Aynı şekilde Bolu ilinde çeşitli branşlardaki 24 kadın ve 19 erkek (n=43) stajyer öğretmenin mesleki yeterlikleri kazanma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik araştırmada, stajyer öğretmenlerin kendilerini “büyük ölçüde” yeterli olarak algıladıkları ve yalnızca “anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verme” yeterliğinde cinsiyet açısından anlamlı bir değişim gözlemlendiği saptanmıştır (Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008). Buna karşın bazı araştırmalarda (Memişoğlu, 2005; Taşdemir, 2007; Küçük Düzkaya, 2008) öğretmenlerin *kısmen* yeterli olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde bazı çalışmalarda da (Uşun, 2005; Yeşil, 2005) öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında genel olarak yeterli olmadıkları saptanmıştır.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) Ankara’da on ilköğretim okulunun 1.-5. sınıflarını kapsayan bir araştırmada öğretmen yeterliklerini incelemişlerdir. Buna göre; katılımcıların birçok konuda kendilerini yeterli gördükleri saptanmış ancak gözlem sonuçları, öğretmenlerin kendilerini algıladıkları kadar yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur.

Oral ve Şentürk (1998) tarafından farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin müfettişlerin ve farklı branşlardan mezun olan öğretmenlerin algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada bütün yeterlik alanlarına ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Müfettişler, konu alanı, öğretme-öğrenme sürecini planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenleri “az”, genel mesleki yeterlikler boyutunda ise, “orta” derecede yeterli görmekteyizler. Öğretmenler konu alanı, öğretme-öğrenme sürecini planlama ve ölçme-değerlendirme boyutlarında kendilerini “orta” ve öğretim süreci, sınıf yönetimi, sınıf iletişimi ve genel mesleki yeterlikler boyutlarında ise “çok” derecede yeterli görmekteyizler.

Altundeppe (1999) tarafından ortaöğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin kendi performansları ve öğrencilerin öğretmenlerinin performanslarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada; özel liseden 20 öğretmen, 30 öğrenci; devlet lisesinden 20 öğretmen, 21 öğrenci; özel dershaneden ise 13 öğretmen, 40 öğrenci ve toplam 53 öğretmen ve 91 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler belirlenen ölçütler açısından kendilerini çoğunlukla başarılı gördükleri gibi, kendilerini hiçbir konuda başarısız bulmamışlardır. Her üç kurumda da öğretmenlerin kendilerini başarısız buldukları konu yoktur. Ayrıca özel lise öğretmenleri ile öğrencilerinin öğretmen davranışlarına yönelik yanıtları birbirine yakın bulunmuştur. Bu sonuç, özel lise öğrencilerinin, öğretmenlerinin performansını yüksek bulduğunu göstermektedir. Devlet lisesi ve dersane öğrencileri ise öğretmenlerinin performansını, genellikle “orta” ve “başarısız” şeklinde değerlendirmişlerdir. .

Oktar ve Bulduk (1999) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendi ve öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlik davranışlarının yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın araştırma grubunu bir genel ve iki kız meslek lisesi öğretmen (N=55) ve öğrencileri (N=44) oluşturmuştur. Öğretmenlerin plânlama, sınıf içi davranışları, geliştirme ve sonuç alma aşamasındaki davranışları yerine getirme konusunda, kendilerini yeterli buldukları saptanmıştır. Ancak öğretmen ve öğrenci görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenler söz konusu davranışları “her zaman yaparım” derken, öğrenciler genellikle “az” yaptığını ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi, yapılan çalışmalarda öğretmen davranışları genellikle öğrenci (Senemoğlu, 1994; Oral, 2000b; Gökçe,2002; Kocabaş ve Kırmızı, 2002; Kuşuoğlu, 2005; Memişoğlu, 2005; Saka, Titrek ve Saka, 2005; Butakın ve Obay, 2007; İra ve ark., 2007; Murat, Aslantaş ve Özgan, 2008; Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008), öğretmen (Oral ve Şentürk, 1998; Oral, 2000a; Seferoğlu, 2001; Çepni, Küçük ve Ayvacı, 2003; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Uşun, 2005; Yeşil, 2005; Taşdemir, 2006; 2007; Karacaoğlu, 2008b; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008; Küçük Düzkeya, 2008) ya da müfettişler (Oral ve Şentürk, 1998) tarafından değerlendirilmiştir. Oysa sınıf içi öğretmen davranışlarının öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Ne var ki, öğretmen ve öğrenci görüşlerini birlikte ele alan sınırlı sayıda araştırma (Altundeppe, 1999; Oktar ve Bulduk, 1999) bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecindeki davranışlarıyla ilgili daha güvenilir bilgi edinilmesini sağlayabilecektir.

Bu noktadan hareketle eldeki çalışmanın; öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmen adaylarına, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ve bu konuda araştırma yapan akademisyenlere katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; “lise öğretmenleri, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yeterlikleri ne düzeyde göstermektedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki bilişsel giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi (BGD), duyuşsal giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi (DGD), ipucu, katılım, pekiştirme, dönüt-düzeltilme (DD) ve toplam puanları;

- a. Cinsiyete,
- b. Kıdeme,
- c. Okullara,
- d. Çalışılan lise türüne,
- e. Branşlara,
- f. Mezun olunan kuruma,
- g. Haftalık ders yüküne ve
- h. Çalıştıkları kurumdan memnun olma durumlarına

göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecindeki BGD, DGÖ, ipucu, katılım, pekiştirici, DD ve toplam olarak aldıkları puanlar öğrencilerin;

- a. Cinsiyetine,
- b. Okullara,
- c. Lise türüne ve
- d. Öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

3. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki BGD, DGÖ, ipucu, katılım, pekiştirici, DD ve toplam puanları öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?

## YÖNTEM

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesine yönelik eldeki araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini lise öğretmenleri ile söz konusu öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreni olarak İzmir ili seçilmiştir. Araştırma örneğine; özel yabancı liselerden 2, özel Türk liselerinden 2, Anadolu liselerinden 2 ve akademik liselerden ikisi alt sosyo-ekonomik ve ikisi de orta sosyo-ekonomik düzeyden 4 olmak üzere toplam 10 okul tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem lise 3. sınıf öğrencileri ile bu sınıflarda derse giren zorunlu ders öğretmenleri dâhil edilmiştir. Buna göre, örnekleme 667 lise öğrencisi ile bu öğrencilerin ders aldığı 121 öğretmen yer almıştır. Tablo 1’de öğretmenlere, Tablo 2’de de öğrenciler ilişkili kişisel bilgiler verilmiştir.

