

# EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA

ALTI AYLIK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1303 - 6475

Uzaktan Yükseköğretim Uygulamaları  
Öğretmen Yeterlilikleri  
Sunum Becerileri  
Eğitimde Performans Değerlendirme

23

Haziran 2013, Cilt 12, Sayı 23  
June 2013, Volume 12, Number 23



EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE  
SEMIANNUAL JOURNAL ON EDUCATIONAL SCIENCES

**BAŞ EDİTÖR (EDITOR-IN-CHIEF)**  
Dr. Nurettin Şimşek

**YARDIMCI EDİTÖR (ASSOCIATE EDITOR)**  
Dr. Özlem akır

**ARAŞTIRMA EDİTÖRŐ (RESEARCH EDITOR)**  
Dr. Bekir Özer

**İNCELEME EDİTÖRŐ (REVIEW EDITOR)**  
Dr. Cem BabadoĒan

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

Dr. Cem BabadoĒan, Ankara Őniversitesi  
Dr. Özlem akır, Ankara Őniversitesi  
Dr. Akif Ergin, BaŐkent Őniversitesi  
Hale Ilgaz (Sekreter)

Dr. Bekir Özer, DoĒu Akdeniz Őniversitesi  
Dr. Nurettin Şimşek, Ankara Őniversitesi  
Dr. Soner Yıldırım, Orta DoĒu Teknik Őniversitesi  
Ankara Őniversitesi

**HAKEM VE DANIŐMA KURULU / REFEREE AND ADVISORY BOARD \***

Dr. Gönöl Akçamete, Ankara Őniversitesi  
Dr. Buket Akkoyunlu, Hacettepe Őniversitesi  
Dr. Yavuz Akpınar, BoĒazii Őniversitesi  
Dr. Meral Aksu, Orta DoĒu Teknik Őniversitesi  
Dr. Yahya Akyüz, Ankara Őniversitesi  
Dr. Ayfer Alper, Ankara Őniversitesi  
Dr. Müge Artar, Ankara Őniversitesi  
Dr. İnyet Aydın, Ankara Őniversitesi  
Dr. Cem BabadoĒan, Ankara Őniversitesi  
Dr. Hasan Bacanlı, Yıldız Teknik Őniversitesi  
Dr. H. İbrahim Bülböl, Gazi Őniversitesi  
Dr. Sabri Büyükdüvenci, Ankara Őniversitesi  
Dr. Őener Büyüköztürk, Gazi Őniversitesi  
Dr. Özlem akır, Ankara Őniversitesi,  
Dr. FiĒen ok, TED Őniversitesi  
Dr. Őzcan Demirel, Hacettepe Őniversitesi  
Dr. Ali Dönmez, Ankara Őniversitesi  
Dr. Hüsöl Enginarlar, Orta DoĒu Teknik Őniversitesi  
Dr. Münire Erden, Yıldız Teknik Őniversitesi  
Dr. Akif Ergin, BaŐkent Őniversitesi  
Dr. Mustafa Ergöl, Afyon Kocatepe Őniversitesi  
Dr. İbrahim Gökdaş, Yüzölncü Yıl Őniversitesi  
Dr. Barbara Grabowski, Penn State University  
Dr. Tanju Gürkan, Uluslararası Kıbrıs Őniversitesi  
Dr. M. Barış Horzum, Sakarya Őniversitesi  
Dr. AyŐe akır İlhan, Ankara Őniversitesi  
Dr. David Jonassen, University of Missouri

Dr. Sema Kaner, Ankara Őniversitesi  
Dr. Fitnat Kaptan, Hacettepe Őniversitesi  
Dr. Tevhide Kargın, Ankara Őniversitesi  
Dr. Cahit Kavcar, Ankara Őniversitesi  
Dr. Ercan Kiraz, Orta DoĒu Teknik Őniversitesi  
Dr. Hüseyin Korkut, Akdeniz Őniversitesi  
Dr. Tiffany A.Koszalka, Syracuse University  
Dr. Adnan KulaksızoĒlu, Fatih Őniversitesi  
Dr. Mehmet Kurt, Ankara Őniversitesi  
Dr. Ömer Kutlu, Ankara Őniversitesi  
Dr. M. David Merrill, Utah State University  
Dr. Ahmet Ok, Orta DoĒu Teknik Őniversitesi  
Dr. Selahiddin ŐĒölmüş, Ankara Őniversitesi  
Dr. Bekir Özer, DoĒu Akdeniz Őniversitesi  
Dr. Alexander Romizowski, Syracuse University  
Dr. Norbert M. Seel, Freiburg University  
Dr. J. Michael Spector, Syracuse University  
Dr. Engin A. Sungur, University of Minnesota  
Dr. Hasan Şimşek, BaĒeŐehir Őniversitesi  
Dr. Nurettin Şimşek, Ankara Őniversitesi  
Dr. Mine Tan, Ankara Őniversitesi  
Dr. Ezel TavŐancıl, Ankara Őniversitesi  
Dr. Necmettin Teker, Ankara Őniversitesi  
Dr. Ata TezbaŐaran, Mersin Őniversitesi  
Dr. Hasan Őnder, Ankara Őniversitesi  
Dr. Soner Yıldırım, Orta DoĒu Teknik Őniversitesi  
Dr. Rauf Yıldız, Çanakkale On Sekiz Mart Őniversitesi

*\*Soyadı alfabetik sırasında / In alphabetical order*

# EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA

ALTI AYLIK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1303 - 6475

Current Abstracts, EBSCOhost,  
Education Research Complete,  
Education Research Index,  
Educational Technology Abstracts,  
Educational Research Abstracts Online,  
TOC Premier  
ASOS Index  
Türk Eğitim İndeksi'nde  
indekslenmekte ya da özetlenmektedir.

Abstracted or indexed in:  
Current Abstracts, EBSCOhost,  
Education Research Complete,  
Education Research Index,  
Educational Technology Abstracts,  
Educational Research Abstracts Online,  
TOC Premier  
ASOS Index  
Türk Eğitim Index.

23

Haziran 2013, Cilt 12, Sayı 23  
June 2013, Volume 12, Number 23



EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE  
SEMIANNUAL JOURNAL ON EDUCATIONAL SCIENCES

# EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE

ISSN 1303-6475

*HAKEMLİ, ALTI AYLIK DERGİ / REFEREED, SEMI ANNUAL JOURNAL*

**Yayıncı / Publisher**

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERNEĞİ

Yönetim Kurulu adına: Dr. Nurettin Şimşek

**Sorumlu Müdür / Responsible Director**

Dr. İbrahim Gökdaş

**Halkla İlişkiler / Marketing**

Dr. Özlem Çakır

market@ebuline.com

**Dizgi / Typesetting**

S. Güzin Mazman

**Web Tasarım / Web Design**

İbrahim Yıldırım, Deniz Yıldıırım

**Grafik Tasarım / Graphical Design**

Pınar Nuhoglu Kibar

**Redaksiyon / Proof Reading**

Dr. Cem Babadoğan, Dr. M. Barış Horzum, Dr.Özlem Çakır, Hale Ilgaz

**Yönetim Yeri / Headquarters**

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği

İnkılap Sokak 3/7 Kızılay, Ankara

**Web**

www.ebuline.com

**Edinme / Subscription**

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği üyelerine ücretsiz dağıtılır.

**İletişim Adresi / Address for Correspondence**

PK 19 Dikimevi, 06600 Ankara, Türkiye

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

---

### Araştırma / Research

---

- Üniversitelerin Teknoloji Temelli Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karakteristik Özellikleri Açısından İncelenmesi / Investigation of Universities' Technology-Based Distance Education Systems in Terms of their Characteristics** ..... 1-22  
Melih Engin
- Aday Öğretmenlerin Öğretme Ve Öğrenmeye Yönelik Yeterliklerine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar / New Teachers' Problems Related to Teaching and Learning Competencies**..... 23-42  
Asiye Toker Gökçe
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kendi Sunum Becerilerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri İle Öğretim Elemanı Değerlendirmesinin Karşılaştırılması / The Comparison of Trainers and Self Assessments Regarding Presentation Skills of Preschool Teachers Candidate** ..... 43-55  
Hatice Kumandaş, Ömer Kutlu

---

### İnceleme / Review

---

- Performans Değerlendirme Süreci ve 360 Derece Geri Bildirim Sistemi /The Performance Evaluation Process and the 360 Degrees Feedback System** ..... 59-76  
Züheyla Ertan Kantos



**Bölüm Editörü**

**Prof. Dr. Bekir Özer**  
Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
bekir.oz@emu.edu.tr

---

**Üniversitelerin Teknoloji Temelli Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karakteristik Özellikleri Açısından İncelenmesi**

**Aday Öğretmenlerin Öğretme Ve Öğrenmeye Yönelik Yeterliklerine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar**

**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kendi Sunum Becerilerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri İle Öğretim Elemanı Değerlendirmesinin Karşılaştırılması**

---





# ÜNİVERSİTELERİN TEKNOLOJİ TEMELLİ UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Melih Engin**  
Ankara Üniversitesi

## Özet

Bu makale yazarın doktora tezi araştırmasında toplanan verilerden bir kısmının özeti niteliğindedir. Araştırmada Türkiye'deki teknoloji temelli uzaktan eğitim sistemlerinin üretim, uygulama ve yönetim süreçlerinin genel karakteristikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde planlanmış ve Türkiye'de teknoloji temelli uzaktan eğitim uygulayan tüm üniversitelerin uzaktan eğitim yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; üniversitelerin uygulamalarında, mali destek konularında görülen eksiklikler en çok kurumsal destek uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, yine birtakım üniversitelerde ders geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, ders yapısı, öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği ve ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamaların yetersiz olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim veren üniversitelerin programlarında en çok, eşzamanlı ve eşzamansız modelleri kullandıkları görülmüştür. Teknoloji temelli uzaktan eğitim programı uygulayan üniversitelerin çoğunluğu devlet, bir kısmı da vakıf üniversitesidir. Yürütülmekte olan programların düzeylerine göre öğrenci sayısı en çok lisans tamamlama düzeyindedir. Daha sonra lisans, önlisans ve en düşük yüksek lisans düzeyindedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencisi bulunmamaktadır. Ayrıca üniversitelerde uzaktan eğitimin koordinasyonu görevinin verildiği birimlerin oldukça çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Üniversitelerin uzaktan eğitim deneyimlerinin henüz oldukça sınırlı olduğu; internet teknolojilerinin eğitimde kullanımının yaygınlaşması ve bu teknolojiler aracılığı ile yapılan uzaktan eğitime güvenin artması ile üniversitelerin maddî getirisi de olan bu uygulamalara yöneldikleri dikkati çekmektedir.

## Anahtar Sözcükler

Teknoloji temelli uzaktan eğitim, Uzaktan eğitim sistemleri, Kalite değerlendirme, Karakteristikler.

# INVESTIGATION OF UNIVERSITIES' TECHNOLOGY-BASED DISTANCE EDUCATION SYSTEMS IN TERMS OF THEIR CHARACTERISTICS

**Melih Engin**  
Ankara University

## Abstract

This study investigated the characteristics of creation, application and management processes of technology-based distance education systems at universities in Turkey. Creation, application and management dimensions have been detailed with categories. These categories are Institutional Support, Course Development, Teaching/Learning, Course Structure, Student Support, Faculty Support, Evaluation and Assessment. This research was designed using the correlative investigation model. A scale has been used for determining universities' creation, application and management processes. According to findings, the most seen problem is about financial support and also because of this problem the most effected application is institutional support. And also some universities have problems about applying methods about course development, teaching/learning, course structure, student support, faculty support, evaluation and assessment. Universities which have distance education systems use synchronous and asynchronous models in their program at most. Most of technology-based distance education systems at universities are official and a number of them is foundation university. According to level of applied programs number of students in license degree completion is more than others. The others are license degree, associate degree and master degree, respectively. There isn't any doctorate degree student in distance education. And also, there are various units which coordinate distance education in universities. It is remarkable that, universities' experimentation in distance education is pretty limited; the spread of using internet technologies in education and confidence in distance education is increased confidence by these technologies.

## Keywords

Technology-based distance education, Distance education systems, Quality assessment, Characteristics.

## GİRİŞ

Uzaktan eğitim, değişik koşullar ve beklentiler içerisinde bulunan bireylere eğitim imkanı sağlamada bir seçenek olarak, dünyada hızla yaygınlaşan ve gelişen bir eğitim uygulaması haline gelmiştir. Uzaktan eğitim, yapısı gereği özel yönetsel ve organizasyonel düzenlemeler, özel ders tasarımı ve öğretim teknikleri, muhtelif teknolojiler aracılığı ile iletişim gerektiren, genel olarak öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerden katıldıkları, planlı bir öğretim sürecine dayanır (Moore ve Kearsley, 2005).

Uluslararası düzlemde bakıldığında, uzaktan eğitim ile ilgili daha eski araştırmaların felsefe ve kuram, öğrenci çevresi, konu sunumu, tanımlar ve modeller üzerinde odaklandıkları, buna karşılık araştırmaların ilgi alanlarının yönetsel ve kurumsal konuları, süreçle ilgili konuları, öğretim elemanı konusunu, ekonomi ve tarihçe konularını içerecek şekilde genişlediği görülmektedir (Holmberg, 1989). Bu tür odak değişimleri aslında gelişmelere paralel olarak sürekli gözlenebilmektedir. Örneğin, Koble ve Bunker'ın (1997) bu alandaki araştırmalar üzerinde gerçekleştirdiği içerik analizi çalışmasına göre araştırmaların odaklarında mektupla öğretimden, eğitimde yeni teknolojilerin kullanımına doğru bir kayma olduğundan bahsetmektedirler. Kalem kağıttan bilgisayar teknolojisine bu kayış, uzaktan eğitim araştırmalarında artan bir karmaşıklıkla da beraberinde getirmiştir (Casey, 2008).

Teknoloji temelli uzaktan eğitim programlarında birer çevrimiçi etkileşim aracı olarak video konferans, bilgisayar konferansı, internet televizyonu, yazılı ve sesli posta ya da elektronik sohbet (chat) uygulamaları öğrencileri ve öğretmenleri birbirine oldukça yakınlaştırmıştır. Denilebilir ki bu sayede yüz yüze eğitim yoluyla bile karşılanamayan çeşitli öğrenme ve etkileşim ihtiyaçlarını karşılamak olanaklı hale gelmiştir (Şimşek, 2006). Bununla birlikte uzaktan eğitim, mevcut eğitim sorunlarının çoğu için yeni çözümler sunarken, bir yandan da eğitim sistemlerini, geçmişte alışık olmadıkları yeni sorunlar ile karşı karşıya bırakmıştır. Geleneksel yaklaşımları ile eğitim sistemleri, yüz yüze eğitimden farklı bir paradigmaya sahip uzaktan eğitimin ortaya çıkardığı yeni sorunlar ve ihtiyaçlar ile baş etmeye çabalarken, gelişen teknolojinin de etkisi ile uzaktan eğitim uygulamalarının her geçen gün yeni görünüm kazanması, bu sorunları ve ihtiyaçları her geçen gün daha da artırmakta ve çeşitlendirmektedir. Yüz yüze eğitimle kıyaslandığında uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler farklı sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Örneğin, Gülüşen (2011) bilgisayar ve internete erişim olanakları yeterli olmayan öğrencilerin erişim engellerinden daha yoğun şekilde etkilendiklerini belirtmiştir. Ayrıca Kukul (2011) uzaktan eğitim veren öğretim elemanlarının doyumunda cinsiyet değişkeninin iletişime ilişkin doyum üzerinde etkili olduğunu, kadın öğretim elemanlarının iletişime ilişkin doyum düzeylerinin erkek öğretim elemanlarına göre daha düşük olduğunu belirtmektedir.

Günümüzde eğitim hizmetlerinin bireylere ulaştırılmasında kullanılan yöntemleri farklılaştırmak, gereklilikten öte bir zorunluluk haline gelmiş ve bu yöndeki çabalar yoğunluk kazanmıştır (Şimşek ve Çakır, 2010). Ülkemizdeki internet temelli uzaktan eğitim programlarına katılan bireylerin sayısı, programların sayısı ve çeşitleri her geçen gün artmaktadır. 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi itibarıyla ve Anadolu Üniversitesi'nin geleneksel açıköğretim programları dışında; Türkiye'de önlisans düzeyinde 33 üniversite tarafından 38 değişik alanda toplam 103; lisans düzeyinde 10 üniversite tarafından 22 değişik alanda toplam 40 uzaktan eğitim programı uygulanmaktadır (ÖSYM, 2012). Ayrıca, lisans tamamlama düzeyinde 16 üniversite tarafından 11 değişik alanda toplam 20 ve lisansüstü düzeyde ise 33 üniversite tarafından 85 değişik alanda toplam 118 uzaktan eğitim programı uygulanmaktadır. Bu durum uzaktan eğitim programlarının sadece uluslararası düzeyde değil, ulusal düzeyde de çok sayıda üniversiteyi, öğretim elemanını ve öğrenciyi ilgilendirdiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar Türkiye'deki teknoloji temelli uzaktan eğitim uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşandığını göstermektedir. Aynı araştırmalar uygulamalarda izlenen süreçlerin de üniversiteler arasında çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadırlar. Sonuç olarak bu araştırmaların çoğu belirli kurumlarda yapılmış olup; genellenebilir ve üniversitelerin genel durumunu ortaya koyan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu konudaki temel gereksinim; karşılaşılan sorunları ve çözümlerini araştıran araştırmaların sistematik bir yaklaşımla planlanıp, gerçekleştirilmeleri, bir yandan üniversitelerin genel durumunu ortaya koyan genellenebilir araştırmalar planlanırken, aynı zamanda kurumlar arası farklılaşmalara duyarlı olunmasıdır.

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde, bir diplomaya yönelik uzaktan eğitim uygulamaları Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen klasik "açıköğretim" programları ve Anadolu Üniversitesi yanında diğer üniversiteler tarafından "bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim" programları şeklinde iki genel kategoride ele alınabilir. Bu çalışmada ikinci kategoriye giren programlar ele alınmakta ve bu programların oluşturduğu kategori daha kullanışlı bir kavram olduğu düşüncesi ile "teknoloji temelli uzaktan eğitim" olarak adlandırılmaktadır. Genel bir yaklaşımla "teknoloji temelli uzaktan eğitim" olarak nitelenebilecek uygulamaların ortaya çıkardığı sorun ve ihtiyaçlar oldukça ayrıntılı ve somuttur. Bu durum, teknoloji temelli uzaktan eğitim alanındaki çözüm arayışlarında da sistematik, ayrıntılı ve somut yaklaşımların izlenmesini gerektirmekte, sadece sistemin geneline değil; ilgili süreçlerin tümüne ilişkin kalite değerlendirmesi niteliğinde ayrıntılı değerlendirmeleri gerekli kılmaktadır.

Eğitim bilimleri alanında kalite; öğretimi tamamlama oranı, öğrenci performansı ve öğrenme tecrübelerinin değerlendirilmesi gibi nicel bileşenlerin yanında öğretim yöntemleri, öğrenme olayları, materyaller, öğrenme süreci, etkinlikler, içerik ve öğrencilere önerilen seçenekler gibi nitel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli uygulanabileceğine yol gösteren bir göstergeler bütünüdür (Cavanaugh, 2002).

Şimşek (2001) öznel değerlendirmelerden oluşan kalite anlayışının ülkeden ülkeye, yaşam düzeyi, zevk, gelenekler, toplumsal yapı, eğitim, prosedür gibi çok sayıda faktörün etkisi altında kalarak değişik yapı gösterdiğini ve nesnel değerlendirmelerden oluşan kalite anlayışının ise ürünün ölçülebilen, belirlenebilen ve çoğu kez kalite standartları ve mevzuatlarla belirlenen kalitesini içerdiğini ifade etmektedir. The Institute for Higher Education Policy (2000), uzaktan eğitimin kalitesinin ölçülmesi ile ilgili “uzaktan eğitimde başarı göstergeleri” olarak da kavramlaştırılan ve tanımlanan yedi boyutlu bir yaklaşım sunmuştur. Bu yaklaşıma göre uzaktan eğitim sistemlerinin kalite ya da başarı göstergeleri *kurumsal destek, ders geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği ve ölçme-değerlendirme* boyutları altında toplanabilir.

Teknoloji temelli uzaktan eğitim uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de oldukça yaygınlaşmış bulunmaktadır. Uygulamaların yaygınlığı ölçüsünde sorunlar da artmakta ve çeşitlenmektedir. Konu ile ilgili uygulamalar artmış olmasına karşın, uygulamaları sistematik olarak değerlendiren çalışma sayısı son derece azdır. Var olan araştırmalar genellikle kurumsal uygulamaların değerlendirilmesi şeklinde olduğundan, bu araştırmaların bulgularının diğer kurumlara genellenmesi pek mümkün olmadığından uygulamaları yönlendirmeleri de olanaklı değildir. Bu sorundan hareketle bu çalışmada genel olarak, Türkiye’deki üniversitelerde uygulanan teknoloji temelli uzaktan eğitim sistemlerinin karakteristikleri inceleme konusu yapılmıştır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

İlişkisel tarama modeli çerçevesinde planlanan bu araştırmanın gerçekleştirildiği 2011-2012 öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde teknoloji temelli uzaktan eğitim programı uygulayan toplam 36 üniversite bulunmaktadır. Araştırmada bu üniversitelerin tümü kapsama dahil edilmiştir. Bu aşamada araştırmaya; aynı üniversite hakkında birden fazla kaynaktan elde edilecek veriler arasında ortaya çıkabilecek olası tutarsızlıkların önlenmesi için her üniversiteden bir kişinin; elde edilen verilerin doğru ve güvenilir olmasını sağlamak için ise her üniversitede, uzaktan eğitim sisteminin bütününden ve doğrudan sorumlu yöneticilerin dahil edilmesi tercih edilmiştir. Böylelikle, üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin karakteristiklerinin belirlendiği Likert tipi ölçek uygulaması aşamasında araştırma, yukarıda açıklanan özelliklere sahip toplam 36 yöneticinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerinin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili sorumlulukları bakımından katılımcıların %30.56’sı uzaktan eğitim (UE) merkezi müdürü, %27.78’i UE koordinatörü, %11.11’i öğretim elemanı, %8.33’ü UE merkezi müdür yardımcısı, %5.56’sı sorumlu rektör yardımcısı, %5.56’sı UE MYO müdürü, %2.78’i UE fakültesi dekanı, %2.78’i UE

MYO müdür yardımcısı, %2.78'i UE bölüm başkanı, %2.78'i ise UE MYO sekreteridir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada uzaktan eğitim sistemlerinin karakteristiklerini belirlemek için Uzaktan Eğitim Sistemleri Değerlendirme (UESD) Ölçeği kullanılmıştır. UESD Ölçeği, Likert tipi 46 maddeden oluşan bir ölçektir. Her madde için geçerli cevap seçenekleri “Her Zaman”, “Çoğunlukla”, “Orta Sıklıkta”, “Ara Sıra” ve “Hiçbir Zaman” şeklindedir. Bu maddeler yazılırken konu ile ilgili kaynakların yanı sıra The Institute For Higher Education Policy'nin, (2000) Benchmarks For Success In Internet-Based Distance Education isimli çalışmasında kullandığı 26 maddelik ölçekten geniş şekilde yararlanılmıştır. Literatüre dayalı olarak hazırlanan ölçek taslağı ölçme değerlendirme, istatistik ve eğitim teknolojisi/bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanlarından toplam 12 uzmanın değerlendirilmesine sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak; çevrimiçi sürümü ile ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu hali ile ölçek taslağı elektronik ortamda, üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinde görevli olan öğretim elemanlarına (N=104) çevrimiçi olarak uygulanmış, geçerlilik ve güvenilirlik testleri bu gruptan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Uygulanan faktör (temel bileşenler) analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Son hali ile ölçeğin güvenilirliğinin göstergesi olarak Cronbach Alpha testi ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.976 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçekten sağlanan verilerin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam varyansın % 50.031'ini açıklayan 46 maddeden oluşan ölçek bu hali ile kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Uzaktan eğitim sistemlerinin karakteristiklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 46 maddelik UESD Ölçeği'nin çevrimiçi sürümü hazırlanmış ve adresi uzaktan eğitim sistemleri yöneticilerine e-posta ile gönderilmiştir. Bu aşamada araştırmaya her üniversiteden 1 olmak üzere, toplam 36 kişi katılmıştır. Bu sayı araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde uzaktan eğitim programı olan üniversite sayısına eşittir.

