

DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh316>

SINIF ÖĞRETMENLERİNE VE SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE İYİ BİR EĞİTİM İÇİN CHICKERING VE GAMSON'UN YEDİ İLKESİ

Yusuf ZORLU*

Fulya ZORLU**

Fatih SEZEK***

Özet

Modern eğitimin gerektirdiği insan modelinin yetiştirilmesi için eğitim alanında birçok yenilik yapılmakta, öğrencilerin daha etkili öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Eğitimciler kaliteli eğitim için birçok ilkeler öne sürmektedir. Chickering ve Gamson tarafından öne sürülen iyi bir eğitim için yedi ilke bu ilkeler arasında yer almaktadır. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada "İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Hakkında Görüş Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile dördüncü sınıf ve ikinci sınıf sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilke hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmenleri öğrenci-okul etkileşimi ilkesine diğer ilkelere göre daha az katılmışlardır. Dördüncü sınıf ve ikinci sınıf sınıf öğretmen adayları farklı yetenek ve öğrenme biçimlerine karşı hoşgörülü olma ilkesine diğer ilkelere göre daha çok katıldıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Yedi İlke, Sınıf Öğretmenleri, Sınıf Öğretmen Adayları*

* Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

** Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Seven Principles Of Chickering and Gamson for a Good Education by Classroom Teachers and Pre-Service Classroom Teachers

Abstract

For the growth of the human model requiring of modern education many innovations has been made in the field of education and it has been tried to provide the students learn more effectively. Educators put forward the criteria for the quality education. For a good education seven principles was put forward by Chickering ve Gamson between these criterias. This study was aimed to determine the views of classroom teachers and pre-service classroom teachers on for a good education seven principles. In this study, "Scale View on for a Good Education Seven Principles" was used as the data collection tool. It has been reached that there is not statistically significant difference between the views of classroom teachers, fourth grade and second grade pre-service classroom teachers on the for a good education seven principles. Classroom teachers has agreed with the lesser interaction of faculty-student than the other principles. It could be said that fourth grade and second grade pre-service classroom teachers has agreed with the more respecting diverse talents and ways of learning styles principle than the other principles.

Key Words: *Education, Seven Principle, Classroom Teachers, Pre-Service Classroom Teachers.*

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda hızla gelişen bilim ve teknoloji, mevcut bilgilerin de sürekli yenilenecek büyük bir hızla artmasına yol açmaktadır. Bu durum var olan tüm bilgilerin bilinmesini olanaksız ve yetersiz kılmakta, bunun yerine bilgiyi gerekli durumlarda kullanabilmek ve ihtiyaç olduğunda yeni bilgiler üretebilmek önem kazanmaktadır. Çağın gerektirdiği bu insan modelinin yetiştirilmesi için ülkemizde ve dünyada son zamanlarda eğitim alanında birçok yenilik yapılmakta ve öğrencilerin daha etkili öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

Günümüz eğitimin sürecinde öğrenci merkeze alınmalı, aktif olmalı ve sorumlu bir rol oynamalıdır (Lunenberg ve Volman; Mattson; Euge'ne'den aktaran Aydede ve Kesercioğlu, 2012). Eğitim sürecinin bu amaca uygun bir şekilde yürütülmesinde en büyük payı öğretmenler üstlenmektedir. Öğretmenin rolünün ise öğrenciye kendi öğrenmesini sağlayacak uygun eğitim ortamları oluşturmak olduğu söylenebilir (Arı, 2011; Chickering, 1991; Chickering ve Gamson, 1987; Chickering ve Gamson, 1991; Çepni ve Çil, 2009; Karamustafaoğlu ve Yaman, 2010; Özden, 2005).

