

Ortaöğretim ve Özel Dershane Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Students' Opinions on High School and Private Preparation Course Teachers' Behaviors during Teaching-Learning Processes

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ*, Suzan Beyza KAPTI**, Selahattin GELBAL***

Öz

Bu çalışma Gagne'nin Öğretim Etkinleri Modeline göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet, alan ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 293 özel dershaneden çalışmaya izin veren 5 özel dershanedeki 457 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, alan ve okul türüne göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında özel dersane öğretmenlerine ait puan ortalamasının ortaöğretim öğretmenlerine ait puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Gagne'nin öğretim etkinleri modeli, öğretme-öğrenme süreci, sınıf içi öğretmen davranışları.

Abstract

This study aims to determine the differences with the opinions of students between high school and private preparation course teachers' in-class behavior according to the Gagne's Instructional Design Model. To do so, "In-class Teacher Behavior Instrument" developed by the researchers was used. The sample of the study consisted of 457 students from 5 out of 293 private preparation courses in Çankaya, Ankara. The paired samples t test was applied in order to specify if there is any significant difference between students' opinions on school and high school teachers and sex, field, and school type. The analysis revealed significant differences that the average scores of private preparation course teachers was higher than those of high school teachers.

Key words: Gagne's instructional design model, teaching-learning process, in class teacher behavior

* Arş. Gör. Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: dilekilhanbeyaztas@hotmail.com

** Eğitim-Öğretim Planlamacı, Hacettepe Üniversitesi, Ö.İ.D.B. e-posta: suzanbeyza@hotmail.com

*** Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: sgelbal@gmail.com

Giriş

Bireylerin gelişiminde ve toplumların kalkınmasında önemli bir araç olarak görülen eğitim, insanlığın başlangıcından bu yana var olan ve giderek daha yaygın ve nitelikli hale gelen bir unsurdur. Davranış değiştirme süreci olarak tanımlayabileceğimiz eğitim bireyi hedef almakta ve eğitim süreci yoluyla davranışında değişiklik meydana getirilen birey öğrenmektedir (Ertürk, 1998: 77). Bu öğrenmeler öğretme-öğrenme sürecinin bir ürünü olarak gerçekleştirmektedir (Özçelik, 2009: 142). Öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki farklı noktadan görünüşleridir. Bu süreçte olup bitenler, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından öğretme ya da öğretim iken, davranışı değişen birey açısından ise öğrenmedir (Özçelik, 2009:2).

Öğretimin en klasik tanımı çevrenin tasarlanmasıdır (Joyce, Weil ve Calhoun, 2004: 24). Öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlerde, öğrenciye göre dış çevre koşulları oluşturulmakta ve öğrenci, bu çevrenin öğeleriyle etkileşmekte, bu etkileşimin ürünü olarak yeni yaşantılar geçirmekte ve bu yaşantıların ürünü olarak yeni davranışlar kazanmaktadır (Özçelik, 2009: 141). Eğitimcinin görevi de öğrencilerin mevcut kapasite ve ihtiyaçları ile etkileşime girecekleri bu çevreyi belirleme ve nesnel koşulları düzenlemedir (Dewey, 1997: 45). Öğretimi planlama da diyebileceğimiz bu görevde dikkat edilecek en önemli nokta; dışsal öğretim etkinliklerinin, her bir içsel öğrenme sürecini en yüksek düzeyde destekleyecek şekilde düzenlemedir (Senemoğlu, 2009: 485).

Öğretme-öğrenme sürecinin şekillendirilmesi adına eğitimciler tarafından birçok farklı öğretim modelleri ortaya konmuştur. Bu farklı modellerin yaratıcılarının hepsi bu modelleri öğrencilerin öğrenmesini artırmak amacıyla tasarlamışlardır (Joyce, Weil ve Calhoun, 2004). Bu modellerden biri de Gagne'nin öğrenme sürecini esas alarak düzenlediği öğretim etkinlikleri modelidir ve bu model öğrenme kuramlarından biri olan bilgiyi işleme modeline dayalıdır. Bilgiyi işleme modelinde ortaya konan öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusu yani öğrenmenin analizi, istenen her çeşit öğrenme çıktılarıyla ilişkili olacak öğretimin tasarlanmasında gerekli bilgileri sağlamaktadır (Gagne, 1977: 284). Öğrenme süreçleri dikkate alınarak oluşturulan öğretim etkinlikleri modelinde yer alan ve etkili öğrenmeyi sağlayan dışsal öğretim etkinlikleri; dikkati çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön koşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcı materyali sunma, öğrenme rehberi sağlama, performansı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme ve hatırlama-transfere güçlendirmedir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 190; Gagne, 1985: 246). Bu etkinliklerin kısa açıklamaları aşağıda verilmiştir;