Üniversitelerin UESD Ölçeğindeki karakteristikler ile ilgili maddelerin aritmetik ortalama (AO) puanlarının; üniversitelerin resmi statülerine, uyguladıkları uygulama modeli sayısına ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini anlamak için ANOVA ve t-testi yapılmıştır. Fark çıkan maddelerin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post-hoc analizlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. Bu aşamadaki verilerin tümü .05 düzeyinde test edilip, yorumlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Kurumsal Destek Uygulamaları

Kurumsal destek; mesleki teşvik, kurumsal ödül, teknoloji planı, bilgi güvenliği ve merkezi koordinasyon uygulamalarının varlığını gerektirir. Çizelge 1'deki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; kalite standartları oluşturmak ve uygulamada bu standartları sağlamak için bir teknoloji planının bulunması (AO=2.53) ile öğrenciler, öğretim elemanları ve diğer ilgililer arasında paylaşılan bilginin doğruluğunu ve geçerliliğini sağlamak için alınmış bilgi güvenliği önlemleri (AO=2.72) “Çoğunlukla” başvuru alan uygulamalardandır. Ayrıca uzaktan eğitim altyapısının kurulması ve sürdürülmesi ile ilgili tüm çalışmaların merkezi bir koordinasyon ile yürütülmesi (AO=3.14) uygulaması da “Çoğunlukla” başvuru alan diğer bir uygulamadır. Uzaktan eğitim derslerinin geliştirilmesi ile ilgili yenilikçi uygulamalar için mesleki teşvikler sağlanması (AO=2.22) uygulaması “Orta Düzeyde” başvuru alan uygulamadır. Ayrıca etkili uzaktan eğitim dersi uygulamalarına yönelik kurumsal ödüllerin bulunması (AO=1.06) uygulaması “Ara sıra” başvuru alan uygulamadır.

Uygulamada en çok ihmal edilen hususların sırası ile kurumsal ödüller ve mesleki teşvikler olduğu, buna karşılık teknoloji planı, bilgi güvenliği önlemleri ve merkezi koordinasyon konusunun çoğunlukla başvuru alan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

*Çizelge 1. Kurumsal destek uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler*

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Mesleki teşvik	0	4	2.22	1.396
Kurumsal ödül	0	4	1.06	1.286
Teknoloji planı	0	4	2.53	1.341
Bilgi güvenliği	0	4	2.72	1.186
Merkezi koordinasyon	0	4	3.14	1.073

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, mesleki teşvik uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.748$ ,  $p=0.089$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=2.021$ ,  $p=0.131$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.722$ ,  $p=0.182$ ] göre değişmemektedir.

Kurumsal ödül uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.386$ ,  $p=0.702$ ] göre değişmemekte; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=5.192$ ,  $p=0.005$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=3.798$ ,  $p=0.019$ ] göre değişmektedir. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu anlamak üzere uygulanan Scheffe testi, kendi programlarında 3 model uygulayan (AO=2.80) üniversitelerin kurumsal ödül uygulama sıklıkları-

nın 4 (AO=1.50), 2 (AO=0.82) ve 1 (AO=0.67) model uygulayan üniversitelerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca uygulanan Scheffe testi sonuçları; program uyguladıkları öğretim düzeyi açısından 4 düzeyde program uygulayan (AO=2.75) üniversitelerin kurumsal ödül uygulamasına başvurma sıklıklarının 3 model (AO=1.40), 2 model (AO=0.81) ve 1 model (AO=0.50) uygulayan üniversitelerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Yukarıdaki bulgular üniversitelerin kurumsal ödül uygulama sıklıklarının devlet ya da vakıf üniversitesi olmalarına göre değişmediğini; buna karşılık uyguladıkları model sayısı ve program düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Üniversitelerde teknoloji planı uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.858$ ,  $p=0.397$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.883$ ,  $p=0.460$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.464$ ,  $p=0.243$ ] göre değişmemektedir. Bilgi güvenliği önlemi uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.247$ ,  $p=0.221$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.709$ ,  $p=0.554$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.749$ ,  $p=0.177$ ] göre değişmemektedir.

Merkezi koordinasyon uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.830$ ,  $p=0.412$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.713$ ,  $p=0.552$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.163$ ,  $p=0.339$ ] göre değişmemektedir. Bu bulgular üniversitelerin kurumsal destek ile ilgili olarak en çok bu uygulamayı sahiplendikleri şekilde yorumlanabilir.

### Ders Geliştirme Uygulamaları

Çizelge 2'deki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; uzaktan eğitim derslerinin geliştirilmesi sürecinde, belirli bir değerlendirme sürecinin işletilmesi ve öğrencilere sadece bu süreçte onaylanan derslerin sunulması (AO=2.64) ile eğitim amaçlarının saptanması ve program çıktılarının belirlenmesi süreçlerinde paydaşlardan görüş alınması (AO=2.58) uygulamaları "Çoğunlukla" başvuru alan uygulamalardır. Derslerin tasarımı, üretimi ve sunumunda uyulacak minimum standartlar konusunda ilgililere yol gösterici nitelikte kurallar/kılavuzların bulunması (AO=2.92); derslerin tasarımı, içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, teknik uzmanlar ve ilgili diğer uzmanlardan oluşan ekipler tarafından yürütülmesi (AO=2.58) uygulamaları da üniversitelerde "Çoğunlukla" başvuru alan uygulamalardır.

Ayrıca ders içeriklerinin sunumunda kullanılan teknolojilerin öğrenciden beklenen öğrenme çıktıları dikkate alınarak seçilmesi (AO=2.67) uygulaması "Çoğunlukla" başvuru alan diğer bir uygulamadır. Aynı şekilde program standartlarına uygunluklarını sağlamak için öğretim materyallerinin düzenli aralıklarla gözden geçirilerek güncellenmesi veya yeniden düzenlenmesi (AO=2.72) ile derslerdeki etkileşim süreçlerinin seçilen uzaktan eğitim modeline ve dersin gereklerine



uygun biçimde planlanması (AO=2.86) da “Çoğunlukla” başvuru alan uygulamalardandır.

Ders malzemelerinin tasarımı ve geliştirilmesi sürecinde gerekli hallerde üniversite dışındaki kurum ve kişilerden sınırlı düzeyde destek alınması (AO=2.14); derslerin tasarımı sürecinde, öğrencilerin bilişsel ve fiziksel farklılıklarının dikkate alınması (AO=1.89); öğrencilerin bireysel özelliklerini belirlemek için uygun ölçme araçlarının kullanılması (AO=2.08) “Orta Düzeyde” başvuru alan uygulamalardır. Ayrıca çevrimiçi derslerin farklı bireysel özellikleri olan öğrencileri kolayca ayırt edebilmesi ve bu özelliklere uyum sağlayabilmesi (AO=2.11) uygulaması da “Orta Düzeyde” başvuru alan diğer bir uygulamadır.

Uygulamada en çok ihmal edilen hususların sırası ile bilişsel farklılıkların dikkate alınması, tanılama araçları, adaptive (uyarlanabilir) dersler ve kısmi dış destek olduğu; buna karşılık paydaş görüşü, tasarım uzmanlarının bulunması, onaylı dersler, uygun teknoloji seçimi, materyal revizyonu, etkileşim süreci-model uyumu ve tasarım kılavuzları konusunun çoğunlukla başvuru alan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

*Çizelge 2: Ders geliştirme uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler*

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Onaylı dersler	0	4	2.64	1.334
Paydaş görüşü	0	4	2.58	1.204
Tasarım kılavuzları	0	4	2.92	1.251
Tasarım uzmanları	0	4	2.58	1.500
Kısmi dış destek	0	4	2.14	1.246
Bireysel farklılıklar	0	4	1.89	1.389
Tanılama araçları	0	4	2.08	1.381
Adaptive dersler	0	4	2.11	1.389
Uygun teknoloji seçimi	0	4	2.67	1.265
Materyal revizyon	0	4	2.72	1.162
Etkileşim süreci-model uyumu	0	4	2.86	1.099

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, onaylı derslerin sunulması uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.660$ ,  $p=0.106$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.745$ ,  $p=0.178$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.962$ ,  $p=0.423$ ] göre değişmemektedir.

Paydaş görüşü uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.396$ ,  $p=0.172$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.983$ ,  $p=0.413$ ] göre değişmemekte; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=3.233$ ,  $p=0.035$ ] göre değişmektedir. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testi, kendi programlarında 4 modeli bir arada uygulayan üniversitelerin (AO=4.00) paydaş görüşü uygulama sıklıklarının

3 (AO=3.00), 2 (AO=3.00) ve 1 (AO=2.06) model uygulayan üniversitelerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Yukarıdaki bulgular üniversitelerin paydaş görüşü uygulama sıklıklarının devlet ya da vakıf üniversitesi olmalarına ve uyguladıkları program düzeyine göre değişmediğini; buna karşılık uyguladıkları model sayısı değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Üniversitelerde tasarım kılavuzları sağlama uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.840$ ,  $p=0.407$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.541$ ,  $p=0.658$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.986$ ,  $p=0.412$ ] göre değişmemektedir. Tasarım uzmanları çalıştırma uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.618$ ,  $p=0.541$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.841$ ,  $p=0.160$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.313$ ,  $p=0.287$ ] göre değişmemektedir.

Kısmi dış destek uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.312$ ,  $p=0.198$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.135$ ,  $p=0.350$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=2.114$ ,  $p=0.118$ ] göre değişmemektedir. Bireysel farklılıkları dikkate alma uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.836$ ,  $p=0.409$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.875$ ,  $p=0.464$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.371$ ,  $p=0.775$ ] göre değişmemektedir.

Tanılama araçları kullanma uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.540$ ,  $p=0.593$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.353$ ,  $p=0.788$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.504$ ,  $p=0.682$ ] göre değişmemektedir. Adaptive ders uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.254$ ,  $p=0.218$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.043$ ,  $p=0.387$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.260$ ,  $p=0.854$ ] göre değişmemektedir.

Uygun teknoloji seçimi uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.758$ ,  $p=0.454$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.447$ ,  $p=0.247$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.473$ ,  $p=0.703$ ] göre değişmemektedir. Öğretim materyallerinin revize edilmesi uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.758$ ,  $p=0.454$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.447$ ,  $p=0.247$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.473$ ,  $p=0.703$ ] göre değişmemektedir.

Etkileşim süreci-uygulama model uyumunu sağlama uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.518$ ,  $p=0.138$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.700$ ,  $p=0.559$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.554$ ,  $p=0.649$ ] göre değişmemektedir.

## Uygulanan Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Çizelge 3'deki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; öğrencilerin öğretim elemanları ile etkileşim kurabilecekleri elektronik posta, forum ve elektronik sohbet gibi çeşitli yöntem ve ortamların kullanılması (AO=3.47); öğrencilerin kendi aralarında etkileşim kurabilecekleri elektronik posta, forum ve elektronik sohbet gibi çeşitli yöntem ve ortamların kullanılması (AO=3.36); öğrencilerin, öğretim elemanları, teknik ve idari personele sordukları sorulara önceden belirlenip ilan edilmiş süreler içerisinde cevap verilmesi (AO=3.17); dersleri oluşturan modül, bölüm ve konuların kapsamı, ilgili oldukları öğrenme çıktılarının karmaşıklığına göre değişmesi (AO=2.81) ile sağlanan çevrimiçi etkileşim araçlarının, öğrencileri öğretim elemanı ve diğer öğrenciler ile birlikte çalışmaya teşvik edecek şekilde kullanılması (AO=2.69) "Çoğunlukla" başvuru alan uygulamalardır.

Dersler içinde, bir sonraki bölüme geçmeden önce, öğrencilerin o anda çalıştıkları bölümde yeterli başarıyı gösterip göstermediklerinin kontrol edilmesi (AO=2.11) ile dersler, bilgi ve kavrama düzeyinin üstünde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey yeterlikleri kapsayan öğrenme etkinliklerini de içermesi (AO=2.33) "Orta Düzeyde" başvuru alan uygulamalardandır. Ayrıca derslerin öğrencilerin problem çözme, belirli bir görevi başarma ya da proje çalışması gibi birlikte çalışma etkinliklerini de gerektirmeleri (AO=2.39) uygulaması da "Orta Düzeyde" başvuru alan diğer uygulamadır.

Uygulamada en çok ihmal edilen hususların sırası ile derste performans kontrolü, üst düzey etkinlikler ile problem ve görev çalışması olduğu, buna karşılık öğrenci-öğretici etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi, ilan edilmiş sürede dönüt, farklı modül hacimleri ve birlikte çalışmayı teşvik konusunun çoğunlukla başvuru alan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, öğrenci-öğretici etkileşimi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.284$ ,  $p=0.208$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.993$ ,  $p=0.408$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.998$ ,  $p=0.406$ ] göre değişmemektedir.

Öğrenci-öğrenci etkileşimi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.361$ ,  $p=0.721$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.412$ ,  $p=0.746$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.455$ ,  $p=0.715$ ] göre değişmemektedir.

Çizelge 3. Öğrenme öğretme süreçleri uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Öğrenci-öğretici etkileşimi	0	4	3.47	1.082
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	0	4	3.36	1.018
İlan edilmiş süre dönüt	0	4	3.17	1.082
Derste performans kontrolü	0	4	2.11	1.282
Farklı modül hacimleri	0	4	2.81	1.215
Üst düzey etkinlikler	0	4	2.33	1.171
Birlikte çalışmayı teşvik	0	4	2.69	1.167
Problem ve görev çalışması	0	4	2.39	1.293

Öğrencilere ilan edilmiş sürelerde dönüt verme uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.385$ ,  $p=0.702$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.878$ ,  $p=0.463$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.571$ ,  $p=0.215$ ] göre değişmemektedir.

Derste performans kontrolü yapma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.779$ ,  $p=0.441$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.566$ ,  $p=0.641$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.083$ ,  $p=0.370$ ] göre değişmemektedir.

Farklı modül hacimleri uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.041$ ,  $p=0.968$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.081$ ,  $p=0.970$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.498$ ,  $p=0.686$ ] göre değişmemektedir.

Üst düzey düşünme becerilerine yönelik öğrenme etkinlikleri uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.031$ ,  $p=0.310$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.368$ ,  $p=0.270$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.556$ ,  $p=0.668$ ] göre değişmemektedir.

Birlikte çalışmayı teşvik uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.044$ ,  $p=0.304$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.886$ ,  $p=0.459$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.888$ ,  $p=0.458$ ] göre değişmemektedir.

Problem ve görev çalışması uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.336$ ,  $p=0.191$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.090$ ,  $p=0.367$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.241$ ,  $p=0.867$ ] göre değişmemektedir.

### Derslerin Yapısı

Çizelge 4'teki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; yüz yüze eğitim programlarındaki öğrencilere sunulan her türlü kütüphane kaynaklarının, uzaktan eğitim öğrencilerine de açık olması (AO=3.42) ile her ders için öğren-

me hedefleri, kazanımları ya da çıktılarının açık şekilde, yazılı olarak bildirilmesi (AO=3.14) “Çoğunlukla” başvuru alan uygulamalardandır. Ayrıca öğrencilere, asıl öğretim materyalinin yanı sıra, yararlanabilecekleri yardımcı materyal ve kaynakların da sunulması (AO=2.83) ile öğrencilerin haftalık minimum çalışma süreleri ve ev ödevleri için minimum beklentilerin öğrencilere önceden bildirilmesi (AO=2.69) “Çoğunlukla” başvuru alan diğer uygulamalardandır. Programa başlamadan önce öğrencilere öz motivasyon, öğrenme kararlılığı ve bağımsız çalışma gibi temel özelliklere sahip olmaları gerektiğinin hatırlatılması (AO=2.47) ile her bir programda çeşitli dersler aracılığıyla, öğrencilere kaynağın geçerliliğini değerlendirmeyi de içeren etkili araştırma yapma yöntemlerinin öğretilmesi (AO=2.39) “Orta Düzeyde” başvuru alan uygulamalardandır. Uygulamada en çok ihmal edilen hususların sırası ile etkili araştırma eğitimi ve UE'nin uygunluğuna uyarı olduğu, buna karşılık tüm kütüphaneler açık, ders hedefleri somut ve açık, yardımcı kaynaklar verme ve önceden belli beklentiler konusunun “Çoğunlukla” başvuru alan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

*Çizelge 4. Ders yapısı uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler*

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Tüm kütüphaneler açık	0	4	3.42	1.156
Ders hedefleri somut ve açık	0	4	3.14	1.099
Yardımcı kaynaklar verme	0	4	2.83	1.183
Önceden belli beklentiler	0	4	2.69	1.411
UE'nin uygunluğuna uyarı	0	4	2.47	1.341
Etkili araştırma eğitimi	0	4	2.39	1.440

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, tüm kütüphaneler açık uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.129$ ,  $p=0.898$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.578$ ,  $p=0.633$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.988$ ,  $p=0.411$ ] göre değişmemektedir. Ders hedefleri somut ve açık uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.153$ ,  $p=0.879$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.077$ ,  $p=0.373$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.343$ ,  $p=0.794$ ] göre değişmemektedir.

Yardımcı kaynaklar verme uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.179$ ,  $p=0.247$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.294$ ,  $p=0.293$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.438$ ,  $p=0.728$ ] göre değişmemektedir. Önceden belli beklentiler uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.964$ ,  $p=0.058$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=2.455$ ,  $p=0.081$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.803$ ,  $p=0.166$ ] göre değişmemektedir.

UE'nin uygunluğuna uyarı uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.309$ ,  $p=0.199$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=2.055$ ,  $p=0.126$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.202$ ,  $p=0.894$ ] göre değişmemektedir. Etkili araştırma eğitimi uygulamala-

rına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.461$ ,  $p=0.153$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.029$ ,  $p=0.393$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.490$ ,  $p=0.692$ ] göre değişmemektedir.

### Öğrenci Desteği Uygulamaları

Çizelge 5'teki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; öğrencilerin verilere elektronik yolla başarılı şekilde ulaşmada kullanabilecekleri yardımları alabilmeleri (AO=3.28) ile öğrencilere, bilgiye erişme, bilgi güvenliği ve bilginin kullanımı ile ilgili teknik, yasal ve etik konularda gerekli eğitimlerin sağlanması (AO=2.64) "Çoğunlukla" başvuru alan uygulamalardandır. Ayrıca öğrencilerin programların ön gerekleri, programdan mezun olanların çalışma olanakları, programın içeriği, sahip oldukları sorumluluk ve haklarla ilgili konularda bilgilendirilmeleri (AO=2.89) ile kolayca erişilebilir teknik yardımın program/ders süresi boyunca tüm öğrencilere açık tutulması (AO=3.28) "Çoğunlukla" başvuru alan diğer uygulamalardandır. Öğrencilerin soru ve sorunlarını iletip cevap ve çözüm bulmakta kullanabilecekleri yapılandırılmış bir sistemin olması (AO=3.39) "Çoğunlukla" başvuru alan diğer bir uygulamadır. Uygulamada e-veriye ulaşmada yardım; teknik, yasal ve etik eğitimi; ön gerekler, içerik ve sonrası belli; teknik yardım sürekli açık ve yapılandırılmış destek sistemi konusunun "Çoğunlukla" başvuru alan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, e-veriye ulaşmada yardım uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.613$ ,  $p=0.544$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.332$ ,  $p=0.802$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.212$ ,  $p=0.888$ ] göre değişmemektedir. Teknik, yasal ve etik eğitimi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.182$ ,  $p=0.245$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.320$ ,  $p=0.285$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.319$ ,  $p=0.812$ ] göre değişmemektedir.

Çizelge 5. Öğrenci desteği uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
E-veriye ulaşmada yardım	0	4	3.28	1.137
Teknik, yasal ve etik eğitimi	0	4	2.64	1.222
Öngereklere, içerik ve sonrası belli	0	4	2.89	1.166
Teknik yardım sürekli açık	0	4	3.28	1.003
Yapılandırılmış destek sistemi	0	4	3.39	0.903

Ön gerekler, içerik ve sonrası belli uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.375$ ,  $p=0.710$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.050$ ,  $p=0.150$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.456$ ,  $p=0.245$ ] göre değişmemektedir. Teknik yardım sürekli açık olması uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.336$ ,

$p=0.739$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.629$ ,  $p=0.601$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=0.629$ ,  $p=0.601$ ] göre değişmemektedir.