İyi Bir Eğitim İçin Chickering ve Gamson'un Yedi İlkesi

Yeni yaklaşımlara göre yenilenen eğitim programlarının öğrenen merkezli, disiplinler arası yeni bir yöne kayması, geleneksel sistemle yetiştirilmiş öğretmenlerin yeni eğitim yönelimlerinin uygulamasında yetersiz kaldığı görülmektedir (Çolak, 2011). Eğitim sürecinde hedeflere ulaşmak için öğretmen ve öğrencilere rehber olması amacıyla bilim insanları tarafından birçok eğitim ilkeleri öne sürülmüştür. Eğitim ilkeleri, eğitim programlarının geliştirilmesi, programların uygulanmasında kullanılacak kitapların hazırlanması, araç-gereçlerin seçilmesi, öğretmenlerin sınıfta derslerini işlemesi gibi alanlarda etkilidir (Çepni ve Çil, 2009). Yükseköğretimde iyi bir eğitimin gerçekleşmesi için, Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen iyi bir eğitim için yedi ilke dünyaca kabul görmektedir (Şimşek, Aydoğdu, Doymuş, 2012). Gamson'un "İyi bir eğitim için yedi ilke" olarak adlandırdığı kriterler öğretmenlere ve öğrencilere rehber olacak ve eğitimde verimi arttıran daha kaliteli eğitimin gerçekleşmesine katkı sağlayacak eğitim ilkelerindedir.

İlk ilke, öğrenci okul etkileşimi konusunu vurgular. Sınıf içinde ve sınıf dışında öğrenci-okul etkileşiminin sıklığı, öğrenci katılımı ve motivasyonu açısından en önemli faktördür. Öğrencilerin zamanlarını boşa harcamayarak daha çok çalışmaları, öğretim üyelerinin öğrencilerle daha çok vakit geçirmesiyle ilişkilidir. Öğrencileriyle iyi bir iletişime sahip öğretim üyeleri öğrencilerinin entelektüel gelişimine olumlu yönde etki eder, kendi değerleri hakkında düşünmesini ve gelecekle ilgili kariyer planlaması yapmasını teşvik eder (Chickering, 1991; Chickering ve Gamson, 1987). Öğrenci ile öğretim elemanları arasındaki ilişki arttıkça öğrenciler üniversitede bulunmaktan çok daha mutlu olurlar ve bu durum onların akademik başarılarını da olumlu yönde etkiler (Astin, 1993; Junco, Heibergert and Lokent, 2011; Pascarella, 1980; Nadler, 1994).

İkinci ilke, öğrenciler arasında işbirliği konusunu vurgular. Başkalarıyla çalışmak öğrenmeyi artırır. Kişinin kendi fikirlerini paylaşması ve başkalarının tepkilerini alması düşüncelerinin derinleşmesini sağlar. İyi bir öğrenme rekabetçi ve bireysel değil, işbirlikçi ve sosyaldir. Çünkü öğrenme, bir ekip çalışması olduğunda daha etkilidir (Gamson ve Chickering, 1987). Çok eskiden beri grup projeleri, grup tartışmaları, grup çalışmaları ve akran öğretimi öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Ancak bunlardan çok daha etkili olan işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin grup olarak birlikte çalıştıkları ve başarının artırılmasında ortak hareket ettikleri bir modeldir. Heterojen nitelikte küçük gruplara ayrılan öğrenciler, birbirleri ile etkileşimde bulunarak akademik

bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar. Bir grubun elde ettiği kazanım, grup üyelerinin tek başlarına elde ettiği kazanımların toplamından daha fazlasına sahiptir (Açıkgöz, 2004; Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004; Doymuş ve Koç, 2012; Sezek, 2012, 2013).

Üçüncü ilke, aktif öğrenme konusunu vurgular. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan en etkili yoldur (Prosser ve Trigwel, 1999). Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı ve öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Öğrenen, bir başkasının kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır (Açıkgöz, 2003). Aktif öğrenme etkinliklerinde öğrenciler, olgular arasındaki ilişkileri araştırır ve ön bilgileriyle çelişen durumlarda karşılaştırmalar yapar. Bu şekilde öğrendikleri kavramların uygulamasını yaparak konuyu daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenebilirler (Chickering ve Ehrmann, 1996; Chickering ve Gamson, 1987). Ayrıca öğrenciler, bağımsız öğrenme becerilerini ve bilgiyi kullanma yeteneklerini geliştirme imkânına sahip olurlar (Sivan, Leung, Woon ve Kember, 2000).