1. *Dikkati çekme*: Herhangi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin dikkatinin öğrenme birimi üzerine yönlendirilmesi gerekmektedir. Bilgiyi işleme kuramında da vurgulandığı gibi öğrenme dikkat etme süreciyle başlar ve sadece dikkat ettiğimiz, bizim için önemli olan bilgiyi öğreniriz (Senemoğlu, 2009: 287). Bu nedenle söyleyebiliriz ki dikkat çekme, öğrenme sürecinin başlaması ve devam etmesi için gerekli bir önkoşul öğretim etkinliğidir. (Gagne ve Driscoll, 1988: 63-64).

2. *Öğrenciyi hedeften haberdar etme*: Öğretimin başında öğrencinin konuyla ilgili hedeflerden haberdar olması yani o konuyu öğrendiğinde nerede nasıl işine yarayacağını bilmesi, öğrenme isteğini ve motivasyonunu artırır. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin motive olması gerekmektedir (Eggen ve Kauchak, 2006: 35). Öğrencilerin iyi motive edilmeleri, derse katılımlarını ve başarılarını etkilemektedir (Arends, 1998: 74). Hedeften haberdar etme motivasyonu artırarak öğrencinin derse katılımını sağlar. Motivasyonla öğrencinin öğrenme için harcadığı zaman doğru orantılıdır (Gage ve Berliner, 1998: 315).

3. *Ön koşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama*: Öğrenilecek yeni bilginin öğrencinin ön öğrenmeleri ile ilişkilendirilmesi ile öğrenme kolaylaşır. Öğrencinin öğrenilecek konuya ilişkin ön öğrenmeleri öğrenci ile öğrenilecek konu arasındaki tek "köprü" dür (Bloom, 1979: 32). Bu nedenle öğretim sırasında önkoşul öğrenmelerin yani öğrencinin daha önce öğrendiği bilgi ve becerilerinin hatırlanmasını sağlama anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 192).

4. *Uyarıcı materyali sunma*: Bu aşama öğrencinin yeni bilgi ile karşılaştığı aşamadır. Bu aşamada öğrenilecek bilgiye uygun uyarıcı materyallerin sunulması gerekmektedir (Gagne,1985,s.252). Kavramlar ve kurallar ile ilgili uyarıcı materyallerin sunulmasında örneklerdeki çeşitlilik oldukça önemlidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 192).

5. *Öğrenme rehberi sağlama*: Bu aşamada öğrencinin yeni bilgiyi uzun süreli belleğe anlamlı bir şekilde kodlaması için öğrenme rehberi sağlanır (Gagne,1977: 293). Bu amaçla öğrenciye öğrenmede kullanacağı bilişsel stratejiler, öğrenme yolları öğretilmektedir (Senemoğlu, 2009: 488).

6. *Performansı ortaya çıkarma*: Öğretimin bu aşaması öğrencinin yeni bilgi veya beceriyi ne oranda ve hangi doğrulukta öğrendiğinin belirlenebilmesi için öğrenci tarafından gösterilmesini içermektedir (Gagne,1985: 254). Öğrencilerin öğrendiklerini davranış olarak göstermesi için ya doğrudan soru sorulabilir ya da devimsel beceri ve tutumlar gibi öğrenme ürünlerinin ortaya çıkarılması için özel nitelikli düzenlemeler yapılabilir (Senemoğlu, 2009: 489).

7. *Dönüt sağlama*: Yeni öğrenmelerin kanıtı olarak performansı ortaya çıkarma ile yakından ilişkili bir diğer etkinlikte öğrenene dönüt sağlamadır (Gagne, 1977,: 297). Öğrencinin yeni davranışı gösterirken performansına yönelik uygun ve zamanında dönüt sağlayarak öğrendiklerinin doğruluğu hakkında bilgi verilmelidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 196). Dönüt, öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi verir yani öğrenciyi neleri öğrendiği ve daha neleri öğrenmesi gerektiği konusunda bilgilendirir (Bloom, 1979: 123).