Yapılandırılmış destek sistemi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.519$ ,  $p=0.138$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.394$ ,  $p=0.758$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.961$ ,  $p=0.140$ ] göre değişmemektedir.

### Öğretim Elemanı Desteği Uygulamaları

Çizelge 6'daki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; ders geliştirmeye ilişkin teknik yardımın akademik personel tarafından ulaşılabilir olması (AO=3.11) ile yüz yüze öğretime alışık öğretim elemanlarına uzaktan eğitim uygulamaları konusunda sürekli destek sağlanması (AO=2.81) "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardır. Ayrıca öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarının düzenli şekilde değerlendirilmesi (AO=2.50) ile öğretim elemanlarına, elektronik yolla ulaşılan verilerde öğrenci kullanımından kaynaklanan sorunlarla başa çıkma yollarını açıklayan kaynakların sağlanması (AO=2.50) da diğer "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardır. Uzaktan eğitim yapan öğretim elemanlarına, uzaktan eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması konusunda düzenli eğitim verilmesi (AO=2.19) "Orta Düzeyde" başvurulmuş uygulamalardır. Uygulamada en çok ihmal edilen hususun öğreticiye düzenli eğitim verilmesi olduğu, buna karşılık ders geliştirmede teknik yardım, uygulamada sürekli destek, uygulamaları düzenli izleme ve öğrenci kaynaklı sorun için kaynak konusunun çoğunlukla başvurulmuş uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 6. Öğretim elemanı desteği uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Ders geliştirmede teknik yardım	0	4	3.11	1.116
Uygulamada sürekli destek	0	4	2.81	1.305
Uygulamaları düzenli izleme	0	4	2.50	1.320
Öğrenci kaynaklı sorun için kaynak	0	4	2.50	1.404
Öğreticiye düzenli eğitim	0	4	2.19	1.404

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, ders geliştirmede teknik yardım uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.571$ ,  $p=0.572$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.981$ ,  $p=0.414$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.798$ ,  $p=0.167$ ] göre değişmemektedir. Uygulamada sürekli destek uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.587$ ,  $p=0.561$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.877$ ,  $p=0.463$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.949$ ,  $p=0.142$ ] göre değişmemektedir.

Üniversitelerde uygulamaları düzenli izleme uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.958$ ,  $p=0.345$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.528$ ,  $p=0.226$ ] göre değişmemekte; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=3.638$ ,  $p=0.023$ ] göre değişmektedir. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu anlamak üzere uygulanan Scheffe testi, kendi programlarında 4 model uygulayan (AO=4.00) üniversitelerin uygulamaların düzenli izlenmesi uygulama sıklıklarının, 3 (AO=3.20), 2 (AO=2.91) ve 1 (AO=1.89) model uygulayan üniversitelerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Yukarıdaki bulgular üniversitelerin uygulamaları düzenli izleme sıklıklarının devlet ya da vakıf üniversitesi olmalarına ve uyguladıkları program düzeyine göre değişmediğini; buna karşılık uyguladıkları model sayısı değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Öğrenci kaynaklı sorun için kaynak verilmesi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.166$ ,  $p=0.252$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.940$ ,  $p=0.433$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.594$ ,  $p=0.623$ ] göre değişmemektedir. Öğreticiye düzenli eğitim uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.789$ ,  $p=0.436$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.571$ ,  $p=0.215$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.689$ ,  $p=0.189$ ] göre değişmemektedir.

## Ölçme - Değerlendirme Uygulamaları

Çizelge 7'deki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; sınav sonuçlarına yönelik öğrenci itirazlarının önceden belirlenmiş bir süre içinde incelenmesi ve sonuçlandırılarak, öğrenciye bildirilmesi (AO=3.56) ile sınavlarda birden fazla (çoktan seçmeli, tamamlama, açık uçlu gibi) test türünün birlikte kullanılması (AO=2.81) "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardır. Öğrencilerin başarısı değerlendirilirken sınavların yanı sıra, dönem içinde gerçekleştirdikleri ödev ve proje gibi çalışmaların da kullanılması (AO=2.75) ile öğrenme öğretme süreçleri ile öğretim materyallerinin iyileştirilmesi için, değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yapılması (AO=2.69) uygulamaları da "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardır. Ayrıca kayıt, maliyet ve teknolojinin başarılı kullanımı ile ilgili verilerin programın verimliliğini değerlendirmek için kullanılması (AO=2.64) "Çoğunlukla" başvurulmuş diğer bir uygulamadır. Uygulamada itirazı zamanında sonuçlandırma, test türü çeşitliliği, ödev ve projeyi de katma, geliştirme çalışmaları, veriye dayalı değerlendirme ve programın eğitsel etkililiğini ölçme konusunun çoğunlukla başvurulmuş uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.



Çizelge 7. Ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
İtirazı zamanında sonuçlandırma	0	4	3.56	0.969
Test türü çeşitliliği	0	4	2.81	1.283
Ödev ve projeyi de katma	0	4	2.75	1.574
Geliştirme çalışmaları	0	4	2.69	1.215
Veriye dayalı değerlendirme	0	4	2.64	1.291
Programın eğitsel etkililiğini ölçme	0	4	2.58	1.251

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, itirazı zamanında sonuçlandırma uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.328$ ,  $p=0.745$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.152$ ,  $p=0.928$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.371$ ,  $p=0.269$ ] göre değişmemektedir. Test türü çeşitliliği uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.239$ ,  $p=0.812$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.153$ ,  $p=0.927$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.122$ ,  $p=0.355$ ] göre değişmemektedir.

Üniversitelerde ödev ve projeyi değerlendirme sürecine katma uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.584$ ,  $p=0.122$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.488$ ,  $p=0.693$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.120$ ,  $p=0.948$ ] göre değişmemektedir. Geliştirme çalışmaları uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.635$ ,  $p=0.111$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.279$ ,  $p=0.298$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.604$ ,  $p=0.617$ ] göre değişmemektedir.

Veriye dayalı değerlendirme uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.720$ ,  $p=0.094$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.821$ ,  $p=0.492$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.279$ ,  $p=0.840$ ] göre değişmemektedir. Programın eğitsel etkililiğini ölçme uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.743$ ,  $p=0.463$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.618$ ,  $p=0.205$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.025$ ,  $p=0.395$ ] göre değişmemektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Teknoloji yoğun uzaktan eğitim programı uygulayan üniversitelerin çoğunluğu devlet bir kısmı da vakıf üniversitesidir. Yürütülmekte olan programların düzeylerine göre öğrenci sayıları en çok lisans tamamlama düzeyindedir. Daha sonra lisans, önlisans ve en düşük yüksek lisans düzeyindedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencisi bulunmamaktadır. Üniversitelerin çeşit-

li programlarında en çok eşzamanlı ve eşzamansız eğitimi bir arada sunan modelleri kullanmaktadırlar. Daha sonra eşzamanlı, karma/harmanlanmış ve en az eşzamansız modeller kullanılmaktadır. Üniversiteler bu modellerden birden fazlasını kullanabilmektedirler.

Üniversitelerde uzaktan eğitim sistemi ile ilgili sorumlulukları bakımından en çok UE merkezi müdürü bulunmaktadır. Daha sonra UE koordinatörü, öğretim elemanı, UE merkezi müdür yardımcısı, sorumlu rektör yardımcısı, UE MYO müdürü, UE fakültesi dekanı, UE MYO müdür yardımcısı, UE bölüm başkanı ve en düşük sırada ise UE MYO sekreterinden oluşmaktadır. Ülkemizdeki üniversitelerin uzaktan eğitim deneyimleri henüz oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. İnternet teknolojilerinin eğitimde kullanımının yaygınlaşması ve bu teknolojiler aracılığı ile yapılan uzaktan eğitime güvenin artması ile üniversiteler maddi getirisi de olan bu uygulamalara yönelmektedirler. Üniversitelerde uzaktan eğitim hizmetlerini yürüten birimler yapılandırılma şekillerine göre merkez, MYO, enstitü, fakülte, birim ve koordinatörlük şeklinde çeşitlilik gösterebilmektedirler. Bazı üniversitelerde birden fazla türde birim bulunmaktadır.

Uygulanan uzaktan eğitim sistemlerinin kurumsal destek karakteristikleri bağlamında etkili uzaktan eğitim dersi uygulamalarına yönelik kurumsal ödüllerin bulunması ile yenilikçi uygulamalar için mesleki teşvikler sağlanması uygulamaları ihmal edilmektedir. Kurumsal destek uygulamalarından kurumsal ödül verilmesine başvurma sıklıkları üniversitelerin uyguladıkları model sayısı ve program düzeyine göre farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitim sistemlerinin ders geliştirme karakteristikleri ile ilgili olarak bilişsel farklılıkların dikkate alınması, tanılama araçları, adaptive dersler ve kısmi dış destek alınması ihmal edilen hususlardır. Ders geliştirme uygulamalarından paydaş görüşü alınması başvurma sıklıkları üniversitelerin uyguladıkları model sayısına göre farklılık göstermektedir. Öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili en çok ihmal edilen hususlar sırası ile derste performans kontrolü, üst düzey etkinlikler ile problem ve görev çalışması uygulamalarıdır. Ders yapısı uygulamalarında zorluk çekilen uygulamalar sırası ile etkili araştırma eğitimi ve uzaktan eğitimin uygunluğuna uyarı yapılması uygulamalarıdır. Öğretim elemanı desteği uygulamasında en çok öğreticiye düzenli eğitim verilmesi uygulamaları ihmal edilmektedir. İhmal edilen bu uygulamaların üniversitelerimizde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- AECT (2004). The definition of educational technology. Indiana Üniversitesi web sitesindeki [http://www.indiana.edu/~molpage/Definition %20of%20ET\\_classS05.pdf](http://www.indiana.edu/~molpage/Definition%20of%20ET_classS05.pdf) adresinden 02.09.2010 tarihinde erişildi.
- Bartley-Bryan, J. M. (2010). Quality indicators of successful distance learning by educational leaders: A Caribbean case study. [http://wikieducator.org/images/9/91/Jeanette\\_M.\\_Bartley-Bryan.pdf](http://wikieducator.org/images/9/91/Jeanette_M._Bartley-Bryan.pdf) adresinden, 1 Ocak 2011 tarihinde erişildi.
- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2). March/April. Page 45.
- Cavanaugh, C. (2002). *Distance education quality: Success factors for resources, practice and results*. Jacksonville, FL: Ideal Group.
- Gülüşen, F. (2011). Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarının erişilebilirliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London/New York: Rodledge.
- Koble, M. A. ve Bunker, E. L. (1997). Trends in research and practice: An examination of the American Journal of Distance Education 1987 to 1995. *American Journal of Distance Education*, 11(2), 19-38.
- Kukul, V. (2011). Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Moore, J. C. (2005). The sloan consortium quality framework and the five pillars. <http://sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf>.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view*. Canada: Wadsworth.
- Odabaş, H. (2004). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yüksek öğretim programlarında kullanımı. *Kütüphaneciliğin Destanı* içinde, Ankara Üniversitesi, DTCF Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, s. 121-139, Ankara.
- ÖSYM (2012). 2012 ÖSYS: Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu.[ftp://http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012 OSYS KONTKILAVUZ. pdf](ftp://http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012%20OSYS%20KONTKILAVUZ.pdf) adresinden 11.10.2012 tarihinde erişildi.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şimşek, N. (2006). Uzaktan öğretim sistemlerindeki çevrimiçi etkileşimlerin yapısal çözümlenme yoluyla modellenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5( 9), 3-18.
- Şimşek, N. ve Çakır, Ö. (2010). Development and application of system integration in distance education. 3rd International Future-Learning Conference (İstanbul: May 10-14, 2010).
- The Institute for Higher Education Policy (2000). *Quality on the line: Benchmarks for success in Internet-based distance education*. <http://www.ihep.org/assets/files/publications/m-r/QualityOnTheLine.pdf> adresinden 27.11.2009 tarihinde erişildi.

## EXTENDED ABSTRACT

This study investigates the characteristics of creation, application and management processes of technology-based distance education systems at universities in Turkey. Creation, application and management dimensions have been detailed with categories. These categories are institutional support, course development, teaching/learning, course structure, student support, faculty support, evaluation and assessment. This research was designed using the correlative investigation model. A scale has been used for determining universities' creation, application and management processes. According to findings, the most seen problem is about financial support and also because of this problem the most effected application is institutional support. And also some universities have problems about applying methods about course development, teaching/learning, course structure, student support, faculty support, evaluation and assessment.

Universities which have distance education systems use synchronous and asynchronous models in their program at most. Most of technology-based distance education systems at universities are official and a number of them is foundation university. According to level of applied programs number of students in license degree completion is more than others. The others are license degree, associate degree and master degree, respectively. There isn't any doctorate degree student in distance education. And also, there is various units which coordinate distance education in universities. It is remarkable that, universities' experimentation in distance education is pretty limited; the spread of using internet technologies in education and confidence in distance education is increased confidence by these technologies.

Referring to characteristics of distance education systems' institutional support, giving institutional awards and professional incentives are neglected in universities. On the other hand, having a technology planning, information security and central co-ordination applications are made mostly. The frequency of practices related to institutional support of universities does not change according to their status. But the frequency of giving corporate reward changes according to number of universities' models and the number of their program levels.

The analyses about the course development characteristics showed that, consideration of cognitive differences, diagnostic tools, adaptive lessons and taking external partial support are neglected. On the other hand, applications of stakeholder opinion, design professionals, confirmed lessons, selection of appropriate technology, material revision, fitting between the process of interaction and the model and design guides are referenced mostly. The frequency of practices related to course development of universities does not change according to their status and the number of their program levels. But the frequency of taking stakeholder opinion changes according to number of universities' models.

Related to the teaching-learning process; aspects of performance control in the course, high level events and studies of problem and tasks are neglected. In contrast, student-teacher interaction, student-student interaction, declaring feedback in time, the different modules and promoting group work are often referenced. The frequency of teaching-learning process doesn't change according to the status of universities, number of their models and program level.

In universities, related to the course structure, process of effective research training and warning to suitability of the distance education are neglected. In contrast, availability of libraries, concrete and clear lesson objectives, providing help and predetermined expectations process are made mostly. The frequency of course structure process doesn't change according to the status of universities, number of their models and program level.

The analyses show that process of student support; helping in achieving e-data, technical legal and ethical education, content to be ready, being open of technical assistance and structured support system continuously are made mostly. The frequency of student support process doesn't change according to the status of universities, number of their models and program level.

Related to the faculty support in universities, the applications of giving regular education to teachers are neglected. In contrast, giving technical help about developing lesson, continued support of the application, monitoring applications regularly and resources for student-related problems are made mostly. Only process of monitoring applications regularly is changing according to number of universities model.

The analyses show that all applications of the evaluation and assessment are made mostly. The frequency of evaluation and assessment process doesn't change according to the status of universities, number of their models and program level.

## YAZAR HAKKINDA

---

*Melih Engin, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojisi Programında doktora öğrencisidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. / İletişim Adresi: Ali Osman Sönmez Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Yeni Yalova Yolu 10. Km. Osmangazi/Bursa. / Eposta: enginmelib@hotmail.com*

---

## ABOUT THE AUTHOR

---

*Melih Engin is a doctoral student in the field of educational technology at Ankara University. He is working at the ministry of education as an information technology teacher. / Correspondence Address: Ali Osman Sönmez Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Yeni Yalova Yolu 10. Km. Osmangazi/Bursa. / Email: enginmelib@hotmail.com*

---

1303  
6475

# ADAY ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME VE ÖĞRENMEYE YÖNELİK YETERLİKLERİNE İLİŞKİN YAŞADIKLARI SORUNLAR

**Dr. Asiye Toker Gökçe**  
Kocaeli Üniversitesi

## Özet

Bu çalışmanın amacı, aday öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri arasında bulunan, 'öğretme ve öğrenme süreci yeterlilikleri' konusunda kendilerine yönelik algılarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme süreci yeterlilikleri başlığı altında yer alan becerileri yerine getirmede yaşadıkları sorunlar irdelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, internet ortamında var olan sosyal paylaşım siteleri (facebook, forumlar, vb) aracılığı ile kendilerine ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 95 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için gereken veri 2007-2008 öğretim döneminde elde edilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, t-testi ve ANOVA testi aracılığı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, aday öğretmenlerin sorun yaşadıkları alanlar şu şekilde belirlenmiştir: gezi gözlem yoluyla öğretim yapma; deneysel, proje yoluyla, buluş yoluyla, bilgisayar ve video ile öğretim yapma; alan uzmanına bilgi sundurma; öğrencileri bir sonraki derse hazırlama; öğretimi yönetme; pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama; öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama; olumsuz davranışı düzeltme ve öğrenci deneyimlerini yönetme. Öğretmenlerin söz konusu alanlarda yaşadıkları sorunlarda cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte türü (eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi) farklılık yaratmamakla birlikte, mezun olunan bölüm fark yaratmaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, söz konusu alanlarda kendilerini fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlara göre daha fazla sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır.

## Anahtar Sözcükler

Aday öğretmen, Öğretmen yeterlikleri, Öğretmen sorunları, Adaylık dönemi.

## **NEW TEACHERS' PROBLEMS RELATED TO TEACHING AND LEARNING COMPETENCIES**

**Dr. Asiye Toker Gokce**  
Kocaeli University

### **Abstract**

The aim of this study to examine new teachers' self-perceptions related to 'teaching and learning process competencies' included in 'general teacher competencies' determined by the Ministry of National Education. Therefore new teachers' problems related to perform these skills were examined. The research data were gathered through a questionnaire developed by the author. The results were analyzed through SPSS by using T-test and ANOVA. The results indicate that new teachers face problems such as teaching through observation and study trips, experimentation, innovation, project way, personal computer and video, using experts for presentation of subjects, preparing students for the next subject, teaching, preparing reinforcement and deterrence list, adjusting teaching duration considering students' ability, correcting students' wrong behaviors, and managing students' experiences during their induction period. While gender, branch and having teaching certificate before recruiting did not make any difference; graduation field made difference on these problems. Besides, new teachers who graduated from educational faculties seem to have more difficulties compared to science-literature department graduates. Since this paper introduces teachers' professional problems in their initial years, results are considered to guide universities, teacher training policy makers, and the parties who recruit teachers.

### **Keywords**

New teacher, Teacher competencies, Teachers' problems, Induction period.



## GİRİŞ

Eğitimin kalitesini artırmak, öncelikle nitelikli öğretmen yetiştirmeyi gerektirdiğinden, Türkiye’de de öğretmen yetiştirme sürecinin ve öğretmenlik mesleğinin niteliği artırmaya yönelik çalışmalar sürmektedir. Yasal düzenlemelerin yanı sıra, ortaya konulan araştırmalar da eğitimcilere ve ilgili kurumlara yol gösterici olmaktadır. Öğretmenin niteliğini artırması, mesleki bakımdan kendini yenilemesi ve geliştirmesi ile mümkün olabilir. Kendini yenileme ve geliştirme ihtiyacı, deneyimli eğitimcilerin yanı sıra, aday öğretmenler için de söz konusudur. Aday öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında ihtiyaç duydukları mesleki yardımı alamadıklarında, kendilerini kötü hissetmektedirler. Oysa her alanda geçerli olan mesleğe uyum süreci, öğretmenlik için daha önemlidir. Çünkü öğretmenin mesleğinde yapacağı hatalar, toplumun yarısını olumsuz etkileyebilme gücüne sahiptir. Bu nedenle öğretmenlere, özellikle mesleğin başında, gereken mesleki yardımı vermek ve destek sağlamak önem kazanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin özellikle ilk yılları mücadelelerle doludur. İlk yıllarda edinilen deneyimler, öğretmenin kariyerinin geri kalan bölümündeki tutumunu ve uygulamalarını büyük oranda etkiler. Bu nedenle, aday öğretmenin sosyalleşmesi sorunu, özellikle 1990’lı yıllarda eğitim araştırmalarının ve reformlarının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Aday öğretmenin kendini iyi hissedebilmesi için meslektaşlarına, iş yerindeki diğer çalışanlara, çalışma ortamına ve koşullarına uyum sağlayabilmesi ve aradığı bilgilere kolayca ulaşabilmesi gerekir. Aday öğretmen, mesleki yönden destekleneceğine inanmadığı bir ortamda çevresine güvenemediğinden, kendini rahat hissedemez. Ayrıca mesleğin ilk yılında, öğrencilikten iş hayatına geçişin doğurduğu sıkıntıları da aşmak zorundadır. Aday öğretmen, kendini kısa sürede genç insan grupları ve bunların değişik istekleri ile başa çıkacak öğretim stilleri oluşturma süreci içinde bulur. Buna ek olarak, mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları da bir ekip içerisinde yerine getirmek zorunda kalır. Oysa hizmet öncesinde verilen öğretmenlik eğitimi, bu yeni koşulları karşılamak için yeterli bilgi ve beceriyi aday öğretmenlere sağlayamamaktadır. Bundan dolayı aday öğretmenler birinci veya ikinci yıllarında kendilerini geliştirici bir eğitim programı istemektedir (Sayer, 1993; Gratch, 1998; Wong ve Tsu, 2007). Mesleğin ilk yılında kapsamlı bir hazırlayıcı eğitim programı ile desteklenen aday öğretmen, mesleğe ve okul atmosferine yumuşak bir geçiş yapabilir.