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri		N	%
Cinsiyet	Kadın	73	60,33
	Erkek	48	39,67
Yaş	21-30	27	22,31
	31-40	52	42,98
	41-50	38	31,40
	51 ve +	4	3,31
Kıdem	1-5 yıl	13	10,74
	6-10 yıl	33	27,27
	11-15 yıl	28	23,14
	16-20 yıl	25	20,66
	21 ve + yıl	22	18,18

**Tablo 1. devam**

Mezun Olunan Kurum	Eğitim Enstitüsü/YO	20	16,53
	Eğitim Fakültesi	26	21,49
	Diğer Fakülteler	75	61,98
Çalışılan Kurum	Akademik Lise	47	38,84
	Anadolu Lisesi	25	20,66
	Özel Lise	49	40,50
Branş	Fen Bilimleri	45	37,19
	Dil ve Edebiyat	33	27,27
	Sosyal Bilimler	43	35,53
Haftalık Ders Yüğü	15 saat ve -	29	23,97
	16-20 saat	34	28,10
	21-25 saat	34	28,10
	26 saat ve +	24	19,83
Öğretmenlik Formasyonu Alma Durumu	Belgesi olanlar	117	96,69
	Belgesi olmayanlar	4	3,31
Kurumdan Memnun Olma Durumu	Memnun Olanlar	93	76,86
	Memnun Olmayanlar	28	23,14

**Tablo 2. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler**

Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kız	381	57,12
	Erkek	286	42,88
Okul Türü	Akademik L.	317	47,53
	Anadolu L.	127	23,39
	Özel L.	169	29,08
Bölümler	Sosyal Bilimler	371	55,62
	Fen Bilimleri	127	19,04
	Türkçe-Matematik	169	25,34

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Saracaloğlu (2001) tarafından geliştirilen “Sınıfıçi Öğretmen Davranışları Ölçeği” (SÖDÖ) kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenler için düzenlenen formda “devamlı”, “çoğunlukla”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiç” olarak öğrenci formlarında ise; “çok yeterli”, “yeterli”, “orta düzeyde yeterli”, “az yeterli” ve “yeterli değil” dereceleri kullanılmıştır. 5 devamlı / çok yeterli, 4 çoğunlukla/ yeterli, 3 ara sıra/ orta düzeyde yeterli, 2 nadiren/ az yeterli ve 1 de hiç/ yeterli değil şeklinde derecelendirilmiştir. Öğretmenlerin, kendileri için uygun seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler de öğretmenlerinin çoğunluğunu genel olarak değerlendirip onlar için uygun buldukları seçenekleri işaretlemişlerdir.

Toplam 58 maddeden oluşan ve  $\alpha$  güvenirlik katsayısı öğretmenler ( $r_{61}$ ) için 0,95; öğrenciler ( $r_{62}$ ) için 0,98 olarak hesaplanan SÖDÖ 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “bilişsel giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi” (BGD,  $r_{61}=0,68$ ;  $r_{62}=0,83$ ), “duyuşsal giriş özelliklerinin yoklanıp hazır hale getirilmesi” (DGÖ,  $r_{61}=0,80$ ;  $r_{62}=0,90$ ), “ipucu” ( $r_{61}=0,81$ ;  $r_{62}=0,91$ ), “katılım” ( $r_{61}=0,87$ ;  $r_{62}=0,93$ ), “pekiştirici” ( $r_{61}=0,84$ ;  $r_{62}=0,92$ ), “dönüt-düzeltilme” (DD,  $r_{61}=0,86$ ;  $r_{62}=0,90$ ) olarak adlandırılmıştır.

Beşli Likert tipindeki SÖDÖ’den alınabilecek en düşük puan 58; en yüksek puan 290’dır. Alt boyutlardan alınabilecek en az ve en çok puanlar sırasıyla; BGD için en az 6, en çok 30 puandır. Diğer alt boyutlar için sırasıyla DGÖ için 8-40; İpucu ve Katılım için 12-60; Pekiştirici için 9-45 ve Dönüt-Düzeltilme için 11-55 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretme sürecindeki yeterliğin de yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliği seçenek



(düzey) sayısına bölünerek, 1,00-1,79 arasındaki ortalama değerlerin “yeterli değil”, 1,80-2,59 arasında bulunanların “az yeterli”, 2,60-3,39 arasındakilerin “orta düzeyde yeterli”, 3,40-4,19 arasındakilerin “yeterli” ve 4,20-5,00 arasında yer alanların ise “çok yeterli” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Ayrıca kişisel bilgilerin elde edilmesi için öğrencilere beş, öğretmenlere on sorudan oluşan bir form uygulanmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu

Araştırmada verilerin yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Verilere alt problemler doğrultusunda tek yönlü varyans analizi, t-testi, Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri - Cinsiyet

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki bilişsel giriş davranışları (BGD), duyuşsal giriş özellikleri (DGÖ), ipucu, katılım, pekiştirici, dönüt-düzeltilme (DD) ve toplam puanları cinsiyete göre t-testi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

		N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
BGD	Kadın	73	26,51	2,71	119	1,85	0,066
	Erkek	48	25,51	3,16			
DGÖ	Kadın	73	34,69	3,60	119	2,43	0,017*
	Erkek	48	32,89	4,56			
İPUCU	Kadın	73	52,76	4,21	119	1,98	0,050
	Erkek	48	50,97	5,69			
KATILIM	Kadın	73	53,24	4,28	119	1,46	0,150
	Erkek	48	51,92	5,70			
PEKİŞTİREÇ	Kadın	73	37,84	4,84	119	0,10	0,920
	Erkek	48	37,75	4,76			
D.D.	Kadın	73	46,69	4,99	119	1,44	0,150
	Erkek	48	45,21	6,32			
TOPLAM	Kadın	73	251,70	20,0	119	1,77	0,079
	Erkek	48	244,20	26,4			

Tablo 3’te de görüldüğü gibi, lise öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerindeki davranışları cinsiyete göre yalnızca “duyuşsal giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi” açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ve bu durum kadın öğretmenler lehinedir. Ayrıca ipucu değişkeni anlamlılık düzeyine çok yakındır ve yine kadın öğretmenler lehinedir. İstatistiksel açıdan anlamlı olmaması nedeniyle, sınıf içi öğretmen davranışlarının benzer nitelikte ve cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu ifade edilebilir. Küçük Düzükaya (2008)’nin yaptığı araştırmada Fen bilgisi öğretmenlerinin planlama ve uygulama alanındaki yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Saka, Titrek ve Saka (2005) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada da, cinsiyete göre fark

bulunmamıştır. Bu bağlamda, söz konusu araştırma bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir.

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri - Kıdem

Öğretmen davranışları alt boyutlar ve toplam puanlar açısından kıdeme göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Kıdeme Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>BGD</b>	1-5 yıl	13	27,875	2,357			
	6-10 yıl	33	25,095	2,809			
	11-15 yıl	28	25,471	3,277	115	2,27	0,054
	16-20 yıl	25	26,294	2,736			
	21 yıl ve daha fazla	22	27,224	2,284			
<b>DGÖ</b>	1-5 yıl	13	37,000	2,007			
	6-10 yıl	33	31,952	4,421			
	11-15 yıl	28	33,088	5,276	115	2,28	0,054
	16-20 yıl	25	33,529	3,832			
	21 yıl ve daha fazla	22	35,165	3,148			
<b>İPUCU</b>	1-5 yıl	13	51,750	7,760			
	6-10 yıl	33	50,286	4,681			
	11-15 yıl	28	51,059	5,949	115	1,73	0,116
	16-20 yıl	25	52,265	4,725			
	21 yıl ve daha fazla	22	55,103	3,351			
<b>KATILIM</b>	1-5 yıl	13	53,875	5,489			
	6-10 yıl	33	49,571	5,153			
	11-15 yıl	28	51,882	6,390	115	<b>2,81</b>	<b>0,015*</b>
	16-20 yıl	25	53,588	4,150			
	21 yıl ve daha fazla	22	55,275	4,291			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	1-5 yıl	13	39,125	3,314			
	6-10 yıl	33	35,810	5,115			
	11-15 yıl	28	37,412	4,812	115	1,93	0,938
	16-20 yıl	25	38,353	4,786			
	21 yıl ve daha fazla	22	40,374	4,231			
<b>D.D.</b>	1-5 yıl	13	47,750	8,084			
	6-10 yıl	33	42,905	6,855			
	11-15 yıl	28	45,265	5,749	115	<b>2,39</b>	<b>0,037*</b>
	16-20 yıl	25	47,324	5,307			
	21 yıl ve daha fazla	22	48,027	4,893			
<b>TOPLAM</b>	1-5 yıl	13	255,37	26,23			
	6-10 yıl	33	235,62	25,03			
	11-15 yıl	28	244,18	28,57	115	<b>2,65</b>	<b>0,026*</b>
	16-20 yıl	25	251,35	20,56			
	21 yıl ve daha fazla	22	261,25	10,58			