8. *Performansı değerlendirme*: Bu aşamada öğrencinin öğrendiğinin kanıtı olarak yeni bilgi veya beceriye yönelik çeşitli durumlarda gösterdiği performansı değerlendirilir (Gagne,1985: 255). Dersin son aşamasında yapılan bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrenciye performansı hakkında uygun dönüt verilmeli, doğru davranışları pekiştirilmeli ve yanlışları düzeltmesi için de yeni ipuçları verilmelidir (Senemoğlu, 2009: 490).

9. *Hatırlama ve transferi güçlendirme*: Bu son aşama öğrencinin yeni bilgiyi hatırlaması ve yeni durumlarda kullanmasını güçlendirmek için aralıklarla gözden geçirmesini içermektedir. (Gagne, 1977, s. 296). Öğrenilen bilgilerin transfer edilebilmesinde en iyi yol, öğrencinin öğrendiklerini kullanabileceği, öğrenme sırasında etkileşimde bulduklarından farklı, yeni ve çeşitli örnekler ve durumlarla karşı karşıya gelmesidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 198).

Öğretme-öğrenme sürecinin bu basamaklar dikkate alınarak düzenlenmesi ile geçerli öğrenmelerin oluşması sağlanabilmektedir. Geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla da eğitim gerçekleştirilmektedir (Senemoğlu, 2009: 86).

Eğitim kavramının insanlık tarihiyle özdeşleşen geçmişiyile beraber farklı ülkelerde farklı uygulamalarına rastlamak da mümkündür. Eğitimde amaç her zaman toplumu oluşturan bireylerin, o toplumun geleceğini güvence altına alma adına en iyi şekilde yetiştirilmesi olmuştur. Kültürel değerlerin bireylere kazandırılması süreci olarak adlandırılan kültürlenme (Demirel, 2007: 8) ile toplumlar varlıklarını sürdürme çabasında dırlar. Planlı ve plansız biçimleri olan ve kasıtlı kültürlenme olarak da adlandırabileceğimiz eğitim (Ertürk, 1998: 8) bu çabaların daha sistematik bir şekilde işe koşulması sürecidir. Planlı ya da plansız süreçleri kapsayan eğitimin özellikle devlet eliyle yürütülen planlı kısmı toplumların var olmalarında ve gelişmelerinde vazgeçilmez bir unsurdur (Kaya,1984: 16).

Örgün eğitim kurumlarında sürdürülen bu planlı eğitim faaliyetleri yanında birçok ülkede bu süreci destekleme amacıyla her yaşta öğrenciye hizmet veren özel dershanelere ihtiyaç duyulmuştur. Örneğin Japonya, Yunanistan ve İngiltere gibi bazı ülkelerde özel dershane eğitimi örgün eğitimin yanında bir destek ünitesi gibi yaygın bir şekilde iş görmekte ve bu ülkelerde özel dershaneler gerek örgün eğitimdeki notların yükseltilmesi gerekse okullara giriş sınavlarında başarılı olunması amaçlarıyla tercih edilmektedirler (ÖZ-DE-BİR, 2005).

Benzer şekilde özel dersaneler ülkemizde de yaygın eğitim kurumlarından biri olarak hizmet vermektedir (Keskinkılıç, 2007: 61). Ülkemizdeki varlığı Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar dayanmakta olan özel dersanelerde başlangıçta yetişkinler için yabancı dil, sanat, ticaret ve ev ekonomisi gibi alanlarda kurslar düzenlenmiş, 1930'lerden sonra ise öğrenci yetiştirmeye yönelik kurslar düzenlenmeye başlamıştır (Akyüz, 2007: 377). Özel dersaneler 1981 yılında "eğitimde fırsat eşitliğini bozdukları" gerekçesiyle kapatılmaya çalışıldılarsa da 11 Temmuz 1984 tarihli ve 3035 sayılı kanunla varlıklarını sürdürmüşler ve giderek sayılarını artırmışlardır (Akyüz, 2011: 378). Günümüzde özel dersanelerin amacı ve kapsamı hakkındaki bilgiler Mayıs 2011/2644 tarih ve sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Dersaneler Yönetmeliğinde yer almaktadır (MEB, 20011).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Dersaneler Yönetmeliğinde dersanelerin amacı öğrencileri;

- a) Başarılı olmak istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek,
- b) Bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamak,
- c) Kamu veya özel kuruluşlarca yapılacak olan sınavlara hazırlamak,
- d) Belli alanlarda ilerlemek amacıyla; araştırma ve inceleme yapmaya, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uzmanlaşmaya teşvik etmek olarak ifade edilmiştir.