### Mesleğin İlk Yılı ve Adaylık Dönemi

Öğrencilikten mesleğe geçiş sırasında, farklı ve bazen çakışan fikirler, inanışlar ve uygulamalar ile karşılaşarak, kurumsal roller öğrenilir. Okuldan henüz mezun olan kişi, öğretmenlik perspektifi oluşturma ve geliştirme sürecini, mesleğin ilk yılında edindiği deneyimler aracılığı ile oluşturur. Meslekteki ilk yılın bu öneminden dolayı, çeşitli ülkelerde, aday öğretmenler için ‘mesleğe uyum’ programları düzenlenmektedir. ABD’de ayrıca istihdamı ve meslekte devamlılığı

sağlamak amacıyla aday öğretmenlerin mesleğe uyumunu sağlayıcı programlar geliştirilmiştir. Bu programlar, ilk bir yılında öğretmenlerin özel gelişim ihtiyaçlarını tanıyarak, onlara özel eğitim ve duygusal destek vermeyi amaçlamaktadır. Çeşitli bölgelerde açılan uyum sınıfları, aday öğretmenlere kılavuz olmaları için deneyimli öğretmen sağlamış ve özel değerlendirme yöntemleri yaratmıştır. Aday öğretmenler de uzman gözetimi ve rehberliğinin etkili uygulandığı bu hazırlık okullarına katılmışlardır. ABD’de adaylık dönemi, aday öğretmenlerin meslekleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayacak, genelde iki yıldan üç yıla uzanan bir zaman dilimidir. Adaylık aynı zamanda, mesleki toplumsallaşmadan örgütsel toplumsallaşmaya odaklaşma zamanıdır. Yani aday öğretmen eğitim mesleğinin beklenti ve normlarını öğrenme sürecinden, görev aldığı okulun bulunduğu bölgenin beklenti ve normlarını öğrenme sürecine geçiş yaşamaktadır. Bu nedenle birçok okul, aday öğretmenlere görev ve çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olacak takım lideri ya da kılavuz kişiler görevlendirmektedir. Texas hazırlık programları, tüm aday öğretmenleri, okul yöneticilerini, tecrübeli öğretmenleri ve üniversite öğretim üyelerini bir araya getirmektedir. Buradaki eğitimin odak noktası aday öğretmenlerdir. Aday öğretmenler okullar açılmadan önce eğitilmekte ve her bir aday öğretmenin ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebileceği bir danışmanı bulunmaktadır. Ayrıca Ohio’da aday öğretmenler deneyimli öğretmenler tarafından gözlenmekte ve değerlendirilmektedirler. Virginia’da ise aday öğretmenlere, temel öğretim yeterliliğini derinleştirecek bir öğretim sunulmaktadır. Bu öğretim sırasında, aday öğretmenlerin akademik öğrenme süresi, öğrenci sorumluluğu, dersin içeriği ve etkili sınıf yönetimi gibi konularda eğitilmesi amaçlanmaktadır. Bu programda, görevlendirilen deneyimli öğretmenler, aday öğretmenlerin söz konusu nitelikleri kazanmaları için çalışırlar. Washington’da da aday öğretmenler için buna benzer bir hazırlık programı uygulanmaktadır. Florida’daki ‘uyum programı’, aday öğretmenlere kılavuzluk etmeyi ve onların öğretim etkililiklerini geliştirmelerini amaçlanmaktadır. İsviçre’de aday öğretmenlere, öğretmenlik mesleğinin temel boyutlarını kazandırmak amacıyla, mesleğin ilk yılında, işbirliği ve yansıtıcı uygulamayı kapsayan meslektaş rehberliği sağlanmaktadır. Adaylık sürecinde sağlanan bu rehberlik ile aday öğretmenlerin ‘bütün bir insan olarak’ gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Fransa’da aday öğretmen, ilk yılda mesleğin içinde, katı bir disiplin ile biçimlendirilmektedir. Fransa’da adaylık programı kesin olarak belirlenmiştir ve aday öğretmenlerin bu programa uymaları istenir. Japonya’da ise öğretmenliğin meslek öncesi eğitim ile elde edinilen kazanımlarını daha da genişletme çabası görülür. Japonya’da aday öğretmenlere verilen eğitimde içerik bilgisine ağırlık verilir. Böylece sadece aday öğretmenin değil, aynı zamanda öğrencilerin de gelişimine katkıda bulunulacağı düşünülür. Yeni Zelanda’da ise aday öğretmenlerin ‘öneri ve rehberlik’ ile mesleğe uyumları sağlanır. Bu ‘öneri ve rehberlik’ öyle bir düzenlenmiştir ki bu düzenleme sayesinde, aday öğretmen, çeşitli bölgelerden ve kaynaklardan mesleki yardım elde edebilir. Çin’de de adaylık, aday öğretmenin öğretmenlik kültürüne girişi olarak görülür

(Duke, 1990; Kilgore, Ross ve Zibowski, 1990; Sayer, 1993; Flores, 2001; Britton ve diğ., 2003; Wong ve Tsu, 2007).

Ülkemizde sürekli hale gelen öğretmen ihtiyacı nedeni ile aday öğretmenlerin deneyimli bir kılavuz öğretmen ile sınıflara girmesi mümkün olamamaktadır. Nicelik sorunu nedeniyle kılavuzluk sisteminin uygulanamayışı, sonrasında nitelik bakımından sorun yaratmaktadır. Ancak, aday öğretmenler için ‘temel eğitim’ ve ‘uygulanmalı eğitim’ programları uygulanmaktadır. Bu programlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öncelikli olarak kabul edilmekte ve yıl içerisinde mutlaka uygulanmaktadır. Aday öğretmenler ilk birkaç yıllarını göreve başladıkları bölgelerde geçirirler. Aday öğretmenler için düzenlenen programlar, bu öğretmenlere, devlet memuru olmanın gerektirdiği sorumluluklar ve görevler dışındaki konularda yardımcı olacak özel bir eğitim sağlamamaktadır. Kısa dönemli olan, etkililiği tartışılan bu kursların aday öğretmenlere ne oranda yardımcı olduğu belirsizdir.

Aday öğretmenler risk altında olduğundan, öğretmen yetiştirme sırasında okul deneyimi uygulamalarının etkili biçimde gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır. Etkili okul deneyimi yaşayan aday öğretmenler mesleğin ilk yıllarında karşılaşacakları mesleki zorluklara hazırlıklı olabilirler. Türkiye’de, işsizlik nedeniyle söz konusu olmamakla birlikte, ABD’de öğretmenlerin üçte birinin mesleğin ilk beş yılı içinde meslekten ayrıldığı görülmektedir. Bu nedenle, bu ülkede, öğretmenliğin ‘bu mesleği seçen gençleri tüketen bir meslek’ olduğu iddia edilmektedir. Bu kadar kısa sürede aday öğretmenin kendine güvenini zedeleyen ve öğretme isteğini öldüren neden ise yalıtılmış değildir. Çünkü aday öğretmen henüz hiçbir deneyimi olmadan ve deneyimli öğretmen (kılavuz) sağlanmadan sınıf ortamına bırakılır. Deneyimsiz olan aday öğretmenin böyle bir durumda şoka girmesi normaldir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, aday öğretmenin bu şokla nasıl başa çıkacağı olmalıdır. Türkiye’de de aday öğretmen, deneyimli bir öğretmenin yanında sınıfa girmemektedir. Ancak öğretmen yetiştirmede, bilginin yanı sıra öğretmenlik uygulamasına da ağırlık verilmiştir. 1998 yılında öğretmen adaylarının adaylık dönemine ilişkin uygulamalara getirilen yeni düzenlemede, okullarda yapılan adaylık dönemi uygulamasına ayrılan zaman önemli ölçüde artırılmıştır (Delgado, 1999; Kavak ve diğ., 2007). Bu durumda, adaylık dönemini başarı ile yerine getiren bir öğretmen adayının, kendini mesleği için yeterli ve hazır hissetmesi beklenir. Ancak gerçek bir sınıfın sorumluluğunu üstlenmek ve gerçek öğrenci sorunları ile mücadele etmek, bilginin yanında deneyimi de gerektirir ki bu durum, aday öğretmenin kendine olan güvenini azaltabilir.

Diğer yandan, bir meslekte profesyonel olmak mesleki gerekliliklerin yanı sıra kendini tanımayı da gerektirir. Kişinin mesleki rolüne ilişkin geliştirdiği benlik tasarımı, onun mesleki kimliği ile gözlenebilir. Mesleki kimlik sorunu, mesleki sosyalleşme ve gelişme, kişi-çevre uyumu ve olgunlaşma süreci sorunlarını da beraberinde getirir. Aday öğretmenler farklı yaş grubuna, eğitim altyapısına ve deneyime sahiptirler. Birçok aday öğretmen için mesleki geçiş, büyük oranda bir

kişilik geçişi ile de paralellik göstermektedir. Bunun nedeni, yıllar süren öğrencilik döneminden sonra, sorumlulukların yer aldığı yetişkinler dünyasına girmeleridir. Ayrıca büyük olasılıkla, yeni bir görevden dolayı yaşadıkları bölgeyi değiştirmiş; ekonomik bağımsızlıklarına kavuşmuşlardır. Aday öğretmenler, öğrencilik yıllarında kendi sosyal grupları, kültürel normları ve bir geçmişe sahip oldukları bir okul ortamında bulunmaktadır. Öğretmenliğin ilk yılı ise mesleğe ve görevlendirilen okul çevresine eşzamanlı bir sosyalleşmeyi gerektirmektedir. Çünkü mesleğe girdiklerinde, öğretime dair kuramsal olarak öğrendiklerini, görev aldıkları okulların özel ihtiyaçlarına uyumlamak zorunda kalmaktadırlar. Aday öğretmenler genellikle çok fazla sorumluluktan bunaldıklarını ve kendilerini yalıtılmış hissettiklerini ifade ederler. Diğer meslektaşlarının da aynı sorunları yaşadığından habersiz olan bir aday öğretmen, karşılaştığı sorunlardan dolayı kendini yetersiz hisseder. Oysa aday öğretmen mesleği boyunca sürdüreceği stratejilerin büyük bölümünü bu yıl içerisinde oluşturmaktadır (Brock ve Grady, 1998; Brott ve Kajs, 2001). Türkiye’de okulların fiziki yapısı, bölgenin özellikleri, okul yöneticilerinin tutumu farklılık göstermektedir. Aday öğretmenin de tüm bu farklılığa hazır olması beklenmektedir. Oysa yer değiştirmenin oluşturduğu coğrafi ve belki sosyal farklılık, devlet memuru olmanın getirdiği statü değişikliği, mesleğin içine uygulayıcı olarak girmenin yarattığı sorumluluk ve şok, aday öğretmene ağır bir yük getirmektedir. Böyle bir durumda kendine yeterli mesleki destek sağlanmayan aday öğretmenin mesleki kariyerini yönlendirecek stratejileri sağlıklı belirlemesi beklenemez. Çünkü hizmet öncesi eğitimleri sırasında edindikleri bilgi ve beceriler, mesleki yaşamlarındaki daha somut ve önceden düşünülmemiş durumlarda nasıl davranacakları konusunda, aday öğretmenlere yeterli gelmez.

Aday öğretmenler için, meslektaşlarının okulda yarattığı atmosfer, güçlü bir etkiye sahiptir. Birçok aday öğretmen, mesleği ile ilgili ana ölçüt olarak bunu göstermekte ve rahatsızlık yaratacak bir çevreye katılmayı istememektedir. Bu nedenle, okullarda bu durumu düzeltmeye yönelik, kanunlar aracılığıyla gerçekleştirilmeyen, birçok değişim yaşanmaktadır (Sayer, 1993). Meslektaşların yanı sıra, yöneticilerin tutum ve davranışları da okul atmosferini etkilemektedir. Okulu katı kurallarla yöneten bir yönetici de özellikle aday öğretmenin mesleğe karşı tutumunu olumsuz etkilemektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin, yukarıda sözü edilen konuları dikkate alan bir uyum programı olmadan mesleğe başlamaları, onların mesleki uyumlarında güçlük yaratmaktadır. Bu güçlüğün boyutu, görevlendirilen bölgeden, hizmet öncesi eğitimin kalitesinden ve hatta cinsiyetten bile etkilenmektedir. Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sıkıntılar ve mesleğe uyumları konusunu araştıran Dağlı (1998), sınıf öğretmenlerini, alan yeterliliği, öğretim yöntemlerini uygulama, değerlendirme ve insan ilişkileri konularında ‘biraz’ yeterli bulduğunu belirtmiştir. Ülkemizde Cumhuriyet tarihi boyunca, özellikle sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla, eğitim fakülteleri dışındaki üniversite mezunları-

na öğretmen olabilmek olanağı verilmiştir. Böylece eğitim fakültesi kaynaklı olmayan öğretmenler, eğitime-öğretme yeterlik belgesi alarak, yıllarca görev yapmıştır (Toker Gökçe, 2001). Ancak Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) 1997 yılında öğretmen yetiştirme alanındaki düzenlemesi ile nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla fakültelerde ilköğretim bölümü kurulmasına karar verilmiştir. Benzer biçimde, ortaöğretime de nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla, alan bilgilerini ilgili alan fakültelerinden alan öğretmen adaylarının, öğretmenlik yeterliklerini Eğitim Fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programlarında tamamlamaları öngörülmüştür (Kavak ve diğ., 2007). YÖK'ün bu yeni düzenlemesine kadar çeşitli kaynaklardan gelen bu öğretmenler, genellikle öğretmen ihtiyacının yoğun olduğu kırsal bölgelere gönderilmişlerdir. Ancak öğrencilikten henüz çıkmış, belki de hiç bilmedikleri bölgelerde göreve başlayan bu mezunlar, hem yeni bir yere yerleşmekten dolayı, hem de mesleğe yeni başlamış olmaktan dolayı, uyum ihtiyacı duymaktadır. Türkiye'de, aday öğretmenlere mesleki yardım ve destek sağlayacak bir kılavuz öğretmenlik sistemi olmadığından, söz konusu öğretmenler, özellikle mesleğin ilk yıllarında başlarının çaresine bakmak zorunda kalmaktadırlar. Bu ilk yıllarda, öğretmenlerin bir bölümü, ya bulunduğu bölgenin koşullarının zorluğundan veya mesleğe uyum sağlayamama nedeniyle son on yıla kadar meslekten ayrılmaktaydılar. Son yıllarda, işsizliğin büyük boyutlara ulaşması ve çalışma koşullarının diğer mesleklere göre daha esnek olması nedeniyle meslekten ayrılma söz konusu olmamakta, aksine bu mesleğe talebi artırmaktadır. Durum böyle olsa da mesleğe uyum sürecinde ihtiyacı olan akademik desteği alamayan aday öğretmenlerin sağlıklı eğitsel stratejiler geliştirmeleri beklenemez. Oysa Wong ve Tsu'nun (2007) da belirttiği gibi, günümüzde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, başarılı eğitim reformunun, okul gelişimi ve değişiminin anahtarı olarak görülmektedir. Bu nedenle, ülkemizde öğretmen yetiştirme konusu kadar, onların ilk yıllarında mesleğe uyum sağlamalarını kolaylaştırma da önem kazanmaktadır. Bu uyumu kolaylaştırmada, öncelikle öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların bilinmesi gereklidir.

Türkiye'de aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sıkıntılar ve mesleğe uyumları çeşitli araştırmacılar tarafından çalışılmıştır. Örneğin Dağlı (1998) sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin alan yeterliliği, öğretim yöntemlerini uygulama, değerlendirme ve insan ilişkileri konularında az da olsa sorunları olduğunu belirtmiştir. Yalın (2001) aday öğretmenlerin okul yönetimine, eğitim sistemine ve hizmet içi eğitimlerine ilişkin sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Kuzey (2002) öğretmenlerin okul müdürlerinin yetersizliğinden ve müfettişlerin rehberlik yerine sadece denetim yapmalarından, değerlendirmede objektif olmadıklarından doğan sıkıntılarını belirlemiştir. Çermik (2003) aday öğretmenlerinin insani ilişkilerine yönelik sorunlarını incelerken; Altay (2007) aday öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça yöneticilerle sorun yaşamalarının sıklığının da arttığını ortaya koymuştur. Öztürk (2008), aday öğretmenlerin mesleki kaygılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özpinar (2008) aday öğretmenlerin öncelikle öğretim araç gerecine ulaşmada sorun yaşa-

dıklarını belirlerken; Çoban (2009) öğretmenlerin velinin ilgisizliği; yöneticilerin ayrımcılık yapması, müfettişlerin mevcut şartları göz ardı etmesi ve meslektaşlarının da birbirini çekmemesi konularında sorun yaşadıkları ortaya çıkarmıştır. Toker Gökçe (2010) aday öğretmenlerin, öğrenci düzeyine uygun ders işleme; okuma ve yazma öğretiminde; sınıf yönetiminde ve planlamada güçlük yaşadıklarını belirlemiştir. Söz konusu çalışmalarda araştırmacılar aday öğretmenlerin sorunlarını belirlemek amacıyla ya anket geliştirmişler veya var olan anketlerden yararlanmışlardır.

Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilk olarak 2002 yılında öğretmen yeterliliklerini belirlemiş (MEB, 2002); 2008 yılında da bu yeterlikleri geliştirerek yayınlamıştır (MEB, 2008). MEB, bu çalışması ile öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri belirlediği gibi; bu tarihten sonra istihdam edilecek öğretmenlerden beklentilerini de böylece ortaya koymuştur. Bu nedenle, bu çalışmada MEB'in belirlediği yeterlikler temel alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak söz konusu yeterliliklerin çok sayıda olması, veri toplamada sıkıntı yarattığından, çalışmaya sınırlama getirilmiştir. Bu nedenle, 'Genel Öğretmen Yeterlilikleri' içinden sadece 'öğretim yapma' ve 'öğretimi yönetme' (öğretme ve öğrenme süreci) bölümlerinde yer alan yeterlikler sorgulanmıştır. Araştırma bulgularının öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmen yetiştirme konusunda politika belirleyicilere öğretmen yetiştirme konusunda, öğretmen istihdam eden kurumlara da öğretmen istihdamı ve hizmet içi eğitimi konularında yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, çalışmanın alanda yeni ve daha özel konuları ayrıntılı irdeleyen araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan çalışma ile şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Aday öğretmenler mesleğin ilk yıllarında kendilerinden beklenen 'öğretme ve öğrenme sürecine' yönelik becerileri yerine getirmede ne derece güçlük çekmektedir?
2. Aday öğretmenlerin 'öğretme ve öğrenme süreci' becerileri bakımından yaşadıkları sorunlarda, cinsiyet, branş, mezun olunan bölüm ve mesleğe başlamadan önce öğretmenlik sertifikası sahibi olma faktörlerine göre farklılaşma var mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada standartlaştırılmış öğretim programının kullanıldığı harmanlanmış öğrenme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki özellikleri ve sınıf içinde hangi öğretim yöntemlerini ne ölçüde kullandıkları betimsel analiz yöntemleri kullanılarak açıklanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, internet ortamında var olan sosyal paylaşım siteleri (facebook, forumlar, vb.) aracılığı ile kendilerine ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 95 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için gereken veri 2007-2008 öğretim döneminde elde edilmiştir. Katılımcıların %66'sı (N=63) kadın, %34'ü (N=32) erkektir; tamamına yakını (%90, N=86) 21-25 yaşındayken, %10'u (N=9) 26-30 yaşındadır. Öğretmenlerin çoğu (%83, N=79) lisans mezunu iken ancak %15'i (N=14) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %2'si (N=2) bu soruya 'diğer' seçeneğini işaretleyerek cevap vermiştir. Katılımcıların %23'ü (N=22) eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü; %19'u (N=18) fen-edebiyat fakültesi; %5'i (N=5) eğitim bilimleri, %40'ı (N=38) eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü dışındaki bölüm ve %13'ü (N=12) eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri dışında kalan fakültelerin mezunudur. Katılımcıların yarıdan çoğu (%65, N=62) göreve başladığı okula sınıf öğretmenliği dışındaki branşlarda atanmışken, ancak %32'si (N=30) sınıf öğretmeni olarak atandığını belirtmiştir. Katılımcıların %3'ü (N=3) hangi branşa atandığını belirtmemiştir. Son olarak katılımcıların %92'si (N=87) öğretmenliğe başlamadan önce öğretmenlik sertifikası sahibi olduğunu belirtirken %6'sı (N=6) söz konusu sertifikaya sahip olmadığını belirtmiş; %2'si (N=2) ise bu soruya cevap vermemiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma için gereken veri, MEB (2002) tarafından yayınlanan 'öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri' kitapçığında yer alan 'öğretim yapma' ve 'öğretimi yönetme' bölümlerinde yer alan yeterlikleri sorgulayan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılması planlanan anketi araştırmacı geliştirmiştir. Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölüm 'öğretim yapma' adı altında 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler söz konusu kitapçıkta yer alan yeterliklerin soru biçimine çevrilmiş ifadelerinden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölüm ise 'öğretimi yönetme' adı altında 21 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler de söz konusu kitapçıkta 'öğretimi yönetme' başlığı altında yer alan yeterliklerin soru biçimine çevrilmiş ifadelerinden oluşmaktadır. Anket (1) hiç güçlük çekmiyorum ile (5) her zaman güçlük çekiyorum biçiminde 5'li Likert türünde hazırlanmıştır. Ayrıca anketin başında kişisel bilgiler de (cinsiyet, yaş, branş gibi) sorgulanmıştır. Anketin yönerge bölümünde, katılımcılara mesleğin ilk iki yılın-

da ankette yer alan maddelerde belirtilen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlük derecesinin sorgulandığı belirtilmiştir

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri, SPSS 17.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde hem tanımlayıcı hem de yorumlayıcı istatistikten yararlanılmıştır. Araştırma formunda yer alan 'kişisel bilgiler' tanımlayıcı istatistik ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilk yıllarında 'öğretim yapma' ve 'öğretimi yönetme' konularında karşılaştığı sorunları belirlemek için frekans değeri ve ortalama belirlenmiştir. Yaşanılan sorunlara cinsiyet, mesleğe başlanılan branş (sınıf veya branş) ve mesleğe başlamadan önce formasyon sahibi olma faktörlerin etkisi t testi kullanılarak belirlenmiştir. Yaşanan sorunlarda mezun olunan bölümün etkisini belirlemek için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testinden yararlanılmıştır.

### BULGULAR

#### Katılımcıların 'Öğretim Yapma'ya Yönelik Becerileri Sergilemede Yaşadıkları Güçlüğe İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin 'öğretim yapma' ile ilgili becerileri yerine getirmede yaşadıkları güçlüğü belirlemek amacı ile katılımcıların araştırma anketinin birinci bölümüne verdikleri cevaplar betimsel istatistik (ortalama ve yüzde) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 1'de yer almaktadır.