Dördüncü ilke, anlık geribildirimler konusunu vurgular. Geribildirimler, hedeflerin ne derecede gerçekleştirildiği hususunda öğrencilere ve öğretmenlere yardımcı olur. Anlık geribildirimler öğrencinin, doğru ya da yanlış yaptığı noktaların anında farkına varmasını sağlar. Geribildirim alan öğrenciler neyi doğru yaptıklarını bilirler ve nasıl başarılarını arttırabilecekleri konusunda net bir yol haritasına sahip olurlar (McCabe ve Meuter, 2011). Öğrencilerin öğrenmeleri açısından derslerde görüş ve önerilerine başvurulmalı ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yerine getirilmelidir (Chickering ve Gamson, 1987; Chickering ve Gamson, 1991).

Beşinci ilke, görevleri zamanında yapma konusunu vurgular. Öğrenme, zamanın verimli kullanılmasına eşittir. Zamanında ve belirtilen süre içinde yapılmayan hiçbir çalışma, sonucu ne olursa olsun, o işi zamanında yapmanın yerini tutmaz. Zamanın verimli bir şekilde kullanılmasını bilmek hem öğrenciler hem de profesyoneller açısından çok önemlidir. Çünkü zamanın verimli kullanılması öğretimde başarıyı getirir (Chickering ve Gamson, 1987). Öğrenciler akademik alanlara yoğunlaşamayıp, diğer sosyal alanlara olması gerekenden daha fazla ilgi duyduklarında çalışma zamanını ayarlayamazlar (Yavuz, 2008). Öğrencilerin zamanını etkili kullanmayı öğrenebilmeleri için

İyi Bir Eğitim İçin Chickering ve Gamson'un Yedi İlkesi

yardıma ihtiyaçları vardır (Caboni, Mundy ve Duesterhaus, 2002). Etkili öğrenme için, verimli zaman kullanımı bilincinin yerleşmesi sağlanmalıdır.

Altıncı ilke, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme konusunu dikkate alır. Toplumda yaşayan tüm insanların eğitim sisteminde farklı beklentileri vardır (Korkmaz, 2007). Yüksek beklentilere sahip olmak her birey için çok önemlidir. Sahip olunan bu beklentilere ulaşmak için iyi bir motivasyona ihtiyaç vardır. İsteksiz ve kötü yapılan çalışmalarla bu beklentileri gerçekleştirmek ve başarıya ulaşmak mümkün değildir (Chickering ve Gamson, 1987). Öğretmenler ders işlerken önceki yıllara ait örneklerle veya modellere göre öğrencilerin yüksek beklentilerini bilerek konuların öğretilmesini sağlamalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin konulara yönelik beklentilerinin bilinmesi, yeni teknolojileri ne şekilde kullanacağı ve dersi nasıl işleyeceğini bilir ve bu yönde dersleri işler. Yüksek beklentilere göre işlenen derslerde iyi bir eğitim gerçekleştirilmiş olur (Chickering ve Ehrmann, 1996; Graham, Cagiltay, Lim, Craner ve Duffy, 2001; McCabe ve Meuter, 2011; Nicol ve MacFarlane-Dick, 2006).

Yedinci ilke, farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma konusunu vurgular. Bireylerin gelişim özellikleri dikkate alındığında birtakım ortak özelliklerin olduğu görülür. Ancak öğrencilerin davranış biçimleri, başarıları, öğrenme türleri arasında önemli farklılıklar vardır. Öğretimin etkili olabilmesi için, her öğrencinin kişisel özellikleri dikkate alınmalıdır (Senemoğlu, 2000). Öğrencilerin içinde bulunduğu eğitim sürecinde öğrenme ortamı farklı özelliklere sahip öğrencilerin beklentilerine cevap verebilmelidir. Böyle bir ortamda gerçekleşen öğrenmede öğrenilen bilginin kalıcılığı artacaktır. Ancak, her öğrencinin beklentisine cevap verecek farklı öğretim yöntemlerinin bir arada bulunduğu bir öğrenme ortamını oluşturmak kolay olmayacaktır (Chickering ve Gamson, 1987).