Tablo 4'te de verildiği gibi, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki bilişsel giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi (BGD), duyuşsal giriş özelliklerinin yoklanıp hazır hale getirilmesi (DGÖ) ve pekiştireç puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişmezken, katılım, dönüt-düzeltme ve toplam puanlar açısından ,05 düzeyinde farklılaşmaktadır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 21 yıl ve daha kıdemli olan öğretmenler lehine 6-10 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre kıdemli öğretmenler kendilerini tüm davranışlar açısından daha yeterli algılamaktadırlar. Ancak 6-10 yıllık öğretmenlerin yeterlik algıları diğerlerinden belirgin



şekilde düşük olmakla birlikte tamamı “devamlı” ve “çoğunlukla” düzeyindedir. Küçük Düzkeya (2008)’nın yaptığı araştırmada da Fen bilgisi öğretmenlerinden kıdemi en fazla öğretmenlerin planlamaya ve uygulamaya ilişkin yeterliklerinin de en yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda, her iki araştırma bulgularının örtüştüğü ifade edilebilir.

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri - Okullar

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri onların çalıştığı okullara göre tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bu bulgular Tablo 5’te yer almıştır.

Tablo 5’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları liselere göre öğrenme-öğretme süreçlerindeki yeterlikleri istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşturmamaktadır. Bununla birlikte, en düşük puanları genellikle Anadolu Lisesi öğretmenleri almışlardır. En yüksek puanları alan öğretmenler ise, özel Türk, özel yabancı ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki akademik liselerdir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfıçı davranışlarının görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile de bağlantılı olmadığı söylenebilir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Okullara Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>BGD</b>	Özel Türk Liseleri	25	26,560	3,001	116	1,75	0,174
	Özel Yabancı Liseler	24	26,458	2,431			
	Anadolu Liseleri	25	24,880	3,940			
	Orta SED’deki Akademik L.	24	25,250	2,938			
	Alt SED’deki Akademik Liseler	23	26,478	2,192			
<b>DGÖ</b>	Özel Türk Liseleri	25	34,360	4,081	116	1,65	0,203
	Özel Yabancı Liseler	24	35,042	3,057			
	Anadolu Liseleri	25	32,400	5,627			
	Orta SED’deki Akademik L.	24	32,750	4,484			
	Alt SED’deki Akademik Liseler	23	33,565	3,259			
<b>İPUCU</b>	Özel Türk Liseleri	25	52,200	4,243	116	1,73	0,186
	Özel Yabancı Liseler	24	52,292	4,206			
	Anadolu Liseleri	25	49,560	7,682			
	Orta SED’deki Akademik L.	24	51,458	4,253			
	Alt SED’deki Akademik Liseler	23	52,000	4,189			
<b>KATILIM</b>	Özel Türk Liseleri	25	53,320	4,423	116	0,91	0,553
	Özel Yabancı Liseler	24	53,167	4,219			
	Anadolu Liseleri	25	51,040	7,185			
	Orta SED’deki Akademik L.	24	51,792	5,283			
	Alt SED’deki Akademik Liseler	23	53,000	4,145			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Özel Türk Liseleri	25	38,560	4,184	116	0,39	0,847
	Özel Yabancı Liseler	24	37,083	5,421			
	Anadolu Liseleri	25	37,280	5,943			
	Orta SED’deki Akademik L.	24	37,833	3,964			
	Alt SED’deki Akademik Liseler	23	38,174	4,239			
<b>D.D.</b>	Özel Türk Liseleri	25	47,560	5,546	116	1,97	0,098
	Özel Yabancı Liseler	24	45,792	4,263			
	Anadolu Liseleri	25	43,800	7,388			
	Orta SED’deki Akademik L.	24	44,667	6,404			
	Alt SED’deki Akademik Liseler	23	47,304	4,395			
<b>TOPLAM</b>	Özel Türk Liseleri	25	253,56	22,07	116	1,48	0,301
	Özel Yabancı Liseler	24	249,83	17,90			
	Anadolu Liseleri	25	238,96	34,40			
	Orta SED’deki Akademik L.	24	243,75	23,40			
	Alt SED’deki Akademik Liseler	23	250,52	17,66			

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri – Çalışılan Lise Türü

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri çalışılan lise türüne göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Çalışılan Okul Türüne Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>BGD</b>	Akademik Lise	47	25,851	2,646			
	Anadolu Lisesi	25	24,880	3,940	118	<b>2,97</b>	<b>0,015*</b>
	Özel Lise	49	26,510	2,709			
<b>DGÖ</b>	Akademik Lise	47	33,149	3,912			
	Anadolu Lisesi	25	32,400	5,627	118	<b>3,30</b>	<b>0,0088*</b>
	Özel Lise	49	34,694	3,595			
<b>İPUCU</b>	Akademik Lise	47	51,723	4,184			
	Anadolu Lisesi	25	49,560	7,682	118	<b>4,20</b>	<b>0,0046*</b>
	Özel Lise	49	52,755	4,206			
<b>KATILIM</b>	Akademik Lise	47	53,383	4,748			
	Anadolu Lisesi	25	51,040	7,185	118	1,96	0,144
	Özel Lise	49	53,245	4,279			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Akademik Lise	47	38,000	4,059			
	Anadolu Lisesi	25	37,280	5,934	118	0,50	0,652
	Özel Lise	49	37,837	4,836			
<b>D.D.</b>	Akademik Lise	47	45,957	5,614			
	Anadolu Lisesi	25	43,800	7,388	118	<b>2,89</b>	<b>0,0162*</b>
	Özel Lise	49	46,694	4,988			
<b>TOPLAM</b>	Akademik Lise	47	247,06	20,85			
	Anadolu Lisesi	25	238,96	34,40	118	<b>3,13</b>	<b>0,0123*</b>
	Özel Lise	49	251,73	20,01			

Tablo 6'dan de anlaşılacağı gibi, sınıf içi öğretmen davranışları çalışılan lise türüne göre BGD, DGÖ, ipucu, DD ve toplam puanlar açısından okul türüne göre anlamlı bir değişim gösterirken, katılım ve pekiştireç açısından farklılaşmamaktadır. Scheffe testi ile değişimi yaratan gruplar belirlenmiş ve farklılığın Anadolu liseleri ile özel liseler arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmen davranışlarının özel liselerde çalışan öğretmenler lehine olduğu ve söz konusu liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde daha yeterli davranışlar sergiledikleri ifade edilebilir. Bu sonuç, özel lise öğretmenlerinin sözleşmeli olması, öğretmenlere yönelik veli beklentisi ve baskısı gibi nedenlerle doğal kabul edilebilir. Altundepe (1999)'nin bulguları da özel lise öğretmenlerinin sınıfıçi davranışlar bakımından kendilerini çoğunlukla başarılı bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, her iki araştırma bulgusunun birbirini desteklediği söylenebilir.