Her geçen yıl giderek artış göstermekle beraber Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2011 yılı itibariyle ülke genelinde faaliyet gösteren özel dersane sayısı 81 ilde 4 bini geçmiştir. Ülkemizde uygulanan sınavların çokluğu özel dersanelere olan talebin bu denli artmasına neden olmuştur. Bu özel dersaneler ilköğretim öğrencilerinden mesleki sınavlara hazırlanan üniversite mezunlarına kadar birçok kişiye hitap etmektedir. Özellikle lise öğrencilerinin büyük bir kısmı için üniversiteye girmenin yolu özel dersanelerden geçmektedir (Gök, 2005).

Örgün eğitim kurumlarında gerekli eğitimi aldıkları düşünülen öğrencilerin özel dersane eğitimine neden gereksinim duydukları konusu eğitim sistemimizdeki nitelik sorununu akla getirmektedir. Bu sorunun öğretme-öğrenme sürecinin sorumlusu olan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarından kaynaklanması muhtemeldir. Çünkü öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde öğretmen davranışları belirlemektedir (Senemoğlu, 1987: 50). Tasarlanmış eğitim durumlarını gerçekleştirmede, yani öğrenme yaşantılarını öğrencilere maletmede ana sorumluluğun öğretmenlere ait olması (Ertürk, 1998: 104) nedeniyle gerek özel dersane gerek okul öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarının belirlenmesi bu kurumlardaki eğitimin kalitesinin ortaya konması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda ülkelerin eğitim sistemlerinde bu derece yeri olan özel dersane eğitiminin ne şekilde işlediğinin ortaya konması ve öğretme-öğrenme sürecinde geçerli öğrenmelerin oluşmasını sağlayan ilkelerin gerek özel dersane gerekse okul öğretmenleri tarafından ne oranda işe koşulduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim ve özel dersane öğretmenlerinin, Gagne'nin Öğretim Etkinleri Modeli çerçevesinde öğretme ve öğrenme sürecindeki ilgili basamakları izleyip izlemediklerini öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dersane öğretmenleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dersane öğretmenleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
3. Öğrencilerin okul türüne göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dersane öğretmenleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
4. Öğrencilerin alana göre ortaöğretim öğretmenleri ile özel dersane öğretmenleri arasında bir farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Araştırma Gagne'nin Öğretim Etkinleri Modeline göre ortaöğretim ve özel dersane öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde sergilemiş oldukları davranışları öğrenci görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amacın cinsiyet, alan ve okul türü değişkenlerine göre değişip değişmediği de araştırma kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda araştırma betimsel nitelikte olup, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girmedikleri için tarama modeli niteliğindedir (Karasar, 2006, s. 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili sınırları içinde bulunan özel dersaneler oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmak güç ve maliyeti artırıcı olması nedeniyle evrenden örneklem alınmıştır. Örneklem seçiminde izin almanın getirdiği güçlükler nedeniyle gerçek anlamda bir seçkisiz örnekleme yapılamamıştır. Dershane yönetimi tarafından izin verilen özel dersanelerde uygulama yapılmak durumunda kalınmıştır. Bu amaçla Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 293 özel dersane arasından uygulama izni veren beş özel dersanedeki 457 ortaöğretim öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Tablo 2'de bu örnekleme ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Cinsiyet, Okul Türü ve Alanları

		Frekans (f)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kız	242	53,0	457
	Erkek	215	47,0	
Okul Türü	Anadolu Lis.	208	45,5	457
	Meslek Lis.	26	5,7	
	Genel Lis.	223	48,8	
Alan	Sözel	12	4,8	457
	Eşit Ağırlık	169	37,0	
	Sayısal	267	58,4	