İyi bir eğitim için eğitim kalitesi sürekli bir şekilde yükseltilmelidir. Bunun için eğitimciler ilkeler öne sürmektedirler. Öne sürülen bu ilkeler arasında en çok dikkat çeken ise Chickering ve Gamson tarafından iyi bir eğitimin için yedi ilkedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitimin yedi ilkesi hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının eğitimin yedi ilkesi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olan bir tarama çalışmasıdır.

Araştırma Problemleri

Erzurum ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf ve dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilke hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Erzurum ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin iyi bir eğitim için yedi ilkenin her biri hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilkenin her biri hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim İkinci sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilkenin her biri hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf ve dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarından oluşturmaktır.

Araştırmanın örnekleme eğitim bilgileri açısından ve seviyelerdeki farkı tam olarak görebilmemiz için sınıf öğretmenleri, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adayları olarak düşünülmüştür. Örneklem, basit seçkisiz yöntem ile belirlenmiştir. Erzurum ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı okulda görev yapan 23 sınıf öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 54 ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 41 sınıf öğretmen adaylarından oluşturmaktır.

Veri Toplama Aracı

İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Hakkında Görüş Ölçeği; Chickering ve Gamson (1987) tarafından yapılmıştır. Ölçek, yedi ilke ve her bir ilkeye ait 10 soru olmak üzere toplam 70 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Aydoğdu, Doymuş ve Şimşek (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış, Cronbach Alfa değeri 0,68 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Aynı veri kaynağından, art arda yapılan ölçümler sonucu elde edilen verilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için yapılacak parametrik test, Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü (ya da tek faktörlü) Varyans Analizidir (Can, 2013).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının yedi ilke ile ilgili özelliklerini betimlemek amacıyla betimsel istatistik yapılmıştır. Eğitimin Yedi İlkesi Hakkında Görüş Ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel istatistikleri (Ortalama, Standart sapması) ve kestirimsel istatistikleri ise karşılaştırılarak tek yönlü varyans (ANOVA) ve tekrarlı ölçümlü tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

İyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel istatistik değerleri olan grupların puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının her bir ilkeye göre görüşlerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 1. *İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Görüş Ölçeğine Ait Betimsel Değerleri*

İlkeler	Gruplar	N	Ortalama	Ss
Öğrenci-okul etkileşimi	Öğretmen	23	37,04	6,15
	dördüncü sınıf öğretmen adayı	54	37,85	4,66
	2.sınıf öğretmen adayı	41	37,34	5,77
Öğrenciler arası işbirliği	Öğretmen	23	39,91	7,37
	4.sınıf öğretmen adayı	54	41,19	5,61
	2.sınıf öğretmen adayı	41	38,68	5,33

Aktif öğrenme	Öğretmen	23	39,48	7,29
	4.sınıf öğretmen adayı	54	40,89	5,59
	2.sınıf öğretmen adayı	41	38,41	6,17
Anlık geribildirimler	Öğretmen	23	40,57	7,15
	4.sınıf öğretmen adayı	54	38,43	5,81
	2.sınıf öğretmen adayı	41	38,15	5,42
Görevleri zamanında yapma	Öğretmen	23	42,43	6,63
	4.sınıf öğretmen adayı	54	42,00	5,01
	2.sınıf öğretmen adayı	41	40,12	5,30
Üst Düzey Ulaşılabilir Beklentilere Cevap Verme	Öğretmen	23	42,17	6,04
	4.sınıf öğretmen adayı	54	40,37	5,67
	2.sınıf öğretmen adayı	41	39,29	4,91
Farklı Yetenek Ve Öğrenme Stillere Karşı Toleranslı Olma	Öğretmen	23	41,49	7,84
	4.sınıf öğretmen adayı	54	43,76	5,38
	2.sınıf öğretmen adayı	41	42,39	5,56

Sınıf öğretmenlerine, dördüncü sınıf ve ikinci sınıf sınıf öğretmen adaylarına uygulanan iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğinden elde edilen sonuçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. *İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Görüş Ölçeğine Ait Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