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri – Branşlar

Katılımcıların öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri öğretmenlerin branşlarına göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Branşlara Göre Dağılımı

		N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
<b>BGD</b>	Matematik	17	26,882	2,522			
	Fizik	10	25,100	2,601			
	Kimya	10	27,400	1,713			
	Biyoloji	8	26,750	2,315			
	Yabancı dil	17	27,176	2,215	112	1,78	0,158
	Türk Dili ve Ed.	16	24,937	2,909			
	Tarih/İnkılap Tarihi	16	25,125	3,160			
	Coğrafya	13	24,846	4,200			
	Felsefe Grubu.	14	25,286	3,667			
<b>DGÖ</b>	Matematik	17	34,588	3,136			
	Fizik	10	34,500	4,353			
	Kimya	10	35,000	2,055			
	Biyoloji	8	34,500	3,742			
	Yabancı dil	17	35,235	4,176	112	1,86	0,147
	Türk Dili ve Ed.	16	32,312	4,175			
	Tarih/İnkılap Tarihi	16	31,812	3,763			
	Coğrafya	13	31,154	7,010			
	Felsefe Grubu.	14	32,214	3,068			
<b>İPUCU</b>	Matematik	17	53,000	3,969			
	Fizik	10	53,000	4,690			
	Kimya	10	52,000	2,906			
	Biyoloji	8	55,500	4,986			
	Yabancı dil	17	54,882	2,736	112	3,35	0,009*
	Türk Dili ve Ed.	16	49,875	5,439			
	Tarih/İnkılap Tarihi	16	49,125	5,277			
	Coğrafya	13	48,692	7,973			
	Felsefe Grubu.	14	50,714	3,625			
<b>KATILIM</b>	Matematik	17	53,882	4,211			
	Fizik	10	53,700	5,012			
	Kimya	10	53,200	3,938			
	Biyoloji	8	53,500	3,928			
	Yabancı dil	17	56,059	2,861	112	3,34	0,009*
	Türk Dili ve Ed.	16	50,562	5,291			
	Tarih/İnkılap Tarihi	16	51,437	4,802			
	Coğrafya	13	48,000	7,874			
	Felsefe Grubu.	14	51,786	4,061			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Matematik	17	38,941	2,883			
	Fizik	10	37,000	4,830			
	Kimya	10	36,400	7,137			
	Biyoloji	8	39,625	3,852			
	Yabancı dil	17	40,588	3,280	112	1,60	0,187
	Türk Dili ve Ed.	16	36,250	5,698			
	Tarih/İnkılap Tarihi	16	37,250	3,296			
	Coğrafya	13	37,077	6,422			
	Felsefe Grubu.	14	36,500	4,220			
<b>D.D</b>	Matematik	17	48,412	4,529			
	Fizik	10	45,700	5,716			
	Kimya	10	47,100	4,557			
	Biyoloji	8	49,000	4,342			
	Yabancı dil	17	49,529	3,826	112	3,71	0,003*
	Türk Dili ve Ed.	16	44,437	6,066			
	Tarih/İnkılap Tarihi	16	43,250	6,351			
	Coğrafya	13	41,769	7,282			
	Felsefe Grubu.	14	43,714	4,548			

Tablo 7'nin Devamı

		N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
TOPLAM	Matematik	17	255,71	17,37			
	Fizik	10	249,00	23,31			
	Kimya	10	251,10	17,99			
	Biyoloji	8	258,87	19,59			
	Yabancı dil	17	263,47	14,45	112	3,22	0,017*
	Türk Dili ve Ed.	16	238,37	25,58			
	Tarih/İnkılap Tarihi	16	238,00	21,29			
	Coğrafya	13	231,54	38,35			
	Felsefe Grubu.	14	242,21	18,07			

Tablo 7'de de görüldüğü gibi, katılımcıların branşlarına göre öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlik puanları incelendiğinde, genellikle yabancı dil ve fen grubu öğretmenlerinin daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Buna karşın, Coğrafya ve Felsefe Grubu öğretmenleri de en düşük puanları elde etmişlerdir. Özellikle ipucu, katılım, dönüt-düzeltilme ve toplam puanlar açısından öğretmenlerin puanları farklı bulunmuştur. Scheffe ve LSD testleri sonucunda farklılığın Yabancı dil ve Biyoloji ile Coğrafya arasında olduğu saptanmıştır. Bu durum Yabancı Dil ve Biyoloji öğretmenleri lehinedir. Başka bir anlatımla, Yabancı Dil ve Biyoloji öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarının diğer branş öğretmenlerinden daha yeterli olduğu kanısındadırlar. Coğrafya öğretmenlerinin kendilerini daha gerçekçi değerlendirdikleri de düşünülebilir. Ne var ki, Coğrafya öğretmenleri de kendilerini genellikle “yeterli” düzeyinde algılamaktadırlar. Saka, Titrek ve Saka (2005) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının fen bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf ve bilgisayar öğretmen adaylarından daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Söz konusu bulguların benzer nitelikte olduğu düşünülebilir.

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri – Mezun Olunan Kurum

Lise öğretmenlerinin sınıfıçi öğretmen davranışları mezun olunan kurumlar açısından incelenmiş ve bu bulgulara Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Mezun Olunan Kuruma Göre Dağılımı

			N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
BGD	Eğitim Enstitüsü/	YO	20	26,950	1,986			
	Eğitim Fakültesi		26	25,615	3,545	118	1,43	0,285
	Diğer Fakülteler		75	25,747	3,023			
DGÖ	Eğitim Enstitüsü/	YO	20	35,150	3,360			
	Eğitim Fakültesi		26	32,769	5,652	118	1,85	0,589
	Diğer Fakülteler		75	33,507	3,871			
İPUCU	Eğitim Enstitüsü/	YO	20	54,700	3,147			
	Eğitim Fakültesi		26	50,192	7,060	118	4,83	0,0093*
	Diğer Fakülteler		75	51,413	4,592			
KATILIM	Eğitim Enstitüsü/	YO	20	54,300	4,402			
	Eğitim Fakültesi		26	51,615	6,847	118	1,68	0,783
	Diğer Fakülteler		75	52,253	4,659			

Tablo 8. devam

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Eğitim Enstitüsü/ YO	20	39,250	4,064			
	Eğitim Fakültesi	26	36,808	4,891	118	1,50	0,208
	Diğer Fakülteler	75	37,733	4,869			
<b>D.D.</b>	Eğitim Enstitüsü/ YO	20	48,700	4,079			
	Eğitim Fakültesi	26	43,885	7,016	118	<b>4,07</b>	<b>0,015*</b>
	Diğer Fakülteler	75	45,707	5,555			
<b>TOPLAM</b>	Eğitim Enstitüsü/ YO	20	259,05	16,94			
	Eğitim Fakültesi	26	240,88	31,68	118	<b>3,46</b>	<b>0,028*</b>
	Diğer Fakülteler	75	246,36	22,02			