*Çizelge 1. Öğretmenlerin 'öğretim yapma' boyutunda yaşadıkları güçlüklerle ilişkin algıları*

Öğretim Yapma	(1) (2) (3) (4) (5)					$\bar{X}$	ss
	%						
Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme	34	28	23	11	4	2,23	1,15
Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurma	44	27	14	13	2	2,01	1,13
Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurma	27	30	37	4	2	2,24	0,98
Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirme	21	38	31	8	2	2,33	0,97
Öğrenciye dersin amacını bildirme	44	34	16	4	2	1,86	0,97
Gezi gözlem yoluyla öğretim yapma	11	19	25	24	19	3,16	1,33
Öğrencileri öğretim etkinliğine katma	30	38	18	8	6	2,24	1,16
Alan uzmanına bilgi sundurma	19	30	13	13	16	2,58	1,61
Dersi özetleme	59	20	15	2	4	1,73	1,06
Dersi değerlendirme	51	19	22	4	4	1,93	1,13
Öğrenme eksikliklerini, yanlışlarını giderme	36	23	23	16	2	2,25	1,17
Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama	21	38	21	15	4	2,43	1,11



Çizelge 1 (Devam)

Ödev verme	52	25	15	6	2	1,82	1,04
Düz anlatımla öğretim yapma	52	21	19	2	6	1,91	1,17
Buluş yoluyla öğretim yapma	28	30	23	13	7	2,43	1,23
Problem çözme yöntemiyle öğretim yapma	38	19	19	19	5	2,35	1,30
Soru cevap yöntemiyle öğretim yapma	54	36	4	0	6	1,69	1,03
Tartışma yöntemiyle öğretim yapma	42	25	20	4	8	2,12	1,25
Gösteri yöntemiyle öğretim yapma	44	23	25	7	0	1,96	1,00
Rol oynama yöntemiyle öğretim yapma	38	23	27	7	4	2,17	1,15
Oyun yöntemini kullanarak öğretim yapma	51	20	19	4	6	1,96	1,20
Beşin fırtınası yöntemiyle öğretim yapma	42	32	12	8	6	2,05	1,21
Bire-bir öğretim yapma	53	27	15	5	0	1,73	0,90
Proje yoluyla öğretim yapma	34	19	15	20	11	2,48	1,45
Deneysel öğretim yapma	19	25	27	11	14	2,62	1,39
Ekiple öğretim yapma	27	42	13	8	10	2,31	1,23
Örnek olay yöntemiyle öğretim yapma	46	23	19	5	6	2,02	1,20
Yazı tahtası ile öğretim yapma	66	15	6	2	11	1,76	1,31
Modellerle öğretim yapma	38	36	11	14	2	2,06	1,11
Benzeşim yöntemiyle öğretim yapma	36	34	13	10	6	2,11	1,23
Projeksiyonla öğretim yapma	38	27	11	2	18	2,22	1,52
Video ile öğretim yapma	34	25	11	2	24	2,45	1,64
Bilgisayarla öğretim yapma	34	23	15	0	24	2,45	1,63
Şema, şekil, grafik gibi görsel materyalle öğretim yapma	53	22	13	4	8	1,94	1,26
Basılı materyalle öğretim yapma	58	21	11	2	8	1,82	1,23

Çizelge 1’de görüldüğü gibi katılımcılar en fazla güçlüğü, gezi gözlem yoluyla öğretim yapmada ( $\bar{X}=3.16$ ), deneysel öğretim yapmada ( $\bar{X}=2.62$ ) ve alan uzmanına bilgi sundurmada ( $\bar{X}=2.58$ ) yaşamaktadırlar. Katılımcılar ayrıca, proje yoluyla öğretim yapmada ( $\bar{X}=2.48$ ), bilgisayar ve video ile öğretim yapmada, öğrencileri bir sonraki derse hazırlamada ve buluş yoluyla öğretim yapmada güçlük çekmektedirler. Buna karşın öğretmenler en az güçlüğü bire-bir öğretim yapmada ( $\bar{X}=.90$ ) yaşamaktadır.

Katılımcıların öğretim yapmada kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlüğü cinsiyete, bransa ve öğretmenlik sertifikası sahibi olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı t-test ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2. Öğretim yapmada yaşanan güçlüğü araştırma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik t test analizleri sonucu

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet						
Kadın	63	2,25	0,82	93	1,681	,096
Erkek	32	1,97	0,64			
Branş						
Sınıf	30	2,38	0,82	90	2,027	,046
Branş	62	2,03	0,74			
Sertifika						
Evet	87	2,12	0,76	91	2,383	,019
Hayır	6	2,89	0,75			

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin öğretim yapmada kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlükte cinsiyet değişkeni, .05 düzeyinde anlamlı bir fark yaratmamıştır ( $t=1.681$ ;  $p>.05$ ). Diğer yandan, söz konusu yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlükte branşa göre ( $t=2.027$ ;  $p<.05$ ) ve öğretmenlik sertifikası sahibi olma durumuna göre ( $t=2.383$ ;  $p<.05$ ), .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Katılımcıların öğretim yapmada yaşadıkları güçlüklerde mezun olunan bölümün rolü olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretim yapmada yaşanan güçlüğü yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
EF Sınıf +	22	2,59	0,69						
FEF +	18	1,80	0,55	Grup. ara	7,490	4	1,872		
EBF	5	1,87	0,85	Grup. içi	49,548	90	,551	3,401	,012
EF Sınıf	38	2,18	0,85						
Diğer -	12	1,94	0,66	Toplam	57,038	94			

EF Sınıf+=Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü,

FEF =Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri,

EBF=Eğitim Bilimleri Fakültesi,

EF Sınıf=Eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü dışında kalan bölümleri,

Diğer=Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri dışında kalan fakültelerin bölümleri.

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcılar ile fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında öğretim yapmada belirlenen yeterlikleri yerine getirmede yaşanan güçlükte anlamlı fark görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.59$ ), fen-edebiyat fakültesi mezunlarına ( $\bar{X}=1.80$ ) göre, öğretim yapma konusundaki yeterlik düzeyinde, .05 düzeyinde, daha fazla güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır ( $F=3.401$ ;  $p<.05$ ).

### Katılımcıların 'Öğretimi Yönetme'ye Yönelik Becerileri Sergilemede Yaşadıkları Güçlüğe İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin öğretimi yönetmeye dönük yaşadıkları güçlüğü belirlemek amacı ile katılımcıların araştırma anketinin ikinci bölümüne verdikleri cevaplar tanımlayıcı istatistik ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4. Katılımcıların öğretimi yönetmede yaşadıkları sorunlara ilişkin algıları

Öğretimi Yönetme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	$\bar{X}$	ss
	%						
Öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri ortam oluşturma	48	30	11	5	6	1,92	1,17
Uygulanacak kuralları belirleme	46	25	18	4	4	1,88	1,13
Olumlu ve olumsuz davranışları belirleme	55	25	15	2	4	1,78	1,05
Öğrencileri olumlu davranış yönünde motive etme	55	26	15	0	4	1,74	1,01
Olumsuz davranışı doğuran durumları iyileştirme	32	21	28	6	4	2,13	1,09
Pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama	33	22	28	9	8	2,31	1,28
Olumlu davranışı pekiştirme	68	17	8	4	2	1,55	,97
Olumsuz davranışı düzeltme	27	21	30	12	4	2,25	1,27
Öğretim ortamını düzenleme	34	41	18	4	2	1,99	,95
Zamanı yönetme	34	37	17	11	2	2,11	1,06
Öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama	30	30	28	8	4	2,28	1,11
İletişim düzenini kurma	44	31	19	2	4	1,92	1,05
Öğrenci devamını kontrol etme	62	9	17	6	6	1,86	1,27
Öğrencileri birbiri ile kaynaştırma	46	30	14	6	2	1,82	1,05
Öğrencilerin sorunlarının çözümüne yardımcı olma	44	32	21	0	2	1,84	,91
Öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirme	30	32	32	3	4	2,21	1,04
Öğrenci deneyimlerini yönetme	27	34	27	10	2	2,25	1,03
Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alma	45	25	23	2	4	1,95	1,08
Öğrenciye ilk yardım yapma	38	30	15	8	10	2,22	1,30
Toplantıları yönetme	36	40	12	8	4	2,05	1,10
Okul etkinliklerine sınıfı katma	36	37	17	8	2	2,04	1,03

Çizelge 4'te görüldüğü gibi katılımcılar en fazla güçlüğü pekiştirme ve caydırma listesi hazırlamada ( $\bar{X}=2.31$ ) yaşarken, en az güçlüğü, olumlu davranışı pekiştirmede ( $\bar{X}=1.55$ ) yaşamaktadırlar. Katılımcılar ayrıca, öğretim hızını öğrenciye

göre ayarlama ( $\bar{X}=2.28$ ), olumsuz davranışı düzeltmede ( $\bar{X}=2.25$ ) ve öğrenci deneyimlerini yönetmede ( $\bar{X}=2.25$ ) güçlük yaşamaktadır.

Katılımcıların öğretimi yönetmede kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlüğü cinsiyete, bransa ve öğretmenlik sertifikası sahibi olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı t-test ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 5. Öğretimi yönetmede yaşanan güçlüğü cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik t test analizleri sonucu

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet						
Kadın	63	2,05	0,80	93	,798	,427
Erkek	32	1,91	0,78			
Branş						
Sınıf	30	2,16	0,83	90	1,262	,210
Branş	62	1,94	0,76			
Sertifika						
Evet	87	1,97	0,82	91	1,394	,167
Hayır	6	2,44	0,51			

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, katılımcıların öğretimi yönetmede kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlükte cinsiyete göre ( $t=798$ ;  $p>.05$ ), bransa göre ( $t=1.262$ ;  $p>.05$ ) ve öğretmenlik sertifikası sahibi olma durumuna göre ( $t=1.394$ ;  $p>.05$ ), .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların öğretimi yönetmede yaşadıkları güçlüklerde mezun olunan bölümün rolü olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 6'da yer almaktadır.

Çizelge 6. Mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretimi yönetmede yaşanan güçlüğü yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
EF	22	2,18	0,65						
FEF	18	1,64	0,56	Gruplararası	4,718	4	1,179		
EBF	5	1,58	1,51	Gruplarıçi	55,379	90	0,615	1,917	,114
EF	38	2,01	0,85						
Diğer	12	1,98	0,68	Toplam	60,097	94			

EF Sınıf+=Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü,

FEF=Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri,

EBF=Eğitim Bilimleri Fakültesi,

EF Sınıf+=Eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü dışında kalan bölümler,

Diğer=Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri dışında kalan fakültelerin bölümleri.

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların öğretimi yönetmede kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlüklerde mezun olunan bölümün fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır ( $F=1.917$ ;  $p>.05$ ).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, aday öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme süreci yeterliliklerini sergilemede yaşadıkları güçlüğü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma sonucunda, aday öğretmenlerin, öğretim yapma becerileri arasında yer alan; gezi gözlem yoluyla, deneysel, proje yoluyla, buluş yoluyla, bilgisayar ve video ile öğretim yapmada, öğrencileri bir sonraki derse hazırlamada ve alan uzmanına bilgi sunmada sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretimi yönetme becerilerinden ise pekiştirme ve caydırma listesi hazırlamada, öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama, olumsuz davranışı düzeltmede ve öğrenci deneyimlerini yönetmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Aday öğretmenlerin öğretim yapma ile ilgili becerileri yerine getirmede yaşadığı güçlüklerde cinsiyet fark yaratmazken, branşın ve mesleğe başlamadan önce eğitime öğretme yeterliği sahibi olmalarının fark yarattığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim yapma becerilerini yerine getirmede, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre; sınıf öğretmenliği mezunu olanların, Fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre ve mesleğe başlamadan önce öğretmenlik sertifikası sahibi olmayanların, olanlara göre daha fazla güçlük çektikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha çeşitli ve fazla derse girmektedirler. Bu bağlamda branş öğretmenlerinin söz konusu yeterlikleri yerine getirmeleri, sınıf öğretmenlerine göre daha kolay olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğrencileri, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine göre daha yoğun biçimde öğretmen yeterliklerini öğrenmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri mesleki sorunlarını diğer gruba göre daha kolay fark edebilirler. Fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ise sözü edilen nedenden dolayı, kendilerinde olan eksikliği kolayca fark edemeyebilir ve kendilerini yeterli hissedebilirler. Bu bağlamda, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine verilen öğretmenlik sertifikası programlarının içeriğinin gözden geçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlik sertifikasının önemi de bu araştırma sonucu ile vurgulanmaktadır.

Aday öğretmenlerin öğretimi yönetme ile ilgili becerileri yerine getirmede yaşadığı güçlükler; pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama; öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama; olumsuz davranışı düzeltme; öğrenci deneyimlerini yönetme biçiminde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin söz konusu yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlükte araştırma değişkenlerinin bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Aday öğretmenlerin genel öğretmen yeterliliklerine hizmet öncesinde sahip olması gereklidir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren fakültelerin eğitim programlarının söz konusu yeterlikleri kazandıracak biçimde yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Diğer yandan, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin amacına uygun yürütülüp yürütülmediği denetlenmelidir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde, aday öğretmenlerin, gözledikleri öğretmenler tarafından değerlendirilmeleri daha özenli yapılmalıdır. Öğretmen adayları, dersler doğrultusunda uygulama yaptıkları sınıfların öğrenciler tarafından da değerlendirilmelidir. Ancak hem gözlenen öğretmen, hem de öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler, aday öğretmene dönüt sağlamak amacı ile kullanılmalıdır. Sınıf geçme notunu etkilemeyeceği bilinerek alınan dönütler, aday öğretmenlere, mesleğe girdiklerinde ışık tutacaktır.

Bu çalışma sonucu ortaya çıkan güçlüklerin, bir anlamda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki yetersizlikleri olarak da kabul edilebilir. Dolayısıyla, bu araştırma eğitim fakültelerinin programını düzenleyenlere de hizmet vermekte olan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerde ne derece güçlük çektiğini göstermesi bakımından da önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın sonucunun YÖK'e öğretmen yetiştirme politikalarını düzenlemede ve uygulanmasını takip etmede rehberlik edeceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçlarının, öğretmen yetiştiren fakülteleere de öğretmen eğitimi alan derslerinin içeriğini geliştirmede yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan, bu çalışma birçok aday öğretmene, mesleğinin ilk yıllarında kendilerinden beklenen performansı yerine getirmede yaşanan güçlüklerde yalnız olmadığını anlaması bakımından da yardımcı olacaktır. Ayrıca bu çalışma, öğretmen adaylarına da kendilerinden beklenen yeterliklerin neler olduğu konusunda somut bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmanın daha kapsamlı ve daha fazla öğretmene ulaşarak yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Altay, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. ve Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Brock, L. B. ve Grady, M. L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principals. *Clearinghouse*, 71(3), 179-183.
- Brott, P. E. ve Kajs, L. T. (2001). Developing the professional identity of first-year teachers through a "Working Alliance". *NAAC*. <http://www.alt-teacher.org/WorkingAlliance.html> adresinden 08.08.2009 tarihinde erişildi.
- Çermik, A. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin insan ilişkileri sorunları ve bu sorunların performans üzerindeki etkileri*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çoban, A. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dağlı, A. (1998). İlköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri. *27-28 Ekim Eğitimde Yansımalar Konferansı*, Ankara.
- Delgado, M. (1999). Lifesaving 101: How a veteran teacher can help a beginner. *Educational Leadership*, 56(8), 27-29.
- Duke, D. L. (1990). *Teaching an introduction*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-145.
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-225.
- Kavak, Y., Aydın, A., ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK Yayını 2007-5.
- Kilgore, K., Ross, D. ve Zbikowski, J. (1990). Understanding the teaching perspectives of first-year teachers. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 28-38.
- Kuzey, M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- MEB (1998). *2. Atama dönemi öğretmenlik başvuru kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü.
- MEB (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Sayer, J. (1993). *The future governance of education*. Great Britain: Dotesios Ltd.
- Toker Gökçe, A. (2010). Alternatively certified elementary school teachers in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1064-1074.
- Toker Gökçe, A. (2001). *A study of alternatively certified classroom teachers (ACTs) through the perceptions of ACTs, principals and inspectors*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi..
- Wong, J. L. ve Tsu, A. B. (2007). How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities? A case study in China. *Journal of Education for Teaching*, (33)4, 457-470.
- Yalın, M. (2001). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



## EXTENDED ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate new teachers' perceptions related to 'teaching and learning process competencies' included in 'general teacher competencies' determined by the Ministry of National Education. Therefore new teachers' problems related to perform these skills were examined. A survey technique was used in order to collect the study data. A questionnaire developed by the researcher was used for data collection. Study group, which was composed of 94 new teachers, was selected in accordance with their voluntariness. The data collected were analyzed through SPSS program. Then descriptive and inferential analyses were conducted in order to gain a deeper insight into the responses in the question form. Personal information of the teachers was gathered in the first section of the question form. Problems of having necessary teaching skills were measured through items in two dimensions of teacher qualifications: 'teaching' and 'managing the teaching'. All these questions were measured through a 5-point Likert scale, ranging from 1 'not at all hard for me' to 5 "always very hard for me". The purpose of the study was to explore the difficulties that new teachers supposed to have skills. Therefore, teachers' perceptions of their performance in 'teaching' and 'managing teaching' activities were examined. A total of 95 teachers were involved in this study. More than half of the teachers were female (66%). While most of the teachers are between 21-25 (90%) years old. 83 % were graduate while 15 % have master degree. More than half 63% graduated from education, while one-thirds 19% graduated from science-literature faculties. Finally, a little more than half (63%) was recruited as branch teacher, while 32% were recruited as class teacher.

The results revealed that teachers found 'teaching by means of trip and observation', 'doing experimental teaching' 'use experts for presentation subjects' the most difficult while "doing one by one teaching" was the least difficult among other teaching activities. Similarly, teachers found 'preparing reinforcement and deterrence list' while 'reinforcing positive behaviour' was the least difficult among other management of teaching activities. Results showed that, gender has not any effect on the teachers' problems related to 'teaching' and 'managing teaching' skills at the level of .05. However branch and having teaching certificate effect on the problems related to teaching skills. Finally, the teachers who graduated from educational faculties have difficulties on teaching activities more than the others who graduated from science-literature department. In line with the findings, such suggestions as in the following are put forward; school experience and teaching practice courses should be applied effectively. In addition, project based activities should be enhanced in in-service education. Since the study results provide information about new teachers' problems related to professional skills, candidate teachers can learn what they would be face with during their induction period. Thus, they can prepare themselves for such problem. Since all background variables showed valuable patterns, they needed to be handled again in further studies.

## YAZAR HAKKINDA

---

*Dr. Asiye Toker Gökçe, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. Yazar doktora derecesini 2006 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden almıştır. / İletişim adresi: Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Umutepe Yerleşkesi, İzmit, Kocaeli. / Eposta: asi.gokce@kocaeli.edu.tr*

---

## ABOUT THE AUTHOR

---

*Dr. Asiye Toker Gökçe is working as an assistant professor at Kocaeli University Faculty of Education the Department of Educational Sciences. She had PhD from Ankara University Educational Sciences Institute in 2006. / Correspondence Address: Kocaeli University Faculty of Education Department of Educational Sciences. Umutepe Campus, İzmit, Kocaeli / Email: asi.gokce@kocaeli.edu.tr*

---

# OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KENDİ SUNUM BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ İLE EĞİTİCİ DEĞERLENDİRMESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

**Dr. Hatice Kumandaş**  
Artvin Çoruh Üniversitesi  
**Dr. Ömer Kutlu**  
Ankara Üniversitesi

## Özet

Bu çalışmada, okulöncesi öğretmen adaylarının alanlarında kullanılan bir ölçme aracıyla derinlemesine inceleme ve sınıfa sunma becerilerini, öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmeleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfında öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, sunu becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı ile toplanmıştır. Analiz sonucunda okulöncesi öğretmen adayı öz değerlendirme puanlarının ortalamasının öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirme puanlarının ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte akademik başarı yüksek öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanlarının, akademik başarı düşük öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının kendilerine öğretim elemanından daha fazla puan verdikleri, yaptıkları değerlendirmede kendi performanslarını nesnel olarak değerlendiremedikleri görülmüştür. Ayrıca akademik açıdan daha başarılı olan öğrencilerin kendilerini hedeflediklerinden daha aşağıda gördükleri akademik başarı düşük öğrencilerin ise performansları olduklarından daha iyi algıladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının neleri yapabildiklerinin farkına varmalarını sağlayacak öğretim etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Özellikle üniversitelerde öğretim elemanları öz değerlendirme, akran değerlendirme çalışmaları yapmaları konusunda teşvik edilmelidir.

## Anahtar Sözcükler

Öz değerlendirme, Sunu yapma becerisi, Dereceli puanlama anahtarı, Okulöncesi öğretmen adayları.

# THE COMPARISON OF TRAINERS AND SELF ASSESSMENTS REGARDING PRESENTATION SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS CANDIDATE

**Dr. Hatice Kumandas**

Artvin Coruh University

**Dr. Omer Kutlu**

Ankara University

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to compare preschool teacher candidates deeply examining and presenting to class skills of a measuring device used in their field with self assessment and trainers' evaluations. The study group is composed of 55 students, in 2009/2010 educational year, Ankara University, Educational Sciences Faculty, Preschool Teacher Programme, Grade 3. The data in research is collected with graded pointed key used in evaluating presenting skills. In the conclusion of research, it was seen that the average grade of preschool teacher candidates self assessment is considerably higher than those made by trainers. However, it is seen that the teacher candidates' self assessment points whose academic success is higher is lower than those who have lower academic success. Consequently, it has been seen that teacher candidates gave more points to themselves than trainer and they did not evaluate their performance objectively. Furthermore, it has been seen that the students with more academic success consider themselves at a lower place than the place they aimed and the students with lower academic success perceive their performances better than they actually are. Along with these conclusions, it should be given priority to educational activities which will provide them to notice what teacher candidates can do and trainer should be encouraged to make peer assessment and self assessment studies.

## Keywords

Self assessment, Presentation skill, Scoring rubric, Preschool teacher candidates.

## GİRİŞ

Günümüzde araştırma yapan, yaratıcı ve eleştirel düşünen, kendini tanıyan, kendine güvenen, öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilen bireylere sahip ülkeler, gelişmekte ve değişen dünyaya daha kolay ayak uydurabilmektedirler. Topluların gelişmesinde ve ilerlemesinde rol oynayacak nitelikli bireyleri yetiştirme sürecinde, alınan okul eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan öğretim sürecinin etkililiğinde alan yeterliğine ve eğitsel yeterliğe sahip öğretmenlerin rolü üzerinde durulmaktadır. Hazırlanan öğretim programları, kullanılan öğretim yöntemleri ve araç gereçler ne kadar yeterli olursa olsun, öğretmenler öğreticilik becerileri açısından yetkin olmadığında, programların amaçlarına ulaşması da zorlaşmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

Öğretmenlerin öğrencilerine; araştırma yapma, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerileri kazandıracak öğrenme ortamları hazırlamaları beklenmektedir (Aksu, 2005; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Öğretmenlerin alanında yetkin olabilmeleri, öğrencilerine kazandırmaları beklenen üst düzey zihinsel becerilere kendilerinin de sahip olmasıyla mümkündür. Bunun yanında öğretmenlerin, alanlarıyla ilgili çalışmaları izlemeleri, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili deneyimlere sahip olmaları ve bilgilerini aktarabilmeleri gerekir (Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000).