İlkeler	Gruplar	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	p
Öğrenci-Okul Etkileşimi	Gruplar arası	12,48	2	6,24	0,217	0,806
	Grup içi	3312,99	115	28,81		
	Toplam	3325,47	117			
Öğrenciler Arası İşbirliği	Gruplar arası	146,61	2	73,30	2,107	0,126
	Grup içi	4000,85	115	34,79		
	Toplam	4147,46	117			
Aktif Öğrenme	Gruplar arası	144,85	2	72,43	1,917	0,152
	Grup içi	4345,02	115	37,78		
	Toplam	4489,87	117			
Anlık Geribildirimler	Gruplar arası	96,40	2	48,20	1,355	0,262
	Grup içi	4091,98	115	35,58		
	Toplam	4188,37	117			

İyi Bir Eğitim İçin Chickering ve Gamson'un Yedi İlkesi

Görevleri	Gruplar arası	110,915	2	55,46	1,866	0,159
Zamanında	Grup içi	3418,04	115	29,72		
Yapma	Toplam	3528,96	117			
Üst Düzey	Gruplar arası	122,369	2	61,19	2,029	0,136
Ulaşılabilir	Grup içi	3468,39	115	30,16		
Beklentilere	Toplam	3590,75	117			
Cevap Verme						
Farklı Yetenek Ve	Gruplar arası	96,58	2	48,29	1,345	0,264
Öğrenme	Grup içi	4127,37	115	35,89		
Stillerine Karşı	Toplam	4223,94	117			
Toleranslı Olma						

Tablo 2 incelediğinde sınıf öğretmenlerinin, dördüncü sınıf ve ikinci sınıf sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğinden her bir ilkeye göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin, dördüncü sınıf ve ikinci sınıf sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğinden her bir ilkeye göre görüşlerinin ortalamasının birbirine yakın olduğu Tablo 1’de görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerine uygulanan iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğinden her bir ilkeye göre elde edilen sonuçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için tekrarlı ölçümlü tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. *Sınıf Öğretmenlerinin İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Görüş Ölçeğine Ait Tekrarlı Ölçümlü Tek Yönlü ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler	5889,975	22	263311,311	6,801	0,000	İlke 5- İlke 1, İlke 6- İlke 1
Ölçüm	478,820	6	79,803			
Hata	1548,894	132	11,734			
Toplam	7917,689	160				

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görevleri zamanında yapma ilkesi ile öğrenci-okul etkileşimi ilkesi hakkındaki görüşleri ve üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme ilkesi ile öğrenci-okul etkileşimi ilkesi hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [F_{6}].

$t_{160}=6,801$; $p<0,05$]. Sınıf öğretmenlerinin görevleri zamanında yapma ile üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme ilkelerdeki görüşlerinin ortalamasının, Öğrenci-okul etkileşimini vurgulayan ilkeye göre görüşlerinin ortalamasından daha yüksek olduğu Tablo 1’de görülmektedir.

Dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarına uygulanan iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğinden her bir ilkeye göre elde edilen sonuçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için tekrarlı ölçümlü tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. *4.Sınıf Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Görüş Ölçeğine Ait Tekrarlı Ölçümlü Tek Yönlü ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	7268,497	53	137,141	19,827	0,000	İlke 7-İlke 1, İlke 7-İlke 2,
Ölçüm	1333,106	6	222,184			İlke 7-İlke 3, İlke
Hata	3563,466	318	11,206			7-İlke 4,
Toplam	12165,069	377				İlke 7-İlke 5, İlke 7-İlke 6, İlke 2-İlke 1, İlke 3-İlke 1, İlke 5-İlke 1, İlke 6-İlke 1, İlke 2-İlke 4, İlke 3-İlke 4, İlke 5-İlke 4

Tablo 4 incelendiğinde dördüncü sınıf, sınıf öğretmen adaylarının farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma ilkesinden aldıkları puanların ortalamaları ile diğer altı ilke hakkındaki görüşleri, Öğrenci-okul etkileşimini vurgulayan ilke hakkındaki görüşleri ile görevleri zamanında yapma, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme, öğrenciler arası işbirliği ve aktif öğrenme ilkeleri hakkındaki görüşleri arasında, anlık geribildirimler ilkesi hakkındaki görüşleri ile öğrenciler arası işbirliği, aktif öğrenme ve görevleri zamanında yapma ilkeleri hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{6-377}= 19,827$; $p<0,05$]. Dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının yedinci ilke olan öğretmenlerin farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma ilkesinden elde edilen sonuçların, diğer altı ilkeye