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" ölçeği ile toplanmıştır. "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için Gagne'nin Öğretim Etkinleri Modeli dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlk işlem olarak alanyazın taraması yapılmış ve öğretim etkinliklerine yönelik çeşitli alanlarda geliştirilen farklı ölçeklerde bulunan ifadelerde dikkate alınarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Elde edilen maddeler bir ölçme ve 3 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu aşamada uzmanların önerdikleri yeni maddeler yazılmış, çıkarılması istenen maddeler ölçekten çıkartılmış ve bazı maddelerde ise ifade değişikliklerine gidilmiştir. Böylece taslak ölçek toplam 64 maddeden oluşturulmuştur. Yapılan değişikliklerin uygun olduğuna ilişkin alan uzmanlarından tekrar onay alındıktan sonra madde seçme, testin geçerlik ve güvenilirlik değerlerini hesaplama amacıyla deneme uygulaması yapılmıştır.

Deneme uygulaması için Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir özel dersanedeki orta öğretim öğrencileri seçilmiştir. Deneme uygulaması için yararlanılan çalışma grubu uygulamaya izin veren özel dersanedeki toplam 260 gönüllü öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken hem kız ve erkek öğrenciler için öğrenci sayılarının yaklaşık olarak eşit olması sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre çalışma grubunun % 49,4'ü erkek % 50,6'sı kadın öğrencilerden oluşturulmuştur.

Deneme uygulaması sonuçları üzerinde ilk olarak testin boyutlarını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırma grubunun büyüklüğünün yeterliğine ilişkin bilgi veren KMO değeri okul öğretmenleri için 0,923 özel dersane öğretmenleri için 0,903 olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan ölçek maddelerine faktör analizinin yapılmasının uygun olup olmadığı hakkında bilgi veren Bartlett testi okul öğretmenleri için (Ki-kare = 8634,935; $p < 0,000$) özel dersane öğretmenleri için ise (Ki-kare = 7664,054; $p < 0,000$) olarak manidar bulunmuştur. Bulunan bu değerler faktör analizinin uygulanabilirliğini göstermektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerine ve özel dersane öğretmenlerine yönelik hazırlanan ortak maddeler açımlayıcı faktör analizinde değerlendirilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük 14 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin % 64,169'unu açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerler bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 20,393 özdeğer ile % 31,864 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 3,159 özdeğer ile varyansın 4,935'ini açıklamaktadır. Birinci faktör dışındaki tüm faktörlerin açıkladığı varyans miktarı % 5'ten düşüktür. Birinci faktöre düşen 47 maddenin faktör yükleri 0,40 ile 0,74 arasında değişmektedir.

Aynı şekilde özel dersane öğretmenlerine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük 15 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin % 62,997'unu açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerler bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 16,950 özdeğer ile % 26,484 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 4,845 özdeğer ile varyansın 7,571'ini açıklamaktadır. Bir ve ikinci faktör dışındaki tüm faktörlerin açıkladığı varyans miktarı % 5'ten düşüktür. Ancak bu ölçeğin tek boyutlu yapılandırılması nedeniyle birinci boyutta yeterli yük veren maddeler alınmıştır. Birinci faktöre düşen 50 maddenin faktör yükleri 0,34 ile 0,73 arasında değişmektedir. Aşağıda 64 maddenin birinci boyutta ki Faktör Yük Değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

"Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" faktör yük değerleri

Madde	Okul Öğrt. I.Faktör Yük Değerleri	Özel Dersane Öğrt. I. Faktör Yük Değerleri	Seçilen Madde	Madde	Okul Öğrt. I.Faktör Yük Değerleri	Özel Dersane Öğrt. I. Faktör Yük Değerleri	Seçilen Madde
1	,608	,581	X	33	,533	,488	X
2	,564	,532		34	,711	,736	X
3	,548	,535	X	35	,747	,728	X
4	-,471	-,180		36	,706	,668	X
5	,669	,513	X	37	,647	,682	X
6	,537	,517	X	38	,671	,663	X
7	-	,394		39	,661	,652	X
8	,621	,575	X	40	,207	,150	
9	,534	,493	X	41	,635	,539	X
10	,444	,521	X	42	,635	,664	X
11	,551	,552	X	43	,611	,654	X
12	,250	,542		44	,634	,518	X
13	,651	,527	X	45	,164	,235	
14	,669	,635	X	46	,296	,163	
15	,610	,529	X	47	-	,158	
16	,660	,538	X	48	,697	,657	X