Tablo 8’de da görüldüğü gibi, sınıfıçi öğretmen davranışlarının tümünden eğitim enstitüsünü/ yüksekokulunu bitiren öğretmenler daha yüksek puan almışlardır. En düşük puanları ise Eğitim Fakültesi mezunları elde etmişlerdir. Bununla birlikte, ipucu, dönüt-düzeltilme ve toplam puanlar açısından mezun olunan kuruma göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın eğitim enstitüsünü/ yüksekokulunu bitiren öğretmenler ile eğitim fakültesi ve diğer fakülteleri bitirenler arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre, eğitim enstitüsü/ yüksekokulu mezunu olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları açısından kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, Eğitim Fakültesi mezunlarının kendilerini daha objektif değerlendirdikleri de düşünülebilir. Ancak bu katılımcılar da kendilerini “yeterli” düzeyde görmektedirler. Küçük Düzkaya (2008)’nın gerçekleştirdiği çalışmada, Eğitim Fakültesi’nden mezun olan fen bilgisi öğretmenlerinin planlamaya ve uygulamaya ilişkin yeterlik düzeyleri fen-edebiyat fakültesinden mezun olan fen bilgisi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunun yanı sıra biyoloji öğretmenliği ve fizik öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eldeki araştırmada da Fen-Edebiyat Fakültesi gibi diğer kurumları bitirenlerin puanları daha yüksektir. Bu bağlamda, eldeki araştırmanın Fen-Edebiyat Fakültesi ile ilgili bulgusu desteklenmekte, Eğitim Fakültesine ilişkin bulgular ise çelişmektedir. Ne var ki, öğretmenlerinin tümünün kendilerini “yeterli” düzeyde değerlendirmeleri nedeniyle her iki araştırmanın birbirine paralel olduğu söylenebilir.

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri - Ders Yüğü

Lise öğretmenlerinin sınıfıçi davranışları haftalık ders yüğü açısından irdelenmiş ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Ders Yüğüne Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>BGD</b>	15 saat ve daha az	29	25,862	2,937			
	16-20 saat	34	25,471	3,277	117	0,45	0,698
	21-25 saat	34	26,294	2,736			
	26 saat ve daha fazla	24	26,083	3,202			
<b>DGÖ</b>	15 saat ve daha az	29	33,345	4,498			
	16-20 saat	34	33,088	5,276	17	0,86	0,349
	21-25 saat	34	33,529	3,832			
	26 saat ve daha fazla	24	34,833	2,729			
<b>İPUCU</b>	15 saat ve daha az	29	50,690	5,581			
	16-20 saat	34	51,059	5,949	117	1,18	0,209
	21-25 saat	34	52,265	4,725			
	26 saat ve daha fazla	24	53,000	4,000			

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Ders Yüküne Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>KATILIM</b>	15 saat ve daha az	29	50,759	5,507	117	<b>2.24</b>	<b>0,048*</b>
	16-20 saat	34	51,882	6,390			
	21-25 saat	34	53,588	4,150			
	26 saat ve daha fazla	24	53,708	3,581			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	15 saat ve daha az	29	36,724	4,869	117	1,06	0,241
	16-20 saat	34	37,412	4,812			
	21-25 saat	34	38,353	4,786			
	26 saat ve daha fazla	24	38,792	4,559			
<b>D.D.</b>	15 saat ve daha az	29	43,690	7,182	117	<b>2.56</b>	<b>0,032*</b>
	16-20 saat	34	45,265	5,749			
	21-25 saat	34	47,324	5,307			
	26 saat ve daha fazla	24	47,000	4,054			
<b>TOPLAM</b>	15 saat ve daha az	29	241,07	26,47	117	1,69	0,194
	16-20 saat	34	244,18	28,57			
	21-25 saat	34	251,35	20,56			
	26 saat ve daha fazla	24	253,42	17,33			

Tablo 9'a göre, ders yükü 21 saat ve daha fazla olan öğretmenlerin genellikle kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların BGD, DGÖ, ipucu, pekiştireç ve toplam puanları istatistiksel olarak farklılaşmazken, katılım ve dönüt-düzeltilme puanları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre; öğretmenlerin ders yükü arttıkça, katılım ve DD puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin ders yükünün fazla olması, onların söz konusu yeterliklerini etkilememektedir. Bu durumda, ders yükü daha fazla bulunan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri - Çalışılan Kurumdan Memnun Olma Durumu

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri, çalışılan kurumdan memnun olma durumuna göre t-testi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Çalışılan Kurumdan Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>BGD</b>	Memnun Olanlar	93	26,42	2,69	119	<b>3,04</b>	<b>0.0043*</b>
	Memnun Olmayanlar	28	24,25	3,47			
<b>DGÖ</b>	Memnun Olanlar	93	34,12	3,87	119	<b>2,05</b>	<b>0.048*</b>
	Memnun Olmayanlar	28	31,96	5,14			
<b>İPUCU</b>	Memnun Olanlar	93	52,33	4,35	119	1,97	0,057
	Memnun Olmayanlar	28	49,57	7,03			
<b>KATILIM</b>	Memnun Olanlar	93	53,27	4,67	119	<b>2,87</b>	<b>0.0068*</b>
	Memnun Olmayanlar	28	49,75	5,96			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Memnun Olanlar	93	38,35	4,61	119	<b>2,36</b>	<b>0.023*</b>
	Memnun Olmayanlar	28	35,89	4,91			
<b>D.D.</b>	Memnun Olanlar	93	46,55	5,49	119	<b>2,39</b>	<b>0.022*</b>
	Memnun Olmayanlar	28	43,36	6,40			
<b>TOPLAM</b>	Memnun Olanlar	93	251,0	21,6	119	<b>2,80</b>	<b>0.0082*</b>
	Memnun Olmayanlar	28	234,8	28,4			

Lise öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri incelendiğinde, tüm boyutlarda çalıştığı kurumdan memnun olan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.



İpucu dışındaki tüm yeterlikler çalıştığı kurumdan memnun olan katılımcılar lehinedir. Buna göre, çalıştığı kurumdan memnun olan öğretmenlerin daha yüksek performans gösterdikleri düşünülebilir.

### Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri- Öğrencilerin Cinsiyeti

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri öğrencilerin cinsiyeti açısından irdelenmiş ve bulgulara Tablo 11'da yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğrenci Görüşlerine Göre, Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>BGD</b>	Kız	381	18,41	5,18	665	-0,160	0,81
	Erkek	286	18,34	5,17			
<b>DGÖ</b>	Kız	381	21,451	7,326	665	0,75	0,48
	Erkek	286	21,860	7,697			
<b>İPUCU</b>	Kız	381	34,559	10,643	665	-0,73	0,41
	Erkek	286	33,871	10,657			
<b>KATILIM</b>	Kız	381	33,961	10,907	665	0,68	0,57
	Erkek	286	33,479	11,301			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Kız	381	24,438	9,151	665	0,56	0,57
	Erkek	286	24,832	8,876			
<b>D.D.</b>	Kız	381	32,165	9,444	665	-0,46	0,65
	Erkek	286	31,832	9,784			
<b>TOPLAM</b>	Kız	381	164,997	46,894	665	0,11	0,95
	Erkek	286	165,199	47,343			

Öğrenci görüşleri açısından öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıfı davranışlarına ilişkin görüşlerinin benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Nitekim Memişoğlu (2005)'nin çalışmasında da lise öğrencilerinin sınıf ortamındaki öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durumda, her iki araştırma bulgusunun birbirine paralel olduğu söylenebilir.

### Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri- Öğrencilerin Okulları

Öğrenci görüşleri açısından öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları öğrencilerin okullarına göre tek yönlü varyans analizi ile incelenerek bu bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>BGD</b>	Özel Türk Liseleri	97	21,021	5,586	662	<b>28,91</b>	<b>0,0000*</b>
	Özel Yabancı Liseler	97	20,742	4,748			
	Anadolu Liseleri	156	15,865	3,977			
	Orta SED'deki Akademik L.	169	17,012	4,892			
	Alt SED'deki Akademik Liseler	148	19,318	4,909			

Tablo 12. devam

		N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
<b>DGÖ</b>	Özel Türk Liseleri	97	25,753	9,025			
	Özel Yabancı Liseler	97	26,557	6,112			
	Anadolu Liseleri	156	17,551	5,141			
	Orta SED'deki Akademik L.	169	18,834	6,133	662	<b>47,16</b>	<b>0,0000*</b>
	Alt SED'deki Akademik Liseler	148	23,176	7,003			
<b>İPUCU</b>	Özel Türk Liseleri	97	42,113	11,539			
	Özel Yabancı Liseler	97	40,402	7,891			
	Anadolu Liseleri	156	28,000	7,735			
	Orta SED'deki Akademik L.	169	30,136	9,129	662	<b>56,90</b>	<b>0,0000*</b>
	Alt SED'deki Akademik Liseler	148	36,412	9,808			
<b>KATILIM</b>	Özel Türk Liseleri	97	41,701	12,335			
	Özel Yabancı Liseler	97	40,722	8,006			
	Anadolu Liseleri	156	28,038	7,748			
	Orta SED'deki Akademik L.	169	28,521	9,384	662	<b>64,89</b>	<b>0,0000*</b>
	Alt SED'deki Akademik Liseler	148	37,912	9,688			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Özel Türk Liseleri	97	30,536	10,306			
	Özel Yabancı Liseler	97	29,402	7,183			
	Anadolu Liseleri	156	20,122	7,596			
	Orta SED'deki Akademik L.	169	20,858	7,617	662	<b>45,63</b>	<b>0,0000*</b>
	Alt SED'deki Akademik Liseler	148	26,588	7,705			
<b>D.D.</b>	Özel Türk Liseleri	97	38,010	11,432			
	Özel Yabancı Liseler	97	36,794	7,370			
	Anadolu Liseleri	156	26,288	6,949			
	Orta SED'deki Akademik L.	169	28,852	8,983	662	<b>46,96</b>	<b>0,0000*</b>
	Alt SED'deki Akademik Liseler	148	34,635	7,766			
<b>TOPLAM</b>	Özel Türk Liseleri	97	199,13	55,63			
	Özel Yabancı Liseler	97	194,62	33,66			
	Anadolu Liseleri	156	135,87	31,02			
	Orta SED'deki Akademik L.	169	144,21	39,68	662	<b>67,85</b>	<b>0,0000*</b>
	Alt SED'deki Akademik Liseler	148	178,04	39,23			

Öğrenci görüşleri açısından öğretmenlerin sınıfıçı davranışları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Farklılaşan grupları belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre BGD açısından özel Türk liseleri ve özel yabancı liseler ile Anadolu liseleri ve orta SED'deki okullar arasında fark vardır. Ayrıca alt SED'deki okullar ile özel yabancı liseler dışındaki tüm okullar arasında da fark bulunmaktadır. DGÖ, ipucu, katılım, pekiştireç, dönüt-düzeltilme ve toplam puanlara göre özel Türk liseleri ve özel yabancı liseler ile diğer liseler ve alt SED'deki okullar ile Anadolu liseleri ve orta SED'deki okullar arasında da anlamlı bir değişim bulunmaktadır. Bu durumda, özel Türk ve yabancı liseler ile alt SED'deki liselerde çalışan öğretmenlerin öğretme davranışları açısından daha yeterli oldukları söylenebilir.

## Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri – Öğrencilerin Lise Türü

Öğrenci görüşleri açısından öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları öğrencilerin lise türlerine göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Öğrencilerin Lise Türüne Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>BGD</b>	Akademik Lise	317	18,088	5,026	664	<b>47,41</b>	<b>0,0000*</b>
	Anadolu Lisesi	156	15,865	3,977			
	Özel Lise	194	20,881	5,173			
<b>DGÖ</b>	Akademik Lise	317	20,861	6,893	664	<b>73,40</b>	<b>0,0000*</b>
	Anadolu Lisesi	156	17,551	5,141			
	Özel Lise	194	26,155	7,698			
<b>İPUCU</b>	Akademik Lise	317	33,066	9,944	664	<b>89,75</b>	<b>0,0000*</b>
	Anadolu Lisesi	156	28,000	7,735			
	Özel Lise	194	41,258	9,896			
<b>KATILIM</b>	Akademik Lise	317	32,905	10,606	664	<b>80,85</b>	<b>0,0000*</b>
	Anadolu Lisesi	156	28,038	7,748			
	Özel Lise	194	41,211	10,383			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Akademik Lise	317	23,533	8,164	664	<b>66,68</b>	<b>0,0000*</b>
	Anadolu Lisesi	156	20,122	7,596			
	Özel Lise	194	29,969	8,878			
<b>D.D.</b>	Akademik Lise	317	31,552	8,905	664	<b>71,26</b>	<b>0,0000*</b>
	Anadolu Lisesi	156	26,288	6,949			
	Özel Lise	194	37,402	9,612			
<b>TOPLAM</b>	Akademik Lise	317	160,006	42,879	664	<b>98,53</b>	<b>0,0000*</b>
	Anadolu Lisesi	156	135,865	31,199			
	Özel Lise	194	196,876	45,913			

Tablo 13'te de verildiği gibi, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarının tümünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılaşmayı yaratan grubu belirleyebilmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre özel lise ile akademik lise ve Anadolu Lisesi arasında, ayrıca akademik lise ile Anadolu Lisesi arasında da fark vardır. Bu durum sırasıyla özel lise ve akademik lise lehinedir. Bununla birlikte özel lise öğretmenlerinin genellikle “yeterli”, akademik lise öğretmenlerinin “orta düzeyde yeterli” olduğu görülmektedir. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri puanları ise çoğunlukla “az yeterli” düzeydedir. Memişoğlu (2005)'nin çalışmasında da lise öğrencilerinin algıları açısından Anadolu Lisesi ile Fen Lisesi öğretmenlerinin sınıfıçi davranışları arasında fark olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda, her iki araştırma bulgusunun birbirini desteklediği ifade edilebilir.

## Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri- Öğrencilerin Bölümü

Öğrenci görüşleri açısından öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları öğrencilerin bölümlerine göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo14'te yer verilmiştir.

Öğretmenlerin sınıfıçi davranışlarının tümü Tablo 14'te de görüldüğü gibi, öğrencilerinin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılık, Türkçe-Matematik Bölümü lehine, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri arasındadır. Buna göre; Türkçe-Matematik Bölümündeki öğrenciler, öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını daha yeterli bulmaktadırlar.