İyi Bir Eğitim İçin Chickering ve Gamson'un Yedi İlkesi

göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İkinci sınıf sınıf öğretmen adaylarının öğrenci-okul etkileşimi ilkesinden elde edilen sonuçların genel olarak diğer ilkelere göre elde edilen sonuçlardan daha düşük olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının anlık geri bildirim ilkesinden elde edilen sonuçların öğrenciler arası işbirliği, aktif öğrenme ve görevleri zamanında yapma ilkelere göre elde edilen sonuçlara göre daha düşük olduğu Tablo 1'de görülmektedir.

İkinci sınıf, sınıf öğretmen adaylarına uygulanan iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğinden her bir ilkeye göre elde edilen sonuçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için tekrarlı ölçümlü tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. 2.Sınıf Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Görüş Ölçeğine Ait Tekrarlı Ölçümlü Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	5117,108	40	127,928	8,006	0,000	İlke 7-İlke 1, İlke 7-İlke 2,
Ölçüm	675,875	6	112,646			İlke 7-İlke 3, İlke 7-İlke 4,
Hata	3376,697	240	14,070			İlke 7-İlke 6
Toplam	9169,68	286				

Tablo 5 incelendiğinde ikinci sınıf sınıf öğretmenlerinin farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma ilkesi hakkındaki görüşleri ile görevleri zamanında yapma ilkesi hariç diğer beş ilke hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{6-286} = 8,006$; $p < 0,05$]. Dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının yedinci ilke olan öğretmenlerin farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma ilkesinden elde edilen sonuçlar, görevleri zamanında yapma ilkesi hariç diğer ilkelere göre elde edilen sonuçlara göre daha yüksek olduğu Tablo 1'de görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitimde kaliteyi artırmak için ilkelere yararlanılmıştır. Bu ilkelere eğitimin daha iyi olmasını sağlamakla beraber eğitimcilerin eksik oldukları kısımları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Chickering ve Gamson (1987) tarafından ortaya atılan ilkelere ise daha pratik ve etkili bir eğitim sürecinde

olması gereken kıstasları belirtmeye çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda iyi bir eğitim için yedi ilkeyi ortaya atmışlardır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için eğitimin yedi ilkesine göre görüşlerini belirlemeye yönelik durum çalışmasıdır. Araştırmada tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenleri, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitimin yedi ilkesi hakkında görüş ölçeğine göre her bir ilkeden elde edilen sonuçların birbirine yakın olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenliği eğitiminde iyi bir eğitim için olması gereken unsurlara fazla dikkat edilmediği söylenebilir. İkinci sınıftaki sınıf öğretmen adayı ile sınıf öğretmenin ilkelere yönelik görüşlerinin ortalaması birbirine yakın olmasından anlaşılmaktadır.

Araştırmada tekrarlı ölçümlü varyans analizi sonucunda sınıf öğretmenlerine uygulanan iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğine göre sınıf öğretmenlerinin her bir ilkeye yönelik görüşlerinin ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Görevleri zamanında yapma ve üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme ilkelerinden elde edilen sonuçların, öğrenci-okul etkileşimi ilkesinden elde edilen sonuçlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme, zamanın verimli kullanılmasına eşittir. Zamanında ve belirtilen süre içinde yapılmayan hiçbir çalışma, sonucu ne olursa olsun, o işi zamanında yapmanın yerini tutmaz (Chickering ve Gamson, 1987). Toplumda yaşayan tüm insanların eğitim sisteminden farklı beklentileri vardır (Korkmaz, 2007). Yüksek beklentilere sahip olmak her birey için çok önemlidir. Sahip olunan bu beklentilere ulaşmak için iyi bir motivasyona ihtiyaç vardır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci-okul arasındaki etkileşimi ilkesini görevleri zamanında yapması ve üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme ilkelerine göre daha az önemli gördükleri söylenebilir. Junco ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okul ve öğretim elemanları ile olan etkileşiminin, sosyal medya gibi internet iletişim ağı kullanıldığında arttığı görülmüştür. Öğrencilerin okulla daha çok etkileşime girmesi için öğretim elemanlarının ve okul çalışanlarının, öğrencileri her alanda iletişime teşvik etmesi gerekmektedir. Araştırmada tekrarlı ölçümlü varyans analizi sonucunda sınıf öğretmen adaylarına uygulanan iyi bir eğitim için yedi ilke hakkında görüş ölçeğine göre her bir ilkeye yönelik görüşlerinin ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. dördüncü sınıf ve ikinci sınıf sınıf öğretmen adaylarının yedinci ilke olan