Madde	Okul Öğrt. I.Faktör Yük Değerleri	Özel Dershane Öğrt. I. Faktör Yük Değerleri	Seçilen Madde	Madde	Okul Öğrt. I.Faktör Yük Değerleri	Özel Dershane Öğrt. I. Faktör Yük Değerleri	Seçilen Madde
17	,546	-,324		49	,647	,535	X
18	,626	,552	X	50	-,207	-,142	
19	,110	,449		51	,729	,627	X
20	,615	,591	X	52	,675	,659	X
21	,529	,485		53	-,265	-,309	
22	-	,126		54	,740	,587	X
23	,691	,613	X	55	,472	,426	
24	,697	,652	X	56	,187	,286	
25	-	,450		57	,707	,617	X
26	,634	,534	X	58	,625	,587	X
27	,587	,542	X	59	,494	,483	
28	,403	,348	X	60	,408	,334	
29	,628	,612	X	61	,500	,470	
30	-,107	-,235		62	,594	,523	X
31	-	,160		63	,665	,451	X
32	,424	,491		64	,647	,587	X

Tablo 2 incelendiğinde okul ve özel dershane öğretmenlerine ilişkin görüşleri yoklayan maddelerin I. faktördeki yükleri bulunmaktadır. Her iki öğretmen grubu için ortak olan maddelerde de faktör yükü yüksek olanlar koyu olarak belirtilmiştir. Bu maddelerin sayısı 40'tır. Faktör yükleri ortaöğretim öğretmenleri için ,758 ile ,526 arasında, özel dershane öğretmenleri için olanlarda ise ,735 ile ,318 arasındadır. Seçilen 40 madde için faktör analizi yeniden yapılmış ve 40 maddelik ölçeğin faktör yükü ve özdeğerler bir arada incelendiğinde, okul öğretmenleri için birinci faktörün 20,393 özdeğer ile % 31,864 açıklama gücünden 16,566 özdeğer 41,415 açıklama gücüne, özel dershane öğretmenleri için ise 16,950 özdeğer ile % 26,484 açıklama gücünden 13,272 özdeğer ile 33,181 açıklama gücüne yükseldiği tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenleri için yapılan boyutun güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı 0,96 özel dershane öğretmenleri için ise Cronbach's Alpha katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul öğretmenleri ile özel dershane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede eşleştirilmiş örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 3'te bu analizin bulguları verilmiştir.

Tablo 3.

Eşleştirilmiş Örneklem t Testi

Öğretmen	N	X	SS	Sd	t	p
Ortaöğretim öğretmeni	457	3,32	,72	456	-19,52	,000
Dershane öğretmeni		4,13	,56			

p < .05

Tablo 3 incelendiğinde ortaöğretim öğretmenlerine ait ortalamaların okul öğretmenlerine ait ortalamadan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki 0,00'lık değer 0,05'den küçük olduğu için, okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenleri arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede eşleştirilmiş örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 4'te bu analizin bulguları verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet Değişkenine Göre Eşleştirilmiş Örneklem t Testi

Cinsiyet		N	X	SS	Sd	t	p
Kız	Ort.öğr. Puan Ort.	242	3,32	,76	241	-14,77	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,15	,54			
Erkek	Ort.öğr. Puan Ort.	215	3,32	,69	214	-12,79	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,09	,58			

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin özel dersane öğretmenlerine ait puan ortalamasının ortaöğretim öğretmenlerine ait ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde Sig. (Anlamlılık) 0,00 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu fark özel dersane öğretmenleri lehinde $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Alan değişkenine göre öğrencilerin okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede eşleştirilmiş örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 5'te bu analizin bulguları verilmiştir.

Tablo 5.