Öğretmenlerin sahip olması gereken temel becerilerden biri de “sunu yapma”dır. Sunu yapma, eğitici niteliğinin geliştirilmesinde önemlidir. Özellikle öğretmen yetiştiren programlarda bu becerinin mutlaka geliştirilmesi gerekir. Ancak birçok üniversite mezununun, grup önünde etkili konuşma, düşüncelerini tutarlı ve özlü biçimde aktarma becerisine yeterince sahip olmaması verilen eğitimin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Murphy, 1996).

Sözü edilen farklı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde, öğrencinin başarısı hakkında karar verirken, farklı değerlendirme yollarının birlikte kullanılması gerekmektedir. Öğrencinin sahip olduğu öğrenme düzeyinin yükseltilmesi ve değerlendirmede öğretim elemanına olan bağlılığın azaltılması için öğretici tarafından yapılan değerlendirmelerin yanında, öğrencinin de katılımını sağlayan değerlendirme yollarının da kullanılması önerilmiştir (Orsmond, Merry ve Reiling, 2000). Öğrencileri değerlendirme sürecine katmanın en önemli amacı, öğrenmeyi derinleştirmek ve anlamlı hale getirmektir. Etkili bir öğrenmenin arkasında; öğrenmeyi isteme (içsel güdüleme), öğrenmeye gereksinim duyma (dışsal güdüleme), yaparak öğrenme (uygulama, deneme-yanılma), geribildirimle öğrenme (yapılandırıcı eleştiri), öğrenileni anlamlandırma ya da içselleştirme etmenleri yatmaktadır (Ross, Rolheiser ve Gray, 1998).

Öğretim sürecinde “öz değerlendirme” öğrenci katılımını sağlamak için en yaygın kullanılan değerlendirme yollarından biridir. Öz değerlendirme; öğrencinin

kendini değerlendirmesi ya da özelliklerini, tutumlarını ve ders hazırlıklarını kullanarak öğrenmelerine ilişkin bakış açısını ortaya koyması olarak tanımlanmaktadır (Garcia ve Floyd, 1999).

Bireylerin, özellikle üniversite öğrencilerinin değerlendirme sürecine katılarak kendilerini değerlendirmesi ve bu sorumluluğun bilincinde olması kendi öğrenme süreci üzerinde istekli davranışlar göstermesini sağlayacaktır. Black ve William (1998) ile Dochy, Segers ve Sluijman (1999) tarafından yapılan araştırmalar, öğrencilere geribildirim vermenin, onları ölçme ve değerlendirme sürecine katmanın öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Eğitimde öz değerlendirme yapılmasının çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerden hangisinin daha önemli olduğu değerlendirme sürecinin yapıldığı durumlara bağlı olarak değişir. Bu nedenler şöyle özetlenebilir (Race, 2001):

- Öğrenciler aslında doğal olarak kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme süreci içinde bulunurlar. Sınıf içinde ve dışında birbirlerinden çok şey öğrenirler. Kendilerini arkadaşları ile karşılaştırarak birçok durumla ilgili kendi öğrenme süreçlerini ortaya koymaya çalışırlar. Öz değerlendirme öğrencilerin doğal olarak alışık oldukları bu süreci daha sistemli ve biçimsel (formel) duruma getirmektedir.
- Öğretmen değerlendirmesi bazı durumlarda yeterince güvenilir, geçerli ve açık olmayabilir. Öğrenci değerlendirmesi, öğretmenlerin değerlendirmelerini yeniden gözden geçirmelerine katkı sağlayabilir.
- Öğrencinin öğrenmeyle ilgili deneyimleri derinleşerek artar. Öğrenci bir görev ya da etkinlikle ilgili çalışmalarını başka görev ya da etkinlikle ilgili çalışmalarla karşılaştırarak kendini daha nesnel değerlendirebilir.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecinin içinde olması, öğretmenin öğretim sürecinde yaptıklarını daha iyi anlamasını sağlar.
- Öz değerlendirme öğrencilerin kendi gelişimlerini yansıtmaya ve kendilerini eleştirmelerine olanak tanır. Onların bağımsız öğrenen bireyler olmasını sağlar.
- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması için gereken üst düzey düşünme becerilerini kazanmasına yardım eder.

Öğretmenlerin; alanında donanımlı, üst düzey düşünme becerilerine sahip, öğrendiklerini sınıfa aktarabilen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını anlayabilen bireyler olarak yetişebilmesi için aldıkları eğitim sürecinde öz değerlendirme yapmaları gereklidir. Bu durum okulöncesi öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde daha da önem kazanmaktadır. Çünkü çocukların sağlıklı kişilik geliştirebilmeleri ve yeteneklerini etkin olarak kullanabilmeleri, çocukluk yıllarındaki deneyimlerine dayanmakta, bu deneyimler ise eğitimle sağlanmaktadır. Bu nedenle

okulöncesi eğitim, yaşam için temel oluşturmakta ve çocukların geleceğe hazırlanmalarında önemli bir basamak olmaktadır. Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavırlarını, alışkanlıklarını, inançlarını ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2006). Kendisi ve yetenekleri hakkında olumlu duygular geliştiren çocukların, yetersizlik ve başarısızlık duygularına sahip olanlardan daha meraklı, araştıran ve güdülenmiş kişiler oldukları gözlenmektedir (Senemoğlu, 1994). Bu açıdan okulöncesi öğretmen yetiştiren programlarda verilen eğitimin niteliği de önemli olmaktadır.

Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri derslerde yaptıkları çalışmalara ilişkin kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili araştırmalara alanyazında çok az rastlanmaktadır. Ayrıca Türkiye’de okulöncesi öğretmenlerin bilgi düzeyleri, yeterlikleri ve tutumlarıyla ilgili Senemoğlu (1994), Karakaş (2002), Şahin ve Dursun (2009), Özbey ve Alisinoğlu (2009) tarafından araştırmalar yapılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının biliş ötesi zihinsel süreçlerini (metacognition) nasıl kullandıklarını ve kendilerini nasıl değerlendirdikleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle okulöncesi öğretmen adaylarının alanıyla ilgili bir konuyu derinlemesine inceleme ve sunma becerilerini biliş ötesi süreçlerini kullanarak nasıl değerlendirdiklerinin incelenmesi ve bu değerlendirmelerin eğitici değerlendirmeleriyle karşılaştırılması önemli görülmüştür.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinin yaptıkları sunuya ilişkin öz değerlendirmeleri ile dersin öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirmenin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulöncesi öğretmen adaylarının sunu yapma becerilerine ilişkin olarak öz değerlendirmeleri ile öğretim elemanının değerlendirmesi arasında manidar bir fark var mıdır?
2. Akademik başarıları yüksek öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanları ile akademik başarıları düşük öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanları arasında manidar bir fark var mıdır?

### YÖNTEM

Araştırma, genel tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Bu açıdan araştırmada, öğretmen adaylarının sunu yapma becerileri ile öz değerlendirmeleri arasında bir fark olup olmadığı, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfında öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerden 3'ü (%6) erkek 52'si (%94) ise kızdır. Bu fark okulöncesi öğretmenliği programını daha çok kız öğrencilerin tercih etmesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırma okulöncesi öğretmenlik programında okuyan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersinde yaptıkları sunu konusunun değerlendirilmesi ve öğrenci başarısının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanılmasıyla ilgilidir. Araştırmada öğrencilerden, okulöncesi alanında kullanılan psikolojik bir ölçme aracını Öner (2007), tarafından önerilen “psikolojik ölçme araçlarını inceleme ölçütleri”ne göre incelemeleri, hazırladıkları raporları sınıfta sunmaları ve kendi sunum performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin performanslarını aynı zamanda dersi veren öğretim elemanı da değerlendirmiştir. Araştırmada veriler Aslanoğlu ve Kutlu (2003) tarafından geliştirilen “Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı” ile toplanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı (DPA), öğrenciye verilen ve özellikle üst düzey düşünme gerektiren bir görev (performans görevi) için hazırlanmaktadır. Bu görev öğrencinin kendi yanıtını oluşturması (yapılandırması) gereken bir özellik taşımakta ve öğrenciden öğrenciye değişen yanıtlar içermektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Yanıtların öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermesi puanlama yolunun doğasını değiştirmekte ve görev için beklenen yanıtların ölçütlere göre yapılandırıldığı bir puanlama anahtarı oluşturulmaktadır (Popham, 1997). Bu puanlama anahtarı, gösterilen başarının düzeyleri hakkında da bilgi vermekte ve her ölçüt için düşük başarıdan yüksek başarıya doğru başarı düzeyleri tanımlanmaktadır. DPA, başarı düzeylerini ayrıntılandırmadan belirleyen “bütünsel (holistic rubric)” ve ayrıntılı olarak belirleyen “analitik (analytical rubric)” olmak üzere iki ayrı biçimde düzenlenmektedir. Bu araştırmada sunu becerileri için kullanılan dereceli puanlama anahtarı, uzman görüşüne başvurularak analitik özellikte hazırlanmıştır.

Öğretmen adayları kendi sunumlarını “*içerik, anlatım, materyal kullanımı, iletişim ve zamanı etkin kullanma*” ölçütlerine göre değerlendirmişlerdir. Her alt ölçüt için öğretmen adayları sunu performanslarıyla ilgili kendilerine 1-4 arasında değişen başarı düzeylerinde puanlar vermişlerdir. Başarı puanları toplanmış ve öğrencinin kendisine verdiği toplam puan hesaplanmıştır. Beş ölçütten alınacak en yüksek puan 20 en düşük puan ise 5'tir. Araştırmada aynı puanlama anahtarıyla öğretim elemanı da öğretmen adayını değerlendirmiş ve iki puan arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ilişkili ve ilişkisiz örnekler için t-testi kullanılmıştır. Tüm çözümlenmelerde 0.01 manidarlık düzeyi dikkate alınmıştır.



## BULGULAR

Sunu yapma becerilerine ilişkin olarak okulöncesi öğretmen adayları ve öğretim elemanı tarafından verilen puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 1’de verilmiştir.

*Çizelge 1. Öğretmen adayları ve öğretim elemanları tarafından verilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları*

Puanlama Yapan Kişi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmen Adayı	55	16,02	2,20	54	2,66	0,00
Öğretim Elemanı	55	14,42	2,93			

Analiz sonucunda okulöncesi öğretmen adayı öz değerlendirme puanlarının ortalamasının ( $\bar{x}=16,02$ ), öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirme puanlarının ortalamasından ( $\bar{x}=14,42$ ) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür [ $t_{(54)}=2,66$ ,  $p<.01$ ]. Başka bir anlatımla okulöncesi öğretmen adayları kendilerine öğretim elemanından daha yüksek puan vermiştir. Bu durum öğretmen adaylarının kendi hatalarını yeterince göremedikleri ve kendilerine ilişkin değerlendirmeler yaparken yeterince yansız olmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Akademik başarısı yüksek öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanları ile akademik başarısı düşük öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Çizelge 2’de gösterilmiştir.

*Çizelge 2. Akademik başarı durumuna göre öz değerlendirme puanlarına ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları*

Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yüksek	28	14,82	2,27	53	-4,91	0,00
Düşük	27	17,26	1,62			

Çizelge 2’ye göre, akademik başarı durumuna göre öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [ $t_{(53)} = -4,91$ ,  $p<.01$ ]. Bu durum akademik başarısı yüksek öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanlarının ( $\bar{x}=14,82$ ), akademik başarısı düşük öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanlarından ( $\bar{x}=17,26$ ) daha düşük olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmen adaylarının yaptıkları sunu için kendilerine öğretim elemanından daha fazla puan verdikleri, sunu başarılarını puanlama anahtarındaki ölçütler doğrultusunda öğretim elemanının algıladığından daha yüksek algıladıkları görülmüştür.

Yapılan sunu konusunda, ders başarısı yüksek olan öğrencilerin kendilerini, ders başarısı düşük öğrencilerden daha aşağıda değerlendirmeleri ise bu öğrencilerin daha gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları konusunda bilgi vermektedir. Bu duruma, öğretmen adayı öğrencilerin hem ilköğretim ve ortaöğretimde hem de yükseköğretimde çalışmalarını değerlendirme konusunda fırsat ve bilgi verilmemiş olması etkili olmuş olabilir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının özellikle meslek yaşamlarında sıkça kullanacakları temel becerilerden biri olan sunu yapma becerisini kazanabilmeleri ve kendilerini doğru olarak değerlendirebilmeleri çok önemlidir. Ashcroft ve Palacio (1996), Brown, Bull ve Pendlebury (1997) yaptıkları araştırmalarda, üniversite düzeyinde öğrencilerin kendilerini ya da birbirlerini değerlendirmelerinin, öğrenilecek bilgi ve becerilerin öğrenilme düzeylerini yükselteceğini savunmuşlardır.

Falchikov (1986), Stefani (1994), Boud (1995), Hanrahan ve Isaacs (2001), eğitim öğretim sürecinde yapılan öz değerlendirmenin, derse katılımı artırdığını, bağımsız düşünebilme ve düşünceleri kolaylıkla aktarabilme becerisini geliştirdiğini ve üst düzey düşünme becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmen adaylarının kendilerini eleştirel gözle değerlendirebilmeleri, yapabilecekleri hakkında doğru ve nesnel bilgi edinebilmeleri için üniversitede aldıkları eğitim ve öğretim sürecinde öz değerlendirme yapabilmeleri önemlidir. Bu amaçla, geleneksel kâğıt-kalem sınavlarından çok, üst düzey düşünme becerilerini gerçekçi durumlarda kullanmalarını gerektiren ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır. Bu noktada eğitim fakültelerine; var olan öğretim programlarını gözden geçirmeleri ve öğretmen adaylarının neleri yapabildiklerinin farkına varmalarını sağlayacak öğretim etkinliklerini yeniden düzenlemeleri konusunda önemli görevler düşmektedir.

Bu açıdan öğretim elemanlarının, yaptıkları çalışmaları değerlendirmeleri konusunda öğrencilerine ortam yaratmaları, onları öz ve akran değerlendirmesi yapma konusunda özendirmeleri yerinde olacaktır. Kendini yeterince tanıyan, neleri tam, neleri eksik yaptığını bilen öğretmen adayları, çalışma yaşamına başladıklarında daha az sorunla karşılaşacaklardır.

## KAYNAKLAR

- Aksu, M. (2005). Eğitim fakültelerinin değişen rolleri ve Avrupa boyutu. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 22-24 Eylül 2005, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ankara: YA-PAY Yayınları.
- Ashcroft, K. ve Palacio, D. (1996). *Researching into assessment and evaluation in colleges and universities*. London: Kogan Page.
- Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.
- Black, P. ve William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through the classroom assessment*. New York: Phi Delta Kapan. 80-2.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, G., Bull, J. ve Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education* London: Routledge.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. ve Stephenson, J. (Eds.), (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Sweden: TNTEE Editorial Office. Comparative Legal Education.
- Dochy, F., Segers, M. ve Sluijman, S. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 331-350.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11, 146-166.
- Garcia, J. A. ve Floyd, C. E. (1999). Using single system design for student self-assessment: A method for enhancing practice and integrating curriculum. *Journal of Social Work Education*, 35(3), 451-461.
- Goodrich, A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4).
- Hanrahan, S. J. ve Isaacs, G. (2001). Assessing self and peer assessment: The students' views. *Higher Education Research and Development*, 20, 53-70.
- Karakaş, U. U. (2002). Okul öncesi öğretmenlerin yeterlikleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. (3. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Murphy, E. (1996). *Developing student presentation skills. different approaches: Theory and practice in higher education*. Proceedings Herdsa Conference 8-12 July. Australia. Web: <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/murphy>.
- Orsmond, P., Merry, S. ve Reiling, K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 23-38.

- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Race, P. (2001). *Self, peer and group assessment*. New York: Higher Education Academy.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., ve Hogaboam-Gray, A. (1998). Student evaluation in cooperative learning: Teacher cognitions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 299-316.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Stefani, L. A. J. (1992). Comparison of collaborative, self, peer and tutor assessment in a biochemistry practical. *Biochemical Education*, 20, 148-151.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 160-174.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri: Özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) Yayınları. 1. Baskı. ISBN 978-9944-5128-7-9.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

## EXTENDED ABSTRACT

The education process for teachers is quite important in order them to be qualified and well equipped in their field, to have high level intellectual skills, to be able to use things they have learned before in daily life, to know themselves and their surroundings, to be able to train students as individuals who can better understand their individually differences. Especially, preschool teachers should use these skills more actively, because individuals' developing healthy characters and using their abilities effectively depend on the experiences gained in childhood period. Important part of these experiences is gained by means of education. Because of this reason, education taken in preschool period acts as the basement in every field of life and is an important step to prepare person for future. A survey has been conducted about preschool teachers' knowledge level, their attitude and sufficiency. However, there has not been encountered a survey about how teacher candidates use their high level intellectual skills and how they evaluate themselves. For this reason, it is considered necessary to examine how preschool teacher candidates evaluate their deeply researching and presenting skills on a subject about their fields and to compare these evaluations with their educational evaluations.

In this study, it is aimed to compare preschool teacher candidates deeply examining and presenting to class skills of a measuring device used in their field with self assessment and trainers' evaluations. The study group is composed of 55 students, in 2009/2010 educational year, Ankara University, Educational Sciences Faculty, Preschool Teacher Program, Grade 3. The data in research is collected with graded pointed key used in evaluating presenting skills.

This study covers an assessment of the presentation subjects of the students who are studying in the pre-school education program, for the assessment and evaluation lecture, and using this as a criterion to determine student success. In the study, the students were asked to analyze a psychological assessment tool used in the field of pre-school education in accordance with the "criteria for analyzing psychological assessment tools" presented by Öner (2007), to present their related reports in the class, and to assess their own presentation performance. Student performances were also assessed by the instructor giving the lecture. The data in the study were summarized using the "Rubric Used in the Assessment of Presentation Skills" developed by Aslanoglu and Kutlu (2003). Rubric is a type of grading where the expected answers for the study are listed or structured (Popham, 1997). In this study, rubric used for presentation skills were analytically prepared with reference to expert opinions.

Prospective teachers assessed their presentations in terms of "*content, narration, material use, communication, and effective use of time*". For each sub-topic, the prospective teachers gave themselves points ranging from 1 to 4 for their presentation performance. The total points were calculated. The same grading key was

also used by the instructor to assess the prospective teacher, and those two grades were compared. The t-test was used for related and unrelated samples to analyze the data. For all analyses, the significance level was 0.01.

In the conclusion of research, it was seen that the average grade of preschool teacher candidates self assessment is considerably higher than those made by trainers. However, it is seen that the teacher candidates' self assessment points whose academic success is higher is lower than those who have lower academic success. Consequently, it has been seen that teacher candidates gave more points to themselves than trainer and they did not evaluate their performance objectively. Furthermore, it has been seen that the students with more academic success consider themselves at a lower place than the place they aimed and the students with lower academic success perceive their performances better than they actually are. Along with these conclusions, it should be given priority to educational activities which will provide them to notice what teacher candidates can do and trainer should be encouraged to make peer assessment and self assessment studies.

## YAZARLAR HAKKINDA

---

*Dr. Hatice Kumandaş, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. Yazar doktora derecesini 2013 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden almıştır. İletişim Adresi: Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Şehir Yerleşkesi Merkez, Artvin / Eposta: haticekumandas@yahoo.com*

*Dr. Ömer Kutlu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü'nde yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. Yazar öğrenci başarı, test geliştirme, üst düzey zihinsel beceriler vb. konularda çalışmalar yapmaktadır. İletişim Adresi: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Cebeci-Ankara. / Eposta: omerkutlu@ankara.edu.tr*

---

## ABOUT THE AUTHORS

---

*Dr. Hatice Kumandas is working at Artvin Coruh University Faculty of Education Department of Educational Sciences as an assistant professor. She had her Phd in 2013 from Ankara University Education Sciences Institute. Correspondence Address: Artvin Coruh University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences. Artvin. Email: haticekumandas@yahoo.com*

*Dr. Ömer Kutlu is working at Ankara University Faculty of Educational Sciences, Measurement and Evaluation Department as an assistant professor. His studies on student achievement, test development, high order thinking skills, etc. Correspondence Address: Ankara University, Faculty of Educational Sciences. Cebeci-Ankara. Email: omerkutlu@ankara.edu.tr*

---









# PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİ VE 360 DERECE GERİ BİLDİRİM SİSTEMİ

Dr. Züleyha Ertan Kantos  
Milli Eğitim Bakanlığı

## ÖZET

Bu makalede örgütlerde performans değerlendirme süreci, 360 derece geri bildirim sistemi ve eğitim örgütlerinde bu sistem ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmaya çalışılmıştır. Günümüzde örgütün verimliliğinin artırılması, örgütün devamlılığı ve gelişimi için bir zorunluluktur. Bu zorunluluğun somut olarak ortaya konulması da nitelikli ve objektif bir performans değerlendirme sürecinin oluşturulmasını gerektirmektedir. Objektif performans değerlendirme süreci; açık ve net; değerlendirme, çalışma, davranış ve performans standartlarının oluşturulması ile başlamaktadır. Her örgüt kendi yapısına göre performans değerlendirme süreci oluşturmaktadır. Günümüzde örgüt çalışanlarının birçok kaynaktan değerlendirildiği performans değerlendirme sistemleri tercih edilmektedir. Bu sistemlerin en başında 360 derece geri bildirim performans değerlendirme sistemi gelmektedir. Bu sistemde çalışanlar iç ve dış paydaşlarca değerlendirilmektedir. Örgüt bu değerlendirme sonucuna göre kendisini yenilemekte ve hesap verebilmektedir. 360 derece geri bildirim sistemi eğitim örgütlerinde de kullanılabilir. Bu sistemde eğitim örgütlerinin iç ve dış paydaşlarına değerlendirme hakkı verilerek, eğitimin demokratikleşmesi ve hesap verebilir bir eğitim anlayışının gerçekleşmesi sağlanabilir.