öğretmenlerin farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma ilkesinden elde edilen sonuçların, diğer altı ilkeye göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının farklı özelliklere sahip öğrencilere eğitim sürecinde farklı öğrenme yöntemleri uygulanması gerektiği görüşlerinin, sınıf öğretmenliği eğitiminde görevli öğretim elemanlarının genellikle eğitim bilimleri alanlarında çalışmış olmaları ve eğitim bilimleri kökenli olan öğretim elemanlarının, günümüzde önemli konular arasında olan eğitim sürecinde farklı özelliklere sahip öğrenciler için farklı öğrenme yöntemleri kullanmalarıyla etkili bir eğitime vurgu yaptıkları söylenebilir. Dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının öğrenci-okul etkileşimi ilkesinden elde edilen sonuçlar genel olarak diğer ilkelere elde edilen sonuçlar daha düşük olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği eğitiminde okul-öğrenci etkileşimini diğer ilkelere göre daha az önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının anlık geri bildirim ilkesinden elde edilen sonuçlar öğrenciler arası işbirliği, aktif öğrenme ve görevleri zamanında yapma ilkelerinden elde edilen sonuçlar göre daha düşük olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf sınıf öğretmen adaylarının anlık geri bildirim eğitimin temel unsurlarından biri olarak göremedikleri göstermektedir. Anlık geri bildirim eğitimin temel unsurlarından biridir. Çünkü anlık geri bildirim, eğitim sürecinde sadece bir öğrenme yönteminde veya değerlendirme aşamasında değil, eğitim sürecinin tüm aşamalarında önemli olduğunun öğretmen adayları tarafından net olarak bilinmediği görülmektedir. Literatüre baktığımızda eğitim sürecinin tüm aşamalarında dönüt/geri bildirim önemi açıkça görülmektedir (Arbaugh ve Hornik, 2006; Başar, 1994; Chickering ve Gamson, 1987; Demirel, 1999a; Demirel, 1999b; Kemp, 1971; McCabe ve Meuter, 2011; Norris, 2003; Özçelik, 1992).

Sınıf öğretmenleri ile ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilke hakkındaki görüşlerine bakıldığında birkaç ilkeye diğerlerden daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu ilkelerin kendi başına eğitime katkı sağlayacağı ama bütün ilkeler dikkate alınarak yapılan eğitimin daha kaliteli bir eğitim olacağı düşünülmektedir. Eğitim, her kademesinin ve her unsurunun birbiriyle uyumlu olması gereken bir bütündür (Şimşek, Aydoğdu ve Doymuş, 2012). Kaliteli bir eğitim; sadece öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre farklı öğrenme yöntemlerine toleranslı olma değil, öğrenci okul etkileşimi, işbirliği, öğrenmenin teşvik edilmesi, aktif öğrenme ve anlık geribildirim gibi bölümleri kapsayan bir süreçtir. Bu nedenle kaliteli bir eğitim için, sınıf

öğretmeni yetiştirme sürecinde rol oynayan herkesin bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

AÇIKGÖZ, K.Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. (6. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

ARBAUGH, J. B. and HORNİK, S. (2006). Do Chickering and Gamson's Seven Principles Also Apply to Online MBAs?, *The Journal of Educators Online*, 3(2), 1-18.

ARI, E. (2011). Temel kavramlar. S. BÜYÜKALAN FİLİZ, (Ed.), *Öğrenme ve Öğretmen Yaklaşımları* (1. Baskı) içinde (2-21). Ankara: Pegem Akademi.