Alan Değişkenine Göre Eşleştirilmiş Örneklem t Testi

Alan		N	X	SS	Sd	t	p
Sözel	Ort.öğr. Puan Ort.	21	3,21	,49	20	-5,48	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,12	,50			
Eşit ağırlık	Ort.öğr. Puan Ort.	169	3,29	,73	168	-14,32	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,24	,51			
Sayısal	Ort.öğr. Puan Ort.	267	3,34	,73	266	12,92	,000
	Dersh. Puan Ort.		4,04	,57			

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde sözel, eşit ağırlık ve sayısal alanlarındaki öğrencilerin özel dersane öğretmenlerine ait puan ortalamasının ortaöğretim öğretmenlerine ait ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizde Sig. (Anlamlılık) 0,00 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu fark özel dersane öğretmenleri lehinde $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul değişkenine göre öğrencilerinin okul öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede eşleştirilmiş örneklem için t testi yapılmıştır. Tablo 6'da bu analizin bulguları verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Türü Değişkenine Göre Eşleştirilmiş Örneklem t Testi

Okul Türü	N	X	SS	Sd	t	p
Anadolu Lisesi	208	3,23	,72	207	-12,84	,000
		Dersh. Puan Ort.	4,06	,60		
Meslek Lisesi	26	3,27	,74	25	-6,94	,000
		Dersh. Puan Ort.	4,30	,34		
Genel Lise	223	3,39	,72	222	-13,34	,000
		Dersh. Puan Ort.	4,16	,53		

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Lise okullarındaki öğrencilerin özel dersane öğretmenlerine ait puan ortalamasının ortaöğretim öğretmenlerine ait ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizde Sig. (Anlamlılık) 0,00 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'den küçük olduğu için, bu fark özel dersane öğretmenleri lehinde $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

Tartışma ve Sonuç

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin özel dersane öğretmenlerini ortaöğretim öğretmenlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgu hem Özden (2010) tarafından kimya öğretimine yönelik okul ve özel dersane öğretmenlerinin karşılaştırılmasına dayalı yapılan araştırmayla hem de Turan ve Alaz (2007) tarafından yapılan araştırma da yer alan "Dershanedeki coğrafya öğretimi ile okuldaki coğrafya öğretimi arasında ders işleyiş ve yöntemi bakımından önemli bir fark yoktur" maddesine öğrencilerin % 49'unun az ya da hiç katılmama ifadeleriyle paralellik sergilemektedir. Öğrencilerin özel dersane öğretmenlerini üniversiteye giriş sınavına yönelik daha amaca yönelik bir öğretim sergilediklerinden dolayı daha olumlu buldukları iddia edilebilir. Nitekim yine Özden (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ÖSS kazanmada kimya öğretiminin yeterli olduğuna yönelik okulu %7,2 oranında tam yeterli olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler yönde Özmen (2005) tarafından yapılan çalışmada ÖSS sınavı için özel dersanelerin olması gerektiği yönünde okul öğretmenleri olumlu görüş belirtmiştir. Fakat yine de yüksek ücretlerle hizmet vermeleri nedeniyle eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırı bir durum oluşturan ve oldukça yaygın bir hale gelen özel dersane sektöründe öğrencilerin özel dersane öğretmenleri lehine olan olumlu yaklaşımlarının nedenlerinin daha ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerekir. Bu kapsamda yapılacak böylesi bir araştırmayla elde edilen bulgulardan hareketle her öğrencinin ücretsiz olarak faydalanabildiği devlet okullarında daha üst düzeyde öğretim ortamlarını oluşturmaları için destek oluşturulabilecektir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2007*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2011*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arends, R. I. (1998). *Learning to teach*. (Dördüncü Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çeviren: D.A. Özçelik) Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Pegem A yayıncılık: Ankara.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: First Touchstone Edition.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2006). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking Skills*. (Beşinci Baskı). Boston: Pearson Education.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology*. (Altıncı Baskı). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning*. (Üçüncü Baskı).New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning-and theory of instruction*. (Dördüncü Baskı).New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. (Dördüncü Baskı). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M., & Driscoll, M.P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Gök, F. (2005). Üniversiteye girişte umut pazarı: özel dershaneler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(11),102-109.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2004). *Models of teaching*. (Yedinci Baskı). Boston: Pearson Education.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika-eğitim-kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Türk eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliği. Eylül 2011 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27383_0.html adresinden ulaşılmıştır.
- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZ-DE-BİR (2005). *Üç ülkede eğitim sistemi ve özel dershaneler: Japonya, Yunanistan, İngiltere*. Ankara: Özel Dershaneler Birliği Yayınları.
- Özden, M. (2010). Kimya öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 8(2), 397-416.
- Özmen, H. (2005). Ortaöğretim kurumlarının ve özel dershanelerin Kimya öğretimine yönelik karşılaştırması, *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 26-38.
- Turan, İ., ve Alaz, A. (2007). Özel dershanelerde Coğrafya öğretiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 279-292.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (1987). Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 11 (64) ,50-57.