**Tablo 14.** Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
<b>BGD</b>	Sosyal Bilimler	364	17,857	4,689	664	<b>12,29</b>	<b>0,0000*</b>
	Fen Bilimleri	127	17,630	4,712			
	Türkçe-Matematik	176	20,006	6,053			
<b>DGÖ</b>	Sosyal Bilimler	364	20,684	7,003	664	<b>16,76</b>	<b>0,0000*</b>
	Fen Bilimleri	127	20,535	6,097			
	Türkçe-Matematik	176	24,364	8,628			
<b>İPUCU</b>	Sosyal Bilimler	364	32,91	10,01	664	<b>15,12</b>	<b>0,0000*</b>
	Fen Bilimleri	127	33,00	9,56			
	Türkçe-Matematik	176	37,97	11,79			
<b>KATILIM</b>	Sosyal Bilimler	364	32,63	10,31	664	<b>12,98</b>	<b>0,0000*</b>
	Fen Bilimleri	127	33,75	9,71			
	Türkçe-Matematik	176	37,70	12,67			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Sosyal Bilimler	364	23,448	8,290	664	<b>10,95</b>	<b>0,0000*</b>
	Fen Bilimleri	127	24,268	8,605			
	Türkçe-Matematik	176	27,250	10,223			
<b>D.D.</b>	Sosyal Bilimler	364	30,843	9,048	664	<b>14,04</b>	<b>0,0000*</b>
	Fen Bilimleri	127	30,937	8,456			
	Türkçe-Matematik	176	35,244	10,686			
<b>TOPLAM</b>	Sosyal Bilimler	364	158,38	42,84	664	<b>17,32</b>	<b>0,0000*</b>
	Fen Bilimleri	127	160,12	39,40			
	Türkçe-Matematik	176	182,53	55,52			

Oral (2000b) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre öğretmenlerin dersin giriş ve geliştirme boyutlarındaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyi Sosyal Bilimler bölümlerine devam eden öğrenciler lehine bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının algılarına göre, ortaöğretim öğretmenlerinin dersin giriş, geliştirme ve sonuç boyutlarındaki öğretim davranışlarını ortalama olarak “sık sık” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Bu araştırmada ise, öğrenciler genel olarak öğretmenlerinin sınıfıçi davranışlarını “orta düzeyde yeterli” şeklinde değerlendirmişlerdir.

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri- Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki BGD, DGÖ, ipucu, katılım, pekiştireç, DD ve toplam puanları öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo15'te yer verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>BGD</b>	Öğrenci	667	18,38	5,12	268,6	<b>22,20</b>	<b>0,0000*</b>
	Öğretmen	121	25,92	3,02			
<b>DGÖ</b>	Öğrenci	667	21,63	7,48	275,5	<b>24,76</b>	<b>0,0000*</b>
	Öğretmen	121	33,62	4,27			
<b>İPUCU</b>	Öğrenci	667	34,31	10,60	337,2	<b>27,80</b>	<b>0,0000*</b>
	Öğretmen	121	51,69	5,20			
<b>KATILIM</b>	Öğrenci	667	34,20	11,12	355,95	<b>28,65</b>	<b>0,0000*</b>
	Öğretmen	121	52,45	5,19			
<b>PEKİŞTİREÇ</b>	Öğrenci	667	24,61	9,03	303,3	<b>23,65</b>	<b>0,0000*</b>
	Öğretmen	121	37,79	4,77			
<b>D.D.</b>	Öğrenci	667	32,02	9,59	254,9	<b>21,28</b>	<b>0,0000*</b>
	Öğretmen	121	45,81	5,84			
<b>TOPLAM</b>	Öğrenci	667	165,10	47,03	314,2	<b>28,77</b>	<b>0,0000*</b>
	Öğretmen	121	247,30	24,20			

Tablo 15’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliklerinin tümü, öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Buna göre, öğretmenler bilişsel giriş davranışları (BGD), duyuşsal giriş özellikleri (DGO), ipucu, katılım, pekiştirici, dönüt-düzeltilme (DD) ve toplam puanlar açısından kendilerini “yeterli” ve “çok yeterli” düzeyde, öğrenciler ise öğretmenlerini “orta düzeyde yeterli” olarak değerlendirmektedirler.

Oral ve Şentürk (1998)’ün gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, bütün yeterlilik alanlarına ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Müfettişler, konu alanı, öğretme-öğrenme sürecini planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenleri “az”, genel mesleki yeterlilikler boyutunda ise, “orta” derecede yeterli görmektedirler. Öğretmenler konu alanı, öğretme-öğrenme sürecini planlama ve ölçme-değerlendirme boyutlarında kendilerini “orta” ve öğretim süreci, sınıf yönetimi, sınıf iletişimi ve genel mesleki yeterlilikler boyutlarında ise “çok” derecede yeterli görmektedirler.

Altundepe (1999)’nin bulguları da öğretmenlerin sınıfıçi davranışlar açısından kendilerini çoğunlukla başarılı gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kendilerini hiçbir konuda başarısız görmediği de saptanmıştır. Ayrıca özel lise öğretmenleri ile öğrencilerinin öğretmen davranışlarına yönelik yanıtları birbirine yakın bulunmuştur. Bu sonuç, özel lise öğrencilerinin, öğretmenlerinin performansını yüksek bulduğunu göstermektedir. Devlet lisesi ve dersane öğrencileri ise öğretmenlerinin performansını, genellikle “orta” ve “başarısız” şeklinde değerlendirmişlerdir.

Oktar ve Bulduk (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin kendi davranışlarının yeterlik düzeyi konusundaki görüşleri ile öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenler listelenen davranışları “her zaman yaparım” derken, öğrenciler ise “yapar, az yapar ve yapmaz” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendi görüşlerine göre dersin işlenmesi sırasında giriş aşamasında yer alan, öğrencilerin dikkatini çekme, ön koşul öğrenmeleri hatırlatma davranışlarını yeterli buldukları halde, hedeflerden haberdar etmeyi zaman zaman yaptıklarını belirtirken, öğrencilerin görüşüne göre öğretmenlerin sadece ön koşul öğrenmelerin hatırlatılması davranışının “yeterli”, diğer davranışlarının “yetersiz” olduğu vurgulanmıştır. Dersin geliştirme aşamasında ise, öğretmenler kendi görüşlerine göre konunun önemli yerlerine dikkat çekme, ipucu verme, değişik öğretim tekniklerini kullanma davranışlarını “her zaman” yerine getirdiklerini öğrencinin davranışını göstermesine fırsat verme, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama davranışlarını “yeterli” düzeyde gösterdiklerini belirtirken, öğrenciler öğretmenlerin, dikkat çekme davranışını “yeterli”, diğer davranışlarını “yetersiz” bulmuşlardır. Dersin sonuç aşamasında ise gelecek dersin konu ve kaynaklarını öğrenciye bildirme davranışı hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından “yeterli” bulunmuş, öğrencilerin davranışı ne derece kazandığını saptama davranışı açısından “yetersiz” olduğu belirtilmiştir.

Özdemir ve Yalın (1998b) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler; “görsel-işitsel materyallerin geliştirilmesi”, “öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların farkında olma”, “ünite ders planlarının hazırlanması”, “öğretim hedeflerinin geliştirilmesi”, “öğrenme teori ve stratejileri”, “sınıf içi gözlem teknikleri”, “sınıf organizasyonu ve yönetimi”, “öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme”, “iletişim becerilerinin geliştirilmesi” vb. durumlar için hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından ortaöğretim öğretmenlerinin öğretme sürecindeki davranışlarını irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada; öğretmenler bilişsel giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi, duyuşsal giriş özelliklerinin yoklanıp hazır hale getirilmesi, ipucu, katılım, pekiştirici, dönüt-düzeltilme ve toplam puanlar açısından kendilerini “yeterli” ve “çok yeterli” düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. En çok gösterdikleri davranışlar sırasıyla; katılım, bilişsel giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi, ipucu, duyuşsal giriş özelliklerinin yoklanıp hazır hale getirilmesi, pekiştirici ve dönüt-düzeltilmedir. Öğrenciler ise, öğretmenlerinin