ASTIN, A.W. (1993). *Four Critical Years: Effect of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.

AYDEDE, M.N. ve KESERCİOĞLU, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.

AYDOĞDU, S., DOYMUŞ, K. ve ŞİMŞEK, U. (2012). Instructors' practice level of checkering and gamson learning principles, *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 11-24.

BAŞAR, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

CABONI, T.C., MUNDY, M.E. and DUESTERHAUS, M.B. (2002). The implications of the norms of undergraduate college students for faculty enactment of principles of good practice in undergraduate education. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 125-137.

CAN, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (1.baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

CHICKERING, A.W. (1991). Institutionalizing the seven principles and the faculty and institutional inventories. In A. W. Chickering and Z. F. Gamson (eds.), *Applying the Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education* (s. 51-61). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CHICKERING, A. W. and EHRMANN, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE Bulletin*, 49(2), 3-6.

CHICKERING, A.W. and GAMSON, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.

CHICKERING, A. W., and GAMSON, Z. E. (1991). Appendix A: Seven principles of good practice in undergraduate education. In A. W. Chickering and Z. F. Gamson (eds.), *Applying the Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education* (s. 63-69). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ÇEPNİ, S. ve ÇİL, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ÇOLAK, E. (2011). Öğrenme - öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımlara dayalı örnek uygulamalar. S. FER, (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (1. Baskı) içinde (236-256). Ankara: Anı Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (1999a). *Plandan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayınları.

DEMİREL, Ö.(1999b). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.

DOYMUŞ, K. ve KOÇ, Y. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelinin sınıftaki uygulaması, *Dicle Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2),174-183.

DOYMUŞ, K., ŞİMŞEK, Ü. ve BAYRAKÇEKEN, S. (2004). İşbirlikli öğrenme yönteminin Fen Bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.

GRAHAM, C., CAGILTAY, K., LİM, B., CRANER, J. and DUFFY, T. M. (2001). *Seven Principles of Effective Teaching: A Practical Lens for Evaluating Online Courses*. Retrieved August 30, 2013, from http://technologysource.org/article/seven_principles_of_effective_teaching/.

JUNCO, R., HEIBERGERT, G. and LOKENT, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119-132.

KARAMUSTAFAOĞLU, O. ve YAMAN, S. (2010). *Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II*. Ankara: Anı Yayıncılık.

KEMP, J., E. (1971). *Instructional Design: A Plan for Unit and Course Development*. California: Lear Seigler, Inc./ Fearon Publishers.

KORKMAZ, İ. (2007). Eğitim programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi ed: Doğanay A. *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

McCABE, D. and MEUTER, M. (2011). "A student view of technology in the classroom: Does it enhance the seven principles of good practice in undergraduate education?," *Journal of Marketing Education*, 33(2), 149-159.

NADLER, D.P. (1994). *Communication Apprehension of Selected First-Year Students at Southern Illinois University at Carbondale*, Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois: Southern Illinois University at Carbondale.

NICOL, D. J., and MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.

NORRIS, J.A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens [Electronic version]. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318.

ÖZÇELİK, D., A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

ÖZDEN, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

PASCARELLA, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes, *Review of Educational Research*, 50(4), 545-95.

PROSSER, M. and TRIGWELL, K., (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the sciences, *Studies in Science Education*, 33, 31-60.

SENEMOĞLU, N. (2000). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

SEZEK, F. (2012). "Teaching cell division and genetics through jigsaw cooperative learning and individual learning.", *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1323-1336.

SEZEK, F. (2013). A new approach in teaching the features and classifications of invertebrate animals in biology courses, *Mevlana International Journal of Education*, 3(2), 99-111.

SIVAN, A., LEUNG, R.W., WOON, C., and KEMBER, D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning, *Innovations in Education and Training International*, 37(4), 381-389.

ŞİMŞEK, U., AYDOĞDU, S. ve DOYMUŞ, K. (2012). İyi bir eğitim için yedi ilke ve uygulanması, *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 1(4), 241-254.

YAVUZ, F. (2008). Yüzeysel ve derin öğrenme açısından dil öğrenme stratejilerine genel bir bakış, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 155-167.