## Anahtar Sözcükler

Performans, Performans değerlendirme, 360 derece geri bildirim sistemi

# THE PERFORMANCE EVALUATION PROCESS AND THE 360 DEGREES FEEDBACK SYSTEM

**Dr. Zuleyha Ertan Kantos**  
Ministry of National Education

## ABSTRACT

We tried to explain the performance evaluation process and the 360 degrees feedback system and studies regarding this system in education organization in this article. Increasing the efficiency of an organization is a requisite for the continuity of an organization. Realization of this requisite calls for the creation of a qualified and objective evaluation process. Objective performance evaluation process should start with setting up graphic performance standards. Each organization creates an evaluation process that suits its own structure. Today, organization employees prefer performance evaluation processes that make evaluations based on multiple resources. 360 degrees feedback performance evaluation process is foremost of those systems. Employees are evaluated by internal and external shareholders in this system. The organization can renew itself and explain itself according to the results of this evaluation. 360 degrees feedback system can also be used in education organizations. This system can be used for democratizing education and creating an education understanding that can be held accountable by giving internal and external shareholders the right to evaluate.

## Key Words

Performance, Performance evaluation, 360 degree feedback system.

## GİRİŞ

360 derece geri bildirim çalışana birçok kaynaktan değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Böylelikle çalışana birçok yönden ayna tutulmakta ve çalışan kendini görebilmektedir. 360 derece geri bildirim diğer bir yönü ise çalışanın gelişimi ile örgütün gelişimi arasındaki bağlantının sağlanmasıdır. Eğitimde değerlendirme süreci hep tartışıla gelmiştir. Yönetim alanındaki gelişmeler eğitim yönetimini ve denetim sistemini de etkilemiştir. Açık bir sistem olan okulun ve okul çalışanlarının değerlendirilmesinde okul içerisinde bulunanlar gibi velinin görüşleri de önem taşımaktadır. 360 derece geri bildirim sistemi, değerlendirmeye katılımı sağlamaktadır.

### Performans Değerlendirme

Performans değerlendirmeye geçilmeden önce performans kavramının tanımı verilerek tartışılacaktır. Performans, çalışanların verimli olmaları bakımından etkinlik ve etkililik kavramlarıyla ilgilidir (De Cenzo ve Robbins, 1988:360). Ülsever (2003:94) de performansı; “Performans=başarı ve başarısızlık” olarak görmektedir. Örgüt içerisinde çalışan, çeşitli seviyelerde başarı gösterebileceği gibi başarısız da olabilir. Performans değerlendirme sistemi başarı ve başarısızlık seviyesini belirlemektedir. Performans sistemi sadece bir teknik değildir. İnsanların verilere dayanarak iletişim içerisine girmelerini gerektiren bir süreçtir (Palmer ve Winters, 1993:43).

Bir örgütte performans değerlendirme temelde üç amacı gerçekleştirmek için yapılır. Bunlar aşağıda yer almaktadır (De Cenzo ve Robbins, 1988:358):

1. Ödül sistemi için bir temel oluşturmak. Kimin maaşının artırılacağı, kimin terfi ettirileceği ve diğer ödüller çalışanların performansının değerlendirilmesi sonucunda verilen kararlar ile belirlenir.
2. Performans değerlendirme geliştirilecek ya da ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesinde kullanılır. Belirlenen bu durumlara uygun eğitimler yapılır.
3. Performans değerlendirme örgütte temel standartların belirlenmesinde kullanılır.

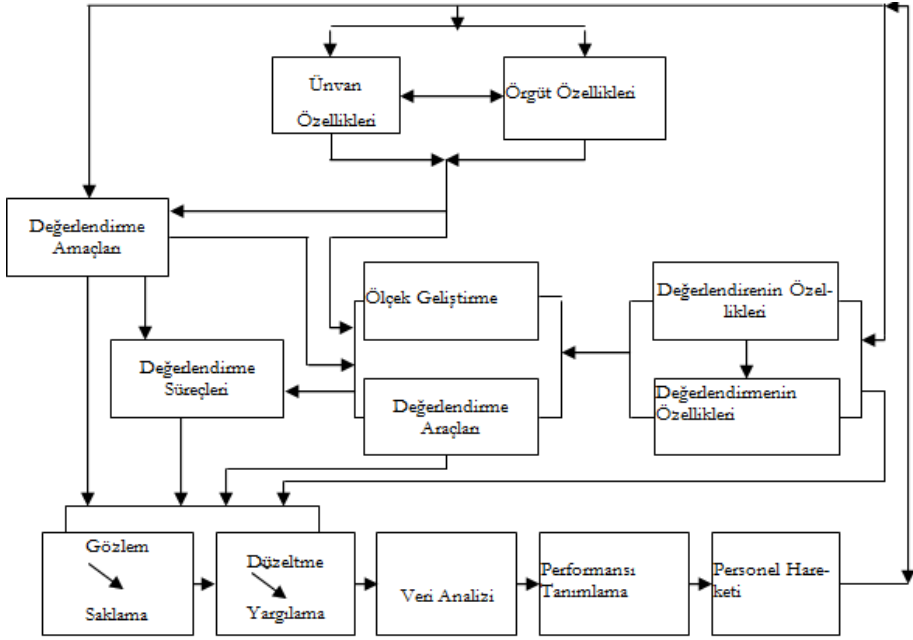
### Performans Değerlendirme Süreci

Performans değerlendirme birden bire veya tek bir kişinin değerlendirmesi ile gerçekleşmez. Bunun için her örgüt yapılan işe göre basamaklar oluşturmalıdır. Örgütler üyelerinin ve kendisinin paydaşlarını çok iyi belirlemelidir. Bir performans değerlendirme sürecinin basamakları aşağıdaki gibidir.

1. Performans standartlarının oluşturulması,
2. Oluşturulan standartların beklentileri ile bağlantısının sağlanması,

3. Performansı ölçmek, yöneticiler tarafından performansı ölçmede kullanılan dört ortak bilgi kaynağı vardır. Bunlar; personel gözlemleri, istatistiksel raporlar, sözlü raporlar, yazılı raporlardır
4. Gerçek performans ile standartlar arasında bağlantı kurulması,
5. Değerlendirmeyi çalışanlar ile tartışmak,
6. Gerekli düzeltici eylemleri başlatmak (De Cenzo ve Robbins, 1988:361-364).

Performans değerlendirmede geliştirilen birçok model bulunmaktadır. Bu çalışmamızda Landy ve Farr'ın (Akt. Bernardin ve Beatty, 1984:4) performans değerlendirme modeli Çizim 1'de verilmektedir. Bu modelde performansı oluşturan bileşenler ve aralarındaki ilişki daha ayrıntılı olarak verilmektedir.



Çizim 1. Performans değerlendirme modeli (Bernardin ve Beatty, 1984:4).

Çizim 1'e göre performans değerlendirme modeli bileşenlerinden unvanın özellikleri performans değerlendirme sonucunda personelin getirileceği belirli bir unvanın özelliklerini gösterir. Örgütün özellikleri, örgütün genel özelliklerini, iklimini, kontrol sürecini ve personeldeki dönemsel değişiklikleri gösterir. Performans değerlendirmenin neden yapıldığını performans değerlendirme amaçları göstermektedir (Bernardin ve Beatty, 1984:4). Ölçek geliştirme ve değerlendirme, ölçme araçlarını desenlemek ve uygulamaktır. Değerlendirenin ve değerlendirilenin özellikleri, açıkça ortaya konulmalıdır. Gözlem ve saklama, değerlendirilen performansla ilişkili gözlem ve saklama bilgisini gösterir. Düzeltme ve yargılama, değerlendirilen performans değerlendirilmede bilgiyi kulla-

nabilmesidir. Veri analizi, personel sistemini performans değerlendirme verileri ile desteklemek. Performansı tanımlamak, veri analizi sonucunda ortaya çıkan performansın değerlendirilmesidir. Personel hareketi, performans değerlendirme verilerinin en son şeklidir (Bernardin ve Beatty, 1984:4).

Performans değerlendirme sürecinde, değerlendirmenin kimin tarafından yapılacağıının belirlenmesi de önemlidir. Bununla ilgili olarak çok farklı uygulamalar mevcuttur. Genellikle performans değerlendirme çalışmaları şu alternatifler doğrultusunda yapılmaktadır (Sabuncuoğlu, 2001:166,167).

1. Yöneticilerce değerlendirme,
2. Özdeğerlendirme,
3. Takım arkadaşlarınca değerlendirme,
4. Astlarca değerlendirme,
5. Bilgisayarlı değerlendirme,
6. Müşterilerce değerlendirme,
7. 360 derece değerlendirme.

Örgütün büyük olması bilgisayarlı değerlendirme yaklaşımını günümüzde tek seçenek durumuna getirmektedir. Özellikle, yönetim bilgi sistemleri ve karar destek sistemlerinin bilgisayar yazılımları ile uygulanması halinde performans sistemlerinin de elektronik tabanlı olarak oluşturulması gerekmektedir (Şenol, 2003).

Yukarıda sayılan yöntemlerden bilgisayarlı değerlendirme ve 360 derece geri bildirim sisteminin dışında kalan diğer yöntemler geleneksel performans değerlendirme yöntemlerindedir (Canman, 1993:24-26).

Bu süreçte yapılan temel hatalar şunlardır (Cantez ve Solmuş, 2000):

- (1) Hoşgörülülük, yöneticinin çalışanın performansını gerçekte olduğundan daha olumlu olarak değerlendirilmesidir. Hoşgörülülüğün tersi de katıktır. Bu durumda da, çalışana ait tüm performans bulgularının yetersiz ve ya uygunsuz olduğuna inanılır.
- (2) Hale (halo) etkisi, yöneticinin çalışanın belirli bir iş alanındaki yeterliliği ya da performans boyutu üzerindeki etkililiğini dikkate alarak onu, diğer alanlarda da, gerçekte olduğundan daha olumlu olarak değerlendirmesidir.
- (3) Benzerlik etkisi, yöneticinin tutum ve benzeri yönlerden benzer olan çalışana karşı daha olumlu değerlendirme yapmasıdır.
- (4) Yenilik etkisi, değerlendirme sürecinin son bir kaç gününde yapılan davranışların hatırlanarak değerlendirmenin yapılmasıdır.

Performans değerlendirme sürecinde insan ilişkileri yoğun olarak yaşanmaktadır. İnsan ilişkilerinin istendik düzeyde gerçekleşmemesi ön yargıların oluşmasına neden olabilir. Ön yargıların oluşmaması ve hale, benzerlik, yenilik, hoşgörülülük etkilerini azaltmak için değerlendirme sürecinde, değerlendiren ve değerlendirilen birbirlerinin haklarına dikkat etmelidir. Yoksa değerlendirme süreci is-

tenmeyen yöne kayabilir. Değerlendirmenin nesnelliği kaybolabileceği gibi örgütte çatışma nedeni de olabilir. Performans değerlendirme süreci kişilerin birbirlerine saygı göstermesiyle gerçekleştirilebilir. Çalışanların bu sürece ceza kesilecek bir süreç olarak değil, geliştirme süreci olarak bakmaları gerekir. Performans değerlendirme süreci bir yerde bireysel yeterliklerden yola çıkarak örgütsel yeterliliğe ve profesyonelliğe götürür.

### 360 Derece Geri Bildirim Sistemi

360 derece geri bildirim sistemini açıklamadan önce geri bildirim ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Geri bildirim, performans ya da davranış hakkında, performans ya da davranışı onaylayıp gelişmesini sağlayacak bir harekete öncülük eden bilgidir. Geri bildirim alan çalışan, kendisi ve yaptığı işler hakkında olumlu bir tavır alacak biçimde, daha önce üzerinde anlaşılmış standartları örnek vererek davranış ve performansı hakkında bilgi sağlar (Bee ve Bee, 1997). Geri bildirim alan kişi davranış ve performans standartlarına erişmek için kişisel plan yapmaya yönelir.

360 derece geri bildirim ise çoklu değerlendirme, üst değerlendirme, tam daire geri dönüt ve eş inceleme olarak da adlandırılır (Vinson, 1996). Son 10 yılda 360 derece geri bildirim en popüler insan kaynağı yönetimi yöntemi olmuştur. Bu yöntemin arkasındaki güç çalışanların kendi meslektaşları tarafından nasıl anlaşıldıkları hakkında dürüst geri bildirim elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Meslektaş geri bildirimini almak çalışanlar için bir fırsattır (Wimer, 2002).

*360 derece geri bildirim sürecinin amacı, örgütsel algılama farklılıklarına dayanarak doğru performans değerlendirmesini ortaya koymaktır (Murat ve Bağrıaçık 2011:6).*

### 360 Derece Geri Bildirim Süreci

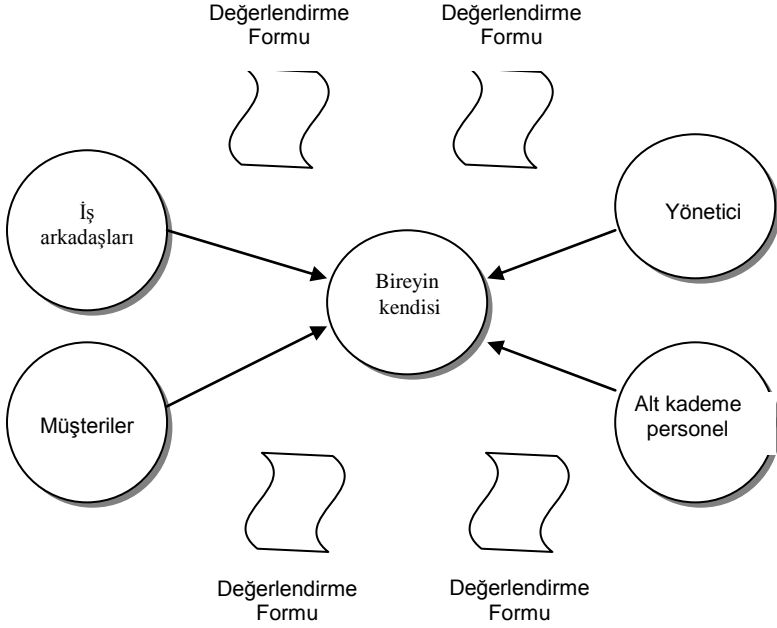
Bu süreçte genelde üç durum dikkate alınır. Bunlar: (1) Dört kaynaktan (üst, ast, meslektaşları, kendi) gelen geri bildirim oranları, (2) Geri bildirim alıcılarının kişisel özellikleri, (3) Geri bildirim alıcılarının iş ile ilgili genel durumlarını kavramadır (Maurer, Mitchell ve Barbeite, 2002). Örgütte performans değerlendirme sistemine paralel olarak; (1) iş stratejilerinin insan kaynakları sistemi ile bütünleştirilmesi (2) geçerli kapasite oluşturması, (3) çabuk geri bildirim verilmesi, (4) açık ve özel sonuçların verilmesi, (5) faydalı, geliştiren, destekleyen planların yapılması, (6) gelişmeyi ölçebilme sisteminin oluşturulması gerekmektedir (Morical, 1999).

360 derece geri bildirim sistemi örgütlerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılır. Bu yöntemin en yaygın kullanım alanları şunlardır: (1). Çalışanların performanslarının daha kapsamlı ve objektif olarak ölçülerek çalışanlara geri bildirim verilmesi, (2) Çalışanın eğitim ve gelişim ihtiyaçları belirlenerek gelişim



planlarının oluşturulmasını sağlamak, (3). Yapılan eğitim ve gelişim faaliyetinin etkinliğini ölçmek, (4). Takım çalışmasını güçlendirmek ve takım içerisinde iletişimi artırmak, (5). Yönetimin etkinliğini ölçmek, (6). Örgüt içerisinde değişim ihtiyacını belirleme ve değişimi hızlandırmaktır (Yüce, 2002:193).

Çizim 2'de örgütlerde 360 derece geri bildirim sisteminin kurulması gösterilmektedir.



Çizim 2. 360 Derece geri bildirim sistemi (Noe, 1999)

Çizim 2'de görüldüğü üzere 360 derece geri bildirim, bireyin kendisini değerlendirmesi, yöneticilerin değerlendirmesi, müşterilerin değerlendirmesi, meslektaşlarının değerlendirmesi, alt kademe personelin değerlendirmesiyle gerçekleştirilir. Bu süreç içerisinde herkes değerlendiren ve değerlendirilen konumundadır.

### Uygulanırken Dikkat Edilecek Hususlar

Bu süreç uygulanırken yapılan ortak 13 hata vardır Bunlar: (1) Açık amaçların olmaması, (2) Değerlendirmeyi başka bir amaçla kullanmak, (3) Pilot bir test yapmamak, (4) Anahtar paydaşları kapsamaması, (5) Etkili iletişimin olmaması, (6) Gizlilikte uzlaşma (bazı şeylerin gizli kalmasını istemek), (7) Dönüt kullanımının açık olmaması, (8) İnsanlara yeterli kaynak vermemek, (9) Dönütlerin kimden olduğunun açık olmaması, (10) Güvenilir olmayan yönetim ve puanlama, (11) Yapılan pilot uygulama dışında var olan sistemle bağlantılar yapmamak,

(12) Bir süreçten daha ziyade bir olay olarak yapmak, (13) Değerlendirmenin etkisizliği (etkili değerlendirmenin olmayışı) (Wimer ve Nowack, 1998).

360 derece geribildirim yanlızsız ve güvenilir olması için belirli durumları dikkate almak gerekmektedir (Vinson, 1996). Bunlar;

1. Geri bildirim gizli ve bilinmeyen olmalıdır. İsimsiz geri bildirim insanların samimi olabilmelerini teşvik eder.
2. Geri bildirim için insanların o örgüt içerisinde en az altı ay çalışmış olmaları gerekmektedir. Eğer altı aydan kısa o örgüt içerisinde çalışmışsa öncü çalışma gurubunda benchmark (kıyas) olarak hizmet edebilir.
3. Geri bildirim anlamını insanlara açıklamalıdır. Çünkü insanlar anlamlarını bilmedikleri bir şeyin içinde bulunmak istemeyeceklerdir.
4. Takip etme yöntemi en önemli bölümdür. Çalışanlar ilk değerlendirme-deki düşük aylarında hareket planı geliştirmeli ve altı ay sonrası takip eden denetimlerde gelişimlerini değerlendirmelidirler.
5. Geri bildirim aracı güvenilir, geçerli ve istatistiksel yöntemlere dayalı olmalıdır.
6. Denetim hatasını önlemek için 360 derece geribildirimi bir kerede çok sayıda çalışan üzerinde kullanmamalıdır.
7. Geri bildirim sağlayıcıların sayısal verilerle yazılı açıklamalar vermesi sağlanmalıdır.

360 derece geri bildirim sisteminin gerçekleştirilmesi için amacına uygun çeşitli parametreleri bulunmaktadır. Bunlar: (1) Değerlendirenler (meslektaş, denetmen, dışsal, ast, kendisi), (2) Ne ölçecek? Ne ölçmeyecek? (gözlenebilir, önemli, tahmin edilebilir), (3) Değerlendirme için amaçlar (geçerli testler, geri bildirim, hak edilen ücret), (4) Sonuçların gizliliği, (5) Değerlendirmenin sıklığı (her yıl bir veya daha sık), (6) Değerlendirmenin zamanı, (7) Geribildirim tipleri ve sıklığı, (8) Bireysel veya grup olarak değerlendirme, (9) Diğer insan kaynakları ile ilişkiler, (10) Değerlendirme için yeterli zaman, (11) Veri sürecinin şekli (bilgisayara uygunluk), (12) Değerlendirenin motivasyonu ve yeteneği (Bilişsel süreçler), (13) Performans Sınırları (14) Görevin özellikleri, (15) Örgütsel iklim (Değerlendirme sürecine güven) (Bernardin ve Beatty, 1984:7).

### **360 Derece Geri Bildirimin Faydaları**

360 derece geri bildirim örgüt açısından faydaları şunlardır (Birben, 2000: 37): (1) Örgütün güçlü ve zayıf yanlarına ışık tutar, (2) Eğitim ihtiyaçlarını belirlemede yardımcı olur, (3) Çalışanların motivasyonunu ve verimliliğini artırır, (4) Ödüllendirme ve performans arasında ilişki kurma şansı verir. Örgüt içi değerlere, örgütün vizyonuna ve yeteneklerine bir düzen sağlar.

360 derece geri bildirim sisteminin müşteri açısından faydaları, (1) Müşteri örgüt ilişkisini güçlendirir. (2) Hizmet aşamasında müşterinin beklentilerini ortaya çıkarır, (3) Ürün ve hizmet ile ilgili kararlarda katılımı sağlar, (4) Yeni fikirleri üretmeye katkı sağlar. Yönetici açısından faydaları; (1) Diğerleri tarafından nasıl

görüldüğünü gözlemlene fırsatı olur, (2) Objektif kararlar vermek için kaliteli ve güvenilir bilgileri elde etmesini sağlar (Birben, 2000:37). 360 derece geri bildirim sistemi yöneticilerin önem vermediği örgüt içerisindeki çekişmeleri ve ifade edilemeyen verimlilik kaybına sebep olan beklentileri açığa çıkarması nedeniyle önemlidir (Murat ve Bağrıaçık 2011:6).

### **360 Derece Geri Bildirimin Sakıncaları**

Şu durumlara dikkat edilmez ve sıralanan soruların cevapları dikkatlice belirlenmezse: (1) Değerlendiriciler kim olacak, (2) Değerlendiricilerin gizliliği nasıl sağlanacak, (3) Hangi davranış ve beceriler iş ile alakalıdır? (4) Değerlendirici olması talep edilen her bir personelin tam katılımı ve görevlerini tamamlaması nasıl sağlanacak? (5) Geri bildirim raporu ne içerecek? (6) Yönetim geri bildirim alacakları ve onun doğrultusunda çalışacaklarını nasıl taahhüt edecek (Noe, 1999:265). 360 derece geri bildirim sistemi kurulmadan önce, örgütün hazırlıklarını yapması ve kesinlikle uzman kişilerle çalışması gerekmektedir.