sergiledikleri davranışları bilişsel giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi, dönüt-düzeltilme, ipucu, katılım, pekiştirici ve duyuşsal giriş özelliklerinin yoklanıp hazır hale getirilmesi şeklinde sıralamaktadırlar. Öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarının tümünü “orta” düzeyde değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin bilişsel giriş davranışlarının yoklanıp hazır hale getirilmesi ve duyuşsal giriş özelliklerinin yoklanıp hazır hale getirilmesi, öğretmenlerin lise türüne, kurumdan memnun olma durumuna göre farklılaşırken, branşlara ve mezun olunan kurumlara göre değişmemektedir. İpucu, katılımcıların lise türüne, branşların ve mezun olunan kuruma göre anlamlı olarak farklılaşırken; katılım katılımcıların kıdemine, branşlarına, ders yüklerine ve çalışılan kurumdan memnun olma düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Pekiştirici alt boyutu yalnızca çalışılan kurumdan memnun olmaya göre anlamlı olarak farklılaşırken; dönüt ve düzeltme alt boyutu katılımcıların kıdemine, lise türüne, branşlarına, mezun olunan kuruma, ders yüklerine ve çalışılan kurumdan memnun olmaya göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Toplam puan açısından incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlikleri kıdeme, çalıştıkları lise türüne, mezun olunan kuruma, çalışılan kurumdan memnun olmaya göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyete, okula ve ders yüklerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterlilikle öğrenci görüşlerine göre incelendiğinde, bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş davranışları, ipucu, katılım, pekiştirici, dönüt ve düzeltme ve toplam puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; öğrencilerin okullarına, lise türlerine ve öğrencilerin bölümlerine göre ise anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte; öğrenme öğretme sürecinde yeterlilikler ile ilgili olarak tüm alt boyutlar ve toplam puanda öğretmen ve öğrenci görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Sonuçlar incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ilişkin yeterliliklerinin artırılmasına ilişkin çalışmalar yapılması önerilebilir. Bununla birlikte, konuya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından anlamlı farklılıklar olması, öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalığının artırılmasına gereksinim duyulduğunun işareti olarak düşünülebilir.

## KAYNAKLAR

- Aksu, M. B., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008, Güz). Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Altundeppe, Ö. (1999). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1999. Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/altundeppe.htm> (Erişim Tarihi: 30.11.2008).
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev: D. A. Özçelik Ankara: MEB Yayınevi
- Butakın, V. ve Obay, M. (2007). Öğretmen Adaylarının İlk ve Orta Öğretimde Çalışan Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler* 6 (22), 198-205.
- Çepni, S.; Küçük, M.; Ayvaci, Ş. H. (2003). İlköğretim Birinci Kademedeki Fen Bilgisi Programının Uygulanması Üzerine Bir Çalışma. *GÜ, Gazî Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(3), 131-145.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35(1-2), 111-119.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.



- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. (Kayseri). Ankara: Sim Matbaası, 17-40.
- Gürkan, T. (1993a). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- İra, N., Yenal, T. H., Çalışır, S. E., Aycani N., Aycan, Ş. ve Karakaya, A. (2007). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Yeterlikleri Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. (Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gazosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kaplan, L.S. and Owings, W.A. (2002). Enhancing Teaching Quality. *Phi Delta Kappa Fastbacks*. No. 499, 3-44.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008a). *AB Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008b). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2008. V(1), 70-97.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim..* 30 (135): 1-10
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel Sayı*. 11, 1-13
- Kocabaş, A. ve Kırmızı, F. S. (2002). Öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algıları. *XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 23-26 Ekim 2002. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs*.
- Kösterelioglu, İ. ve Kösterelioglu, M. A. (2008). Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi (2008-II)*. 2, 2-13.
- Kuğuoğlu, H. (2005). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu Aday Öğretmenlerin Kendi Algılamalarına Göre Öğretmenlik Uygulaması Alanındaki Yeterliklerine Dair Görüşleri ve Öneriler, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli*, 442-446.
- Küçük Düzkaya, N. (2008). *İlköğretim II. Kademe Fen Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Eğitim-Öğretim Süreci Bakımından Yeterliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Lise Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005, Denizli, 468-470.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazı Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Murray, F. (1986). Teacher Education. *Change*. 18, 6: 19-25.
- Oktar, İ. ve Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Davranışlarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 142,  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index-arsiv2.htm> (Erişim tarihi; 10 Mart 2006).
- Oral, B. (2000a). Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Oral, B. (2000b). Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 28-34.

- Oral, B. ve Şentürk, H. (1998). Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları. *Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu*, Ankara: 27-28 Kasım 1998 (95-108).
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jessy-Bass Publishers.
- Pinnegar, S. (1993). Beginning again: Making sense and learning the terrain. Paper presented at the *Annual Meeting of American Educational Research Association*. Atlanta, G.A.
- Saka, A. Z., Titrek, O. ve Saka, A. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005, Denizli, 484-488.
- Saracaloğlu, A. S. (1991a). Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi. *Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Araştırmalar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri, 13-14 Nisan 1991*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, No: 1: 81-86.
- Saracaloğlu, A. S. (1992a, Mart). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları. *Spor Bilimleri Dergisi*. 3 (1): 10-26.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). *Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*. İzmir: E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 100.
- Saracaloğlu, A. S. (1992b). *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. İzmir: E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 65, 1992.
- Saracaloğlu, A. S. (2006). 21. Yüzyılda Öğretmen Adaylarının Nitelikleri. *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan*. Cilt 1: 253-290.
- Saracaloğlu, A. S. (1991b). Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Birinci Eğitim Kongresi. İzmir 25-27 Kasım 1991. *İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri*. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 1993: 565-569.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 27-29 Nisan 2007. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. 354-359.
- Saracaloğlu, A. S. ve Moralı, S. L. (1995). The Relationship between Attitudes toward Teaching Profession and Achievement among Turkish Students in Physical Education and Sport Departments. *International Conference on Physical Education and Sports of Children and Youth. Conference Proceedings*. Bratislava; August 13-16; 300-304.
- Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R.. (1992). Beden Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri. *I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*. İzmir, 19-21 Aralık 1991. Ankara: MEB Yayını; 313-326.
- Saracaloğlu, A. S., Aslantürk, E. ve Çengel, M. (2006). Aydın İli İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki ve Bireysel Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*. 14-16 Nisan 2006: 104-118.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2008). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale, 14-16 Mayıs 2008.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O.; Bozkurt, N. ve Serin, U. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. *Çağdaş Eğitim*. 29 (311): 16-27.

- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19: 271-282.
- Seçkin, N. (1989). Teftişte Sınıf Gözlemleri Yoluyla Öğretmeni Değerlendirmedeki Sınırlılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 13, 71: 60-64, Ocak.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 149.
- Senemoğlu, N. (1987). Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 11, 64: 50-57., Nisan.
- Senemoğlu, N. (1994). Üniversite Mezunu Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi İhtiyaçları. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi-Bildirileri*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sutton, J. P. etal. (1992). Effects of Grade Level and Educational Setting on Behaviours of Beginning Learning Disabilities Teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7 (1): 16-24.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3) 287-307.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliklerini Algılamaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 174, 171- 192.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Uşun, S. (2004). İlköğretim Birinci Kademe (Sınıf) Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Davranışlarının İncelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005, Denizli, 46-50.
- Van Der Schaaf, M. F., Stokking, K. M ve Verloop, N. (2003, Aug). Developing Performance Standards for Teacher Assessment by Policy Capturing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), 395-410.
- <http://dx.doi.org/10.1080/0260293032000066227>
- Yeşil, R. (2005) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme İlkelerinden Yararlanma Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 958-966