Extended Abstract

Students' Opinions on High School and Private Preparation Course Teachers' Behaviors during Teaching-Learning Processes

The question of why students need private preparation courses even though they receive formal education is critical in terms of the quality of education that students receive through formal education system. It is most probable that the underlying reason of this problem is in-class behaviors of teachers who are responsible for teaching-learning process. Because teachers are the primary indicators to specify the quality of instruction (Senemoğlu, 1987, p. 50). Since the teachers plays crucial role in implementing instructional designs and adopting learning experiences through students (Ertürk, 1998, p. 104), it is important to specify both school and prep-course teachers' in-class behaviors in order to understand the quality of the institutions. Accordingly, it is important to understand how the education of private preparation courses, having a wide range of use throughout the country, function. Also, we need to know that how effective the principles of teaching-learning process are adopted by school and private preparation course teachers. The purpose of this study is to examine if school and private preparation course teachers follow the steps according to Gagne's Instructional Design Model through teaching-learning process. The study seeks answers for the following questions.

1. Is there any difference between high school teachers' and private preparation course teachers' in-class behaviors according to Gagne's Instructional Design Model?
2. Is there any difference between high school teachers and private preparation course teachers based on students' gender variable?
3. Is there any difference between high school teachers and private preparation course teachers based on students' school type?
4. Is there any difference between high school teachers and private preparation course teachers based on the students' field?

The study is descriptive and uses screening model since it just aims to describe the condition as it is and it doesn't aim to make any change and affect the condition (Karasar, 2006, s. 77). "In-class Teacher Behavior Scale" developed by researchers was used in the study. The sampling of the research was derived from 457 students from 5 out of 293 private preparation courses in Cankaya, Ankara. "In-class Teacher Behavior Scale" was developed by researchers in order to specify students' opinions regarding teaching-learning process. As first action, relevant literature in this field was reviewed. Then, the survey items were developed based on the themes and items developed in various different instruments which are about teaching activities. The items were analyzed by a survey expert and three field experts. In this process, new items were developed by field and survey experts based on their suggestions. Also, some of the items were excluded, and some of the items were altered based on the need. Thereby, the draft instrument consisted of 64 items. A pilot study was conducted in order to test the validity and reliability of the survey instrument upon confirmation of the changes on each item by field experts. For the pilot study, the sample was selected among high school students attending private preparation course in Ankara, Çankaya. The study group consisted of 260 voluntary students from the private preparation course which allowed the implementation of pilot study. Female and male student population was distributed to study groups in proportion while creating groups. Factor analysis method was applied in the study in order to specify the test dimensions of pilot study results.

Based on the results of the analysis, 40 conjoint items were selected among the items which are associated with the students' opinions regarding private preparation course and public school teachers. The selected items' factor values ranges between, 758 and, 529 for high school teachers and, 735 and, 318 for private preparation course teachers. Factor analysis was re-applied for the selected 40 items of the survey instrument. The developed survey instrument's Cronbach's Alpha value was 0, 96 for public school teachers and this value is 0, 95 for private preparation course teachers.

The paired samples t test was applied in order to specify if there is any significant difference in students' evaluation of private preparation course and high school teachers. Also, the study used paired samples t test to examine if there is any significant difference in students' evaluation of private preparation course and high school teachers based on gender, field, and school type. The analysis found significant relationship that the average scores of private preparation course teachers was higher than it is of the high school teachers.

The findings of the study indicate that students view private preparation course teachers more effective than schools teachers. It can be assumed that students find private preparation course teachers more effective because those teachers maintain more specific instruction for the preparation of university entrance exam. Accordingly, a study conducted by Ozden (2010) on the achievements of the chemistry course found that the effect of school teachers on chemistry is only 7.2% according to the students. Considering that private preparation courses do not have a long period comparing to the schools under national education system, the reasons why private preparation courses are viewed more effective than schools by students should be investigated. In this way, some policy implications about how school education system can reach effective instructional environment can be derived.