### **Geleneksel ve 360 Derece Geri Bildirim Sistemleri Arasındaki Farklar**

Geleneksel performans değerlendirme ile 360 derece geri bildirim sistemi arasında farklılıklar vardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Geleneksel yöntem belirli standartlardan yoksundur. Değerlendirmeyi yapacak olan üst, kendi seçeceği sıfatlarla astlarını değerlendirmektedir (Canman, 1993:20). 360 derece geri bildirimde performans için belirli standartlar belirlenmesi gerekmektedir.
2. Üstün değerlendirmesinde önyargılar önem taşır (Canman, 1993:20). 360 derecede ise çoklu değerlendirme yapıldığı için önyargıların oluşması bir yerde önlenir.
3. Geleneksel değerlendirmede “mutlak amir” anlayışı olduğu için üst değerlendirme sisteminde tarafsız olmaya iten önlemler yoktur (Canman, 1993:20). 360 derece geri bildirim sisteminde ise geri bildirim birçok kaynaktan gelir.
4. Personelin çalışma yaşamında performansından çok kişilikleri değerlendirilmektedir (Canman, 1993:20). 360 derece geri bildirimde performans değerlendirilmektedir.
5. Değerlendirmeler, değerlendirilen kişiden gizlidir (Canman, 1993:20). 360 derece geri bildiriminde ise kişinin performansı ile ilgili bilgi verilir, kişi buna göre kendisini geliştirmek zorunda kalır.
6. Değerlendirilenler, değerlendirme sürecine katılmazlar (Canman, 1993:20). 360 derece geri bildirimde değerlendirilen kişi de kendisini değerlendirir.
7. Geleneksel yöntemde değerlendirmenin çoğu, baskı, korku, cezalandırma ve denetim amacına yöneliktir (Canman, 1993:20). 360 derece geri bildirim ise bireyin kendisini geliştirmesine yöneliktir.

8. Değerlendirmeler subjektif ölçülere dayandırılmıştır (Canman, 1993:20). 360 derece performans değerlendirmede değerlendirmeler objektif verilere dayalıdır.
9. 360 derece geri bildirim sisteminde farklı kaynaklardan geri bildirim alınması geri bildirim objektif olabileceği anlamını taşımaz. Çünkü örgüt içerisindeki paydaşlar ve müşterilerin taraflı olabileceği ihtimali her zaman vardır. Fakat geleneksel değerlendirmede bu risk daha fazladır (Yılmaz, 2005:40).
10. Tek bir yöneticinin çalışanlara kendi yaptığı katkıyı tam olarak değerlendirememesi, 360 derece geri bildirim sisteminin gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu sistem, yöneticilerin eksik yönlerinin belirlenerek gelişimlerini sağlayabilmektedir (Kara, 2010:96).

### 360 Derece Geribildirim Sisteminin Eğitimde Kullanımı

360 derece geri bildirim sisteminin üniversitelerde ve kolejlerde uygulanması sanayi kuruluşlarından çok sonra olmuştur. Artan fiyatlar ve hükümet kararlarından doğan düşümlere dayalı finansal zorluklar, içsel ve dışsal politik baskılardan sadece örgütsel etkililiği değil yönetsel yetkiyi de etkilemiştir. Araştırma bulguları 360 derece geri bildirim sisteminin yönetime ön-sezgiyi sağladığını ve liderlik becerilerini ve yönetsel başarıyı artırmaya ön ayak olduğunu kanıtlamıştır. Ripple (1980) yukarı doğru, aşağı doğru ve paralel bir değerlendirme ile üniversite ve kolej yönetiminde kişisel yeteneğin ve yönetsel becerilerin gelişiminin önemini tartışan ilk kişidir (Armstrong, Blake ve Piotrowski, 2000).

360 derece geri bildirim okullarda iki sonuç için dikkat çekmektedir. Bunlar: (1) Öğrenci başarısı tek değerlendirme kullanılarak geliştirilemez, (2) Veriler kişilerin hesap vermesi için yeterli değildir. 1980'lerde öğretmenlerin değerlendirilmesinde klinik denetim çekiciliğini kaybetmeye başlamıştır. Oysaki öğrenme karmaşık, etkileşimli ve zaman içerisinde devam eden bir süreçtir. Bunun içinde sağduyulu, doğru karar veren, birçok tarafın değerlendirmeye katılması gerekmektedir. Eğitimde 360 derece geri bildirimde değerlendirme yapan kaynak kişiler şunlardır. (1) Öğrenciler, (2) Meslektaşlar, (3) Kişinin kendisi, (4) Yöneticiler, (5) Öğrenci velisi, (6) Öğrenci başarıları (Manatt, 1997).

Öğrenci geri bildirimleri, hizmeti alan birinci kişi öğrenci olduğu için öğretmenin görevinde ne ölçüde başarılı olduğuna karar verecek en önemli kişi de öğrencidir. Eğitim sisteminde temel amaç öğrencinin niteliğini geliştirmektir. Kendini gerçekleştirmiş bir öğrenci kendine sunulan eğitim hizmetinin kalitesi ve öğretmenin niteliği hakkında bir düşünceye sahiptir. Bu düşüncesini arkadaşlarıyla konuşmalarında veya ailesine okul ile ilgili bilgi verirken aktarabilmektedir. Bu düşünceleri onun öğretmenini algılamasında etkili olmakta ve davranışlarını buna göre şekillendirmektedir.

Meslektaşlardan gelen geri bildirimler, öğretmenlerin kendilerine yakın branşta bir öğretmeni sınıfında ziyaret ederek sağladığı geri bildirimlerdir. Meslektaş geri bildirimlerinin öznel olmaması gerekmektedir. Değerlendirme yapan öğretmenler aynı okulda öğretmenlik yapmalılar, hatta mümkünse aynı sınıfları okutan öğretmenlerden seçilmelilerdir.

Öğretmenin kendini değerlendirmesi, ABD’de Lincoln kentinde yapılan uygulamalarda öğrenciye verilen anketin aynısı öğretmenlere de verilmiştir. Alınan sonuçlar karşılaştırılmıştır (Manatt, 1997). Ülkemizde yapılan pilot uygulamalarda ise öğretmenler ile öğrencilere farklı değerlendirme formları verilmektedir.

Yöneticilerden alınan geri bildirimler, yöneticilerin öğretmen değerlendirmesine katılmasının iki yönü bulunmaktadır. (1) Öğretmenlerin problemlerini ve minimum öğretmen performansını gözlemleyebilmektedirler, (2) Yöneticiler, öğretmenlerin performanslarının yararlılığı ve değeri hakkında özel bilgi verebilirler (EARGED, 2000:31).

Öğrenci velilerinin geri bildirimleri; velilerin eğitimin müşterisi ve vergi veren bir vatandaş olarak eğitimde söz hakkına sahip olmaları, öğretmen değerlendirme sürecine katılmaları gereğini doğurmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin, öğretmenlerine karşı verdikleri tepkilerin dolaylı anlatımıdır (EARGED, 2000:23). Belirtilen geri bildirim kaynaklarına ek olarak ülkemizde performans değerlendirme uygulamasında müfettiş değerlendirmeleri de göz önüne alınır.

Okullarda 360 derece geribildirimi uygulamak için yapılması gereken beş temel basamak vardır. Bunlar: (1) İşle ilgili yeterliğin kimliğini saptamak ve tanımlamak, (2) Değerlendirme takımının seçimini yapmak, (3) Araştırmayı yürütmek, (4) Raporu oluşturmak ve analiz etmek, (5) Hareket planı geliştirmek (Santeusano, 1997).

Yapılan performans değerlendirmesinde performansı düşük öğretmenlerin müdürler tarafından nasıl savunulduğuna örnekler (Schwartz, 1997). Bay X’in stiline alışması için çocuğunuza biraz zaman verin (Çevirisi: iki ay içinde biz zaten okul yılını bitirmiş olacağımızdan şikayet etmek için geri gelemeyeceksiniz). Bay Y öğrencilerine karşı iyi olabilir (Bay Y’nin sınıfını onu şikâyet etmeyen velilerin öğrencileriyle doldurmak gerektiğini hatırlamalıyım). Eminim yılsonunda her şey düzelecek (Çevirisi: yılsonuna kadar bunu unutun ve çocuğunuzu gelecek sene bir üst sınıfa geçecek). Bunun hakkında bir şey yapamam sözleşmesi var (Çevirisi: zamanımı ve enerjimi harcayamam). Toplu sözleşme yüzünden bir şey yapamam (Çevirisi: toplu sözleşmeyle karmaşaya giremem). Okul müdürleri bu çalışanları savunduğunda veliler ve diğerleri sizi apaçık yetersizleri savunuyormuşsunuz gibi görür.

Öğretmen performans değerlendirmesinin amaçları aşağıdaki gibidir (National School Boards Association, 1987:121, Akt: Webb, Montello ve Norton, 1994:188):

1. Öğrencilere yüksek kalitede bir eğitim sağlamak,
2. Yasalardan ve sözleşmelerden doğan gereksinimleri karşılamak,
3. Öğretmen performansının iyi yönlerini tanımak,
4. Öğretmenlerin alanlarında profesyonelleşmeleri için fırsatlar sağlamak,
5. Okul sistemine ve görevlilere hedeflerini, amaçlarını ve performansla ilgili diğer konularda sonuca götüren iki yönlü iletişim sağlamak,
6. Okul yönetim kurulları ve yöneticiler için, öğretmenlerin görevlerini sürdürmeleri, atamaları ve yükselmeleri ile ilgili kararlar vermeleri için gerekli bilgileri objektif olarak belgelendirmek ve dosyalamak,
7. Başarılı öğretmenlerin işlerini sürdürebilmeleri, gelişimleri ve işe alınmalarını hakkında topluma kanıtlar sağlamak.

360 derece geri bildirim sisteminin okullarda uygulanması, okul çalışanlarının performanslarını artırmak için bir vesile olacaktır.

### **Türkiye'deki Uygulama Örnekleri**

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından İnanet Pehlivan'ın danışmanlığında "Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları" araştırması yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan 3174 öğretmen, 487 okul müdürü, 344 ilköğretim müfettişi, 267 il milli eğitim müdür ve yardımcıları ile ilçe milli eğitim müdürlerinden oluşan toplam 4272 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma toplam 14 ilde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde, okul müdürü, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri ve öğretmenin kendisinin de yer alması, sicil raporlarının da okul müdürleri tarafından yapılmasının istendiği ortaya konmuştur (EARGED, 2000).

Yapılan bu araştırma esas alınarak 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Müfredat Laboratuvar Okullarında Okulda Performans Yönetimi proje uygulaması başlatıldı. Bu projeye göre bir eğitim-öğretim yılında iki kez değerlendirme formları doldurulmaktadır. Şubat ayının sonuna kadar I. dönem değerlendirme formlarının doldurulması gerekmektedir. Mayıs ayı içerisinde de II. dönem değerlendirme formlarının doldurulması gerekmektedir. Müfettişler ise, I. Dönem için mart ayı sonuna kadar, II. Dönem değerlendirmelerini mayıs ayı sonuna kadar yaparlar. Uygulanan projede sadece öğretmen değerlendirilmemektedir. Öğretmenin yanı sıra, okul yöneticileri ve müfettişler de değerlendirilmektedir (EARGED, 2002).

"İlköğretim Kurumları Standartları ile ilgili olarak 83 sayılı Genelge 05.11.2009 tarihinde yayımlanmıştır. Genelge ile 1) Eğitim Yönetimi, 2) Öğrenme ve Öğretim Süreçleri, 3) Destek Hizmetleri (Sağlık, güvenlik, beslenme) standartlar be-

lirlenmiştir. İlköğretim kurumları bu alanlara yönelik verileri elektronik ortamda Milli Eğitim Bakanlığı'na göndereceklerdir.

Oğuz (2002) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticileri ile ilgili olarak şu tespitte bulunmaktadır:

*Yöneticiler, kendülerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin de fikrinin alınmasını, kendilerinin yaptıkları bilimsel yayınların değerlendirilmeye katılmasını ve kendi kendilerini değerlendirebilme yaklaşımına tamamen katılmışlardır. Müfettişler ise yöneticiye ek olarak; yöneticinin katıldığı birimdeki eğitim kapsamında katıldığı kurslarında değerlendirmede dikkate alınmasını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birinci sırada önemli gördükleri performans değerlendirme ölçütü yöneticilerin öğretmenlerle, diğer personelle ve velilerle dinlemeye dayalı sağlıklı bir iletişim kurmasıdır. Bu ölçütün değerlendirmede dikkate alınması sağlanmalıdır (Oğuz, 2002, 112).*

Baydar (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde İstanbul ilinde Özel Taş Eğitim Kurumu ve Özel Fono Eğitim kurumlarının 360 derece geri bildirim sisteminin süreci karşılaştırılmıştır. Murat ve Bağrıaçık (2011) tarafından Zonguldak Karaelmas Üniversitesinde 360 derece geri bildirim sistemi ile ilgili araştırma yapılmıştır (Murat, Bağrıaçık, 2011:6). Performans değerlendirme okulları ve öğretmenleri hesap verebilirliğini sağlayabilir. Kantos (2010) tarafından yapılan doktora tezinde ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli geliştirilmiştir. Bu model de öğretmen ve yöneticilerin performanslarının sonucunda hesap vermeleri amaçlanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

360 derece geri bildirim önceden belirlenmiş kurallara ve performans standartlarına uyulup uyulmadığını kontrol ettiğinden; genellikle somut ölçülebilen, objektif olarak değerlendirilebilen özelliklerle ilgilenir. Objektiflikteki temel etken sürecin içinde bulunan çalışanların ve hizmeti alanlardan veri alınarak değerlendirme yapılmasıdır.

360 derece geri bildirim, örgütün ve bireylerin kendilerini yeniden gözden geçirmelerine, eğer gerekiyorsa, süreçlerini yeniden ayarlamalarını sağlayan bir yöntemdir. Amaç, örgütün gelişmesini ve aksayan yönlerinin iyileştirilmesini sağlamaktır. Sonuçta 360 derece geri bildirim sistemi, örgütün biçimi, yapılandırılması, liderlik becerilerinin geliştirilmesi, dünyadaki değişikliklere göre gerekli olan sürekli öğrenmenin ve öğrenme kültürünün oluşmasına yardım edebilir.

Eğitimde 360 derece geri bildirim sisteminin uygulanması eğitimin niteliğinin artırmaya yönelik uygulamalardan biridir. 360 derece geri bildirim sistemi, öğrencilerin ve velilerin görüşlerini almakla eğitimde onlara da söz hakkı tanıyarak, eğitimde katılımcı ve demokratik bir değerlendirmenin olmasını sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Armstrong, T., Blake, S. Y. ve Piotrowski, C. (2000). The application of a 360 degree feedback managerial development program in higher education: The Florida model. *Education*, 120(4).
- Baydar, H. (2007). *360 derece geri bildirim sistemi ve ilköğretim okullarında uygulama örnekleri*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bee, R. ve Bee, F. (1997). *Constructive feedback*, London: Institute of personel and development, *Yapıcı geribildirim*. (Çev: Aksu B. ve O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve sanat ürünleri ltd. Şti.
- Bernardin, H. J. ve Beatty, R. W. (1984). *Performance appraisal: Assessing human behavior at work*. Boston, Massachusetts: Kent Publishing Company.
- Birben, G. (2000). 360 derece performans yönetimi. *Human Resources*. Eylül-Ekim, 4/5, 54-58.
- Cantez, B. ve Solmuş, T. (2000). Performans değerlendirmesi. *Türk Psikoloji Bülteni*, 16-17,108-112.
- Canman, D. (1993). *Personelin değerlendirilmesinde çağdaş yaklaşımlar ve Türkiye’de kamu personelinin değerlendirilmesi*. Ankara: TODAİE yayınları.
- De Cenzo, D. ve Robbins, S. (1988). *Performance appraisals: Personal Human Resource Management* (3. Baskı). Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- İlköğretim Kurumları Standartları Genelgesi (2009). *İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün 18285 sayılı yazısı 83 sayılı Genelge*.
- Kantos, Z. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kara, D. (2010). Performans değerlendirme yöntemi olarak 360 derece geribildirim sürecinin orta kademe yöneticilerin iş başarısına olan etkisi: 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 87-97.
- MEB-EARGED (2000). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Araştırma Danışmanı: İnayet Pehlivan. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB\_EARGED (2002). *Okulda Performans Yönetimi*. Ankara: MEB Basımevi.
- Maurer, T. J. Mitchell, D. ve Barbeite, F. G. (2002). Predictors of attitudes toward a 360 degree feedback system and involvement in post feedback management development activity. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 75(1), 87-107.
- Manatt, R. P. (1997). Feedback from 360 degrees: School Improvement model projects office. *American Association of School Administrators*.
- Morical, K. E. (1999). A product review: 360 assessments. *Training & development*, 53(4), 43-47.
- Murat, G. ve Bağrıaçık, İ. (2011). Kamuda 360 derece performans değerlendirme: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-24.



- Noe, R. A. (1999). *İnsan Kaynaklarının Eğitimi Ve Gelişimi*. (Çev: C. Çetin) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Oğuz, E. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin performans değerlendirmesine ilişkin görüşler ve öneriler* (Ankara ili örneği). Ankara Üniversitesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Palmer, M. J. ve Winters, K. T. (1993). *İnsan kaynakları*. (Çev: Doğan Şahiner) İstanbul: Rota Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Schwartz, R. (1997). Demystifying performance documentation: How to get rid of the excuses and tell it like it is. *American association of school administrators*, 54(3).
- Santeusano, R. P. (1997). Using multi-raters in superintendent evaluation. *American association of school administrators*, 54(3), 12.
- Şenol, G. (2003). *İş değerlemesinden performans değerlemesine geçiş*. www. Isguc.org. pm.php adresinden 2006 yılında erişilmiştir.
- Ülserver, C. (2002). *XXI yüzyılda insan yönetimi*. İstanbul: Om Yayınevi.
- Vinson, M. N. (1996). The pros and cons of 360 – degree feedback: Making it work. *Training & Development*, 50(4),11-12.
- Yılmaz, K. (2005). Performans değerlendirme sürecinde 360 derece geribildirim sistemi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 27-44.
- Yüce, P. (2002). 360 derece değerlendirme. F. Tahiroğlu (Ed.), *Düşünmeden sonuca insan kaynakları*. İstanbul: Hayat yayınları
- Wimer, S. ve Nowack, K. M. (1998). 13 common mistakes using 360- degree feedback. *Training & Development*, 52(5), 69-82.
- Wimer, S. (2002). The dark side of 360 degree feedback. *Training & Development*, 56(9), 37-44.
- Webb, L. D., Montello, P. A. ve Norton, M. S. (1994). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education* (2<sup>nd</sup> ed). New York, Oxford, Singapore, Sydney: Maxwell Macmillan International.

## EXTENDED ABSTRACT

Performance can be an indication of how successful a duty of a wage earner was. Performance evaluation process can be a reason for anxiety for wage earners. This process can be run smoothly both for the evaluating and the evaluated by creating objective performance standards. The goal of performance evaluation process for the organization can be transforming to a more efficient, effective, active organization. For wage earners, its purpose may be transforming to a better, more successful and proficient wage earner. Each organization can create a performance evaluation process based on its work. 360 degrees feedback process is among performance evaluation processes. This process is also known as multiple evaluation, top evaluation, full circle feedback and counter evaluation (Vinson, 1996).

Three aspects are important for this process. Those are (1) feedback rates from the four sources (top, bottom, colleagues, self), (2) personal properties of feedback receivers, (3) understanding of feedback receivers regarding their general status for the work (Maurer, Todd et al, 2002). Parallel to performance evaluation process in the organization; (1) integrating work strategies with human resources system (2) creating a valid capacity, (3) providing quick feedback, (4) delivering clear and particular results, (5) creating beneficial, developing, supporting plans, (6) creating a system that can evaluate development are important (Morical, 1999). The aspects below should be considered for a correct and credible 360 degrees feedback (Vinson, 1996).

1. Feedback shall not be secret and unknown. Unnamed feedback enables people to be untruthful.
2. Employees shall be working at that organization at least for 6 months in order to provide feedback. They may act as benchmark for advance study group if they've worked for less than 6 months.
3. Feedback specialist. The meaning of feedback shall be explained to people. Because people wouldn't want to be a part of something that they don't understand. The specialist may explain the calculations and present the results.
4. Follow up method is the most crucial part. An action plan shall be prepared for the low months of the employees in the first evaluation and their developments on following inspections in 6 months shall be evaluated.
5. Feedback tool shall be reliable, valid and based on statistical methods.
6. 360 degrees feedback shall not be used on multiple employees at once in order to prevent inspection errors. Various parameters that suit the purpose shall be used to carry out the 360 degrees feedback system. Those are: (1) the evaluating (colleague, supervisor, external, lower, self). (2) What shall be measures? What shall not be measured? (observable, important, predictable). (3) Reasons for the evaluation (valid

tests, feedback, due wages), (4) Privacy of the results, (5) Frequency of the evaluations (yearly or more), (6) Time of the evaluation, (7) Types and frequency of the evaluation, (8) Evaluating as individuals or as a group, (9) The relationship with human resources, (10) Sufficient time for the evaluation, (11) The type of data process (compatibility with computers), (12) Motivation and skills of the evaluating (cognitive processes), (13) Performance limits (14) The properties of the duty, (15) Organizational climate (confidence on the evaluation process) (Bernardin & Beatty, 1984:7). Universities and colleges have started using the 360 degrees feedback system long after industrial institutions. The 360 degrees feedback is prominent in schools for two results. Those are: (1) Student success cannot be developed by using one evaluation. (2) Data are not enough for a person to be brought to account. Clinical evaluation for the evaluation of teachers has lost its attraction in the 1980's. But the learning complex is a process continuing interactively and in time. Contribution of many right minded parties that give the right decisions are necessary for this. Those people are the source people for the 360 degrees feedback that contribute. (1) Students, (2) Colleagues, (3) The person himself, (4) Managers, (5) Parents, (6) Student success (Manatt, 1997). There are five principles for applying the 360 degrees feedback to schools. Those are: (1) Detecting and defining proficiency for the work, (2) Choosing the evaluation team, (3) Carrying out the research, (4) Creation and analysis of a report, (5) Preparing an action plan (Santeusanio, 1997).

The 360 degrees feedback system shall enable a participative and democratic evaluation by having the opinions of the students and parents and recognizing them. In the end, the 360 degrees feedback system helps in creating a necessary continuous education and education culture according the structure, formation of the organization, development of leadership skills, and changes in the world.

**YAZAR HAKKINDA**

---

*Dr. Züleyha Ertan Kantos, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 2010 yılında doktora derecesini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. / Eposta: zulisertan@gmail.com*

---

**ABOUT THE AUTHOR**

---

*Dr. Züleyha Ertan Kantos graduated from Ankara University Institute of Educational Sciences PhD in 2010. She works in an elementary school as a classroom teacher. / Email: zulisertan@gmail.com*

---

ISSN  
1303  
6475